

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

Razões de Estado:

As reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859).

Autor:

Dimas Santana Souza Neves

Orientador:

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra



Rio de Janeiro, 24 de Março de 2009

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPED

**Razões de Estado: as reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na
Corte Imperial (1851-1859)**

Dimas Santana Souza Neves

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em educação – PROPED, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, sob orientação do Prof. Dr. José Gonçalves Gondra, como requisito final para obtenção de título de Doutor em Educação.

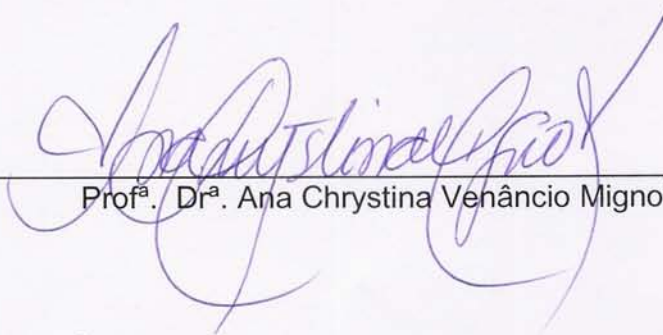
RIO DE JANEIRO
24 DE MARÇO DE 2009.

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

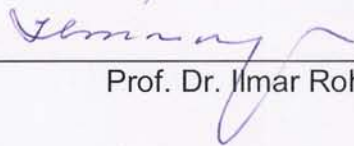
N511	<p>Neves, Dimas Santana Souza</p> <p>Razões de estado: as reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na corte imperial (1851-1859)./ Dimas Santana Souza Neves. – 2009. 658 f.</p> <p>Orientador: José Gonçalves Gondra. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Bibliografia: f.616-645.</p> <p>1. Educação comparada. 2. Reforma educacional \x Teses. 3. Educação e estado. I. Gondra, José Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. III. Título.</p> <p>CDU 37.014.3”18”</p>
------	--

BANCA EXAMINADORA

Tese: *Razões de Estado*: as reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859)



Prof.^a. Dr.^a. Ana Chrystina Venâncio Mignot



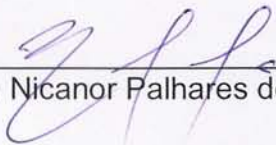
Prof. Dr. Ilmar Rohloff Mattos



Prof. Dr. José Gonçalves Gondra



Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho



Prof. Dr. Nicanor Palhares de Sá

AGRADECIMENTOS

Bem que eu deveria agradecer a todos e todas que conviveram comigo nestes últimos anos. Porém, esta folha e a minha memória impedem deste procedimento. Por isso, destaco aqui aqueles e aquelas que diretamente, por vezes, cotidianamente, estiveram envolvidos com a minha qualificação.

Ao Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, este simples operário que superou o professor, pela redistribuição de condições de qualificação dos professores no Brasil.

À CAPES/CNPQ pela disposição de condições e confiança neste professor para o envolvimento particular nos estudos, acompanhando e dispondo de recursos para que os trabalhos prosseguissem em plenas condições de atendimento.

À Universidade do Estado de Mato Grosso pela determinação em fazer acontecer a formação, em nível de doutorado, a um contingente significativo de professores.

Aos servidores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de modo particular à Morgana, Sandrinha, Georgete, Fátima, Natália e Jorge, pela dedicação na orientação e assistência qualitativa aos meus trabalhos, fazendo-me reconhecer como se deve fazer serviço público.

Aos trabalhadores da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro, Arquivo Público Mineiro, Arquivo Público de Mato Grosso e Casa Barão de Melgaço.

Aos funcionários da Universidade do Estado de Mato Grosso pelas orientações e atendimento sempre eficiente e humano. De modo particular os servidores Ronil do Carmo, Sônia, Ana Paula, Elivânia e Joilson.

A Universidade de Lisboa, em particular ao professor Dr. Rogério Fernandes e ao programa de Pós-graduação em Ciências da Educação pelo acolhimento e compartilhamento das ações de pesquisa. Obrigado pelo oferecimento de oportunidade, pois, trabalhando em Lisboa posso afirmar que a experiência de um mestre do ensino auxiliou muito o desenvolvimento das pesquisas.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao meu professor no mestrado que sempre incentivou e auxiliou para que eu pudesse prosseguir nos estudos. Ao Professor Dr. Nicanor Palhares Sá toda a minha admiração e carinho.

Aos professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, destacando-se as professoras Elizabeth Macedo, Nilda Alves, Rosana Glat, Alice Casseiro, Lia Faria, Luiz Basílio, Rita Ribas e Walter Kohan.

À professora Ana Mignot, Ana Magaldi e Alessandra Schueller pelo estímulo à persistência nos momentos difíceis e pelo ensino que proporcionaram à este então estudante.

Ao Grupo de Pesquisa em História da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, dentre os quais destaco Daniel Cavalcanti, Josele, Aline, Marina, Gisele Batista e Jordânia.

À Angélica Borges e José Cláudio Sooma pelas correções nos textos e contribuições na pesquisa. Com a certeza de que sem estas contribuições tudo seria mais difícil de prosseguir na caminhada.

Ao mestre de todas as horas, Professor Dr. José Gonçalves Gondra. As orientações e convivências nos fizeram mais irmãos que a simples relação orientando/orientador. Com a certeza de que trilharemos outros caminhos e diferentes rumos, mas estaremos unidos na concepção de vida, de mundo e de transformações sociais e educativas.

À minha família e da minha esposa, em especial, às professoras Maria Luiza e Julita e ao José Carlos, D. Cleuza, Cleudiomar, Ana Rita, Cléber, Juninho, Assunção, Antonio Carlos, Ana Antonia e Luiz Olívio. Com a certeza de que estes foram os sustentáculos das minhas lutas, auxiliando muito a renovar a esperanças.

DEDICATÓRIA

Àqueles que me ensinaram essas razões e emoções, que me constituíram como homem e como pai, os meus queridos pais, in memoriam: Gertrudes Maria de Almeida Neves e Manoel Domingos de Souza Neves – professor Aniceto da Cavallhada.

Àqueles que se constituem como minha razão e emoção de viver e de morrer: Taynara, Yaçaná e Lavignia.

Àquela que contribui para que todos os dias eu possa renovar essas emoções e razões, a minha companheira Ana Lúcia Miranda Pousos Neves.

RESUMO

Este estudo procura compreender o processo das reformas da instrução elementar desenvolvido em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial na década de 1850. O estudo explorou uma série de acontecimentos, cuja referência geral é constituída pelas regulamentações simultâneas ocorridas no ano de 1854. No exame desse movimento, o trabalho interroga aspectos singulares e aproximações entre as representações existentes em torno das mudanças, buscando relacionar lutas, interesses e disputas que se fizeram presentes nos distintos embates verificados no âmbito do esforço reformador aqui analisado. Para tanto, a investigação se deteve na localização e reflexão de formações discursivas que pretenderam produzir modelos escolares, apoiado em diversas prescrições e que tinham como propósito tornar aceitável e legítima a escola elementar nas regiões aqui especificadas. Com a tentativa de afirmar a escola e seus efeitos pedagógicos no governo dos indivíduos, as disposições normativas foram construídas tendo em vista permanências e inovações que se desejava instituir na sociedade brasileira de meados do século XIX.

A investigação se constitui em um esforço de prática de história da educação em perspectiva comparada, considerando três experiências singulares, focada na trajetória de vida dos reformadores, na compreensão das proposições de mudanças, seu desenho e efeitos, relacionados com o pensamento e as articulações políticas da conjuntura da Conciliação que, em linhas gerais, procurou oferecer sustentação ao programa reformador em questão. Desta forma, foi realizada uma análise dos discursos presentes em relatórios, ofícios, exames, cartas e normatizações elaboradas nos espaços e no período analisado.

No *corpus* documental trabalhado foi possível observar a regularidade de um regime de verdade apoiado nas idéias de progresso, desenvolvimento, civilização e modernidade que, no campo da educação elementar, se desdobrou assentado nos argumentos e medidas voltadas para a regulação da liberdade, universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Essas manifestações tinham a finalidade de efetivar as mudanças em curso com o propósito de assegurar o “governo da população”, a partir da imposição da escola às crianças e famílias, rebatido na definição das ações dos demais sujeitos escolares, espaço, tempo, saberes e métodos, organizando uma disciplina para/da escola. Nesse sentido, a leitura contempla a formação discursiva que buscou normalizar a escola e os modos de escolarização como instrumento de cuidados da infância e de garantia dos interesses das famílias, da sociedade e do Estado Imperial. Dessa maneira, foi analisado o significado forjado pelo ensino graduado, a disposição dos equipamentos e a distribuição do tempo escolar, procurando discutir também os modos pelos quais o sistema organizacional contribuiu para instituir os indivíduos em determinadas posições de poder e de saber, ao lado de operações de visibilidade voltadas para afirmar a escola e seu funcionamento.

Ao lado disto foram desenvolvidas reflexões a respeito dos dispositivos de engendramento da ação do Estado juntamente com a institucionalização de práticas de poder para dar a ver papéis, condições e aspectos relevantes no trabalho dos respectivos sujeitos

envolvidos no projeto civilizador. Desse modo, o estudo contempla uma análise sobre questões relativas à constituição do sistema de fiscalização, competências e atribuições dos inspetores e professores, assim como exigências que deveriam ser atendidas pelos alunos e suas famílias. O estudo também propicia uma leitura a respeito dos saberes, métodos de ensino, exames e regime disciplinar pensados na época, por se tratar de um conjunto de dispositivos complementares que pretendeu manter velhos e produzir novos costumes.

Finalmente, o estudo tenciona demonstrar que o processo que vislumbrou reformar a escola elementar foi objeto de disputas em torno de seu reordenamento geral. As práticas que tinham o propósito de determinar o modo de governo de cada um, procurando “conduzir as condutas” a fim de atender as pretensões dos dirigentes e seus representantes, transformando indivíduos em sujeitos, a partir de pressupostos associados a um mundo civilizado, objetivando o alcance das “razões do Estado”, nem sempre foram efetivadas de acordo com o modelo projetado. Efeitos variados, curvas, abalos, acomodações, negociações e mediações imprevistas flagrados neste estudo ajudam a pensar o modelo escolar (e social) que se pretendeu impor, mas também as forças em jogo e os limites da racionalidade imperial.

ABSTRACT

This study aims to understand the process of reform of elementary education developed in Mato Grosso, Minas Gerais and the Imperial Court in the decade of 1850. The study explored a series of events, whose general reference is constituted by regulations occurred simultaneously in 1854. In the examination of this movement, this work features singular aspects and approaches, between the existing representations surrounding changes, seeking to relate struggles, interests and disputes which were present in distinct discussions occurred within the reform effort here analyzed. Due to this, the research focused on the location of reflection and discursive formations that sought to produce schooling models, supported by several requirements that had as goal to make acceptable and legitimate the elementary school in the areas here specified. Aiming to affirm the school and its educational effects in government of people, the legislation was constructed in order to maintain what was established and create innovations whose establishment was desired in the Brazilian society in the nineteenth century.

The research is built in an effort of practice of the history of education in comparative perspective, taking three singular experiences, focused on the life of reformers, in the understanding of proposals for change, its design and effects, related to thought and the political accordances of the conjuncture of conciliation that sought to offer support to the reform program. Thus, an analysis of the speeches was made in reports, letters, reviews, and regulations drawn up in space and in the period analyzed.

In the worked documentary corpus it was possible to observe the regularity of a regime of truth, built on ideas of progress, development, civilization and modernity that, in the field of elementary education, is based on arguments and decisions aimed at regulating the freedom, universality, compulsory and free education. These events had the purpose to carry out the changes under way with the purpose to ensure the "government of the people" from the imposition of school to children and families, refused in defining the actions of other school subjects, space, time, knowledge and methods, organizing a discipline to / of school. In this sense, reading addresses the discursive formation that sought to standardize the methods of school and education as a tool for care of children and guarantee the interests of families, society and the Imperial State. Thus, the significance wrought by graduate education was analyzed, as well as the provision of equipment and distribution of school time, looking also to discuss the ways in which the system helped to establish the organizational individuals in certain positions of power and knowledge, along with operations of visibility whose goal was to affirm the school and its functioning.

Along with that, thoughts about the devices for engendering the action of the State were developed together with the institutionalization of practices to be able to see the roles, conditions and relevant aspects in the work of their respective subjects involved in the

civilizing project. Thus, the study includes an analysis on issues related to the establishment of the surveillance system, functions and duties of inspectors and teachers, as well as requirements that should be attended by students and their families. The study also provides a reading about the knowledge, teaching methods, examinations and disciplinary regime thought at the time, because it is a set of devices that intended to keep old customs and produce new ones.

Finally, the study aims to show that the process that sought to reform the elementary school was the subject of disputes about its overall reorganization. The practices that had the purpose of determining the mode of government of each one, aiming to "drive the conduct" in order to meet the wishes of the leaders and their representatives, transforming individuals into subjects, from assumptions associated with a civilized world, trying to achieve the "reasons of the State", were not always effective in accordance with the model designed. Various effects, curves, shocks, accommodations, negotiations and mediations seen in this study help to think the model of school (and social) which was intended to be imposed, but also the forces at play and the limits of imperial rationality.

ÍNDICE

Lista de siglas	14
Introdução	15
i. Educação, estudos comparados e história.....	15
ii. Comparação e história.....	32
iii. Reformas educativas e comparação.....	38
iv. Inquietudes com a história e educação em perspectiva comparada.....	55
v. Pensando o espaço na pesquisa comparada.....	69
vi. Refletindo na perspectiva da história serial e constituição das séries.....	79
vii. A organização serial.....	84
viii. Rearticulando os procedimentos.....	92
Capítulo I	
1.0. Os Reformadores	95
1.1. Augusto João Manoel Leverger	100
1.2. Joaquim Gaudie Ley.....	112
1.3. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz.....	120
1.4. Euzébio de Queiroz Coutinho Mattozo Câmara.....	129
1.5. Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos.....	135
1.6. Antonio José Ribeiro Bhering.....	145
1.7. O espírito da conciliação.....	157
1.8. A produção das reformas.....	163
1.9. Nação e instrução.....	199
Capítulo II	
2.0. As idéias de escolarização	209
2.1. Progresso, desenvolvimento, civilização e modernidade.....	211
2.2. Modernidade como caminho.....	228

2.3. Nos regulamentos.....	233
2.4. Encaminhando a forma escolar da Conciliação.....	239
2.4.1. A liberdade de ensinar.....	241
2.4.2. Ensino obrigatório.....	268
2.4.3. Universalização e gratuidade.....	274
Capítulo III	
3.0. Hierarquia, espaço e tempo da escola.....	282
3.1. A escola elementar de primeiro e segundo graus.....	284
3.2. Espaço e arquitetura escolar.....	301
3.3. Um olhar sobre a forma escolar.....	360
3.4. Tempo escolar.....	362
Capítulo IV	
4.0. Sujeitos: inspetores, professores, alunos e famílias.....	383
4.1. Os dispositivos de observação.....	383
4.2. O professor como agente da escolarização.....	438
4.3. Os sujeitos e o acesso à escola.....	491
4.4. Algumas constatações.....	536
Capítulo V	
5.0. Saberes, métodos, exames e regime disciplinar.....	538
5.1. Os conteúdos escolares.....	539
5.2. Métodos.....	554
5.3. Exames como exercício do poder.....	572
5.4. Regime disciplinar.....	592
5.5. Na transversalidade dos temas.....	610
À guisa da conclusão.....	613
Bibliografia.....	616
Fontes consultadas.....	646

SIGLAS

ACBH – Arquivo da Cidade de Belo Horizonte

AGCRJ – Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro

JALP – Assembléia Legislativa Provincial

APMT – Arquivo Público de Mato Grosso

APM – Arquivo Público Mineiro

ANRJ – Arquivo Nacional do Rio de Janeiro

IGE – Inspeção Geral de Estudos

IGIPSC – Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte

DCL – Delegado de Círculo Literário

DF – Delegado de Freguesia

GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação.

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

IHGB-MT – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – Seção de Mato Grosso.

IP – Instrução Pública

NEPHE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação

NDIHR – Núcleo de Documentação e Informação de História Regional

NUDEHO – Núcleo de Documentação e Estudos de História Oral

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

INTRODUÇÃO

i. EDUCAÇÃO, ESTUDOS COMPARADOS E HISTÓRIA

Em primeiro lugar, confirmo que a história comparativa é mais falada do que realmente escrita. Quando se trata de escrevê-la, pode-se ficar paralisado diante das complexidades (Darton, 2000, p. 242).

De acordo com Darton (2000), a definição do rumo da pesquisa pode ser considerada como um desafio diante da intenção de contribuir para testar uma reaproximação entre educação, estudos comparados e história. Campos do saber contemporâneos pelos quais se formaram conjuntos argumentativos em situações complexas, tendo sido significativamente estudados por alguns pensadores e se encontram reformulados na compreensão e ampliados na diversidade¹.

À vista dessas considerações pode-se afirmar que as reflexões desses três campos do saber definem conceitos e categorias de análise que auxiliam a pensar a educação, caracterizando, assim, uma contribuição para a educação do Brasil sustentada por essas formações disciplinares. O objetivo final foi o de se fazer compreender o processo que levou a constituição de formas escolares em três experiências da sociedade brasileira nos anos 50 do século XIX.

No entanto, cabe registrar que não se tratou de prestigiar um ecletismo teórico. Antes mais, pretende-se privilegiar uma experiência de investigação e de análise que examinasse algumas possibilidades de reflexão com base nas relações entre história e educação comparada. Por meio de tal posicionamento investigativo procurei compreender o modo pelo qual se deu a constituição dos indivíduos como sujeitos escolares e sociais e interrogar como foram forjadas as maneiras de gestão da vida em sociedade em determinado período histórico. Neste particular, analisa-se as formações discursivas em luta no período denominado como “Conciliação”, que, também, procuraram prescrever parâmetros para que nos constituíssemos

¹ Dentre eles destacam-se, nesta narrativa, os trabalhos de Nóvoa (2003, 1998), Schriewer (2003), Malet (2004) e Julià (2002).

como sujeitos brasileiros, ainda que instalados em pontos tão distantes da vasta, jovem e complexa nação.

Para desenvolver estes estudos foi necessária uma compreensão histórica da educação comparada. Tal conhecimento auxiliou a entender como essa disciplina contribui para explicar modelos educativos implementados em diversas sociedades. Por isto, procura-se acompanhar o debate desenvolvido por pesquisadores da área que formularam teorias para a produção de conhecimento que articule educação, história e comparação.

A história do método comparativo em ciências humanas e sociais emergiu e se desenvolveu como momentos-chaves para se compreender os procedimentos investigativos no campo da educação. Em uma das suas obras Schriewer (2003, p. 4-51) produziu um estudo pelo qual é possível compreender como, historicamente, a pesquisa em educação comparada se desenvolveu; como e quais idéias configuram os princípios teóricos necessários para fundamentação deste procedimento investigativo. Nesse trabalho, o autor problematizou os acontecimentos e argumentos históricos das formações das *epistemes* modernas, tomando-as em fases para discutir os impactos nas ciências da comparação, as bases teóricas dessas produções de saber científico e releituras de algumas das pesquisas comparativas que foram produzidas ao longo destes dois últimos séculos. Para Schriewer existem três períodos de intensa criação intelectual na perspectiva comparada.

O primeiro período é a fase que emerge ao final do século XVIII com a constituição das disciplinas modernas, no interior da construção dos sistemas disciplinares científicos, em cuja base teórica preponderou a anatomia, possibilitando diversos programas de investigação associados à modernidade iluminista em construção. Inicialmente, ainda para Schriewer, as pesquisas se limitavam a verificar analogias entre as experiências analisadas. Tratava-se de um procedimento descritivo que produzia um olhar sobre si mesmo e a respeito de outros sistemas educativos constituídos, admitindo com isto o ordenamento tipológico e morfológico de fenômenos sócio-educativos.

A segunda fase observada por Schriewer (2003) se constitui como um momento de produção do discurso científico que chegou ao final do século XIX, cujo período caracterizou-se pela consolidação dos estados nacionais e o triunfo das ciências naturais e das tecnologias. Momento em que a pesquisa comparada transformou-se em metodologia científica, assumindo um estatuto equivalente ao exercido pela comparação nas ciências naturais. Em outras palavras, através do conceito de “variações concomitantes” - baseado nas causas e

efeitos – buscava-se discutir os fenômenos educativos empregando leis gerais de explicação das constituições educativas.

O período subsequente foi consolidado no decorrer do século XX, particularmente ao seu final, com o aparecimento da idéia de sociedade mundial. Girou em torno das tomadas de compreensão relacionadas às sociedades supranacionais como a União Européia e, ao mesmo tempo, às conexões com as diversidades intra-nacionais. Implicou, ainda, em uma multiplicidade de estudos de fenômenos educativos por meio de complexas pesquisas comparadas. Para Schriewer, surgiu, naquele momento, um radical questionamento do objeto e domínio da pesquisa comparada e investigações que, por diferentes maneiras, estavam baseadas no método comparativo. Uma época frutífera na qual se buscou, inclusive, a reconciliação entre história e comparação com base na temporalização e pluralização do conhecimento e da ciência social, principalmente em função do reconhecimento das redes culturais e laços de interdependências entre países.

Ao explicar as construções teóricas e metodológicas desse campo disciplinar Schriewer anota a importância desse campo de saber ter aparecido com o espírito da ciência experimental, tomando o referencial de Durkheim e suas bases teóricas, a partir da herança produzida pelos pensadores que, no decorrer do século XIX, se propuseram a estudar as sociedades e as formas de construção do conhecimento. Nessa direção, o autor examina propostas construídas e apresenta paradigmas que foram se desenvolvendo, objetos de estudos e metodologias utilizadas para compreensão das realidades sócio-culturais da educação tomadas no âmbito do Estado Nação e de outras configurações geopolíticas.

Em uma de suas importantes obras Schriewer (2003, p.3-13) assinala como a ciência experimental influenciou a educação comparada tomada como descrição, contextualização, classificação e explicação dos fenômenos educativos. Centrando o debate em torno das configurações sociais – nacionais e culturais –, o modelo desenvolveu o campo de observação que Durkheim intensificou com as idéias voltadas para o estabelecimento de relações entre fatos observáveis e afinidades, cuja lógica emprestada de Mill era a da indução científica e da experimentação de Bernard.

Nesse quadro, pensada como método científico, as ciências sociais adotaram fundamentos das ciências naturais, articuladas desde 1800, com o objetivo de determinar proporções, conexões ou relações de analogia, cujas finalidades eram a de ordenar o conhecimento empírico em padrões tipológicos. Situação esta que se transformou por volta de 1900, com a educação comparada constituindo análises a partir de orientações teóricas

advindas do dinamismo social, o que, segundo o autor, tinha base na “fisiologia social” como denominou Durkheim. Condições de pesquisa que perduraram por quase um século em função do fortalecimento do princípio causal e de sua aceitação como modelo explicativo; sendo rediscutido por Ringer que se propôs a repensar a questão a partir da idéia de generalidade das causas.

Essa ciência considerada “normal” sofreu mudanças a partir dos questionamentos do evolucionismo e das interligações globais, movimento este em que foram construídas teorias com finalidade de enfraquecer a compreensão acerca das unidades de análise, rediscutindo as redes causais em múltiplas constituições teóricas e em intensas interseções de campos disciplinares distintos. O que permitiu a emergência de novos temas e novos objetos de investigação com a perspectiva de comparação.

Fruto dessas redes de entrelaçamento sócio-culturais, a educação comparada se afastou das análises macro-sociais para atingir outras possibilidades de pesquisas a partir da compreensão da causalidade social como multiplicidade de co-origens e efeitos colaterais como compreendeu Luhmann (SCHRIEWER, 2003, p. 48-50). Isto tem contribuído para uma reaproximação da história com a educação comparada, particularmente no que tange a reorganização das suas formas analíticas. O sentido foi o de se perceber e dar a conhecer os modelos explicativos por meio de interpretações das condições de funcionalidade e configuração dos sistemas para que se pudesse, muito mais, informar a práxis social do que guiá-las, como diz Schriewer (2003, p.52).

Em um entendimento aproximado, Nóvoa (2003, p. 3-4) divide esses momentos em quatro períodos de produção do conhecimento em torno da educação comparada. O primeiro momento foi tomado como época do “conhecimento do outro”, que começou pelos idos dos anos de 1800 até o fim do século XIX. Uma etapa na qual houve intensa circulação de idéias e a difusão mundial das escolas de massa, produzindo um curioso conhecer de outros países e dos processos educacionais, sendo uma época marcada por missões internacionais, organização de exposições universais e produção de enciclopédias. Isto tudo ligado à emergência da disciplina de educação comparada, que se esforçava para auxiliar o desenvolvimento de reformas educativas nos contextos das nações e construção de sistemas integradores nacionais de educação. Esses procedimentos que tornaram os estudos comparativos e a educação comparada uma proposta pragmática de análise dos sistemas educativos.

A segunda fase começou com a década de 1920. Um momento de pós-guerra no qual estavam estabelecidas exigências para as mútuas responsabilidades entre países e governos e ampliação da cooperação internacional. Do mesmo modo, pulsava um desejo de “compreender o outro”: outras formas de exercício de poder e diferentes modos de governo da educação adotado em países distintos. Foi uma época em que os pesquisadores se interessaram por uma variedade de formas de produção do conhecimento, escolarização e educação. Afinal, o objetivo era a construção de um novo mundo, cujos procedimentos implicariam, necessariamente, na produção de um novo homem. A comparação se esmerava no sentido de verificação das políticas educacionais e movimentos pedagógicos. Posto que estas instâncias determinavam os sistemas educacionais e as maneiras pelas quais as organizações dos sistemas educativos estabeleceram modos e formas de relações entre os indivíduos, a sociedade e o Estado, em particular nos aspectos administrativos, políticos e pedagógicos.

A fase seguinte concebida por Nóvoa (2003) alude à “construção do outro” e segue no pós 1960, marcada pelas pesquisas comparativas no momento da descolonização dos países africanos e orientais, principalmente. Nesse período, os trabalhos investigativos com a educação comparada foram intensamente induzidos por agências internacionais. Estas buscavam a organização de sistemas educativos nos novos países e produção de políticas de desenvolvimento que criasse soluções educacionais para diferentes países e regiões. Nessa época, a educação, uma vez mais foi apresentada como chave do progresso e desenvolvimento dos países.

Por sua vez, a fase final emerge pelos anos 2000. Tendo por objetivo, segundo Nóvoa (2003) caracterizar a “medida do outro”, dando a conhecer a “eficiência” e “qualidade” da educação em função da interdependência entre estruturas educativas dos diversos países quando tomados no âmbito da pesquisa nessa perspectiva. Fruto do desenvolvimento global e da intensa competição econômica, os estudos comparados apareceram como um referencial para se perceber a qualidade do ensino produzido em diferentes localidades e constituições culturais. Interessavam-se em perscrutar temas diversos, produzindo análises da composição curricular e dos fatores culturais que auxiliavam na definição das políticas educativas e formas de organizações dos sistemas de ensino.

Julià (2002) apresenta outra análise acerca da historicidade da educação comparada. O trabalho desse autor tem o caráter de dar a conhecer desde os conceitos da disciplina educação comparada que emergiram historicamente tanto na Europa quanto nos Estados Unidos até os

debates atuais das vertentes teóricas. Nessa perspectiva, analisa os fundamentos utilizados e debatidos ao longo da modernidade, informando a situação do diálogo atual acerca do método e como as propostas estão rediscutindo temas, funções, objetos e objetivos da área. Apoiado em Cowen estabelece uma demarcação da produção da área ao conceber que a educação comparada pode ser entendida por três propostas de estudos, quais sejam: a) a educação comparada acadêmica; b) a educação comparada profissional; e c) a educação comparada intervencionista. A primeira estuda o corpo teórico constitutivo do campo com a finalidade de melhorar a compreensão das perspectivas dos estudos. A segunda se refere à atividade de ensino da disciplina na formação dos profissionais do ensino. E, finalmente, a terceira pretende influenciar nas decisões governamentais no campo da política educacional.

Ao longo da sua obra, Julià (2002) apresenta a interconexão entre os estudos comparados e a educação comparada e os objetos demarcatórios do campo disciplinar autônomo. Ao trazer ao debate a questão das influências exógenas e endógenas nos sistemas educativos, mostra como o diálogo em torno da educação comparada se encontra em fronteiras não somente disciplinares, mas também dos seus objetos e métodos de análise. Igualmente, interroga os modos pelos quais os países europeus têm desenvolvido um modelo teórico diferenciado do modo norte-americano de análise e de definição de objetos na perspectiva da comparação.

No que se refere às produções divulgadas no Brasil há mais tempo não se pode desprezar os trabalhos de Hans e Lourenço Filho. O primeiro por ser uma das obras pioneiras a ser traduzida para o português tendo, portanto, marcado as formulações acerca da educação comparada no Brasil e em Portugal. O segundo, por se tratar de um pesquisador brasileiro que, inclusive, dada sua importância para a área da educação, teve sua obra “Educação Comparada” republicada pelo INEP em 2005. Esses autores também contribuem para se pensar a educação comparada ao oferecerem explicações a respeito da construção histórica desse campo disciplinar. Ambos apresentam modos de classificação das ciências e a formulação em torno da filosofia, da sociologia, da história e da psicologia.

Atualmente, diante da necessidade de se compreender os desafios para o trabalho da educação comparada, novas propostas metodológicas têm sido produzidas a partir de pesquisadores brasileiros contemporâneos como Saviani (2001), Vidal (2001), Catani (2000), Nunes (2001) e Carvalho (2006) e também de trabalhos luso-brasileiros como os de Catani e Nóvoa (2001). As preocupações desses intelectuais contemporâneos não se concentraram e não se isolaram na produção de estudos comparados entre nações, espaços regionais ou

temáticos. Pelo contrário, seus esforços de análise têm contribuído para a problematização da investigação, dando inteligibilidade para se examinar a educação comparada, os estudos comparados e a história da educação comparada.

Essa produção recente permite observar uma espécie de renascimento das preocupações com a questão da comparação, como pode ser observado na bibliografia que compõe este trabalho. Com isto, tem emergido uma produção intelectual com diferentes temas e objetos, diversos tipos de abordagem, fruto dos esforços de entidades e instituições, particularmente no apoio e abertura estimulados pelos congressos da área como os encontros bienais da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE, nos seminários do HISTEDBR, nos Congressos Ibero-americanos de História da Educação e, de modo particular, nos encontros Luso-Brasileiros de História da Educação. Como bem destaca Vidal (2001, p.32) não se pode ficar nos argumentos da ausência, pois, ao menos, nos últimos cinco anos existe um intenso diálogo a respeito do assunto, tendo crescido consideravelmente, totalizando mais de dez anos de intensa produção nacional na qual teoria e prática da educação comparada se entrecruzam em busca da compreensão de si e dos outros, seja comparando a educação no Brasil com a de outros países, seja analisando obras de intelectuais, revistas, produções literárias educacionais nos estados, municípios e províncias.

Esses movimentos têm contribuído no debate contemporâneo acerca do campo disciplinar, na reflexão acerca dos estudos regionais, na singularidade de constituições culturais e na comparação da diversidade de objetos e temas de pesquisa. Muitos deles fomentados pelo debate em torno dos estudos culturais como fazem alguns trabalhos apresentados nos Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação e nos encontros do Luso Brasileiro de História da Educação.

O crescimento dos estudos comparados pode ser exemplificado pelos textos que foram classificados como de “educação comparada” nos Congressos Brasileiros de História da Educação - CBHE. No ano de 2000 há um único trabalho específico². No encontro em 2002, deram a conhecer dez trabalhos de história da educação comparada, estudos comparados ou educação comparada. Encontrei em 2004 treze escritos classificados como de educação comparada, sendo que, em pelo menos três deles, identificou-se uma análise comparada nos níveis regional ou estadual e dois desses escritos centrados em estudos temáticos como análise

² Ainda que nesse primeiro encontro tenha apenas um trabalho de estudos em torno da educação comparada, exatamente de Nóvoa e Catani (2000), a verificação permitiu conhecer a existência de preocupação com o campo historiográfico contando-se trinta trabalhos com essa perspectiva e uma centralidade nos estudos do Estado e das políticas públicas.

comparada de obras ou instituições escolares, o que mostra algum interesse pelo tema e uma ação dos pesquisadores em torno deste tipo de procedimento investigativo. Em 2006 a classificação contemplou a questão historiográfica de forma mais geral juntamente com a educação comparada. Nesse ano aparecem quatro textos como comunicações coordenadas, sendo um deles em educação comparada e como comunicações individuais vinte e sete textos historiográficos, sendo dois trabalhos em educação comparada.

Têm-se, igualmente, notícias de outros estudos, mais propriamente balanços historiográficos relativos à produção acadêmica do HISTEDBR. Todavia, obteve-se acesso somente aos trabalhos da IV Jornada acontecida em Curitiba em 2004. Na percepção de Saviani (2005, p. 15) há um esforço dos pesquisadores e dessa organização de intelectuais em produzir com a história da educação comparada que deveria ser acompanhada por outras instituições. No entanto, dentre os 219 trabalhos apresentados no âmbito desse encontro, apenas um traz em seu título a preocupação com a educação comparada, estudando as relações educativas entre o Brasil e o Japão e outros quatro apresentam algumas características temáticas e objetos que podem ser considerados como estudos comparados ou dados a ler como história da educação comparada.

De posse dessas considerações que remontam para uma compreensão histórica dos movimentos do campo disciplinar, tornou-se possível, neste momento, propiciar um exame acerca das formulações teóricas que se aproximam desse conteúdo. Assim, o objetivo é de conhecer a utilidade dos trabalhos com educação comparada e também reconhecer e discutir as possibilidades investigativas com a perspectiva da comparação. Inicialmente, há que se reconhecer que há um entendimento, em particular de Schriewer (2000), Vidal (2001), Hans (1961, p. 3) e Saviani (2001, p. 7) de que a primeira inserção teórica pelos estudos comparados pode ser percebida em 1817, na produção de Marc-Antonie Jullien que, em Paris produziu um ensaio denominado *L'Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Essa formulação de Jullien propunha um estudo da educação em todos os países com o objetivo de melhorar os sistemas nacionais em função das transformações da época. Já, para Hans (1961, p. 4) “Historicamente, os estudos de Educação Comparada não foram comparativos no início, porque se limitavam a oferecer descrições e informações a respeito da educação dos países estrangeiros”.

Ainda que se tome em consideração esse olhar crítico de Hans, não se pode deixar de reconhecer os esforços iniciais dos estudos comparativos para sair da descrição e prestigiar uma reflexão interessada em prescrever soluções para as políticas públicas. Por essa via,

rumava-se em direção à consecução de um estudo comparativo interessado em uma produção crítica que, de algum modo, detinha-se sobre os processos e mecanismos de construção histórica das políticas, discursos, formulações, efetivação e propostas de constituição dos sujeitos e das sociedades.

Pode-se dizer que em relação a estes tipos de investigação, para Schriewer (2000, 2003), houve uma diversificação de idéias do final do século XVIII até o século XX que contribuiu para a constituição de um campo disciplinar autônomo e coerente na perspectiva da educação comparada, adotando-se como marco o original texto de Jullien em 1817. Esses escritos marcam a história destes estudos e para Schriewer (2000, p. 9) emergiram como o primeiro trabalho em língua francesa que “utilizó el término ‘ciencia de l’éducation’, consiste por lo tanto en su carácter de manifiesto fundador tanto de la educación comparada como al mismo tiempo de las ciencias de la educación por antonomasia”. Para esse pensador, o aparecimento do texto de Jullien foi que deu início a uma preocupação peculiar com os estudos comparativos no campo da educação, e, ao mesmo tempo, ensejou o desenvolvimento e a disseminação das idéias comparativas pelos países. Porém, Julià (2002, p. 26) mostra que há uma divergência no sentido de se conhecer os marcos iniciais das formulações e o aparecimento da educação comparada. Segundo este autor, há um entendimento proposto por Brickman de que o trabalho com essa perspectiva teórica se inicia com César Augusto Basset e não com Jullien.

Essa discordância serve para compreender que o debate em torno do campo disciplinar não se encontra esgotado nem nos objetos, nos objetivos e sequer nas formas, condições e modos pelos quais se deu o seu aparecimento do campo disciplinar. Um debate que se manifesta na atualidade no sentido de se conhecer as possibilidades investigativas inter ou transdisciplinar, aproximando ou distanciando campos e canteiros disciplinares desde a forma da emergência da disciplina aos momentos das tensões e reconciliações que caracterizam um determinado campo de conhecimento.

Em se tratando de educação comparada no Brasil, para Lourenço Filho (1961, p. 30) o aparecimento dos primeiros trabalhos deve-se a educadores como Joaquim Teixeira de Macedo, Manoel P. Frazão, Amélia Fernandes da Costa e Leopoldina Tavares Porto-Carreiro. As produções desses intelectuais foram encomendadas pelos governos brasileiros no período de 1870 a 1896, portanto entre o Império e a República, relatando aspectos de vários sistemas de ensino de diversos países do mundo. No entanto, para esse autor, o trabalho mais conhecido foi o relatório produzido por Rui Barbosa, então deputado e relator da Comissão de

Instrução Pública no Congresso nos anos de 1882 e 1883. Um documento que, dada a importância adquirida, continua sendo estudado nos dias atuais e ainda se constitui como fonte importante para compreensão da educação oitocentista.

Conforme Lourenço Filho, duas outras produções foram elaboradas posteriormente. Uma delas em 1913 e outra em 1917. O primeiro trabalho foi o do engenheiro N. Vivaldo Coaraci analisando o ensino técnico nos Estados Unidos e, o outro, foi o escrito de Basílio Magalhães a respeito da educação de deficientes mentais em alguns países das Américas. No entendimento do autor, a partir desse período houve uma espécie de isolamento do pensamento brasileiro em relação aos estudos comparados. Segundo ele, este procedimento somente fora retomado com o trabalho de Fernando Azevedo, em 1926, em seu inquérito em torno das tendências renovadoras de outros países. Ele também afirma que Anísio Teixeira, ao editar “Aspectos Americanos de Educação”, em 1928 e Gustavo Lessa, em seguida, deram início a se pensar a escola ativa, juntamente com a contribuição de Isaias Alves. Já Vidal (2001) faz crer que fora Anísio Teixeira quem primeiro estabeleceu estudos sistemáticos de educação comparada no Brasil, em 1932, no Rio de Janeiro e que, posteriormente, fora adotado por Milton da Silva Rodrigues, em São Paulo, no Instituto de Educação. Lourenço Filho (1961) e Saviani (2001) apontam ainda para uma crescente produção na área dos estudos comparados e educação comparada a partir dos anos de 1960 – 1970, tendo sido ampliada a diversidade de publicações no campo disciplinar.

Na compreensão de Saviani (2001, p.7) houve uma crescente generalização do recurso à comparação com a finalidade de aprender com a experiência dos outros. Tratava-se de adquirir conhecimento de povos, culturas e países, com base nos estudos relativos a organização e desenvolvimento dos diferentes sistemas educativos existentes, independente da situação específica das nações. Tal diagnóstico também comparece nos estudos de Nóvoa (2003), Schriewer (2001, 2003) e Julià (2002).

O exame da constituição do campo disciplinar da “comparação” serviu para interpretar a construção dessa ciência e formular proposta de investigação que considere um (re)envolvimento entre educação, comparação e história. Por isso, neste estudo busquei entender o caminho percorrido e as formulações existentes acerca da comparação para conceituar, definir e precisar os fundamentos teóricos e o objeto desta análise, procurando construí-la como um tema da história da educação em perspectiva comparada. Ao mesmo tempo, esta opção se encontra associada aos esforços de se buscar analisar os problemas atuais de reconstituição dos espaços geopolíticos e a retomada do debate em torno das

configurações sócio-culturais. Trata-se, portanto, de um procedimento em que o global e o local se entrecruzam para fazer entender a produção de políticas públicas da educação que foram historicamente concebidas, propostas e normalizadas na sociedade brasileira.

O momento atual se constitui como uma retomada ao debate dos temas propostos no início da inscrição da educação comparada como campo disciplinar autônomo. Do movimento descritivo de conhecer o outro a este movimento de reconciliação disciplinar tornou-se para esta investigação, premente e necessário, estudar essas abordagens, objetivando, a partir daí, tornar pensável as propostas de educação comparada compreendidas e disseminadas por intelectuais na contemporaneidade, o que se insere no limite dos nossos conhecimentos e de acesso aos trabalhos constantes da bibliografia. Nesse quadro, afirma-se que o diálogo não está descolado dos diversos momentos em que se realizaram modos de apropriação e formas de institucionalização deste tipo de estudo.

Ultimamente, as formas dos procedimentos investigativos nessa área foram repensadas e rearticuladas, oportunidade em que os discursos científicos emergiriam por diversos modos na sustentação das respectivas formulações, disseminados em compreensões como as idéias dos estudos comparados, educação comparada, história comparada da educação e história da educação comparada.

Ao observar esta variação na designação, não se tratou de tematizar as relações entre as mesmas, o aparecimento, emprego e efeito que cada uma produz. Tal reconhecimento indica que o debate relativo a este tema não se esgotou, assinalando, ao contrário, pela diferença presente na arte de nomear uma prática, a existência de forças distintas agindo no campo dos estudos comparados, no esforço de conhecer o outro e a si mesmo.

Neste debate cabe ressaltar que algumas pesquisas detectaram um afastamento entre a sociologia, representada na perspectiva da educação comparada, e a história, e, entre a história da educação e os estudos comparados. Uma espécie de dicotomia entre áreas disciplinares que visaram consolidá-los como campos teóricos distintos e únicos cujas fronteiras eram as próprias formas de exame ou mesmo os objetos de investigação. A pesquisadora Vidal (2001, p. 35) registra acerca de um outro processo quando problematizou a respeito da formação da história da educação comparada em relação ao próprio campo da pedagogia nos diálogos da educação, comparação e história da educação. Essa autora identificou um movimento pelo qual se buscou retirar a história da educação da posição de campo disciplinar de natureza auxiliar da pedagogia, passando a se constituir como disciplina autônoma. Para a autora, esse processo não sofreu rupturas, em particular no Brasil. Entretanto, houve um estranhamento e

certo distanciamento entre a história da educação e a pedagogia, tomando a primeira os caminhos do arquivo, aproximação com a história e exame da sua própria constituição.

Nesse sentido, pode-se pensar que a reflexão sobre educação comparada aproximou-se do caminho da sociologia, como um dos aspectos desse campo disciplinar a ser estudado. Um distanciamento da história que havia sido preocupação e aspiração da sociologia comparada, como afirmou Durkheim (APUD SCHRIEWER 2003, p. 5) “comparative sociology is not a special branch of sociology; it is sociology itself, in so far as it ceases to be purely descriptive and aspires to account for facts”³. Essa foi, então, uma compreensão que permitiu argumentar que a educação comparada caminhou muito mais próxima do campo da sociologia que da história. Em outras palavras, buscou acoplar-se e fortalecer a constituição da sociologia como um campo disciplinar autônomo, ficando ainda mais distante de uma eventual unificação com o campo da pedagogia.

Outros pensadores trataram o tema da comparação com o mesmo objetivo de transformar o método comparativo em campo exclusivo da sociologia. Pode-se dizer que o debate do tema remonta ao século XIX quando Comte, Durkheim e Max Weber utilizaram a comparação como modo de explicação das singularidades e generalizações de práticas sociais. Ao estudar esses clássicos dos estudos comparados, Schneider e Schmitt (1998, p. 3) afirmam que “Para esses autores, a análise comparativa encontra-se estreitamente relacionada à própria constituição da sociologia enquanto campo específico do conhecimento permitindo que esta se distancie das outras ciências, demarcando seu próprio terreno de atuação”. Com isso, buscar sua própria *episteme*, reivindicando a cientificidade da sua proposta, a sociologia procurou, ao longo de dois séculos, se consolidar como a ciência por excelência, em obstinada tentativa de explicação dos fatos sociais como dizia Comte ainda no início da formação do campo disciplinar.⁴

A importância dos estudos das ciências sociais para a educação comparada e a história da educação comparada não prescindiu e sequer pode esquecer esses frutíferos trabalhos. Para Schriewer (2000, p. 7), a explicação de que com a emergência da educação comparada houve tentativas de construção de campos disciplinares específicos não é bem assim. Esse autor compreende que a modernidade se pautava por uma hierarquização da produção do conhecimento e que, ao final do século XVIII, as áreas do saber já se encontravam em intensa especialização.

³ “A sociologia comparativa não é uma vertente especial da sociologia; ela é a própria sociologia, estando, assim, distante disso, porque cessa de ser puramente descritiva e aspira esclarecer os fatos”. (tradução minha).

⁴ Cf. Cardoso (1998).

Com isso, não se pode dizer que a educação comparada havia buscado a especificidade como campo disciplinar. Embora fosse diferente da sociologia comparada dos pensadores do século XIX, não ensejou sequer uma hierarquização da importância e capacidade das áreas científicas. No entendimento desse autor, o século XIX construiu um campo de pesquisa essencialmente aberto de disciplinas, constituindo especificações e progressiva diferenciação. A educação comparada, por sua vez, permitia recombinar enfoques metodológicos tanto da história quanto da matemática e da filosofia. A modernidade próxima aceitou e abarcou a experiência da matemática em suas tentativas de explicar racionalmente as causas – valorizando a diversidade metodológica –, cuja característica fora a constituição de uma ciência que revalorizava o empírico em busca do conhecimento fático do mundo. Momento pelo qual

De aquí en adelante, se trataba de recolectar, describir y clasificar determinados recortes de la realidad en forma detallada para descubrir las regularidades estructurales e inmanentes de estos datos a partir de su ordenamiento en tablas y del análisis de sus similitudes y diferencias. Mas aun, a diferencia de la recolección de datos mas bien receptivas que caracterizaba a la vieja “historia”, la ciencia moderna misma fue produciendo crecientemente su propia base empírica a través de experiencia e exploraciones planificadas, por medio de la observación sistemáticas de experimentos artificiales o a través de la critica textual. (SCHRIEWER, 2000. p. 8)⁵.

Tal assertiva possibilita pensar os afastamentos e proximidades da história com a educação comparada. Com as especificidades das disciplinas sendo delineadas, a modernidade do século XIX contribuiu para que se tornasse efetiva a investigação que tomasse seus objetos no aspecto de relações entre similitudes e diferenças, que fosse explicativa dos fenômenos e não mais somente descritivo. Enfim, que o relato não fosse o limite deste tipo de estudo.

Portanto, é possível afirmar que os trabalhos de Augusto Comte, Durkheim e de Weber, ao final do século XIX e início do XX, facilitaram a construção empírica do conhecimento, passando a ter importância e propiciar significativa contribuição às ciências modernas no sentido de tratar as experiências humanas, cuja observação e exploração planejada deveriam contribuir para a explicação dos fatos. Mas seus fundamentos eram

⁵ Daqui em diante se tratava de recoletar, descrever e classificar determinados recortes de uma realidade em forma detalhada para descobrir as regularidades estruturais e imanentes desses dados a partir de seu ordenamento em tabelas e de análise das suas similitudes e diferenças. Assim, a diferença da coleta de dados mais bem receptivas que caracterizava a velha “história”, a ciência moderna mesmo, foi produzindo crescentemente sua própria base empírica através da experiência e explorações planejadas, por meio da observação sistemática de experiências artificiais e através da crítica textual. (tradução minha).

diferenciados. Para Schriewer (2000) os primeiros traziam as experiências de Jullien e Cuvier, que tinham como base a biologia, mais propriamente da anatomia, e buscaram intensificar a produção com enfoque nas observações de fatos simples e complexos. Já Weber, trouxe o propósito de tornar “positiva” as concepções educativas de investigação e “metodologizar” as teorias pedagógicas, tornando-as independentes, a partir de publicações especializadas e estruturas institucionais adequadas aos programas. Nessas circunstâncias é que, na compreensão estabelecida por Schriewer (2000, p.7-9), a velha história, que se encontrava em um momento de explicação fática dos fenômenos, se viu superada pela razão matemática e filosófica que acompanhou os fundamentos da sociologia comparada.

O diálogo teórico entre essas vertentes sociológicas buscou na realidade discutir a empiria com ênfase nas experiências existentes, sustentando-se no passado, no que fora construído em termos de escolarização e no modelo historiográfico disponível à época. Desse modo, compreendo porque os campos teóricos enveredaram por sustentar o debate em torno de causas e efeitos, ou causas e conseqüências, influenciando campos e canteiros da história, geografia, biologia, direito, enfim de diversas construções disciplinares. Daí porque, hoje é possível entender como nossas idéias, práticas, formas de percepção de mundo e muitas atitudes se centram nessa forma de concepção de conhecimento de causas e efeitos e/ou causas/conseqüências. A partir dessas tradições foi que a história da educação, a educação comparada e outras áreas do conhecimento passaram a tratar a investigação por um longo período, em particular durante todo o século XX.

Nessas condições, segundo Schriewer (2000, 2003) foram disponibilizados trabalhos, dentre eles, podem ser destacadas as publicações de Kandel, Hans e Scheneider, por exemplo. Essa compreensão também foi partilhada pelo próprio Hans (1961) e por Lourenço Filho (1961). A partir das contribuições desses pensadores foram formulados canteiros da educação comparada com ênfase em certo determinismo cultural e social, construindo disciplinas sociais e humanas e práticas de investigação com o direito comparado, literatura comparada, legislação comparada, dentre outras. Em suas diversas versões, diante daquelas ambiciosas tentativas de compreender os fenômenos educativos e humanos, Schriewer (2000, p. 11) acredita que a metodologia científico-social não se esgotou na comparação, ao menos nesses dois últimos séculos.

Ao que esses estudos indicam os momentos e movimentos de construção histórica das disciplinas como exigência da modernidade por cientificidade do conhecimento e da própria constituição da educação comparada como campo investigativo autônomo, os fundamentos da

educação comparada podem ser compreendidos pelas formulações que emergiram nos dois primeiros períodos de que nos fala Schriewer (2003), sendo um realizado pela constituição das disciplinas modernas e o outro pela produção do discurso científico. Por outro lado, pode-se entendê-los pelos movimentos de elaboração teórica como propôs Nóvoa (2003) como sendo os de “conhecimento do outro”, “compreensão do outro”, “construção do outro” e “medida do outro”, nas especificidades dos respectivos campos de investigação.

Para Schriewer (2000, p. 11) a idéia em torno da educação comparada pode ser o de conhecer o outro, mas com uma finalidade de entender os outros diferentes para executar reformas educativas no âmbito das compreensões dos países, cuja ênfase estava nas ligações entre política e campo investigativo e metodologização do saber e compromisso político, quase sempre tomando o trabalho investigativo comparativo como uma questão de relevância social. Segundo o autor, isto se dava em função da necessidade da melhoria das condições de vida da população, consolidação dos sistemas educativos pátrios, defesa das economias nacionais, e, principalmente diante da competitividade internacional e fomento da formação das próprias indústrias. Ao mesmo tempo, derrotas militares e políticas e a necessidade de regulação – em função da integração nacional – impulsionaram para reformas da educação como um problema central de modernização social em busca dos próprios sistemas educativos. Condições sociais, culturais, econômicas e políticas que tornaram crescente outras exigências

Los informes internacionales producidos en vista a este aprovechamiento – los informes de viaje y de expertos prominente, las exposiciones universales, los congresos internacionales de política social y educativa, los centros e institutos de documentación internacional en formación – estimularon no solo una competencia febril entre las naciones en el campo educativo. Al mismo tiempo, fundaron una tradición de estudios comprometidos con la política y la administración, con la innovación y la reforma, que se convertiría en una pesada hipoteca para la institucionalización académica posterior de la educación comparada. Y esto fue aun mas decisivo en el ámbito de una disciplina marco que se definió no tanto como una disciplina de investigación, sino más bien de reflexión, no tanto como una ciencia empírica sino más como una ciencia pragmática⁶. (SCHRIEWER, 2000. p. 12).

⁶ Os relatos internacionais produzidos em vista desse aproveitamento – os relatos de viagens e de especialistas proeminentes, as exposições universais, os congressos internacionais de políticas social e educativa, os centros e institutos de documentação internacional em formação – estimularam não somente uma concorrência febril entre as nações no campo educativo. Ao mesmo tempo, fundaram uma tradição de estudos comprometidos com a política e a administração, com a inovação e a reforma, que se converteria em uma pesada hipoteca para a institucionalização acadêmica posterior da educação comparada. e isto foi uma das mais decisiva no âmbito de uma disciplina marco que se define nem tanto como uma disciplina de investigação, senão melhor dizer de reflexão, não tanto como uma ciência empírica senão como uma ciência pragmática. (tradução minha)

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a educação comparada em suas formulações históricas, isto é, na forma como se constituíram como regimes de verdade⁷, em seus discursos científicos em determinadas épocas tinham finalidades previamente definidas. Tomados por um pragmatismo, na sua compreensão metodológica, os relatórios de viagens e a intensa circulação de documentação entre governos, dirigentes e investigadores sociais possibilitaram construir o campo da educação comparada, permitindo o aparecimento de uma tradição investigativa e realização de estudos comprometidos com a política e a administração dos governos.

Essas experiências de trabalho também deram a conhecer Hans (1961) e Lourenço Filho (1961), em cujos estudos se percebeu a construção de uma ciência calcada na busca pela intensificação de reformas e remodelamentos dos sistemas educativos. Assim, entendeu-se porque as idéias como as de progresso, desenvolvimento, modernização e evolução foram se organizando no interesse de governos, de políticos e da própria institucionalização acadêmica deste campo disciplinar, forjando formações discursivas em torno dessas idéias em bases hierarquizadoras nos aspectos de governo da sociedade e dos sujeitos.

Nessa questão, Schriewer (2003) compreendeu como foi sendo intensificado um grande programa das ciências sociais e humanas, formulado no âmbito da educação comparada, mostrando como houve uma discrepância entre cientificização da proposta e a relevância prática dos atores político-educativos. Isso se deu porque havia necessidade de criar condições, princípios de legitimidade e vinculação às ciências por meio de uma racionalidade no interior do pensamento ilustrado.

Todavia, para Schriewer (2000, 11-12) faltava uma sólida base teórica dos trabalhos. Essa fundamentação necessária era a questão da explicação da relação entre empiria heterotópica⁸ e as teorias sociais e pedagógicas por meio da comparação que estavam ausentes

⁷ Cf. Foucault apud Gore in: Silva (1999, p. 10) “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o *status* daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro” e também na problematização construída por Silva (2000 A, p. 96), a “expressão cunhada por Michel Foucault para quem ‘cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral’ de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam os outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiros”.

⁸ Nessa perspectiva, compreendeu-se a empiria heterotópica como os conhecimentos obtidos e experimentados por diferentes maneiras e que contribuía com a educação comparada como pode-se conhecer, de modo exemplar, os estudos dos viajantes naturalistas citados pelo próprio Schriewer (2000).

nos trabalhos. Em outras palavras, apenas confrontando pela justaposição, quando dos exames das formas organizativas concretizadas, a aplicação do método da educação comparada teve como finalidade ilustrar, por diversos temas e objetos de análise, um modo de compreensão que o pensador denominou como ausência de formulação de uma estrutura complexa de explicações

La estructura compleja que relaciona datos empíricos relevados en otras culturas con teorías educativas y estas últimas, a su vez, con la relevancia para la toma de decisiones política-educativas, se redujo de facto a una relación directa entre empiria y relevancia practica. Las omisiones metodológicas inherente a esta reducción fueron compensadas por enfoques hermenéutico-normativos, interpretaciones cargadas de ideología o por el consenso normativo preexistente entre los productores de documentos y los actores políticos. Tal como lo resumió Zymek (1975), sobre la base de un nutrido cuerpo de materiales, “le extranjero” fue resignificado como “argumento en la discusión de la reforma pedagógica” lo cual ha continuado hasta el presente ⁹(SCHRIEWER, 2000. p. 12).

Essa formulação permitiu compreender que os programas investigativos de construção do campo disciplinar da educação comparada foi se constituindo por meio de uma intrínseca relação entre política na área administrativa dos modelos educativos e a ciência comparada, com interpretação circunscrita aos debates ideológicos e formações discursivas e normativas a partir das informações contidas nos dados oficiais. Expressando de outro modo, os estudos realizados se fizeram com o cotejamento da legislação, da compreensão política baseada em informações oficiais, do modelo de constituição dos estados a partir de referenciais como os relatórios. Este tipo de observação muitas vezes se limitou a um corpus documental produzido, guardado e disponibilizado no âmbito dos espaços nacionais.

Ainda assim, os estudos de educação comparada se consolidaram em torno da resignificação do outro, releituras do aparato normativo e informações dos dados contidos nesses documentos para visualização da malha escolar implantada em várias regiões. Então, a partir dessa elaboração compreende-se a formulação de idéias como a de progresso, modernidade, civilização, cultura, desenvolvimento, evolução social se formando em torno dessas pesquisas e explicações, cujos procedimentos visavam mostrar o estado em que se

⁹ A estrutura complexa que relaciona dados empíricos relevantes em outras culturas com teorias educativas e estas últimas, por sua vez, com a relevância para a tomada de decisões políticas educativas se reduziu de fato a uma relação direta entre empiria e relevância prática. As omissões metodológicas inerente a esta redução foram compensadas por enfoques hermenêuticos normativos, interpretações carregadas de ideologia ou pelo consenso normativo preexistente entre os produtores de documentos e os atores políticos. Tal como resumiu Zymek (1975), sobre a base de um nutrido corpo de materiais “o estrangeiro” foi resignificado como “argumento na discussão da reforma pedagógica” o qual tem continuado até o presente momento. (tradução minha).

encontrava cada nação e cada cultura, como evoluía ou progredia/desenvolvia. Configurando nestes termos, o debate em torno da comparação e das nações comparadas fez emergir noções como as de países avançados e atrasados, democráticos e não democráticos, como assinalado no trabalho de Hans (1961).

ii. Comparação e história

Situação semelhante acontecia no debate desenvolvido no campo da história e a possibilidade de construção de um canteiro denominado de história comparada, como identificou Fausto & Devoto (2004, p. 9-17). Segundo estes autores, do final do século XIX com os trabalhos de Comte para a Sociologia, ou da Sociologia Comparada de Durkheim e os escritos de Weber, diversos historiadores se debruçaram sobre esta questão. As idéias foram da operação única e singular de cada área, ao debate em torno da cronologia, assim como os postulados a respeito do método, do espaço e constituição da comparação e da construção de leis universais de explicação. Ao discutir modos de procedimentos, categorias de análise e conceituações nas narrativas, objetos e temas de pesquisa, acordando em pontos e observando entendimentos diferenciados em outros, os estudos da história e da história comparada não chegaram a uma precisão na definição de pensamento em torno da história comparada como um campo disciplinar autônomo.

A diversidade de formulações também foi se constituindo no entorno de programas investigativos conhecidos como os de March Bloch. Trata-se de um debate que reaparece na contemporaneidade em torno do ofício do historiador, enfatizado pelo papel do investigador e as possibilidades das suas operações historiográficas como afirmam Veyne (1998) e o próprio Bloch (1997; 2001). Haupt (1998), ao proceder analiticamente a respeito da História na França realizou uma reflexão acerca das dificuldades de elaboração com a história comparada, colocando este campo disciplinar como uma promessa e tendo uma perspectiva esperançosa para a escrita com a história comparada. Já, no entendimento de Revel (1998), o diálogo entre a história e as ciências sociais sempre foi marcado por instabilidades no processo de construção disciplinar em suas tentativas de aproximação. Desde a definição do campo disciplinar ao debate em torno dos temas, objetos e métodos de análise, tanto a história como as ciências sociais divergiram, principalmente em relação às funções sociais que deveriam exercer.

Alguns trabalhos foram realizados no sentido da aproximação entre esses campos do saber, reformulando os modos de pensar articulados em torno das ciências comparativas. Entretanto, os esforços traziam em si, no diálogo entre a educação comparada com a história, movimentos reflexivos complexos em relação ao determinismo cultural e social. Schriewer (2001, p. 14) ressalta que a ciência comparativa trabalhava, investigava e se estruturava sem a precisão de informações anteriores, isto é, sem uma vinculação com a história. Por esse modo, a proposta era homogeneizada no sentido de se ter um “problema chave constituidor do objeto”, uma “técnica elaborada de estabelecimento de relações” e uma “lógica de análise experimental”, sendo considerada por alguns pensadores de ser um “meta-método”¹⁰ ou de manter relações com as ciências naturais a partir somente das experiências. Este problema se segue na contemporaneidade, comprometendo os conceitos metodológicos da educação comparada

Al concretar estas consecuencias, estas versiones desembocaban en fenómenos como descontextualización y deshistorización. Como si tratara de una inversión especular, desembocaban en fenómenos diametralmente contrapuestos – pero equivalente en gravedad – a la abstinencia teórica y comparativa que restringía el alcance de las corrientes influidas por el historicismo y el pragmatismo.¹¹ (SCHRIEWER, 2000. p. 14).

Esse é um entendimento no qual se verificou que a multiplicidade de investigações e elaborações teóricas em relação à educação comparada se intensificou na construção de unidades metodológicas, porém buscando a integração com ações isoladas de cada campo disciplinar. Assim se consegue compreender que a afirmação do objetivo de conhecer o outro, compreender o outro e construir o outro foi um momento que possibilitou uma tímida aproximação entre a história e a educação. No entanto, o trabalho fluiu no nível do historicismo teórico vinculando os procedimentos investigativos a partir de estudos da política, da formação do Estado, dos personagens que fossem exemplos dos governos e representações de atores que encarnavam os Estados por meio de estudos de modelos produzidos para a educação.

Essas investigações, em cujos procedimentos pragmáticos, buscaram a reorganização dos sistemas educativos no âmbito dos estados-nação, via proposta que o historicismo construiu durante anos e que segundo Fontana (2004) teve como elementos de análise as

¹⁰ Cf. Schriewer (2001, p. 14)

¹¹ Ao concretizar estas conseqüências, estas versões desembocavam em fenômenos como descontextualização e deshistorização. Como se tratava de uma inversão especulativa, desembocavam em fenômenos diametralmente contrapostos – porém equivalente na gravidade – a abstinência teórica e comparativa que restringia o alcance das correntes influenciadas pelo historicismo e pragmatismo.

idéias de progresso e de nacionalismo. O que leva a crer que fora um movimento histórico de configuração e reconfiguração das ciências que girou em torno dos fatos comparativos de Durkheim, conforme faz entender Revel (1998) em seus estudos acerca das relações entre ciências sociais e história. Os interesses e objetivos desses estudos visavam, sobretudo, responder aos problemas prementes de constituição do Estado nacional na questão da organização das políticas públicas, em particular as da educação.

A reflexão reformadora concebida no nível da internacionalização da política, das ciências e do conhecimento tomou o século XX e reorganizou o campo científico a partir de outras concepções integradoras do debate em torno das políticas públicas, da cultura, da economia e das relações intra e internacionais. E, na atualidade, chegou ainda com enfoques e debates na constituição disciplinar do campo da educação comparada buscando, inclusive, a reconciliação entre história e educação comparada como afirma Nóvoa (2003, p. 21-26). Esses enfoques centraram-se no diálogo acerca da construção de noções e conceitos de cultura e sua produção no tempo e no espaço. Schriewer (2003) entendeu que essa busca pela ordenação disciplinar específica está frutificada em construções históricas que objetivaram fazer avançar a educação comparada em alguns movimentos de idéias. Das formulações de um nível de ciência experimental, constituiu-se um esforço histórico que abarcou alternativas de pensamento ao longo dos séculos XIX e XX.

Nesse sentido, segundo ele, ainda houve um movimento de elaboração e reformulação teórica que se encontra em transição, buscando estudar as complexidades dos fenômenos educativos. Trata-se, portanto, de um percurso intelectual que trouxe argumentos para formulação de um método comparativo colado ao debate das ciências experimentais, tendo como referência as regras sociológicas de Durkheim. Tratou-se de um diálogo teórico profícuo que auxiliou a constituição de princípios para os estudos comparados possibilitando o aparecimento de uma referência em torno da qual se reformulou a explicação das investigações por meio dessa disciplina.

Uma outra constituição discursiva da *episteme* desse campo científico trouxe um movimento de idéias que se concentrou nos estudos da “complexidade das redes causais” dos modelos educativos. Esse enfoque clamava pela validade geral de um modo de produção científica quando regida por leis universais de causas e efeitos e buscava dar inteligibilidade de ciências aos procedimentos investigativos. Por essa formulação, novos estudos fluíram como um processamento de idéias que não se afastou dos estudos do Estado-Nação e da explicação dos sistemas educativos integrados, mas deram condições para se investigar a

complexa inter-relação das unidades sócio-culturais e aos entendimentos a respeito da interdependência entre as constituições geopolíticas e as formações culturais. Com isso, alargaram as bases investigativas para as relações entre afinidades, considerando as “conexões entre educação, modernidade e desenvolvimento”, estudando as redes de relações sociais e tendo como referencial a “sociologia comparada das organizações” e “estudos da política comparada”; levando à conclusão de que “não existem determinantes universais; processos históricos individuais são muitos numerosos, muito complexos, e, em efeito, muito independente um do outro” (BADIE E HERMET APUD SCHRIEWER 2003, P. 18) e com este procedimento, procuraram quebrar alguns domínios da regra sociológica¹² até então aplicada. Essas formas analíticas auxiliaram na configuração de um método científico de comparação em que o trabalho se concentrou nos estudos da complexidade das redes causais, conforme explicação de Schriewer (2003). Por esse modo, os estudos contemporâneos tendem a questionar desde os procedimentos endógenos às influências exógenas para a interrogação das formas de explicação, funções e processos de transformação nos fenômenos educacionais, desde as leis da educação até as condições culturais existentes e formadoras de um modelo que esteja em estudo.

Para Schriewer (2003), um passo adiante nesse movimento de idéias a respeito deste assunto pode ser entendido com as formulações de explicações a partir da análise estabelecida nos estudos das “unidades sócio-culturais” e as “interdependências globais”. Na visão desse pensador, interrogando o pensamento neo-positivista, influenciados pelo pensamento de Tenbruck, os estudos comparados têm seus desafios na compreensão das questões da sociedade, seja na composição nacional, regional ou cultural, e, por isso, intensifica as pesquisas com relação às trocas internacionais e redes de cooperação, questionando por meio do pensamento que envolve a idéia de “sociedade mundo”. Segundo Schriewer (2003, p.21) a “Comparação então, é substituída por reconstruções históricas de processos de longo alcance de difusão cultural ou pelas análises globais de interdependência transnacional”. Situação na qual, acredita-se, insere a pesquisa em torno da mundialização da escola promovida de modo particular pelo próprio Schriewer e por Nóvoa, por exemplo, em cujos estudos investigaram temas a respeito das formas de difusão, recepção de modelos e suas modificações, adaptações

¹² Cf; Schriewer “Ao contrário de servir – como afirmado por Durkheim – como uma “regra para a demonstração da prova sociológica” para relações macro-sociais de causa-efeito teoricamente assumidas, o método social - científico de comparação tem se mostrado como um procedimento teórico-crítico. Em vez de explicações convincentes, a pesquisa comparada tem tendido a produzir falsificações”. (2003, p. 18).

ou remodelagem no processo de apropriação em suas diversas mediações como a língua, cultura, organização, etc.

Pelos estudos de Schriewer (2003) houve um outro processo de construção no qual se procurou intensificar os estudos para a reconciliação entre a história e a comparação, focando análise na diversidade de constituições macro – políticas, espaciais e culturais –, como as nações, as sociedades e as formações culturais construtoras da interdependência das questões que são tomadas como objetos. Com esse procedimento, os investigadores ampliaram o questionamento e tornaram complexo o “entrelaçamento das unidades sócio-culturais”, repensando a relação de “interdependência global”, as “configurações históricas” e os processos civilizatórios promovidos em escala mundial a partir da interpenetração de culturas.

Nessa perspectiva, os desdobramentos sugerem análises das trajetórias sociais, argüindo o pensamento macro-histórico, relativizando os processos de globalização e reorientando as formações conceituais para incorporar pontos de vista metodológicos e perspectivas analíticas diferenciadas, porém articuladas. Schriewer (2003) aponta que este modo de procedimento analítico fortalece a idéia de se estudar a “auto-organização” e “morfogênese” construindo uma perspectiva interdisciplinar. Archer, Luhmann, Morin comparecem neste diálogo se esforçando na construção das teorias, particularmente em relação ao debate a respeito da “complexidade das relações causais”, acrescentando ao diálogo algumas formulações para a pesquisa comparada como os conceitos de “auto-referência”, “significado”, “atribuição” e “contingência”, ou “função” e “alternativa funcional” intensificando análise dos fenômenos educativos em sua complexidade.

Schriewer sublinha ainda que o movimento de idéias alcançou uma fase de interlocução mediada pelas idéias de “variação concomitante” e de “função equivalente”, discutindo as funções dos sistemas educativos e as realidades causais do desenvolvimento social e educativo. Essas teorias têm questionado o estatuto da “função” e da “equivalência funcional”, reorganizando o pensamento em torno das técnicas de pesquisa e das relações causais dos objetos de pesquisa, assim como interrogam as relações entre problemas e soluções de problemas educacionais. A partir dessas indagações, os pesquisadores perceberam a diversidade de formas de resoluções de problemas sócio-culturais produzidas pelas investigações e construídas no âmbito da administração política dos estados, sociedades e grupos sociais.

Finalmente, e mais recentemente, apareceu a teoria da educação comparada que trabalha em torno da “equivalência funcional” em sua junção com as análises dos “modelos

configuracionais”. Trata-se de uma idéia reformulada que se abre à possibilidade de leituras de diferentes sistemas ou estruturas organizacionais, assim como dos processos de institucionalização, permitindo o desenvolvimento de uma variedade de estudos em perspectiva comparada. Na visão deste pesquisador

Comparative approaches structures by this line of reasoning typically develop, then, an analytical perspective that is both functional and genetic in orientation. Such approaches do relate, in other words, culturally varying institutions – understood as discrete problem solutions – to general problems and necessities of legal regulation, on the one hand, and to particular structural conditions or resources for problem-solving as given in historically distinct social systems on the other. They seek to explain, furthermore, the institutions under observation in terms of this twofold relation: both as instrumental with regard to objective regulation problems determined at a trans-cultural level and as shaped by the socio-cultural conditions of a distinct historical setting. (SCHRIEWER, 2003, p. 43)¹³

Esse é um modo de investigação que valoriza a dimensão do local e sua relação com as demais maneiras de configuração de modelo educativo. Nessa perspectiva de abordagem em educação têm-se destacado as análises da legislação como mecanismo de regulação nos estudos acerca da formação dos estados-nações e gerenciamento de mudanças sócio-econômicas. Com estes procedimentos evidencia-se, segundo esse autor, uma “flexibilidade não reducionista” quando lida com as variedades de fenômenos, seja em seus aspectos generalizantes ou trabalhando com as especificidades. É o que Schriewer (2003, p.42) denomina da explicação “funcional e configuracional”.

Ao estudar as alternativas de pesquisa em história e em educação comparada pode-se afirmar que muitas dessas propostas estão ligadas a formulações de pensamento que visam construir campos disciplinares específicos. Outros tipos de procedimentos partilham do pensamento comparativo no sentido de articular sociológica e historicamente a educação a partir das formulações contemporâneas, situação que Nóvoa (2000, 2003) e Malet (2004) compreenderam como parte do pensamento baseado nas idéias de história do presente de

¹³ Abordagens comparadas estruturadas por esta linha de raciocínio desenvolvem, tipicamente, então, uma perspectiva analítica que não é só funcional, mas também de orientação genética. Tais abordagens relacionam, em outras palavras instituições culturalmente variantes – entendidas como discretas soluções de problemas – a problemas e necessidades gerais da regulação social, por um lado, e a condições ou recursos estruturais particulares para resolução de problemas como dado em sistemas sociais historicamente distintos por outro lado. Eles buscam explicar, além disso, as instituições sob observação de termos nesta dupla relação: como instrumental em relação a problemas objetivos de regulação, determinados em nível trans-cultural e como formados pelas condições sócio-culturais de um distinto cenário histórico (SCHRIEWER, 2003, P. 43). (tradução minha).

Michel Foucault, e que, na ótica de Nóvoa (2003), foi elaborado por Thomas Popkewitz, Luhman, Shorr e Morin, dentre outros.

Ainda há um esforço de produção investigativa que procura se afastar dos modelos desenvolvidos pela escola historicista. Nesse caminhar, a proposta é a de se aumentar a diversidade de compreensão sócio-histórica, trabalhando com análise das elaborações de modelos educativos pensados a partir das influências da internacionalização da educação e que interroge o processo de globalização disseminado atualmente.

Nesse quadro, é possível afirmar que os estudos revisitados procuraram contemplar as expectativas desta investigação, auxiliando a organizar as formações discursivas a respeito dos modelos da escola imperial brasileira. Porém, existe a necessidade de intensificar a compreensão em torno dos temas, objetos, tempos e espaços como instrumentais de pesquisas necessárias ao diálogo frutífero para trabalhar comparação e história da educação. Uma construção que, neste caso, recorre à via da interdisciplinaridade porque ao aglutinar e reconstituir os campos disciplinares não esvazia e nem cria um campo próprio, sequer novo de conhecimento. É nesta direção que este estudo acerca da forma escolar da educação imperial nas duas províncias e na Corte Imperial vem sendo conduzido.

iii. Reformas educativas e comparação.

Neste estudo, considera-se a relação entre história, estudos comparados e história da educação em tópicos necessários para se pensar a comparação. Com este procedimento objetivei desenvolver a pesquisa e uma narrativa que permita compreender os acontecimentos e interrogar as concepções produzidas pelos ilustrados da época a respeito da reformas da instrução pública de 1854¹⁴, em um momento singular da história da educação brasileira.

Dada a tradição reformadora, é possível perceber até nossos dias que as reformas da instrução não configuram apenas mudanças nas leis. As reformas têm finalidade ampla, como assinala Popkewitz (1997, p. 28) “A história da reforma escolar não é somente a história das cambiantes idéias das práticas organizacionais, mas também a dos valores e interesses não

¹⁴ As reformas da instrução pública são aqui compreendidas como práticas problematizadoras das concepções. Nesse sentido “Desde que uma teoria penetra em um determinado ponto, ela se choca com a impossibilidade de ter a menor conseqüência prática sem que produza uma explosão se necessário em um ponto totalmente diferente. Por este motivo a noção de reforma é tão estúpida e hipócrita. Ou a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, e é uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que se acompanha de uma repressão crescente. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a que ela diz respeito, e aí deixa de ser reforma, é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia. (DELEUZE IN FOUCAULT, 1999 A, p. 71-72).

reconhecidos que estão inseridas nas práticas de escolarização em curso”. Por isso, a necessidade de voltar o olhar e a análise para este objeto de pesquisa que são as reformas da instrução. Desse modo, procura-se compreender as estratégias e táticas que movimentaram a formulação, definição e consolidação da maquinaria escolar como tecnologia civilizatória. Particularmente, pelo fato de que essas operações procuraram constituir sistema de ensino¹⁵, cujo objetivo primordial era o de sujeitar os escolares a certos modos de práticas sociais tidos como civilizados, transformando costumes e criando culturas.

No caso brasileiro, as formas de organização das escolas, as práticas de legitimação dessas instituições e os efeitos dos discursos a respeito delas podem ser pensados até a contemporaneidade porque ainda configuram um problema na constituição do sistema nacional de ensino, forjando o que Gondra, Sacramento e Garcia (2002, p. 1) denominaram como *cultura de reforma*. Observo, por exemplo, além das dezenas de reformas produzidas no segundo quartel do século XIX e no decorrer do XX, o caso, mais recente, da elaboração da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como as formulações relativas à constituição das diretrizes curriculares nacionais para diferentes campos disciplinares da escolarização contemporânea brasileira. E, tome-se ainda, o debate no qual se insere a constituição dos sistemas estaduais e municipais de ensino em cujo movimento institucionalizador da escola se busca efetivar modelos regionais de educação e processos administrativos e pedagógicos articulados regionalmente. Cenário cultural, político e reformador muito próximo do ideário apregoado a partir do Ato Adicional de 1834. Ações e mais ações reformadoras na educação.

Nas lutas de nosso presente se exprimem partes dos problemas estabelecidos nas proposições dos modelos educativos de “outros presentes”, como uma representação “redentora” da educação, a ponto de ser recorrente o apego a esta tese, apresentada e representada como possibilidade de uma “revolução social” ou “redenção”. Portanto, a organização dos sistemas de educação ainda se constitui, neste entendimento, em problema concreto de se pensar o que pode ser realizado e qual deve ser o papel desenvolvido pela educação. Quais modos e procedimentos adotar na constituição do sistema educativo? Por quais instrumentais, meios e mecanismos constituir esses sistemas? Como os sujeitos são

¹⁵ Foucault indica a existência de rituais da palavra, as sociedades de discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais do discurso. Para o autor “A maior parte do tempo, eles se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos. Digamos, em uma palavra, que são esses os grandes procedimentos de sujeição dos discursos. O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e a uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?”. (1999B, p. 44).

concebidos na relação pedagógica proposta? À qual tipo de formação as crianças serão submetidas na escola? Com a definição de conteúdos escolares e modos e rotinas da escola, o que se espera dos sujeitos escolares?

A atualidade de debates em jornais, revistas e demais meios de comunicação mostra que essa é uma questão de pleno interesse do Estado e de seus governantes, mas, sobretudo, trata-se de uma necessidade da sociedade. Por experiência pessoal em alguns trabalhos com movimentos sociais, principalmente em educação popular com “comunidades vulneráveis” do interior de Mato Grosso, o problema educativo surge no entendimento dos sujeitos, não apenas os escolares, mas no modelo de indivíduos e cidadãos que foram historicamente objetivados e subjetivados para desenvolver as relações sociais e culturais deste País. Sujeitos que foram marcadamente excluídos ou incluídos no processo de escolarização e que, muitas vezes, constituídos em grupos sociais fazem da ausência e negação da participação efetiva um elemento comum da relação com a vida social e política. Afinal, houve um desinteresse ou falta de oportunidades educativas? Que sociedade é esta em que índios e negros discutem a necessidade de cotas nas instituições de ensino? Quais motivos ensejam essa busca de resolver problemas educativos historicamente construídos? Quais foram os sentidos dos processos de exclusão e inserção desses contingentes sociais da escolarização? Houve valorização de outras formas e espaços de convivência em detrimento da educação desses sujeitos? Que tipo de tratamento foi dispensado à escolarização de negros e índios em suas diferentes etnias? Afinal, estes são problemas que exigem interrogar a história da educação para compreender os modos pelos quais foram formados no Brasil os estados, sociedades e sujeitos. São questões que constituem, na atualidade, objetos e temas de preocupação da sociedade, da política, das ciências e da pesquisa.

Analfabetismo, exclusão e sujeição são problemas que persistem como apontam os indicadores sociais no Brasil e que precisam ser analisados de uma maneira que faça avançar a compreensão deste fenômeno; muito mais do que estudá-los simplesmente pelo viés exegético da formulação legal, com base em uma espécie de desconfiança alegórica¹⁶. Este tipo de estudo pressupõe conhecer as operações articuladas na organização e construção dos

¹⁶ Cf Foucault “Por desconfiança alegórica entendo a idéia simples que consiste em, diante de um texto, não mais se perguntar sobre o que esse texto diz verdadeiramente por baixo do que ele diz realmente. Sem dúvida, essa é a herança de uma antiga tradição exegética: diante de qualquer coisa dita, supomos que se diz outra coisa. A versão leiga dessa desconfiança alegórica teve o efeito de assinalar para qualquer comentador que ele devia procurar em todos os lugares o pensamento verdadeiro do autor, o que ele tinha dito sem dizê-lo, querido dizer sem conseguir, desejado esconder e, no entanto, deixado aparecer”. (2002, p. 69).

sistemas educativos, os tipos de relações estabelecidas nos modos de governo¹⁷ a partir dos instrumentos normativos, como as leis escolares, os discursos de dirigentes e as manifestações dos professores, das famílias e dos alunos.

Portanto, procura-se analisar a constituição dos sistemas de ensino, considerando a história e a análise da legislação constitucional e infraconstitucional, reconhecendo outras formações discursivas e práticas que as configuraram como recurso para tornar compreensível o papel das instituições, personagens dirigentes e relações que estabeleceram com os sujeitos escolares. Esta foi a direção que se buscou imprimir a este trabalho e para contribuir com o debate posto na sociedade atual. Nesse sentido, esta recente formulação acerca da relação entre tempo, história, educação e possibilidades investigativas oferece pistas:

The focus of Comparative Education should not be on the “facts” or the “realities”, but on *problems*. By definition, the fact (events, countries, systems, etc.) are incomparable. It is possible to highlight differences and similarities, but it is hard to go further. Only problems can constitute the basis for complex comparisons; problems that are anchored in the present, but that possess a history and anticipate different possible futures; problems that are located and relocated in places and times, through process of transfer, circulation and appropriation; problems that can only be elicited through the adoption of new *zones of looking* that are inscribed in a space delimited by frontiers of meaning, and not only by physical boundaries.¹⁸ (NÓVOA, 2003, p.28).

Foi com a explicação de que é preciso pensar novas zonas de olhares a partir de problemas que muitas vezes se colocam no presente que se deu forma aos procedimentos de pesquisa e a esta narrativa. Desse modo, espera-se compreender como algumas formas de poder sobre a vida das crianças e constituição da sociedade emergiram e colocaram em funcionamento diversas tecnologias de poder. Com esta maneira pretendeu-se pensar quais circunstâncias estavam colocadas para o aparecimento dos princípios e procedimentos normatizadores dessas reformas e, a partir daí, tornar pensáveis não causas e conseqüências

¹⁷ Cf. Popkewitz “o conceito de governo é utilizado, pois, para focalizar práticas historicamente específicas, através das quais os indivíduos podem pensar-se, conduzir-se e avaliar-se como indivíduos produtivos”. (1998, p. 96).

¹⁸ O foco da Educação Comparada não deve estar sobre “fatos” ou as “realidades”, mas sobre *problemas*. Por definição, o fato (eventos, países, sistemas, etc.) são incomparáveis. Isto é possível para destacar diferenças e similaridades, mas é difícil para ir mais além. Somente problemas podem constituir a base da comparação complexa, problemas que são ancorados no presente, mas que possuem a história e antecipar possíveis diferenças futuras, problemas que estão localizados e realocados em lugares e tempo, por entre processos de transferência, circulação e apropriação, problemas que somente podem ser obtidos por entre a adoção de novas *zonas de observação* que esta inscrita no espaço delimitado pelas fronteiras de sentido, e não somente pela divisa física. (NÓVOA, 2003, p.28). (tradução minha).

do processo, mas os discursos relativos a instrução que, em intensa luta, fizeram aparecer e consolidar as reformas da instrução pública no início da segunda metade do século XIX.

Assim, acreditei na possibilidade de uma reflexão que contribua para pensar os modelos educativos atuais, problematizando uma versão clássica da norma, considerando as formulações que estavam no entorno das reformas e que definiram o modo pelo qual se dava o processo de escolarização. Uma outra proposição contemporânea auxiliou a pensar a importância de um estudo da construção das reformas

As práticas de reforma vinculam mudanças sociais prescritas com o conhecimento público do mundo, de uma maneira que possibilita às pessoas sentirem-se confiante de que os processos irão, realmente, atingir os seus objetivos pessoais, assim como os objetivos sociais” (POPKEWITZ, 1998, p. 115-116).

Inspirada na idéia de vinculação dos objetivos sociais com os individuais, como dar uma inteligibilidade às práticas constitutivas dos modos de comportamento, conduta e convivência dos sujeitos escolares? Para aproximar o trabalho dessa perspectiva, analiso o sentido e questiono as compreensões existentes nas sustentações legais que conduziram o alargamento do alcance da lei por entre a sociedade e as limitações impostas na regulação da vida escolar de pais, professores, alunos e dirigentes escolares.

Assim, procuro interrogar a lei, não pela exegese¹⁹, mas observando sua construção histórica, apreensível por uma análise do conjunto de formação discursiva existente à época das propostas de organização da instrução pública. Neste percurso teórico, uma interlocução com Nunes auxiliou a construir o caminho da pesquisa

Se não há ainda tratamento teórico substantivo sobre a comparação, o caso talvez seja trabalhar na direção da identificação da singularidade dos processos e, neste trabalho, dialogar com a possibilidade de comparação, teorizando as operações realizadas na pesquisa a partir delas e não num *a priori* a elas. (NUNES, 1998, p.108).

A teorização das operações e identificação das singularidades constituiu uma das maneiras de proceder a comparação, não se restringindo aos dados e informações possíveis de serem apreendidos e universalizados pelas fontes. Deste modo, foi possível colocar em debate

¹⁹ Esta é uma possibilidade afirmada por diversos percursos teóricos dentre elas a idéia de Foucault de que “A rejeição da interpretação e do procedimento exegético que vai buscar por trás dos textos ou dos documentos o que eles significam é um elemento que, atualmente, se encontra tanto nos últimos estruturalistas quanto nos historiadores”. (2000, p. 294).

as singularidades pensadas neste trabalho, inclusive as composições geopolíticas²⁰ que são comparadas em um dado período – entre 1851 e 1859 -, marcado por acontecimentos importantes para o projeto reformador em exame.

Inicialmente, a data preza pela instauração do processo de reforma no âmbito do governo da Corte e da Província de Minas Gerais e o ano final, marcadamente, decorre do fato de se remeter aos exercícios com as deliberações contidas no primeiro regimento escolar para organizar as relações de poder no interior da escola na Corte Imperial e também em virtude de acontecer a primeira grande reforma modificadora da regulamentação de 1854 na Província de Minas Gerais. Já a periodização do caso da Província de Mato Grosso está marcada pelo surgimento e consolidação da reforma e se encontra no interstício da disposição temporal delimitada. Dessa forma, procuro dar a entender os fatos comparativos na singularidade de cada processo de formação de conjuntos discursivos, articulados aos fatos e acontecimentos explicitados pelos dirigentes, sociedade e professores.

Nesse quadro de diálogo interdisciplinar, o trabalho se aproximou mais das contribuições de Schriewer (2003), das problematizações de Denice e Nóvoa (2000), da inventividade provocativa de Nóvoa (2003) e das preocupações de Nunes (2001) a respeito dos objetivos e das finalidades da educação comparada. A operação desenvolvida também buscou inserir no debate as contribuições de Michel de Certeau (2002) discutindo desde o lugar do historiador à possibilidade da operação historiográfica. Na perspectiva desse pensador trabalhei com a produção acerca das artes de fazer, estratégia e tática e as culturas compreendidas em suas multiplicidades. Já com o pensamento de Foucault (2000) refleti em torno das idéias do retorno à análise histórica para entender os fatos comparativos e auxiliar a pensar a governamentalidade²¹ e a biopolítica.²² Com os escritos de Norbert Elias (1993,1994) objetivei construir uma reflexão a respeito do processo civilizador e a circulação de modelos

²⁰ Como já assinalado, a constituição geopolítica se situa no âmbito do Município Neutro da Corte Imperial e de duas províncias brasileiras: Mato Grosso e Minas Gerais.

²¹ Cf. Foucault “Entendida a governamentalidade como um campo estratégico de relações de poder, no sentido mais amplo do termo, e não meramente político, entendida pois como um campo estratégico de relações de poder no que elas tem de móvel, transformável, reversível –, então, a reflexão sobre a noção de governamentalidade, penso eu, não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo”. (2004, p. 306).

²² Por concordar com Revel, a biopolítica de Foucault em suas diversas obras e, em particular, em *Vigiar e Punir* pode ser compreendida duplamente como “um conjunto de poderes locais, isto é, como nova tipologia de relações de poder que se aplicam à vida, por um lado;” e “uma biopolítica entendida como expressão da potência da vida face aos poderes, isto é, como uma política de resistência, da diferença, uma biopolítica portanto, como produção de subjetividade que seja, simultaneamente, crítica daquilo que é a invenção daquilo que será, busca de uma ruptura com o presente e problematização de um devir-outro da atualidade”. (2006, p. 53).

e, com as propostas de Chartier (1998), articulei o pensamento em torno da história cultural e das formulações a respeito das formas de apropriação e representação.

Na proposição de Anne-Marie Chartier (2000) estabeleceu-se um diálogo sobre as maneiras de se pensar as práticas. Um olhar sobre as práticas reveste de importância na medida em que permite compreender singularidades, diferenças e o estabelecimento de racionalidades, o que fez Vidal (2006, p. 268) considerar que o olhar sobre as práticas deveria prevalecer às instituições, afastando-se da moda estruturalista, economicista e política para se conhecer os enfrentamentos, posições diferentes, transgressões e os desafios contidos na institucionalização da forma escolar.

De modo particular, procuro refletir sobre as práticas instituintes de políticas de escolarização que, efetivadas nas escolas, construíram culturas escolares, ora fazendo permanência, reinventando tradições e, outras vezes, transformando-as. A partir destes procedimentos, articulei esta proposta teórica com a história da educação em perspectiva comparada estudando as práticas na política e na educação, reconhecendo ambas como “parte oculta do iceberg”, como assinalou Veyne (1998). Por isso, os argumentos apresentados constituem uma alternativa de pesquisa que ajudou a pensar a educação, história e comparação com base em um procedimento historiográfico que enfatiza a pesquisa da formação discursiva. Por isso, o compartilhamento com as idéias de Vidal (2001) para tornar pensável a contribuição de outros campos disciplinares na comparação.

No que se refere às contribuições foucaultianas, a idéia presente é de que a arqueologia está articulada ao pensamento em torno das formações discursivas dos fatos comparativos e a genealogia se encontra em textos para se pensar a história, inclusive, este tipo de procedimento investigativo. Nessa perspectiva, o autor faz a defesa daquilo que designou de história efetiva²³, afirmando que a genealogia se opõe à pesquisa de origem, acentuando a particularidade (afastando-se da idéia de universalidade) e realçando as críticas à objetividade da história, bem como às idéias de totalidade, eternidade, unidade, continuidade e finalidade (ou teleologia).

Para Foucault (2002, p. 266) a “genealogia como análise da proveniência, está, portanto, na articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado pela história, e a história arruinando o corpo”. Tal modo de análise auxilia a compreender o Estado e seus dirigentes, mas também as relações de poder estabelecidas entre os representantes do aparelho estatal, a sociedade e os indivíduos na formação cultural, social

²³ Cf. Foucault (2002, p. 272) “a história “efetiva” faz surgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo”

e política da população.²⁴ Interlocuções que, pelas idéias de escolarização e escolaridade atingiram os sujeitos escolares e reformularam práticas sociais.

Nesse aspecto, opera-se, por um lado, com a idéia de ontologia histórica de nós mesmos concebida por Foucault (2000, p. 350) com o sentido de conhecer “como nos constituímos como sujeitos de nosso saber; como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem relações de poder, como nos constituímos como sujeitos morais e nossas ações”. E, por outro, busca-se uma articulação da idéia de ontologia histórica de nós mesmos com o conceito de experiência de Foucault. Concepção, por sinal, presente em *Vigiar e Punir*, e tomada como aquilo

[...] que é ao mesmo tempo, uma confrontação com o poder e um momento de subjetivação. Utilizo aqui, a palavra *experiência* no sentido filosófico do termo, um sentido que Foucault, aliás, reivindicava abertamente – eu cito de memória: uma experiência é algo do qual saímos transformados (REVEL, 2006, p. 52-53).

Ao considerar “experiência” neste duplo sentido – confrontar o poder e subjetivar –, no exame da documentação procurei estar atento às transformações operadas por ocasião das reformas analisadas, concebendo as mudanças como intervenção pela qual se pretendia que governantes, professores, alunos e organizações sociais fossem transformados e que não acumulavam, simplesmente, conhecimentos, mas que, ao mesmo tempo, transformavam e eram transformados pelas ações de governamentalidade, com base nas definições legais e técnicas de subjetivação.

Para avançar nesta compreensão a idéia de experiência possibilita um diálogo com formulações de outros historiadores. Em particular com o entendimento assinalado na perspectiva de que

Argumentando que os conceitos e os instrumentos teóricos e metodológicos do marxismo não deveriam ser jamais utilizados como “camisas de força”, E. P. Thompson defendeu que os historiadores precisavam escapar do

²⁴ Cf. Foucault (1999 A, p. 292) “[...]sabemos que fascínio exerce hoje o amor pelo Estado ou o horror do Estado; como se está fixado no nascimento do Estado, em sua história, seus avanços, seu poder e seus abusos. etc. Esta supervalorização do problema do Estado tem uma forma imediata, efetiva e trágica: o lirismo do monstro frio frente aos indivíduos; a outra é a análise que consiste em reduzir o Estado a um determinado número de funções, como por exemplo ao desenvolvimento das forças produtivas, à reprodução das relações de produção, concepção de Estado que o torna absolutamente essencial como alvo de ataque e como posição privilegiada a ser ocupada. Mas o Estado - hoje provavelmente não mais do que no decurso de sua história – não teve essa unidade, esta individualidade, esta funcionalidade rigorosa e direi até esta importância. Afinal de contas, o Estado não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menor do que se acredita. O que é importante pra nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade mas o que chamaria de governamentalização da sociedade”.

imobilismo das estruturas, a partir da inserção dos sujeitos na história, considerados em todos os aspectos da vida social e cultural. Para tanto, era necessário recuperar o termo ausente no “planetário marxista”: a experiência. Através da experiência os sujeitos, individuais e coletivos, são contextualizados e compreendidos dentro de seu campo de possibilidades sociais e culturais (SCHUELER, 2002, p. 9).

Deste modo, ao perceber o sujeito e não somente a estrutura, pôde-se tomar o conceito de experiência para analisar os modos que os sujeitos escolares e os reformadores tomavam suas atitudes, normalizando as compreensões e como realizavam determinadas mudanças, transformando e sendo transformados pelos entendimentos e exigências das circunstâncias que construíram.

Destes estudos, apropriou-se ainda do conceito que permite analisar os modos de operação historiográfica e a interpretação comparativa, principalmente diante da proximidade desses modos de pensamento com o propósito desta pesquisa. A formulação conceitual que mais atende aos objetivos desta investigação pode ser compreendida com o sentido de que

La Educación Comparada puede ser definida como la ciencia que tiene por objeto extraer, analizar y explicar las semblanzas y diferencias entre los hechos educativos y/o sus relaciones con el entorno (político, económico, social, cultural) y buscar las leyes provisionales que regulan las diferentes sociedades y los diferentes momentos de la historia humana ²⁵ (KHÓI APUD JULIÀ, 2002, p. 21).

Essa definição a respeito dos objetivos da investigação com educação comparada auxiliou a olhar a provisoriedade das leis da reforma da instrução pública, uma vez que esse aparato legislativo contribuiu para normatizar e normalizar formas de constituição de sociedades – por vezes iguais, por outras distintas – em variados momentos da história nacional.

O conceito de história no qual também se amparou a pesquisa está problematizado em alguns textos de Foucault, principalmente nas suas formulações acerca da história dos sistemas de pensamento. Uma possibilidade de compreender o campo disciplinar da história encontra-se na idéia de que

À história se atribuía a tarefa de tornar viva a totalidade do passado nacional. Essa vocação e esse papel da história devem ser agora revisados se quisermos separar a história do sistema ideológico em que ela nasceu e se

²⁵ A educação comparada pode ser definida como a ciência que tem por objeto extrair, analisar e explicar as semelhanças e diferenças entre os fatos educativos e/ou suas relações com o entorno (político, econômico, social, cultural) e buscar as leis provisórias que regulam as diferentes sociedades nos diferentes momentos da história humana. (KHÓI APUD JULIÀ, 2002, p. 21). (tradução minha).

desenvolveu. Ela deve ser preferencialmente compreendida como a análise das transformações das quais as sociedades são efetivamente capazes. As duas noções fundamentais da história, tal como ela é praticada atualmente, não são mais o tempo e o passado, mas a mudança e o acontecimento. (FOUCAULT, 2000, p. 286-287).

Com base nessa referência, procurei analisar as formações discursivas tentando explicar em torno das mudanças movidas pelas reformas, mesmo porque a própria palavra já elucida esse acontecimento como um momento de se tentar alterar a “forma” da educação em relação aos modelos anteriores. Assim, não se focaliza os grandes acontecimentos do País, mas um fragmento da história nacional relacionada a uma produção discursiva que buscou engendrar novos procedimentos na maneira de se lidar com o processo educativo.

Como se pode perceber, a história é menos uma questão de definição conceitual e mais uma problematização, uma maneira de pensar o homem e as relações em que se constitui como tal. A compreensão pode ser vista neste outro modo de explicar

A constatação de uma espécie de reviravolta no modo de se compreender o saber histórico constituiu-se em condição para pôr em discussão as relações deste e dos demais domínios do saber que assumem o homem como objeto. Para Foucault, compreender a “História” no interior deste feixe de relações configura-se em um acontecimento de grande importância, uma vez que o ser humano se torna, de parte a parte, histórico, nenhum dos conteúdos analisados pelas Ciências Humanas pode ficar estável em si mesmo, nem escapar ao movimento da “História”. (GONDRA, 2005, P. 291).

É esse feixe de relações que autorizou a compreender a história como a produção de sentidos, movimentos de idéias, discursos, etc. A história, portanto, não deve ser entendida como uma definição teórica limitadora de fronteiras entre campos disciplinares e procedimentos investigativos, mas como o estabelecimento de jogos de relações dos sistemas de pensamento para evidenciar as conexões que o homem estabelece nos momentos históricos para significar a própria existência social.

Ao prosseguir na operação teórica e tendo compreendido os campos do saber para se operar, em particular o da história e da educação comparada, tomou-se a idéia de Catani e Nóvoa (2001, p. 1) de que é preciso fazer avançar os estudos da comparação, e, dessa forma, realizar “um exercício crítico que permita criar categorias férteis na apreensão das peculiaridades dos processos de apropriação dos saberes e da invenção das práticas no campo educacional”, para constituir “instrumentos comuns de investigação” no estudo de situações bem determinadas.

Com base nesta orientação geral procurou-se adotar um procedimento no sentido de organizar desde a formação discursiva que construíram as idéias de reforma para a produção das leis da instrução pública, como estratégia²⁶ de governantes no sentido de institucionalização até as práticas de escolarização tomadas como ações singulares no nível de movimentos das táticas²⁷ como construções educativas por parte dos sujeitos escolares²⁸. Com isto, procura-se refletir a respeito do pensamento das reformas da instrução pública naquele período e as ações desenvolvidas para sustentá-las, sendo ambas problematizadas como fatos comparativos. As reformas da instrução pública com seus modos regulamentadores e produção dos regimentos escolares como acontecimento²⁹ marcaram um período histórico ao inserir no corpo dos indivíduos ações normalizadoras das atitudes. Assim, percebi que as reformas se constituíram em um processo em torno do qual circulou um conjunto de discursos para efetivação dos modelos, funcionando tal articulação como elemento construtor das próprias reformas na medida em que também consolidavam os acontecimentos que possibilitaram as experiências de dominação, sujeição e de transformação dos indivíduos.

Essas guias gerais foram empregadas na construção das séries documentais pesquisadas, relacionadas e analisadas nesta pesquisa. Em seguida, foi realizada uma operação de construção das mesmas séries com temas comparados. É dessa maneira que, acredita-se, esta comparação foi exercida de forma complexa e enquanto operação mental como invocou Nunes (2001, p. 60) quando se aproximou do pensamento de Schriewer (2003, p. 9-10) para estabelecer relações, tramas e redes de poderes e de práticas existentes na constituição da ação de ensino, para confirmar a vontade de verdade³⁰ nas políticas educativas

²⁶ Partindo da compreensão de Michel de Certeau (2001, p. 99) acerca dos movimentos pelos quais o poder público se apropria de formações discursivas a fim de engendrar políticas educativas, por meio de legislação, como instrumento de consolidação dos objetivos dos governantes.

²⁷ Idéia baseada em Certeau (2001, p. 100) para dizer que constituem as ações de sujeitos ou de setores sociais para realizar, ao seu modo, na compreensão dos sujeitos e aproximado da realidade vivida, sustentando os objetivos governamentais por formas particulares de agir no processo de escolarização.

²⁸ Cf. Foucault “Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças a qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (1999 B, p. 43-44).

²⁹ O conceito de acontecimento em Foucault não se encontra precisamente definido, mas problematizado como se pode compreender em Revel (2005). Um dos seus sentidos pode ser tomado com a idéia de acontecimento enquanto termo que se opõe à idéia de criação como mostra Foucault (1999B, p. 54). Ou seja, como um tipo de procedimento investigativo que se articula em torno da arqueologia e da genealogia e que não se sustenta pela idéia de pesquisa da origem como diz Chartier (2002, p. 123) ao dialogar acerca da quimera da origem.

³⁰ Na compreensão de Foucault (1999B p. 16) sempre existiu uma vontade de saber que se modifica historicamente e constitui-se como uma das formas de exclusão que atingem os discursos e essa vontade de verdade para Foucault “apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas como a pedagogia” (1999B, p. 17).

e nas práticas escolares. Uma maneira pela qual se trabalha para verificar e qualificar semelhanças e diferenças entre as formações discursivas e, principalmente, dar a conhecer, interrogar, analisar e formular a respeito das constituições e contribuições desse conjunto de discursos seriados para a área da educação, à formação dos sujeitos e à constituição da sociedade.

Nesse quadro e com o esforço de se fazer uma história da educação em perspectiva comparada, houve necessidade de percorrer o diálogo entre as compreensões de fatos e acontecimentos para que se pudesse definir os modos da comparação³¹. Ao tomar em consideração os estudos de Catani e Nóvoa (2001), Schriewer (2003), Revel (1998) e Nóvoa (2003), optei por uma investigação complexa e contemporânea em função de que alguns investigadores tinham e têm a finalidade comum de construir um campo de conhecimento exclusivo, particular, o da sociologia, o que não é a determinação deste caso. De forma diferente, foi pensada uma alternativa que supere as divisões binárias e a fragmentação prévia dos campos disciplinares afins.

Deste modo, para pensar a comparação a escolha recaiu na produção intelectual de Foucault (2002, p. 180-189) na oportunidade em que apresentou a análise arqueológica das produções de discursos,³² tendo como partes constitutivas dessa intencionalidade a formulação em torno das idéias de “fatos comparativos”, pensamento esse que fez emergir uma formulação teórica para se estudar as formações discursivas

A análise arqueológica individualiza e descreve formações discursivas, isto é, deve compará-las, opô-las umas as outras na simultaneidade em que se apresentam, distingui-las das que não tem o mesmo calendário, relacioná-las no que podem ter de específico com as práticas não discursivas que as envolvem e lhes servem de elemento geral. (FOUCAULT, 2002, p. 180).

É nesse diálogo com a forma de procedimento arqueológico que o sentido de “fatos comparativos” compareceu para viabilizar uma designação que fez compreender as manifestações das composições discursivas em forma de conjuntos mais ou menos coerente, porém individualizados, classificados, selecionados por sua homogeneidade em uma dada época e por sua heterogeneidade em um período de tempo. Instrumental de investigação e de análise que, relacionados, auxiliou a construção de idéias e também a efetivação das

³¹ Os entendimentos de Comte, Durkheim e Max Weber não foram pensados por este trabalho, entendendo ainda que as produções e a validade das construções intelectuais desses pensadores são inegáveis para a sociedade, o mundo dos estudos acadêmicos e das ciências sociais e já foram intensamente questionados por Schriewer (2003) e Revel (1998).

³² Cf. Foucault “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (1999B, p. 10).

formulações discursivas e não discursivas, articulando na análise os modos de pensamento, seus autores, mecanismos de disseminação e as respectivas interfaces com as instituições. Neste caso específico: Estado, escola, leis, autores das reformas, discursos, professores, alunos, práticas sociais e atividades escolares.

Por esse modo, observei a necessidade de compreender o “fato” ou o “fato comparativo” como uma construção própria ao trabalho exigente do pesquisador, sendo um mecanismo que auxilia a construção investigativa como assinala este historiador

Sobre a construção do fato histórico encontraremos esclarecimentos em todos os tratados de metodologia histórica [...] Citarei apenas Lucien Febvre na sua célebre sessão inaugural no College de France, a 13 de dezembro de 1933: Dado? Não, criado pelo historiador e, quantas vezes? Inventado e fabricado, com a ajuda de hipóteses e conjecturas, por um trabalho delicado e apaixonante... Elaborar um fato é construí-lo. Se quisermos, uma questão dá-nos uma resposta. E, se não há questão, não fica mais que o nada” [1933, pp. 7-9]. Só há fato ou fato histórico no interior de uma história-problema. (LE GOFF, 1996, P. 31).

A partir de tal entendimento, tomado enquanto construção, o fato não pode ser exclusivamente separado em uma questão. O isolamento das formações discursivas constitui um aspecto do procedimento. É necessário interrogar o fato comparativo, produzir questões em seu entorno e procurar a interlocução com as respostas existentes, o que exige relação com os demais fatos e acontecimentos por entender o sentido de que

A história, como praticada hoje, não se desvia dos acontecimentos; ao contrário, alarga sem cessar o campo dos mesmos; neles se descobre, sem cessar, novas camadas, mais superficiais ou mais profundas; isola sempre novos conjuntos onde eles são, às vezes, raros e decisivos. (FOUCAULT, 1999B, p. 55).

Tais procedimentos tornam significativos os sentidos de análise das discursividades e das enunciações a partir da existência dos conjuntos discursivos que permitem a comparação. Dessa maneira, os discursos das reformas da instrução pública, objeto destes estudos, foram individualizados em suas aspirações, âmbitos, alcances e práticas para opô-las, confrontá-las, analisando as similitudes e diferenças que os fizeram referência de organização educativa por longos períodos.

Compreendido os fatos comparativos, interessou dar a conhecer as relações que podem ser formuladas a partir do conceito de acontecimento. Para Revel (2005), esse tema foi questionado no pensamento de Michel Foucault em quadros de formulações e em momentos das interlocuções dos quais se ocupava em torno da relação entre verdade e poder, no debate a

respeito do poder e nas formulações sobre a irrupção do acontecimento. Inicialmente pôde-se compreender que

O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. (FOUCAULT, 2003, p. 255).

Esta problematização do acontecimento auxilia a pensá-lo, uma vez que a questão pode ser compreendida não simplesmente pelo que é dito, pelo conteúdo expressado em um determinado momento, mas também pelo serviço a que se presta em uma dada realidade; em outras palavras, a “função” que cumpre os discursos em uma determinada época para construir regimes de verdade. Revel (2005, p. 14) se refere ao acontecimento como o “momento da irrupção de uma singularidade histórica”, o que questiona ainda mais a idéia de acontecimento como algo dado e permite verificar como os discursos circulam, modificam de maneira tênue os sentidos e produz minúsculos diferentes modos de interpretações.

Se acontecimento é a “função que se pode atribuir” a coisa dita, o conjunto das reformas pode ser pensado como um acontecimento pela função que desempenharam enquanto construção discursiva que tinha abrangência, na relação entre governantes e sociedade ao estabelecer os objetivos, limites, modos e formas de operação das escolas e das práticas escolares dos seus sujeitos. Cada reforma também pode ser concebida como um tipo de acontecimento marcado por uma singularidade histórica em cada constituição geopolítica pois, ainda de acordo com o próprio Foucault

Acontecimento: é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que estão em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. (FOUCAULT, 2002, p. 272-273).

Em suma, a existência de uma relação de forças que se estabelece, ao acaso das lutas, é a idéia em torno da qual o conceito de acontecimento comparece no pensamento foucaultiano, possibilitando pensar, assim, as propostas em debate e as conexões estabelecidas entre os objetivos e necessidades estratégicas dos poderes governamentais com as práticas sociais e escolares.

Para efeito de trabalhar com a história da educação em perspectiva comparada, esta investigação aproximou-se igualmente da visão estabelecida por Certeau (2002, p. 103), especificamente no que toca à sua compreensão sobre as maneiras pelas quais se torna possível uma organização de documentos para dar inteligibilidade às fontes, particularmente quando passa de determinado caos ou desordem para uma ordem explicativa. Para o autor, esses momentos são constituídos por uma série de fatos que transitam por entre regularidades e que, na pesquisa, devem ser não somente ponto de partida, mas “ponto cego de compreensões”.

É neste sentido que este trabalho se voltou para os acontecimentos denominados como reformas da instrução pública. São essas idéias que permitiram realizar uma opção serial de fatos discursivos políticos e normativos que foram comparados. Daí porque, a partir dessa organização documental, relacionando os fatos antes dispersos e conhecendo as séries, o acontecimento, enquanto tal, organiza e relaciona, e para Certeau (2002, p. 103), “é o suporte hipotético de uma ordenação sobre o eixo do tempo, a condição de uma classificação. Algumas vezes ele não é mais do que uma simples localização da desordem: então, chama-se acontecimento o que não se compreende”.

Nesse sentido, operando com o discurso estratificado nessas reformas, o fato histórico, organizado serialmente, disposto coerentemente para a pesquisa pode ser definido por uma forma própria de cada autor trabalhar com a história, construindo o acontecimento. E, apropriando da formulação de fato compreendida por Le Goff (1996, p.31) de que “elaborar um fato é construí-lo” busco tornar efetivo esse pensamento. Nesta linha, pode-se afirmar que o acontecimento é construído, inventado, produzido a partir do sentido da história que se tem e das hipóteses que se quer investigar no trabalho.

Uma maneira de proceder ligada à questão dos documentos, ou seja, o formato pelo qual se dá a organização serial para propiciar a relação entre fatos merece ser sublinhado, pois este procedimento faz emergir o acontecimento a ser pesquisado e narrado. Em outras palavras, o ato de pesquisar articula fatos para conseguir definir e tornar pensável um acontecimento, a partir das relações que estabelece entre os fatos. Certeau torna compreensível esta idéia de maneira simples e contundente

O acontecimento é aquele que recorta, para que haja inteligibilidade; o fato histórico é aquele que preenche para que haja enunciados de sentidos. O primeiro condiciona a organização do discurso; o segundo fornece os significantes, destinados a formar, de maneira narrativa, uma série de

documentos significativos. Em suma, o primeiro articula, e o segundo soletra. (CERTEAU, 2002, p. 103).

Deste modo, os fatos foram entendidos como um emaranhado de pequenas realizações que prosseguem acionando a emergência dos acontecimentos, desde suas lutas, efeitos, compreensões, relações, produções de sentido, modificações, desaparecimento de formulações e reaparecimento de discursos, por vezes, apropriado por outros modos.

Continuando a discutir a questão o assunto, Certeau (2002) argumenta que não se trata de uma batalha contra o estruturalismo e sequer um retorno às ideologias e às práticas antigas. Em seu trabalho de pensar a história, pretendeu mostrar que o fato se constitui como uma diferença de situações existentes na compreensão do objeto. Portanto, o fato é construído, não é dado historicamente. Para Certeau (2002, p. 92) ao tornar pensável algumas particularidades sem estabelecer relações “e designar isto como um “fato” não é senão um modo de nomear o incompreendido”. Tais considerações de Certeau permitem pensar que o realizado, o praticado, a ação, a atividade, enfim, qualquer que seja a realização de alguma coisa, na sua singularidade, pode ser compreendida como um fato desde que apresentada de forma relacional. Isto é o exame da sua função em um determinado momento, como pensou Foucault.

Mais instigante foi pensar que essa singularidade, essa particularidade relacionada com outros fatos, comparados, por qualquer modo, pode tomar a forma de um acontecimento, dependendo do jogo de relações que podem ser estabelecidas, desde que adquira um certo nível de coerência na problematização para se fazer explicável caminhos e rumos tomados pelas decisões políticas, administrativas, sociais e culturais. Assim foi que, dialogando com esses autores, o acontecimento passou a ser entendido enquanto realização das lutas concretas estabelecidas e as ocorrências que se podem conhecer pela disposição e estabelecimento de relações dos fatos ou conjunto de formação discursiva com outras formulações para interrogar os fatos e construir os acontecimentos.

Daí a importância de se compreender os fatos e os acontecimentos e como estão interligados por uma produção de sentidos não aleatória, mas relacional. Sequer a existência de um fato deve ser considerado como constituição a priori ou dada a ler, o que quer dizer que o fato histórico não está desligado do acontecimento, e, deve-se esforçar, para evitar fazer uma história apenas factual, como já foi próprio de alguns historiadores, mas dar a conhecer os acontecimentos nas relações que estabelecem os fatos.

Este diálogo provoca a mente de vários formuladores, particularmente neste trabalho, enquanto produção que por vezes deparou-se com a situação, uma vez que estudando a

questão da reforma da instrução pública, em uma curta disposição temporal, encontrava-se em uma situação em que se fica constrangido pela idéia de factualização da história por um modo positivista.³³

Mas, percorrendo os escritos com Certeau (2002) e Foucault (2002) foi possível compreender como “fatos” ou “fatos comparativos” podem fazer emergir e, ao mesmo tempo, buscar a efetivação do acontecimento. Deste modo, se insere o argumento de que as reformas da instrução pública formaram o acontecimento que deu visibilidade, possibilidades de articulação e exercícios de pragmatismo efetivo do pensamento circulante no período; girando em torno das idéias de progresso, civilização, modernidade, conciliação e desenvolvimento. Formulações essas que estavam presentes nos discursos de governantes na invenção do Estado/Nação, na construção da sociedade provincial e imperial, na constituição da escola e no governo dos sujeitos escolares.

Invenção e constituição estatais que, no caso brasileiro, foram pensados a partir de um ideário analisado por Mattos (2004) de que houve um processo de expansão de idéias na formação do povo, das populações, inventando uma sociedade, sustentando os objetivos de um grupo político: os Saquaremas³⁴. Tomando essa construção do Estado brasileiro e a constituição da sociedade, esta pesquisa buscou dar inteligibilidade comparativa aos fatos e aos acontecimentos que fizeram realizar e tornar prática as reformas da instrução pública em 1854, relacionando os fatos em um modo que Foucault assinalou como procedimento capaz de

[...]fazer aparecer, em sua pureza, os espaços em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-los em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações. (FOUCAULT, 2002, p. 33).

Nesse modo de pensar jogos de relações, no trabalho, essa idéia auxiliou a fazer emergir fatos e acontecimentos que comparecem como análise de momentos intensos de produção da escola e da sociedade brasileira. Do jogo político da produção dos discursos fomentadores das mudanças, passando pela construção das leis, transitando pelo jogo

³³ Nesse sentido, é possível conhecer as vertentes teóricas que disputavam a hegemonia dos modos narrativos da história a partir do positivismo Cf. Cardoso (1986, pgs. 32-33).

³⁴ No entendimento de Mattos (2004, p. 296) “Se é possível falar de um Tempo Saquarema é porque ele é a expressão, ante de mais nada, das relações que os homens – pessoas e coisas – mantinham em seu existir cotidiano no Império do Brasil, em meados do século passado, relações essas que, sob determinadas circunstâncias, tornavam essa sociedade surgida da cunhagem da moeda colonial uma sociedade propriamente histórica, isto é, uma sociedade onde os que tinham intenção de não apenas dominá-la, mas sobretudo dirigi-la, erigiram como questões a origem e a instituição da própria sociedade, seu evoluir como uma possibilidade de conservação ou transformação”.

cotidiano da efetivação das normas, a pesquisa parte em busca de entendimento da lógica social da formação discursiva, assim como das respectivas práticas dos agentes normalizadores e instituidores dos modos civilizatórios da época via regulamentação das instituições e dos sujeitos.

Entendida a formulação do que constituem “fatos”, “fatos comparativos” e “acontecimentos”, esta pesquisa trouxe “o acaso das lutas”, presentes nos remodelamentos do ensino público para constituir as produções discursivas que fizeram emergir o acontecimento denominado como reformas da instrução pública dos anos 50 do século XIX. Nesse sentido, buscou-se ter a clareza da importância deste modo de estudo para se compreender a formação do indivíduo, da sociedade brasileira e do Estado Imperial. Portanto, o pensamento reformista e as práticas de consolidação do ideário nas leis reformadoras do ensino, conjugado com os atos de governantes e as atitudes dos professores e alunos, constituíram-se como acontecimentos marcantes da educação nacional que os fatos comparativos auxiliaram a entender e explicar.

Esses fatos e acontecimentos trouxeram ao debate a hipótese de que as reformas da instrução pública em seu conjunto, atingindo as três constituições geopolíticas, partiam das idéias de que os dirigentes tinham finalidades bem determinadas com as normas que ajudaram a formular e que procuraram implementar. Desse modo, o governo objetivou a ampliação e, conseqüentemente, o fortalecimento das ações do Estado por meio de práticas escolares, a partir das normas para alcançar corpo e alma das crianças visando modificar práticas individuais e sociais, das famílias e da sociedade. Por isso, as reformas de 1854 enquanto acontecimento geral e nas suas singularidades, marcaram a sociedade brasileira e foram, enquanto conjunto, um projeto civilizatório empreendedor da construção de um novo homem para a sociedade imperial, com base em discurso redefinidor da modernidade e com ênfase em um pensamento ilustrado.

iv. Inquietudes com a história e educação em perspectiva comparada

Pesquisar comparativamente não se constitui em uma empreitada fácil. A investigação produzida trouxe um tema e um objeto complexo de análise que são as formações discursivas e não discursivas em torno do aparato legal, instituidora das reformas do ensino no início da

segunda metade do século XIX no Brasil.³⁵ Insistentemente, a organização da pesquisa procurou refletir e analisar os discursos e conjugar um referencial teórico que ainda se encontra em construção para produzir entendimento a respeito das culturas escolares.

Nessa perspectiva, a partir daqui procuro refletir a respeito da operação teórico-metodológica empreendida. Por isso, a necessidade de se pensar, efetivamente, o que é comparar? Quais procedimentos utilizar na comparação para se elaborar um conhecimento em torno das reformas educativas? Então, nas produções acadêmicas mais recentes, busquei condições para elaborar teoricamente a história da educação em perspectiva comparada.

Tomado por essa vontade, concebe-se que comparar de acordo com Schriewer (2003, p.9-10) e Nunes (2001, p. 60), é estabelecer relações que exigem operação mental para percepção e estabelecimentos de critérios. De forma simples ou complexa, ambas buscam interrogar objetos de estudos, sendo a primeira para estabelecer semelhanças e diferenças e a segunda como um procedimento que relaciona redes e tramas de relações de poder. Na perspectiva comparativa complexa coteja-se fatos e acontecimentos e por meio de uma análise interpretativa se permite certa compreensão do objeto.

Desse modo, trabalho com as reformas da instrução pública do período da “Conciliação”, de forma complexa, em perspectiva comparada, para auxiliar na compreensão das redes de poderes e saberes e as tramas a elas associadas. Para Saviani (2001, p. 8) existe uma vantagem do método comparativo em história porque implica em passagem de momentos distintos, indo da descrição dos fatos para a explicação dos fenômenos históricos, juntamente com controle das hipóteses e generalizações, escapando assim das análises que se limitam às fronteiras geográficas.³⁶

Catani & Nóvoa (2001, p. 03) chamam atenção para a questão do esforço de comparação cujos procedimentos devem ser feitos no sentido do reconhecimento “indissolúvel da individualidade do outro”, argumentando em torno do pensamento de

³⁵ Cf. Foucault “As condições para que se apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa “dizer alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que se possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de alguma coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e na superfície do solo, lancem sua primeira claridade”. (2002, p. 51).

³⁶ Cf. Saviani “Considero essa linha de investigação de grande relevância e, mesmo, uma condição para se colocar, de forma mais precisa, a questão da viabilidade, dos alcances e limites dos estudos de história comparada da educação entre o Brasil e os outros países. Com efeito, é a partir daí que será possível distinguir entre o que é próprio da educação brasileira em sua totalidade e aquilo que é específico a cada uma das diferentes regiões que compõem o nosso país”. (2000, p. 128).

Nóvoa³⁷, pelos quais afirmou que “é preciso que Educação Comparada seja um meio de compreender o outro” e que o trabalho, conduzido por meio de uma investigação com estes propósitos, deve entender que “a comparação em educação é uma **história de sentidos** e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo”.³⁸

História comparada pode ser pensada, então, como uma atitude historiográfica que facilita emergir o sentido de práticas históricas. Mas, também é um significado que pode ser entendido como a maneira pela qual são narradas, isto é, pela compreensão que o autor constrói na escrita histórica, em cuja situação se exige a necessidade de articulação entre fatos comparativos e estabelecimento de relações como explicado tanto por Foucault (2002) como por Certeau (2002). Nesta linha de raciocínio, é dado a conhecer o modo de percepção de um dos autores mais identificados com essa perspectiva, cujo foco está na idéia de que

A Educação Comparada deve olhar o mundo como um texto buscando compreender como os discursos fazem parte dos poderes que partilham e dividem os homens e as sociedades, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constróem maneiras de pensar e de agir que definem nossas relações com o saber e a pesquisa (NÓVOA APUD CATANI & NÓVOA, 2000, p. 02-03).

O “mundo” que Nóvoa tomou nesses escritos é o universo apreendido pela pesquisa a partir do objeto de análise, e também o universo que a narrativa faz emergir pelos procedimentos adotados a partir da compreensão teórica analítica. Por isto, o “mundo” foi transformado nesta operação como o conjunto de formação discursiva anterior e posterior às regulamentações da instrução pública de 1854. Nessa direção, e com estes procedimentos, estabeleço relações na explicação das transformações ocorridas, confrontando e analisando informações, dados estatísticos, discursos, definições legais, práticas de articulação e aplicação dos regulamentos e dos regimentos escolares. Assim, objetivo fazer entender como transitou por entre os poderes governamentais e a sociedade as idéias de escola, de sujeitos escolares, de papel das instituições e das relações de poder que se encontravam no circuito imperial. E, por esta maneira, dar a pensar os modos pelos quais foram se efetivando compreensões acerca de alguns temas da escola e do processo de escolarização tomadas como séries discursivas produtoras do sentido das reformas.

³⁷ Como os próprios autores do texto afirmam, essas argumentações estão referenciadas em um outro trabalho de Nóvoa intitulado *Histoire et Comparaison: Essais sur l'Éducation*.

³⁸ Nóvoa (APUD CATANI & NÓVOA, 2001, p. 3).

Um modo pelo qual a narrativa como construção teórica em torno da história da educação em perspectiva comparada deve ocupar o pesquisador da área em refletir a respeito do seu papel e seu lugar na escrita como dizia Certeau (2002), posição esta renovada na exposição de Nóvoa

O historiador não é um fotógrafo do passado, é um produtor de sentido sobre o passado. E, por isso, está sempre confrontando com diferentes narrativas, quantas vezes opostas e contraditórias, que procuram explicar os mesmos factos. A sua busca intelectual tem lugar numa “arena de conflitos”. (NÓVOA, 2000, p. 131).

Destas afirmações é possível observar que a história da educação comparada localiza-se mais intensamente nessa “arena de conflitos”, uma vez que não lida somente no campo empírico ou somente com fontes documentais. Dialoga com reflexões de diversos tipos de narrativa que buscam trazer explicações para determinados fenômenos, em particular o da educação, o que muitas vezes, se dá de forma diferenciada. Por isso, o sentido que se quer não pode ser “o único” e “a verdade” estabelecida, mas uma versão, uma “representação” em função da construção teórica que se elabora também a partir de outras formulações discursivas. Nesta percepção procura-se articular trazendo ao diálogo com uma variedade de fontes, assim como escritos de pensadores contemporâneos que refletiram sobre a história da educação para analisar os modelos educativos, tanto em nível nacional quanto regional e local.

Uma percepção que trouxe luz para este trabalho foi a idéia de Catani & Nóvoa (2000) em torno da história das apropriações, formulada de modo especial nos estudos a respeito de práticas de leitura no qual Chartier (2002) demonstra a fecundidade da proposta. Cabe, inclusive, destacar, os desdobramentos teóricos construídos por Marta de Carvalho na análise do campo pedagógico em torno dos usos dos impressos como dispositivo de normatização pedagógica e como suporte material das práticas escolares. Porém, neste trabalho, o conceito de apropriação de Chartier foi desenvolvido de forma articulada com as idéias de Elias a respeito da circulação de modelos culturais.

Tomado o que Elias (1993, p. 252) denominou de “circulação de modelos”³⁹, cuja compreensão estudada por Veiga (2005) assinalou que essa formulação foi marcada pelo estabelecimento de uma racionalidade ligada à idéia de processo civilizador na Europa,

³⁹ Elias (1993, 1994 A) não conceitua essa compreensão, mas problematiza as maneiras pela quais se dão as diferentes formas de circulação de modelos. Já Veiga (2005, pgs. 148-149) interpretou este sentido como um momento em que Elias estuda o processo civilizatório e percebe mudanças em padrões de comportamentos e na figuração social a partir da circulação de códigos de conduta.

constituída ao final do período medieval e início da modernidade. E, ainda mais, era fruto de um aprofundamento hierárquico social e da rede de interdependência entre grupos sociais e indivíduos, o que tornava necessário a implementação de códigos de condutas diferentes, muito em função das tensões existentes que exigiam formações discursivas como civilidade, civilização, cortesia, para estabelecer a diferenciação entre os distintos setores sociais. Uma articulação de pensamento que Veiga (2005) problematizou para tornar pensável o procedimento de pesquisa em educação, e que, neste entendimento, serve de maneira instigante aos estudos comparados para se conhecer quando, porque e como são pensadas e disseminadas as maneiras de se estabelecer as reformas da instrução pública. É nesse quadro que os regimentos e regulamentos escolares são analisados em forma de código de condutas para escolarizáveis e escolarizados como uma caminhada para construção e consolidação em lugares e condições diferentes, mas para circunstâncias e objetivos políticos semelhantes. Daí o interesse em perceber os modos pelos quais os dirigentes colocaram em circulação⁴⁰ idéias e prescrições regulamentares, visando contribuir para acelerar o processo civilizador dentre a população.

A partir dessa articulação de pensamento opero também com o conceito de apropriação como um procedimento que traz um sentido para se fazer avançar na análise das formações discursivas e suas relações com o processo de objetivação dos sujeitos, uma vez que

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção de sentidos. (CHARTIER, 2002, p. 26-27).

Com essa formulação, compreende-se que as formas de apropriação das leis do ensino, dos discursos e das constituições não discursivas pressupõem entender os constrangimentos a que eram submetidos os construtores e praticantes das legislações, os governantes, os professores, os alunos e as famílias. Nesse sentido, a “apropriação” se inscreve como um conceito que auxilia a analisar os modos de circulação das determinações legais e os efeitos dos discursos nas práticas dos governantes e dos sujeitos escolares.

⁴⁰ Ao estudar os modos de circulação pela interna e externa na cidade, a compreensão de Foucault (2008, p.84) auxilia a compreender “Circulação entendida, é claro, no sentido bem amplo como deslocamento, como troca, como contato, como forma de dispersão, como forma de distribuição [...]”

Nesse jogo teórico, dentre diversas possibilidades de explicações em escritos de outros pensadores, o estudo se concentra no modo de compreender as ações dos sujeitos. Por entender a importância do conceito de práticas para individualizar e analisar as ações dos indivíduos escolares e governantes que, problematizado de maneira mais instigante, auxiliou esta análise a construir um entendimento acerca dos atos dos sujeitos das reformas. Assim

Conforme o caso, as práticas aparecem, portanto, como articuladoras das *escolhas* múltiplas, hierarquizadas ou não, com tênue ou forte coerência, ecléticas ou sistemáticas, abertas ou fechadas, acabadas ou inacabadas, à fraca ou forte potencialidade da evolução. (CHARTIER, 2000, p. 9).

Tais definições possibilitaram entender as formas dos discursos que circularam das províncias para o Município Neutro, e da Corte para as províncias e como modos de pensamento tornaram efetivas práticas de poder, desde as formações discursivas em torno das propostas de regulamentação às atitudes dos praticantes desses dispositivos legais no cotidiano escolar. Com isso, trabalha-se identificando e analisando os modos de apropriação, a individualidade dessas formações discursivas, relacionando-as, pois, conforme assinala Foucault

Uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam; em outros termos, se se puder mostrar como todas derivam (malgrado sua diversidade por vezes extrema, malgrado sua dispersão no tempo) de um jogo de relações. (FOUCAULT, 2002, p. 75).

Por esta maneira, ao operar com este tipo de prática historiográfica em perspectiva comparada aproximando do conceito de apropriação de Chartier (2002) não se têm a idéia de realizar uma história das apropriações como sugerem Catani & Nóvoa (2000). Antes mais, surge a necessidade de trabalhar conjuntamente os conceitos de apropriação, circulação de modelos e práticas de escolarização em espaços de efetiva formação discursiva para se conhecer e analisar o jogo de relações. Procedimento que tenta se aproximar da direção do que fora feito nos estudos de Carvalho que “põe em cena esse hiato entre os usos e suas prescrições”,⁴¹ uma vez que essa pesquisadora estuda no sentido da arqueologia dos objetos em sua materialidade compreendida a partir de Chartier.⁴²

⁴¹ Marta Maria Chagas de Carvalho (APUD CATANI & NÓVOA, 2000).

⁴² Carvalho, M (2006, p. 142).

Também houve necessidade de se chamar atenção para esse procedimento que são as compreensões de táticas e estratégias em Certeau⁴³. Por sinal, este último conceito ajudou a compreender o processo de definição e consolidação do modelo escolar das reformas de 1854 ao focalizar ações de governantes e aquela primeira formulação possibilita entender os modos de recepção, apropriação e interpretação das normas por parte de dirigentes, professores, família, sociedade e do próprio aluno de modo mais geral. Dessa maneira, é possível compreender que a arte de fazer escolas e conduzir a escolarização decorre de práticas culturais resultantes de embates, lutas e conflitos. Assim o conceito de estratégia auxilia a entender o traçado de determinações normativas nos atos de governo em busca da normalização de condutas e comportamentos. A tática, por seu lado, auxilia a analisar o modo pelos quais algumas instituições sociais ou indivíduos vivenciaram o processo, concordando ou desafiando as prescrições desses modelos de normalização contidas nas reformas da instrução.

Por isso, estes conceitos foram adotados para tornar pensável o processo de escolarização seja do ponto de vista da norma, seja do ponto de vista dos sujeitos por ela afetados. Ao mesmo tempo, contribuíram para realizar a comparação no nível da objetivação e nos mecanismos de subjetivação que se pôde verificar na expedição dos regimentos escolares, nas avaliações, exames e demais tecnologias de poder acionados no âmbito da comunidade escolar. Com isso, procuro analisar os modos pelos quais os sujeitos eram governados para alguns objetivos e não outros, e também analisar as maneiras pelas quais professores e alunos se apropriavam das formas discursivas dos instrumentos legais e das justificativas para deixar de realizar este ou aquele procedimento.

A análise por meio da percepção de táticas e estratégias fortaleceu o objetivo de entrelaçar história das apropriações, dos fatos comparativos da formação discursiva e análise das práticas, o que permitiu conjugar tais procedimentos com a proposta de circulação de modelos como fez Elias⁴⁴ quando elaborou seus estudos a respeito dos códigos do processo civilizador. No entendimento de Veiga (2005, p.149) a circulação de modelos é o “resultado do crescimento das diferenciações de funções, das redes de interdependência e tensões entre os grupos sociais”, o que favorece pensar a respeito das circulações dos modelos por entre as províncias e a Corte.

⁴³ O texto de Vidal (2005) com base nas formulações de François Dosse, foi preciso ao definir os conceitos de estratégia e tática.

⁴⁴ Os estudos que caracterizam a circulação de modelos como compreendeu Elias podem ser percebidos nos estudos “Os Alemães” (1997) e A sociedade de Corte (2001) e em particular no trabalho intitulado “O Processo Civilizador” quando o denominou como estudos da circulação de modelos (1993, p. 252).

A partir dessa formulação foi construída a hipótese de que as relações de existência do modelo produzido nas reformas de 1854 no Brasil têm como referência, no modo de articulação do pensamento e no formato organizador, a obra de Montesquieu “O Espírito das Leis”, em especial os capítulos relativos à educação e religião e, de modo particular, pelas construções teóricas de Condorcet (1936) a respeito da organização do ensino⁴⁵. Particularmente porque ambos tratam a educação como modo de governo dos sujeitos alicerçadas nas idéias de organização social centrada no indivíduo, com participação da família, com princípios de obediência, virtude e mudanças nos costumes que podem ser considerados como tentativas para a aquisição de novos comportamentos e condutas, isto é, uma busca pela civilização pretendida. O que articula também com a hipótese de que as reformas na instrução no Brasil produziram um sentido de desbloqueio nos procedimentos de poder escolar,⁴⁶ e com isso, acentuaram as compreensões advindas dos regulamentos de 1827 a respeito Lei Geral da Instrução Pública e do Ato Adicional de 1834, pois foram criados mecanismos e instrumentos para interlocução entre o poder central e a sociedade, instituindo instâncias de relações que fizeram a interlocução e mediaram os conflitos de interesses e compreensões.

Da mesma maneira, apresento a hipótese de que as reformas da instrução sugeridas por Januário Cunha Barbosa em 1826, a “Memória” de Martim Francisco proposto em 1823 para o ensino de São Paulo e o Relatório de Justiniano José da Rocha em 1851⁴⁷ são obras que foram se constituindo como paradigmas escolares que foram apropriadas pelos governantes e também serviram como referência e experiência para a organização da escola nas reformas de 1854. Os documentos produzidos por Januário Cunha e Martim Francisco porque expressam orientações para organização do ensino como a constituição de séries escolares e adoção de uma organização administrativa hierarquizada, fazendo emergir funções como as de diretor e inspetor escolar. Já o relatório de Justiniano da Rocha porque mostra as condições de

⁴⁵ Esta hipótese está mais bem desenvolvida no decorrer do trabalho particularmente no campo da organização legislativa e formulações teóricas sobre a ordenação da sociedade e as ações dos indivíduos.

⁴⁶ Nesse sentido, o pensamento de Foucault de que houve um desbloqueio nos procedimentos de poder na Europa permite compreender que essas formas de organizações foram disseminadas, por meio de alguns escritos, para outros lugares. Situação essa que tinha objetivos como analisou Foucault “Em Vigiar e Punir o que eu quis mostrar foi como a partir dos séculos XVII e XVIII, houve verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder. As monarquias da Época Clássica não só desenvolveram grandes aparelho de Estado – exército, polícia, administração local – mas instauraram o que se pode chamar uma “nova economia” do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social”. (1999 A, p. 8).

⁴⁷ As interpretações dadas pelos deputados nesses modelos de reforma da instrução pública estão disponíveis na obra de Moacyr (1936, p. 116-179). Os comentários citam partes desses documentos, pelos quais é possível perceber as proposições concebidas por esses dirigentes.

existência das escolas na Corte e apresenta sugestões para incorporação pelo poder público de diferentes formas de compreensão e realização da escola. Esta hipótese busca também corroborar a idéia de Moacyr (1936, p. 319) quando indicou que “As idéias sugeridas neste relatório, já antes lembradas, nos projetos Torres Homem na Câmara dos Deputados (1846) foram, em parte, encartadas nas reformas de Pedreira do Coutto Ferraz (Visconde do Bom Retiro) Ministro do Império, em 1854”.

Assim, as hipóteses presentes mostram que esses modelos circularam, ora em forma de discursos políticos, outras vezes nos modos de tecer a construção legal da escola brasileira para se efetivar nas práticas cotidianas escolares e na maquinaria governamental concebidas como modelos para se organizar e administrar a escola, o processo de escolarização e as relações com a sociedade.

Antes de continuar, uma advertência foi cabível. Pois, ainda que tenha de lidar com a questão do longo prazo dos trabalhos de Elias, esse procedimento tem que ser discutido no âmbito das ciências sociais e humanas⁴⁸, pois não é uma “mestiçagem” nem mesmo um ecletismo teórico que se propôs a fazer, mas uma problematização de campos teóricos⁴⁹ próximos que permitiu pensar nas possibilidades e limites da narrativa comparada.

Nessa perspectiva, ao contrário da mestiçagem, este trabalho buscou teorizar sem construir um protótipo de pesquisa comparada, mais sim uma possibilidade investigativa de trabalho com estudos das culturas escolares⁵⁰ e da história cultural, enfatizando o âmbito da história da educação em perspectiva comparada. Um procedimento pelo qual pude tecer um quadro teórico que levou em conta a constituição disciplinar e as organizações geopolíticas de um período, e também procurou problematizar as concepções de ciência para tornar inteligível uma constituição cultural como as reformas estudadas, até porque a constituição disciplinar e a organização geopolítica daquele período, por exemplo, eram diferentes da atualidade. Assim, compreendo que os debates nos campos disciplinares da história e da comparação

⁴⁸ O próprio Elias tratou dessas dificuldades quando afirmou “A problematização que está na base das investigações de processos de longo prazo, como o processo de civilização, não se adapta nem à forma hoje dominante de sociologia, nem à pesquisa histórica. Mas compreensivelmente tenta-se, quase de forma automática, caracterizar as investigações de tais processos com conceitos que lhes definam uma posição no interior do esquema existente das ciências. Desse modo, elas aparecem como uma espécie de mestiçagem de duas disciplinas acadêmicas estabelecidas, a história e a sociologia”. (2006, p. 211-212).

⁴⁹ A duração múltipla para Foucault consiste “A história não é, portanto, uma duração; é uma multiplicidade de tempos que se emaranham e se envolvem uns nos outros. É preciso, portanto, substituir a velha noção de tempo pela noção de duração múltipla”; (FOUCAULT, 2000, p. 293),

⁵⁰ Os diversos conceitos contemporâneos de culturas escolares foram intensamente estudados e compreendidos como “significados concorrentes” por Vidal (2005) e problematizado em alguns textos publicados no trabalho organizado por Souza e Valdemarim (2005).

auxiliaram a interrogar, reordenar e reconfigurar a compreensão do objeto deste estudo, ao informar a sua execução.

Neste percurso, articulei a narrativa com a preocupação em se discutir o conceito de culturas escolares visando dar a conhecer os modos pelos quais as experiências dos indivíduos eram transformadas. Afinal, analisando-se as composições disciplinares explicativas e o conhecimento das constituições geopolíticas, objetivou-se propiciar as condições para se compreender a formação do sujeito escolar no período imperial. O entendimento mais próximo da perspectiva que se concebe toma a idéia de que

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores”. (JULIÁ, 2001, p. 10-11).

Diante da amplitude desta concepção de “cultura escolar”, tem-se um outro referencial que auxilia a pensar as práticas das reformas da instrução pública, não apenas no que relaciona à legislação pronta e acabada e dada a ler nas suas minúcias descritivas, mas também os personagens que propuseram modos de construir e praticar essas normas, desde os governantes aos professores, chegando, quando possível, às formas de apropriação de alunos e da população chamada a inserir seus filhos na escola, como já assinalado.

Portanto, analisar a relação entre sociedade e governo como mecanismos para a formação do Estado e das sociedades regionais a partir das normas produtoras de sentido para as culturas escolares locais exige a articulação de campos disciplinares e de conceitos. Assim, o conceito de cultura escolar ajudou a pensar as relações de poder também a partir das idéias da sociologia dos intelectuais⁵¹.

As aproximações entre a história e a sociologia histórica auxiliam a explorar a idéia de civilização construída pelos reformadores e divulgada no período, uma vez que no processo de disseminação do ideário civilizador há uma intensidade de lutas e busca pela racionalização das atitudes e comportamentos, configurando a necessidade de controle das

⁵¹ Nesse domínio pode-se conhecer esse tipo de procedimento pelos textos de Leclerc (2004) e Said (2005) e o texto de Foucault (1999 A).

paixões.⁵² Portanto, compreendo que os reformadores tinham a idéia de que a civilização chegaria a partir da internalização dos códigos, neste caso, os regimentos escolares e regulamentos da instrução pública visando dirimir conflitos de compreensões e ajustar comportamentos. É o que propus a investigar nas reformas para analisar como a reconfiguração social escolar se relaciona com a figuração dos indivíduos na consolidação do estado brasileiro⁵³.

Na análise das reformas, procura-se também enfatizar um estudo da vida dos homens que assinaram as reformas da instrução pública. Assim, o papel dos reformadores como Augusto Leverger e Joaquim Gaudie Ley em Mato Grosso; Francisco Diogo Pereira e Antonio José Ribeiro Behering em Minas Gerais; Luiz Pedreira do Coutto Ferraz e Euzébio de Queiroz na Corte Imperial constituíram-se como elementos adicionais para auxiliar a compreensão das reformas da instrução produzidas durante as respectivas gestões desses ilustrados no período estudado, uma vez que o acompanhamento da trajetória desses agentes pode ajudar a compreender o jogo que marca cada reforma e suas respectivas ações regulamentadoras. Nesse sentido, desenvolvo a hipótese de que os reformadores atuaram como dirigentes do Estado que, a serviço do Império, realizaram experiências nas províncias, cabendo contrastar com o modelo da Corte. Com isso, exploro a hipótese de que a Corte pode não ter funcionado como produtor de modelos pedagógico funcionando como mais um dos pólos da direção que se procurou imprimir à Nação.

Assim, ao estudar as influências que tiveram o pensamento proposto pelo trabalho intelectual dos reformadores ilustrados uma idéia adicional tornou-se necessária: o conceito de representação. Tanto para se compreender as práticas de poder dos sujeitos quanto para análise dos modos pelos quais entendiam o modelo escolar elaborado e disseminado. Tomada como um modo que se confronta com a história das mentalidades ou a noção de ideologia, esta investigação toma, termo a termo, a concepção de que representação tem um sentido no qual

Mais do que o conceito de mentalidade, ela permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma

⁵² Segundo Elias (1993, p. 54), “A mudança no controle das paixões é conduta que denominamos “civilização” guarda estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescente de pessoas”.

⁵³ Cf. Elias (1997, p. 152) “O desenvolvimento de um código de normas dual e inerentemente contraditório é uma das características comuns de todos os países que sofreram a transformação de um Estado-aristocrático-dinástico para um Estado Nacional mais democrático”.

identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns “representantes” (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 2002, p. 23).

Essa formulação permitiu compreender os modos de operação com as representações. A partir desse conceito foi possível entender, por um lado, as posições discursivas dos sujeitos governantes e escolares, e por outro, o trabalho com a análise dos aparatos discursivos que se constituíram em torno da sociedade, dos escolares, da escola, assim como os modos de exercício do poder que foram produzidos para consolidação dos modelos escolares intensificados pelas práticas de escolarização e subjetivação. Dito em outros termos, estudar os governantes e a compreensão que possuíam e que objetivaram possuir, mas também o sentido da representação que era produzida pelos governantes e demais sujeitos na escolarização, assim como das formações não discursivas como o caso da própria casa de ensino: isto é, o prédio da escola e seus respectivos símbolos educativos.

Para Chartier (2002, p. 27) “é preciso pensá-la como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço”, isto é, analisar as representações produzidas pelos discursos e as aquelas que representavam a posição dos dirigentes e dos sujeitos escolares na sociedade. Nesta construção, considero que

Por outro lado, esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga idéia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar –, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de apropriação. (CHARTIER, 2002, pgs. 27-28).

Essa é, efetivamente, uma concepção que produz sentido também ao papel que deve desempenhar o trabalho do historiador. Um procedimento que não se fecha a uma única verdade, mas, possibilita pensar a partir de diferentes versões que podem ser produzidas a partir de um objeto de pesquisa. Dessa maneira, a construção do sentido das reformas por meio do estudo das formações discursivas por acreditar que assim se construiu um significado

possível dos ordenamentos, das diferenças entre os modos prescritivos da lei presentes nas definições do aparato legal, relacionado com as confirmações, reelaborações, reinterpretações e reconfigurações pelas práticas dos agentes e representantes dessa maquinaria de poder disciplinar.⁵⁴

A partir desse quadro teórico qualifico a hipótese de que os regulamentos da instrução pública expedidos nas duas províncias e na Corte Imperial dialogaram com as experiências internacionais como pode ter sido o caso do regulamento da instrução pública conduzida por Cousin e Guizot e, principalmente pelas formulações teóricas, produzidas por esses dirigentes, acerca das reformas construídas em 1834 na França e também no caso de Portugal em 1844⁵⁵. Condição essa que corrobora, em partes com o pensamento de estudiosos da reforma de 1854 na Corte cujas assertivas assentam-se na idéia de que a referida reforma estava referenciada nas experiências estrangeiras e nas experiências provinciais anteriores em questão. Trata-se de modo particular, das formulações de Schüeler (2002) e Gondra & Tavares (2004). A primeira porque afirma ter trabalhado

com a hipótese de que a normatização do recrutamento docente para as escolas primárias pelo Regulamento de 1854, para além de se fundamentar nas experiências similares aplicadas em países estrangeiros, se constituiu a partir de uma complexa reformulação de práticas inauguradas há décadas. (SCHUELER, 2002, p. 279).

⁵⁴ Cf. Foucault (1999, p. 45) “O poder se exerce nas sociedades modernas, através, a partir do e no próprio jogo dessa heterogeneidade entre um direito público de soberania e uma mecânica polimorfa da disciplina [...] De fato, as disciplinas tem seu discurso próprio. Elas mesmas são, pelas razões que eu lhes dizia agora há pouco, criadoras de aparelhos de saber, de saberes e de campos múltiplos de conhecimento. Elas são extraordinariamente inventivas na ordem desses aparelhos de formar saber e conhecimentos, e são portadoras de um discurso, mas de um discurso que não pode ser o discurso do direito, o discurso jurídico. O discurso da disciplina é alheio ao da lei; é alheio ao da regra como efeito da vontade soberana. Portanto, as disciplinas vão trazer um discurso que será o da regra, não a da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma”.

⁵⁵ Em relação a Portugal, a hipótese foi resultado de três pistas que foram seguidas. A primeira por ter sido encontrada a Reforma da Instrução Pública de Portugal de 1844 no conjunto do relatório que Gonçalves Dias produziu para o Império em 1851 e que se encontra no Arquivo Nacional, a segunda pela viagem que Gonçalves Dias realizou para Portugal naquela década e a terceira em função de um relatório do Império assinalar que o Relatório de Gonçalves Dias, narrando sobre o estado da instrução nas províncias do norte e nordeste do País contribuiu para se pensar as reformas, como aponta o Ministro no relatório de 1852. Todavia, a hipótese da contribuição do pensamento português pode ter ocorrido por outros meios, uma vez que as pesquisas realizadas em Portugal apontaram a viagem de Gonçalves Dias apenas ao final da década, portanto, depois das regulamentações, assim como seu intercâmbio cultural e administrativo com o poeta e escritor português Castilho e com o arquivo da Torre do Tombo ter se dado na segunda metade deste período analisado. Não há dúvida de que partes do pensamento português a respeito da compreensão da escola, níveis de ensino, saberes, dentre outros aspectos aparecem nas reformas da instrução pública tanto na perspectiva de Condorcet (1936) como nos regulamentos da instrução das províncias e da Corte Imperial.

Essa foi uma proposição de trabalho que se considerou cabível retomar para contribuir com o debate acerca das reformas da instrução do século XIX e as respectivas influências. Por sua vez, os dois últimos autores procuraram compreender a tradição das reformas educativas, estabelecendo relações entre três iniciativas desenvolvidas na gestão de Coutto Ferraz à frente da administração da Província do Espírito Santo, em 1848, e Rio de Janeiro, em 1849 e, na condição de Ministro e Secretário dos Negócios do Império no ano de 1854, assinalando igualmente a presença do elemento externo na elaboração do aparato legislativo educacional brasileiro. Com estes estudos pôde-se observar pistas que contribuem para se compreender os processos de apropriação e circulação de modelos.

Retomo uma formulação para se compreender o percurso teórico anunciado. Por essas leituras, dentre as possibilidades teóricas estudadas, as obras de Elias (1993, 1994, 1994 A, 2001, 1997) em torno das idéias de civilização, cultura, modos de coerção pelas normas e o processo civilizador, auxiliam na interrogação da produção da escola. Dessa maneira, esse autor contribuiu para aperfeiçoar os questionamentos em torno das instâncias de sociabilidade ou instituições de seqüestro como pensou Foucault (1999 D), problematizando as formas de apropriação e de circulação do pensamento, e as relações e redes de poder que conflitavam na invenção da sociedade e do Estado Imperial.

Por isso, como já apontado, refletir as reformas pelas formações discursivas das estruturas legais constituiu um dos esforços deste trabalho. Assim, se inscrevem outras duas hipóteses. A primeira é de que os regulamentos da instrução pública, no plano das relações de poder, de forma mais geral, a partir das definições dos governantes do Estado, estabelecia o “processo civilizador” que fazia o fluxo das idéias de constituição moderna dos indivíduos – tanto professores quanto alunos. Porém, não com a finalidade de acelerar a homogeneização apoiada na concepção de sujeito universal. A segunda foi pensada na idéia de que, os regimentos escolares no nível mais específico das relações de poder ao redor da escola em si, como código de conduta para as mudanças nas condições culturais de grupos e dos indivíduos foi uma forma de fazer com que os escolares realizassem cotidianamente uma espécie de “experiência de si”.

Dessa forma, a constituição de “tecnologias do eu” como diz Larrosa (1999), “o cuidado de si” de que fala Foucault (2004, 1985), assim como a idéia de “governo de si” como assegurou Foucault (2004) e a conformação de uma pedagogia moderna como pensou Narodowski (2001), procuravam objetivar os sujeitos e subjetivá-los pelas práticas efetivas do cotidiano das relações pedagógicas e, dessa forma, pretenderam normalizar as condutas,

impactando o sujeito e a sociedade da época à novas condutas e comportamentos. O que foi realizado pelas reformas, ainda que confrontado-se com as resistências e conflitos. Por isso entendeu-se que a contribuição de Elias auxiliou também a analisar as contradições dos modelos criadores de paradoxos de coerção. Nas idéias de Elias (1997, p. 148), essa incoerência parte da incompatibilidade das normas codificadas e institucionalizadas e se forma na relação com o problema da necessidade de preservação, manutenção da integridade e dos interesses da sociedade-Estado. Tanto como representação assimilada e simbolizada pelos indivíduos quanto pela sociedade formadora dos *habitus* de uma população. As coerções produzem sentido nas práticas e precisaram ser estudadas.

Assim foi que, ao explicar e analisar as reformas da instrução pública como modo de circulação de modelos pedagógicos foi possível estudar e comparar os modos de governamentalidade instauradas pela legislação escolar. Com isso, sustento a hipótese de que as formações discursivas que organizaram os regulamentos da instrução pública, e que pensaram e definiram os regimentos escolares e demais peças do aparato legal constituíram-se como um intenso mecanismo do projeto de difusão da escola, visando institucionalizar os saberes e os sujeitos escolares. O objetivo primordial era atingir e modificar as relações estabelecidas nas famílias e na sociedade, a partir da definição do papel dos indivíduos na realidade social, modificando suas condutas e comportamentos a partir de conhecimentos estabelecidos. Essas práticas ainda visavam fortalecer o papel do Estado para evitar as rebeliões, diminuir a possibilidade de desintegração geográfica e social e as transgressões no interior das organizações sociais, contribuindo assim para homogeneização da população no sentido de atitude de modernidade, manutenção da ordem vigente e formação da pretendida nação brasileira, assim como a constituição de um sujeito escolar e social comprometido como determinados interesses do regime.

v. Pensando o espaço na pesquisa comparada

Um dilema desta investigação está relacionado à compreensão relativa a constituição geográfica, política e cultural onde se deram fatos e acontecimentos em torno da instrução pública. Diante do propósito de sair do âmbito do Estado/Nação⁵⁶ e passar a explicações dos Estados enquanto entes federados autônomos ou como instâncias interdependentes.

⁵⁶ “Tradicionalmente, a educação comparada teve como matriz o estado-nação; comparavam-se países do Norte com países do Sul, desenvolvidos com subdesenvolvidos, comparavam-se os países do “centro” entre eles;

Esse é um diálogo que se pode travar de diversas maneiras. Diante da importância e dos riscos deste tipo de trabalho, diversos pesquisadores têm incentivado o procedimento investigativo de forma mais ampliada a partir de uma visão contemporânea e uma percepção que estimule estudos que articulem a educação comparada e história⁵⁷. Desse modo, recorro a trabalhos recentes para articular esta operação historiográfica com o objetivo de se pensar a questão do espaço nesta pesquisa.

Após analisar algumas inserções pelo campo observa-se o trabalho de Fontes (1998) para se compreender como está situado o debate a respeito do espaço social da pesquisa, discutindo em torno das idéias de nação no campo da história. Essa autora explica como o lugar da pesquisa do historiador tem modificado historicamente, abarcando compreensões como o de cultura, língua, política e religião para definir o espaço de organização social e de pesquisa do historiador. Ela apresenta questões que auxiliam a refletir a respeito do modo como a modernidade foi construindo novos espaços na luta entre o poder da igreja e do Estado. Finalmente, a autora mostra como o liberalismo com as idéias de universalismo e nação conflitou com as idéias do socialismo sobre internacionalismo e a construção do espaço, de existência e realização social do indivíduo, modificando, com isso, o espaço de pesquisa e de análise do historiador.

Também a partir dos textos de Chiaramonte (2003), Hespanha(2003), Lopes (2003), Dolhnikoff (2003) e Schiavinatto (2003) pude perceber a formação dos estados nacionais modernos e a relação com os ideais de pátria e nacionalismo, os modelos de oposição ao antigo regime e a construção do Estado brasileiro fundado na disputa do poder local, regional e nacional. A partir do pensamento desses autores foi possível perceber como os modelos de governo, a partir do ideário liberal em seu embate com o pensamento conservador foram produzindo tramas na institucionalização de modos de governar e nas relações entre dirigentes e sociedade. Os textos guiaram a pesquisa no sentido da percepção das contribuições dos interlocutores sociais na produção da identidade nacional, as compreensões produzidas pelos

comparava-se pela proximidade geográfica ou pelo exotismo. Mas a referência era, sempre, o estado nacional.” (NÓVOA, 2000, P. 127).

⁵⁷ Catani (2000, p. 147) afirmou que “A propósito das características da produção brasileira, é possível dizer que a mesma tendeu, em grande parte dos estudos realizados, a concentrar-se no exame de práticas, processos e instituições constituídos nos estados mais desenvolvidos do país tomando, muitas vezes, o conhecimento dessas realidades pelo conhecimento de toda situação brasileira. A possibilidade de conhecer a história da educação a partir das condições dos estados menos desenvolvidos, como os do norte e nordeste do país, só mais recentemente se vem concretizando a um exame atento da produção científica, nessa área atesta o empenho dos pesquisadores em suprir essa carência”. Por outro modo, Saviani (2005, p. 14) diz que “No caso do Brasil, cabe observar que há um grande espaço para pesquisas de história comparada da educação no interior do próprio país, através de estudos de diferentes regiões ou, para levar em conta diferentes estados (ou províncias no caso do período do Império)”.

juristas do ideário de Nação e as identidades em disputa na constituição do povo brasileiro. Remetendo aos modos de conformação das práticas de governo e da constituição dos regimes na disputa entre a federalização e a centralização do Império brasileiro os argumentos discutem as representações criadas e as promessas dos diversos liberalismos para configurar as elites e os demais setores sociais da população nacional. Nesse jogo de interesses foi que emergiu o Estado Nacional e suas identidades ou representações.

Adiante, trabalho com a compreensão em torno da “jogo de escalas“ proposto por Revel (1998). Com isso, procuro pensar em torno da história social, micro-história e a micro-análise, em um diálogo que incorporou as questões relativas à constituição de campos disciplinares e que auxiliou a compreender a necessidade de se pesquisar o micro espaço, os lugares ou formações que possibilitam compreender realidades a partir de exemplificações sociais e culturais. Tal perspectiva foi possível pensar ao constituir séries que permitem identificar e relacionar as proposições transformadoras da realidade educativa daquele período, suas singularidades e aproximações com partes do pensamento circulante em torno da instrução pública.

Porém, há uma complexidade teórica que deve ser problematizada diante da necessidade de se perceber a produção local do conhecimento, as diferenças entre as constituições geográficas e as respectivas populações. Essa diversidade cultural merece cuidado para não se justapor e tomar como iguais as diferentes experiências locais. Este estudo também não procurou compreender apenas grupos ou os discursos das identidades⁵⁸ como representação de uma constituição mais geral, mas busca analisar também os poderes, relacionando práticas e representações no plano da sociedade regional.

Cabe ressaltar que alguns autores discutiram a renovação no campo dos estudos comparados em torno das idéias da geografia cultural. Muitos deles baseados nas idéias de Santos (2006). Estes pensadores corroboram a afirmação de que há uma outra troca do modo analítico não mais voltada somente para estudos com os Estados/ Nações, mas a partir das novas reconfigurações regionais tais como as comunidades Européia, Árabe e da América Latina. Enfim, ampliou-se o espaço geográfico como analisou Nóvoa (2003, 1998), Malet (2004) e Schriewer (2003). Também há uma produção teórica no sentido da percepção do que Schriewer (2003) denominou por “indiginization” em que se optou por traduzir por estudos “nativistas”, formulação com base na história e estudos antropológicos que tentam explicar,

⁵⁸ Cf. Foucault (2002, p. 278-9) “Outro uso da história: a dissociação sistemática de nossa identidade. Pois essa identidade, no entanto bem frágil, que tentamos assegurar e reunir sob uma máscara, não passa de uma paródia: o plural o habita, inumeráveis almas nela disputam; sistemas se entrecruzam e dominam uns aos outros”.

pelo viés da análise comparada, os respectivos estudos das formações culturais, étnicas e sociais singulares. E ainda há algumas tentativas do estabelecimento historiográfico comparativo, por modo intercultural, proposto por Rusen (2006) com o qual articulam o pensamento dos modos de escrita da história e a emergência da nova historiografia. Essa proposta faz aproximar a história e a sociologia, discutindo a constituição do tempo, espaço e sentido da história pelo qual propõem uma comparação diacrônica, analisando as formas de relação intercultural das produções historicamente construídas. É no âmbito dessas diferentes formulações que se situa a redefinição do espaço para efeitos de estudos comparados.

Se o Estado/Nação foi privilegiado nos estudos da sociologia, da história e da educação comparada, o processo de revisão dessa constituição geopolítica encontra-se em um dilema, particularmente em sua matriz histórica. Algumas áreas de conhecimento têm resolvido este problema, aproximando suas reflexões das idéias de “comunidades imaginadas”, “sociedades de referência”, dentre outras, e, muitas vezes, ampliando o espaço geopolítico ou reduzindo a constituição geográfica e política para estudar a elaboração de programas educativos. O pensamento de Foucault chegou, inclusive, a impulsionar alguns desses estudos ao refletir acerca da questão do espaço, tempo e história pelas formulações das idéias de utopias e heterotopias,⁵⁹ assim, a complexidade do tema tem tomado algumas discussões pormenorizadas. Na atualidade o debate que está posto segue na perspectiva de que

Hoje, as fronteiras diluem-se, por efeito de uma “cultura mundial” e pela multiplicidade de níveis de filiação e de pertença. Como diz Benedict Anderson (1991), todas as comunidades são imaginadas e distinguem-se, não por uma eventual falsidade/autenticidade, mas justamente pelos modos diferentes como se imaginam. Eis o que conduz o comparativismo a virar-se para novas realidades, que não cabem nas geografias nacionais. (NÓVOA, 2000, p. 127).

Foi assim que emergiu a idéia de “comunidades imaginadas” A idéia de comunidades imaginadas possibilitou ampliar a compreensão histórica de espaço geopolítico já não mais circunscrito às fronteiras administrativas formais.

Ainda assim, há formulações como as de Bray e Thomas (2000, p.144) que auxiliam a entender que existe uma experiência em estudos realizados com a idéia de espaço geográfico convencional, a partir da compreensão de categoria organizacional da educação, cuja definição geopolítica o autor denominou de “hierarquias superiores”. Análises estas que são

⁵⁹ Cf. Martins (2002).

produzidas no âmbito de comparação dos Estados/Províncias, país e região do mundo. Ao refletir sobre as análises do ensino promovido no estado ou na província esses pensadores assinalam que

eles podem oferecer um modelo dentro do qual podem ser dispostos detalhes mais específicos e particulares. Tais modelos podem fornecer uma base inicial para a compreensão e a interpretação e reduzir o perigo de sobrecarregar os pesquisadores e sua audiência com excesso de detalhes particulares. (BRAY & THOMAS, 2000, p.145).

Essa perspectiva torna compreensível o debate instaurado em torno do espaço geográfico e político da comparação, principalmente ao se pensar e valorizar os casos e experiências produzidos nas Províncias e na Corte Imperial. Porém, não se deve limitar o conhecimento das práticas e das relações de poder estabelecidas, uma vez que essa proposição também possui fragilidades, de modo particular, porque se trabalha com generalizações como dizem os autores, e, ainda que se saia do nível do Estado/Nação para a idéia de Estados enquanto organização local como as províncias, este deslocamento dificulta e obscurece as particularidades regionais, das escolas, das comunidades escolares e dos alunos, estudando mais o governo e as práticas dos governantes que as relações ordinárias entre governo e sociedade de modo geral.

Por sua vez, Nóvoa (1998) reconhece a existência de um movimento de estudiosos no sentido de questionar um pouco mais os espaços da comparação para não limitar as pesquisas em educação, oxigenando o referencial epistemológico ao discutir tempo e lugar. Para ele

Consacrée, traditionnellement, à l'étude inter-nationale des systèmes éducatifs, l'Education Comparée nécessite de rompre avec son espace de référence, l'Etat national, en élargissant son enquête vers l'infiniment grand des processus de globalisation et l'infiniment petit des phénomènes de localisation⁶⁰ (NÓVOA, 1998, p. 11)

Essa proposta inseriu um diálogo com os “fenômenos menores” do processo educativo, articulando os estudos do Estado-Nação com o que se processa no plano internacional. Esse entendimento remeteu esta pesquisa para a idéia de estudar as relações de poder⁶¹ afastando-se dos estudos em torno da existência e consolidação do Estado, da sociedade e dos indivíduos como entes diferentes, deslocados, independentes, mas

⁶⁰ Cf. Nóvoa (1998, p. 11) “Consagrada, tradicionalmente, ao estudo dos sistemas educativos entre nações, a educação comparada necessita romper com seu espaço de referência, o Estado nacional, alargando sua enquete na direção infinitamente grande dos processos de globalização e infinitamente pequeno dos fenômenos locais”.

⁶¹ Compreender a partir de Foucault (1999, p.34-35) a idéia de que o poder não é somente repressão, nem inscrito em um só corpo ou representação, o poder circula. (tradução minha).

compreendendo-os no nível das relações de poder que estabelecem e de que resultam. A perspectiva de análise apontou então para se reafirmar a idéia de Foucault de que

Dever-se-ia estudar o poder não a partir dos termos primitivos da relação, mas a partir da própria relação na medida em que ela é que determina os efeitos ideais o que puderam ceder de si mesmos ou de seus poderes para deixar-se sujeitar, deve-se investigar como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos. Assim também, em vez de buscar a forma única, o ponto central do qual desenvolveriam todas as formas de poder por consequência ou desenvolvimento, deve-se primeiro deixá-las valer em sua multiplicidade, em suas diferenças, em suas especificidades, em sua reversibilidade: estudá-las, pois, como relações de força que se entrecruzam, remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário, se opõem e tendem a anular-se. Enfim, em vez de conceder um privilégio a lei como manifestação de poder, é preferível tentar localizar as diferentes técnicas de coerção por ele empregadas. (FOUCAULT, 1999, p.319-320).

Concebido dessa maneira, o modo de análise indicou que havia necessidade de considerar as relações de poder estabelecidas porque determinam efeitos de poder com a finalidade de “fabricar sujeitos” e “sujeitar”. Portanto, trabalho para não limitar a análise ao aparelho do Estado compreendido como o “leviatã” de Hobbes, mas a estudar as práticas como procedimento, complementar e distinto, referente ao exame minucioso das relações de força e as técnicas de coerção empreendidas⁶² na gestão da população. Nesse sentido, uma outra formulação auxiliou a entender a discussão em torno de espaço e tempo

“the genealogy of problems”, as Foucault presents it, is a history that understands facts to be objects of knowledge brought into view and highlighted in a conceptual system in which specific process are seen as problems. We argue that strengthening a “comparison in time” is the best positions through which we may be able to divert comparative studies from being directly organized as “policy” a instead of “research”. We are aware of the fact that analyses of educational reforms, even when they adopt a “chronological reference”, are often characterized by their lack of historical thickness. That is why we call for are-conceptualization of space-time relations, in order to build a historical understanding that allows a reconciliation of history with a comparative perspective. (NÓVOA, 2003, p. 16).⁶³

⁶²Cf. Foucault “Em suma, é preciso desvencilhar-se do modelo de Leviatã, de modelo de um homem artificial, a um só tempo autômato, fabricado e unitário igualmente que envolveria todos os indivíduos reais, e cujo corpo seriam os cidadãos mas cuja alma seria a soberania. É preciso estudar o poder fora do modelo do Leviatã, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição do Estado; trata-se de analisá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação”. (1999, P. 40).

⁶³ “a genealogia dos problemas”, tal como Foucault apresenta, é uma história que compreende fatos como objetos do conhecimento trazidos à exame e realçados em um sistema conceitual no qual processos específicos são vistos como problemas. Argumentamos que fortalecendo uma “comparação no tempo” é a melhor posição por meio da qual nós podemos estar aptos a desviar estudos comparativos de serem diretamente organizados como “políticas” ao invés de “pesquisa”. Estamos cientes do fato de que análises de reformas educacionais, até

Este modo de pensar permitiu ter um entendimento de que espaço e tempo deveria estar organizado e conceitualizado para dar inteligibilidade ao processo de produção da pesquisa. É dessa maneira que se procura entender as composições regionais com o qual este trabalho estabelece interlocução.

Buscando atender a essa perspectiva de articulação entre tempo e lugar para estudar as relações e efeitos de poder no período imperial em três espaços diversos, optou-se, então, por trabalhar a comparação com a idéia de “comunidades imaginadas” estudando formações discursivas de dirigentes e sujeitos escolares das províncias e da Corte, até porque as configurações espaciais em vigor naquele período foram amplamente modificadas no decorrer destes dois séculos.

Para se ter uma idéia da situação, a província de Mato Grosso na época compreendia o que hoje constituem três Estados da República: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rondônia. Assim, o conceito de “comunidades imaginadas” funciona melhor para se trabalhar a idéia da constituição dos espaços políticos e culturais da pesquisa mais do que a própria noção de província ou de Estado federativo como se tem na atualidade.

Para Anderson (2005, p. 26) “As comunidades deverão ser distinguidas, não pelo seu carácter falso/genuíno, mas pelo modo como são imaginadas”. Estas considerações apontam para uma característica que ajudou a estabelecer um entendimento de que é possível pensar não somente as províncias e a Corte como “comunidades imaginadas”, mas também o Brasil como uma comunidade imaginada em função da heterogeneidade da composição regional brasileira.

Carvalho (1995) aproxima-se desta concepção em artigo no qual denomina o Brasil como “nações imaginadas”. Note bem, nações imaginadas. Do mesmo modo, entendo que o conceito de comunidades imaginadas de Anderson possibilita um estudo profícuo das províncias e dos estados em função de que uma das características da “Nação” imaginada é o estatuto da soberania, vista principalmente em sua constituição e compreensão histórica. No caso do Império e em relação à instrução pública coube indagar a respeito desse entendimento, especialmente do Ato Adicional de 1834 que concedeu às províncias não somente autonomia, mas uma espécie ou modo de exercício “soberano” no trato da questão da instrução primária e secundária.

mesmo quando elas adotam uma “referência cronológica”, são freqüentemente caracterizadas por sua carência de camada histórica. Ai está porque chamamos para serem conceitualizadas as relações de espaço-tempo, a fim de construir uma compreensão histórica que permita a reconciliação da história com a perspectiva comparativa. (NÓVOA, 2003, p. 16). (tradução minha).

Nesta linha de raciocínio se situa a formulação dos acontecimentos, a explicitação dos fatos, a definição das séries de estudos comparados e também a interpretação desses espaços geopolíticos como comunidades imaginadas, até mesmo para se entender a formação do Estado Imperial e das províncias como um dado histórico do que são hoje os estados brasileiros enquanto entes federados.

Anderson (2005, p. 74-75) quando pensou o Brasil como uma das “novas entidades políticas” possibilitou uma compreensão diferente de outros modos de formação do Estado Nacional. Dessa maneira, refletir sobre os espaços da pesquisa como comunidades imaginadas remeteu à necessidade de se entender a imaginação em torno da construção das idéias de Nação como construção histórica conforme fez Hobsbawm (2004). Nessa obra, o autor realizou um percurso para formular as idéias em torno de Estado/Nação, mostrando como, constantemente, foram deslocados os discursos a fim de entender uma ou outra realidade para unificações de povos e territórios. O historiador analisa as formações discursivas que disseminaram ideários de nação em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil.

José Murilo de Carvalho, como já referido, trabalhou com a hipótese de se pensar o Brasil como “Nações Imaginadas” procurando ressignificar o conceito de Brasil como uma Nação consolidada, homogênea e soberana a partir de um povo, território e língua comuns. A compreensão histórica mostra que, no período em que estas reformas da instrução pública aconteceram, estavam em curso alguns mecanismos pelos quais Carvalho, (1995, p. 12) afirmou que “Somente em 1850 pode-se dizer que estava consolidado o processo de criação de um estado nacional, centralizador e monárquico. Das unidades frouxamente interligadas construíra-se um País”. E, para ser mais preciso, assinalou “Mas não se construíra uma nação”.

Dada essas compreensões pensei os três espaços geopolíticos que foram comparados como produções de comunidades imaginadas e passo em frente para refletir acerca da escola, seguindo a idéia de Nóvoa (2000, p. 128) de que “Na verdade, a escola desempenha um papel essencial na produção de “sistema de governo” que trabalham as diversas identidades e filiações individuais e colectivas”. Tal concepção permitiu estudar as representações das “identidades” regionais e locais e compará-las na busca do conhecimento do “outro” e de nós “mesmos”, fazendo compreender os regionalismos do Brasil, uma vez que “A escola não constrói apenas os imaginários nacionais que consolidam a idéia de cidadania nacional. Constrói também as imagens de subjectividades cosmopolitas que atravessam as múltiplas

fronteiras que formam o mundo da economia, da política e da cultura”, conforme assinalou Popkewitz (APUD NÓVOA, 2000, p. 128).

A partir dessa perspectiva, o trabalho envolve-se com a hipótese de que o processo de escolarização, administrado pelos dirigentes, ao conduzir para a produção dos sujeitos escolares, possibilitou circular um conjunto de informações e reflexões em torno das representações das idéias de “identidade” entre as populações das províncias e entre os da Nação Imaginada em relação a outros países. Dessa forma, a proposta neste estudo é discutir a idéia de governamentalidade, os efeitos de poder, as relações de conformação e configuração social e individual, os processos de normalização de saberes organizados e difundidos por governantes e professores. Em outras palavras, tornar pensáveis as idéias que influenciaram a constituição das identidades regionais dos sujeitos escolares e aquelas que estabeleceram diferenças na afirmação das singularidades nesse período da formação do Estado.

Por isso, esta investigação abarcou não somente a necessidade da definição do tempo da pesquisa, mas também do espaço da produção dos discursos e a relação com o objeto de interpretação, particularmente porque a reconciliação interdisciplinar e os objetos de reflexão empírica e epistemológica devem ser construídos e reconstruídos em busca de novos olhares

The definition of new *zones of looking* is, probably, the most important challenge for comparative research in the 21st century. This implies a sophistication of our theories, binding together historical and comparative approaches so as gather a new understanding of problems in the educational field.⁶⁴ (NÓVOA, 2003, p.26).

Essas “novas zonas de observação” estão próximas dos novos olhares de Costa (2002) e que auxiliaram a traçar a leitura das formações da sociedade e dos indivíduos, a partir dos estudos da educação na relação com o governo na consolidação do Estado Imperial. Ao combinar as teorias da história com comparação e a educação foi possível perceber como as políticas públicas foram desenvolvidas, dando-se a conhecer como eram instáveis e heterogêneos os entendimentos e procedimentos na definição das políticas sociais, mesmo na esfera dos setores sociais que compunham os governos e suas instâncias de representações.

Como já apontado com base na articulação entre história e comparação, procuro tornar compreensível as propostas e as formas de efetivação de modelos educativos no que possuíam de diferente e suas respectivas similitudes. Com este procedimento foi feita a reflexão acerca

⁶⁴ A definição de novas zonas de observação é, provavelmente, a mais importante mudança para a pesquisa comparativa no século XXI. Isso implica em uma sofisticação das nossas teorias, unindo pesquisa histórica e comparativa neste caso juntando uma nova compreensão dos problemas educacionais no campo educacional. (NÓVOA, 2003, p.26). (tradução minha).

do relacionamento entre os governantes do poder central e os dirigentes das províncias selecionadas e, a partir dessa análise, discutiu-se a hipótese da existência de centros irradiadores de poder. Nesse sentido, ao construir esta hipótese se observa a Corte como um dos pólos de poder que, no caso da instrução, se apropriava de experiências do exterior e das próprias formulações dadas nas províncias do Brasil. Assim, advogo a idéia de que os ministros dos Negócios do Império recorriam à experiências educacionais no exercício do seu encargo para programar o que seria desenvolvido na Corte, como é o caso emblemático de Coutto Ferraz. Do mesmo modo, os homens da elite política não se furtavam de credenciar suas iniciativas na experiência estrangeira. Neste caso, tratava-se de um duplo efeito de autoridade: a experiência pessoal e a do mundo dito civilizado.

O aporte desta tese é de que, trabalhar com uma diversidade de definições culturais auxiliou a compreender a história da educação brasileira que não enfatiza o eixo central do País, que não toma apenas as províncias do sudeste e sequer se faz ler apenas por um confronto binário entre as províncias ou entre essas e a Corte. Por isso, este estudo incide sobre a província de Minas Gerais considerada, em relatórios dos dirigentes do período, como a mais desenvolvida do País, e, a outra, tida como uma das mais pobres, um “sertão” como denominavam viajantes e dirigentes que visitaram e trabalharam em Mato Grosso. O exercício da comparação incorporou igualmente um dos lugares de visibilidade dos modelos escolares que era o Município Neutro da Corte. Com isto, pretendo discutir a produção da escola em situações políticas diferentes na busca pela institucionalização do ensino, enfim, dos saberes como condição de alcance da civilização.

A perspectiva desta análise para pensar o nacional se dá a partir do regional, acompanhando as pistas lançadas por este historiador

[...] a história comparada, torna mais fácil de se conhecer e de se utilizar, animará com seu espírito os estudos locais, sem os quais ela não pode, mas que, sem ela, a nada chegariam. Numa palavra, deixemos, por favor, de falar eternamente de história nacional para história nacional, sem nos compreendermos. (BLOCH APUD HAUPT, 1998, P. 216).

Marc Bloch insistiu em se pensar regional e localmente, tanto no nível das culturas plurais quanto no aspecto de conhecimento interno das constituições geopolíticas, apresentou a necessidade de auto-conhecimento e auto-referencialidade como diz Schriewer (2003). Este se constituiu em um aspecto perseguido na investigação que, ao buscar conhecer o outro, implica também em conhecer um pouco mais, a nós mesmos.

Cabe retomar a idéia de que a comparação interprovincial deve levar em conta também as redes de relações transnacionais. Esta perspectiva fica reforçada a partir dos estudos que observaram a internacionalização das políticas educativas e fluxo global do conhecimento como os trabalhos de Nóvoa e Schriewer (2000), em torno da “externalização dos modelos de escola” para explorar a idéia de “difusão mundial da escola”. Tais reflexões ajudam a pensar que as reformas da instrução pública de 1854 podem ser compreendidas como um dos momentos de emergência de um certo tipo de prática de difusão mundial da escola, sendo, portanto, um movimento que não se localiza somente no período republicano como querem fazer crer setores de intelectuais brasileiros.

vi. Refletindo na perspectiva da história serial e constituição das séries.

A realização desta pesquisa explorou problemas, como o das categorias a serem empregadas. Para Nunes (1998, p. 108), “A partir do reconhecimento das nossas singularidades, que categorias poderiam ser criadas para avançar além da justaposição dos casos estudados?” Essa percepção levou a (re)indagar sobre o que é e como comparar? Ao lado do que já foi exposto no que se refere à comparação, nas relações da história com a educação, cabe explicitar os procedimentos adotados na composição das séries deste estudo comparativo, o que se buscou refletir a partir deste momento.

Na execução do projeto, a preocupação aumentou com a análise das fontes e documentos a respeito do assunto, muitas vezes sendo necessário refazer a pergunta o que pesquisar? O que e de qual modo comparar para não limitar o trabalho a justaposição? Deste modo, com base nessas inquietações, foram realizados alguns estudos,⁶⁵ a partir dos quais se procurou organizar a série documental que orientou o trabalho de pesquisa. Deste esforço, ficou definida uma disposição que auxiliou a confrontar, comparar e interpretar discursos que circularam, tornados visíveis e acessíveis por meio das séries compostas sobre cada tema.

Com este procedimento as reformas da instrução pública foram analisadas, pretendendo dar a conhecer, por um lado, os fatos que constituíram as formas de apropriação das experiências a respeito da sociedade, da escola, da administração escolar. Por outro, os modos pelos quais dirigentes e sociedade efetivaram a circulação e imposição de determinados modelos pedagógicos e as maneiras como procuraram promover o ajustamento dos sujeitos escolares.

⁶⁵ Dentre esses trabalhos destacou-se, de modo particular, as formulações de Foucault (2000), (2002), Deleuze (1974) e Gondra & Tavares (2004).

No interior dessas indagações e objetivos foram organizadas determinadas séries, entendendo-as como práticas de produzir documentos, isolar corpos, desfigurar coisas, enfim, formar uma coleção como diz Certeau (2002, p. 81-83). Desse modo, uma redistribuição de espaço foi operada como ação instauradora de grupos, lugares e práticas, constituindo técnicas que procuraram transformar os documentos em fatos e acontecimentos.

Com isto considero que a forma de constituição serial está ligada à escrita historiográfica, possibilitando leituras e interpretações do formato e da disposição cronológica. Procedimento que foi realizado sem se agarrar a uma linearidade da história, sem aprisionamento temporal, mas objetivando entender as rupturas, acasos, transformações, descontinuidades, apropriações, retomadas, minúcias e tenuidade das mudanças, interpretações e modos e maneiras de se efetivar e colocar em circuito determinados projetos. Este tipo de disposição serial favorece entender, pela análise das formações discursivas, os fatos relacionados entre si e as maneiras pelas quais dão inteligibilidade aos acontecimentos. Como diz Foucault (2002, p. 85-86) não se trata somente de medir quantitativamente a evolução, ciclos e processos de dados, afinal eles aparecerão⁶⁶, mas estudar as formações discursivas que apresentam “coincidências imprevistas, as incoerências ou as ignorâncias” que em uma pesquisa pode aparecer.

Daí porque, para Certeau (2002, p. 86), a importância da constituição de séries está na “relação entre estes modelos e os limites que seu emprego sistemático faz aparecer e, por outro lado, a capacidade de transformar estes limites em problemas tecnicamente tratáveis”, o que auxiliou, assim, a construir estruturas mutáveis de organização de documentos. Nesse sentido, se inscreve o propósito de não tratar os documentos como monumentos simbólicos de uma verdade. Mas sim criar condições de relações com uma variedade de fontes para tornar possível outras leituras dessas formações discursivas, tanto em quadros sincrônicos como nos isolamentos do que denominou de “conjunturas” globais, o que permite interação com momentos históricos pouco explorados, por vezes, desconhecidos.⁶⁷

Como existe um corpus documental que varia de relatórios aos aparatos legais, cabe considerar que “o objeto da pesquisa histórica é estabelecer, a partir desses documentos, um

⁶⁶ Cf. Foucault (2000, p. 291-292) “Os próprios economistas não sabem se um ponto de detenção em uma curva econômica assinala uma grande inversão geral da tendência ou simplesmente um ponto de parada, ou um pequeno interciclo no interior de um ciclo mais geral. Cabe ao historiador descobrir esse estrato escondido de acontecimentos difusos, “atmosféricos”, policéfalos que, afinal, determinam, e profundamente, a história do mundo”.

⁶⁷ Cf. Certeau (2002, p. 91) “Atualmente o conhecimento histórico é julgado mais por sua capacidade de medir exatamente os desvios – não apenas quantitativos (curvas de população, de salários ou de publicações), mas qualitativos (diferenças estruturais) – com relação às construções formais presentes”.

certo número de relações” (FOUCAULT, 2000, p. 290). Tal perspectiva ensejou a constituição de séries comuns que permitiram análises de aspectos semelhantes e as diferenças que são estabelecidas nas formas de produção, apropriação e de circulação das representações dos discursos em torno dos eixos temáticos determinados pela constituição serial, uma vez que

Certamente a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade uniforme de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não é para encontrar estruturas anteriores estranhas, hostis ao acontecimento. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição. (FOUCAULT, 1999 B, P. 56).

Essa é uma proposta de constituição serial que presidiu este trabalho, sem aprisioná-la a uma rigidez teórica e técnica. Antes mais, favoreceu o ato criativo como condição para facilitar ainda mais a capacidade e a qualidade exploratória do objeto de pesquisa. Ao pensar neste assunto, em torno dos trabalhos de Foucault, pôde-se refletir com Revel (1995, p. 05) que “é a constituição de séries discursivas, a percepção de regularidades e de discontinuidades, o nascimento de regras de transformação, que vão doravante subentender o projeto que ele nomeará de uma “história efetiva””, cujo percurso este trabalho tem vislumbrado.

A respeito da produção histórica, uma análise de Foucault (2000) autoriza a entender a contribuição da história serial a partir do lugar como disse Certeau (2002), e do papel que desempenha uma análise histórica por estes procedimentos. Deste modo

O historiador – observem – não interpreta mais o documento para apreender por trás dele uma espécie de realidade social ou espiritual que nele se esconderia; seu trabalho consiste em manipular e tratar uma série de documentos homogêneos concernindo a um objeto particular e a uma época determinada, e são as relações internas ou externas desses *corpus* de documentos que constituem o resultado do trabalho do historiador. (FOUCAULT, 2000, p. 291).

Na reflexão foucaultiana se percebe a importância da constituição de séries homogêneas que se deve organizar a partir de um objeto de pesquisa, para se estabelecer relações “internas ou externas”. Um procedimento para que se possa, de certo modo, contribuir para que o historiador interprete não uma realidade virtual ou uma verdade única que estaria por trás desses documentos, evitando-se aquilo que se tornou comum dizer,

“procurar o significado nas entrelinhas”. Esta pesquisa procura distanciar-se desse tipo de leitura e dessa forma de procedimento.

Este trabalho priorizou o estabelecimento de relações entre séries que dão a conhecer singularidades, fatos comparativos semelhantes, distintos, enfim, que auxiliaram a fazer emergir os fatos e acontecimentos que construíram, modificaram, consolidaram e transformaram as reformas da instrução pública de 1854 no âmbito de três “comunidades imaginadas”. E, é por meio dessas séries que procuro produzir um significado dos “diferentes estratos de acontecimentos” como assinalou o pensador francês

Graças a esse método, e essa é a terceira característica da história serial o historiador pode fazer emergir acontecimentos que, de outra forma, não teriam aparecido. Na história tradicional, considerava-se que os acontecimentos eram o que era conhecido, o que era visível, o que era identificável direta ou indiretamente, e o trabalho do historiador era buscar sua causa ou sentido. A causa ou sentido estavam essencialmente escondidos. O próprio acontecimento era basicamente visível, mesmo se ocorria não se dispor de documentos para estabelecê-lo de uma forma inquestionável. A história serial permite de qualquer forma fazer aparecer diferentes estratos de acontecimentos, dos quais uns são visíveis, imediatamente conhecidos até pelos contemporâneos, e em seguida, debaixo desses acontecimentos invisíveis, imperceptíveis para os contemporâneos, e que são de um tipo completamente diferente. (FOUCAULT, 2000, p. 291-292).

Ao analisar pesquisas a respeito dos modos de alimentação das populações europeias no século XIX, em particular o trabalho de Chaunu sobre o porto de Sevilha, Foucault (2000, p. 290) apresentou esse significado da constituição serial para fazer emergir o “acontecimento prodigiosamente importante” para a história e, em particular, para a história serial, mostrando assim, como facilitar a percepção dos acontecimentos apoiando-se nas experiências de pesquisa da história serial. A respeito do tema prosseguiu fazendo uma distinção

É um acontecimento, mas um acontecimento que não pode ser atingido pelos métodos clássicos ou tradicionais. Ele é somente atingido pela análise de séries, tão contínuas quanto possível, de documentos frequentemente negligenciados. Vemos, portanto, na história serial, não absolutamente o acontecimento se dissolver em proveito de uma análise causal ou de uma análise contínua, mas os estratos de acontecimentos se multiplicarem. (FOUCAULT, 2000, p. 290).

É nesse sentido que a “história serial” contribuiu para o que se denominou “constituição serial” nesta pesquisa, favorecendo um modo de avançar na argumentação do procedimento investigativo e na maneira de tecer a narrativa histórica. Não dissolver, mas

mostrar como as séries constituem estratos dos acontecimentos, enfim, como permitem a constituição dos fatos comparativos e o exercício de comparação. Do mesmo modo, o autor retirou da história serial a concepção exclusiva da longa duração e situou o trabalho na curta duração no sentido de prover não contextos e conjunturas, mas estudar a multiplicidade, a ruptura, o realinhamento, a reorganização da história da administração escolar e o processo de escolarização.

A constituição serial não foi concebida e nem organizada como um conceito para analisar as formações discursivas e sequer uma categoria de análise. Ela foi compreendida enquanto procedimento investigativo, uma técnica para constituir conjuntos de documentos por vezes homogêneos de um acontecimento⁶⁸ de determinada época. E que, portanto, são dependentes e, ao estabelecer relações, fazem emergir os estratos dos acontecimentos para análise da relação com outras formações discursivas, apresentando e interpretando, inclusive, as discontinuidades⁶⁹. É dessa forma que se procurou estabelecer relação entre o conjunto discursivo presente nas fontes para analisar o poder, seus efeitos, a constituição dos sujeitos e as apropriações de ideários no que se refere ao modelo escolar. Nesse sentido

As noções fundamentais que se impõem agora não são mais as da consciência e da continuidade (com os problemas que lhes são correlatos, da liberdade e da causalidade), não são também as do signo e da estrutura. São as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, casualidade, discontinuidade, dependência, transformação; e é por esse conjunto que essa análise dos discursos sobre o qual estou pensando se articula, não certamente com a temática tradicional que os filósofos de ontem toma ainda como a história “viva”, mas com o trabalho efetivo dos historiadores. (FOUCAULT, 1999 B, p. 57).

Deste modo, a constituição de séries permitiu verificar e dar a conhecer dados, ciclos, evoluções de informações e também contribuiu para perceber e analisar as formações discursivas em suas discontinuidades, regularidades, nas dependências de outras formulações e práticas, enfim, as mudanças e retomadas de discursos que produziram a história da educação brasileira.

⁶⁸ Cf. Foucault (1999 B p. 58) podemos instigar assim: “Se os acontecimentos discursivos devem ser tratados como séries homogêneas, mas descontínuas umas em relação a outras, que estatuto convém dar a esse descontínuo?”

⁶⁹ Cf. Foucault (1999 B, p. 58) “É preciso conceber entre essas séries descontínuas relações que não são da ordem da sucessão (ou da simultaneidade) ou uma (ou várias) consciências”.

São essas séries que contribuem para a compreensão da descontinuidade⁷⁰ e a singularidade dos fatos e acontecimentos. Assim, foram postas em relação as formações discursivas próprias dos regulamentos, elaborados apenas com meses de diferença, comparando-as com as definições das reformas, as regulamentações e demais normatizações e as propostas anteriores, relacionadas com o Ato Adicional de 1834. Ao mesmo tempo, ao compor uma série de caráter jurídico, coube articulá-la com os discursos formulados pelos dirigentes e outras reformas por eles produzidas e também entre as reformas contemporâneas e outras propostas anteriores de legislação como a Lei Geral da Instrução Pública de 1827. Do mesmo modo, ofícios, mapas, quadros estatísticos e produção bibliográfica geral da época integram outras séries utilizadas para se pensar o processo de elaboração e execução das reformas em análise.

vii. A organização serial

Seguindo os caminhos percorridos com as idéias de Certeau (2002) e Foucault (2000) quando problematizaram a composição serial articulando-a com as operações histográficas, pude compreender que ambos comungam com a idéia de ser este procedimento uma técnica investigativa ligada à definição do projeto do historiador. A partir das contribuições de Deleuze (1997), Gondra (2004) e de Gondra & Tavares (2004), que também engendraram constituições seriais em seus trabalhos para compreender as formações discursivas de determinada época e temas específicos, este trabalho articulou, para comparar, algumas características comuns às reformas. Essas séries foram constituídas a partir de formações discursivas dos anos 50 do século XIX e disponíveis nas fontes estudadas.

A produção dos discursos pode ser percebida pelas séries porque contém uma variedade de formulações em um dado tempo, muitas vezes construída em idéias descontínuas, singulares, apropriadas e reapropriadas em relação à autores, época e formas de efetivação; outras vezes, constringidas pelas circunstâncias dos seus autores e dos lugares de formulação. Por isso, foi estabelecida uma constituição serial que permitiu conhecer e relacionar, inclusive, os dados estatísticos e como essas informações foram compreendidas e disseminadas em espaços delimitados de exercício de poder. Às vezes em discursos políticos,

⁷⁰ Cf. Foucault (1999B, p. 58) “Não se trata, bem entendido, nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis. Tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as mais facilmente contestadas: o instante e o sujeito”.

outras vezes em práticas administrativas ou pedagógicas, e por outras, em práticas legislativas de ordenação legal da vida em sociedade e de um corpus documental heterogêneo como mecanismo que dá a ver a percepção de outros agentes do tecido social. A partir desse entendimento a composição serial foi formulada de modo a recobrir treze aspectos do projeto de escolarização da sociedade, a saber: a) Organização administrativa; (b) progresso, desenvolvimento, modernidade e civilização na representação das leis e nos discursos de dirigentes escolares. c) princípios da escolarização civilizadora: obrigatoriedade, liberdade, universalidade e relações entre gratuidade e o ensino estatal; d) a forma escolar; e) espaço escolar; f) distribuição temporal na escola; (g) a expansão das ações do aparelho burocrático na relação com os sujeitos escolares; (h) processos de recrutamento de professores e qualificação profissional; (i) sujeitos escolares e condições de acesso e permanência na escola; (j) saberes escolares; (l) formas de ensinar e relações nas práticas de ensino; (m) exames escolares; (n) regime disciplinar escolar

Cabe detalhar esses aspectos para tornar perceptível a complexidade e a sofisticação do projeto de escola posto em curso nos anos 50 do século XIX.

(a) **Organização administrativa.** Esta série organizou o pensamento dos dirigentes no período e os discursos que produziram a forma administrativa escolar e as relações da burocracia estatal, individualizando a hierarquia construída e as formas de se conceber e praticar os regulamentos da instrução pública. Com isso, procuro explicar os mecanismos e instrumentos definidos pelos governantes para reconhecimento do poder do Estado na institucionalização da escola. Em outras palavras, o modo pelo qual foi constituída a forma escolar⁷¹ do império brasileiro.

(b) **Progresso, desenvolvimento, civilização e modernidade na representação das leis e nos discursos de dirigentes escolares** – Esta série permitiu conhecer um conjunto de formação discursiva que se projetou politicamente para a disseminação do processo de escolarização. Desse modo, investiguei quatro formas da manifestação discursiva que disseminaram, renovaram e fortaleceram o processo de institucionalização dos saberes e de grupos da sociedade, em particular as ações de professores e estudantes. A série reunida por discursos políticos em relatórios e legislações permitiu questionar como as idéias de progresso, desenvolvimento, modernidade e civilização compareceram nos discursos de

⁷¹ Neste trabalho, esse conceito de forma escolar foi trabalhado com o sentido produzido por Schueler (2002) para escapar do aprisionamento de uma visão estruturante; uma vez que esse conceito deve estar relacionado com a compreensão que se procede na análise em torno dos processos de institucionalização da escola e o desenvolvimento de práticas escolares e sociais sempre em perspectiva histórica.

dirigentes e foram efetivadas nas normas regulamentares do cotidiano escolar em busca de transformações na ordem social.

(c) **Princípios da escolarização civilizadora: obrigatoriedade, liberdade, universalidade e relações entre gratuidade e o ensino estatal.** Esta organização serial permitiu analisar os princípios do processo de escolarização e da institucionalização das práticas escolares. Marcadamente pensar as formações discursivas relacionadas com outras questões e temporalidades em que dão a conhecer, ainda nos dias atuais, os diálogos que frutificam em torno desses ideais civilizadores. Por isso foi tratada, na comparação da norma, em sua diversidade de apropriações dos discursos, para compreender como essas produções de sentido do pensamento educacional se tornaram efetivas nos modos de escolarização. A série ordenou os temas dos princípios constituídos em torno da idéia de universalidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino escolar, relacionadas com os pressupostos contidos na efetivação da liberdade de ensino, em suas formas de objetivar a expansão da escola e as formas de ensinar para alcançar amplos setores sociais com o princípio de gratuidade do ensino.

Assim, percebe-se como essas formações discursivas se constituíram como mecanismos de inserção dos indivíduos no aparelho escolar. A ordenação possibilitou análise dos enfoques que formaram um conjunto discursivo e que se cristalizaram, por diversas maneiras nos aparatos legislativos escolares, com objetivos específicos de escolarização, mas que também marcaram seu sentido nas normas engendradas para orientar os procedimentos a serem atingidos, regulando a vida escolar e social tornando-se efetiva na formação da maquinaria escolar.

d) A forma escolar

A partir da constituição das escolas em instituições diferenciadas pode-se conhecer a forma escolar que foi se articulando pela determinação dos governantes em fazer reconhecer a força estatal e os efeitos dos discursos produzidos. Nesse sentido, busca-se perceber que a operação para fortalecimento do modelo escolar trabalhou com interesses e necessidades da sociedade.

Para auxiliar o pensamento em torno desta série operou-se com o conceito de forma escolar em função de que esta formulação comparece com o sentido de fazer entender que

A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços – entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e

a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim –, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais. (VINCENT et al., 2001, p. 38).

A partir dessa definição, uma historiadora da educação mostra a regularidade do conceito de forma escolar para a história em diversas sociedades modernas, na busca pela institucionalização de uma nova ordem social urbana. A problematização do conceito por parte dessa pensadora se deu com a idéia de que

[...] a *forma escolar* constitui uma definição que visa, ao mesmo tempo, descrever e interpretar o processo de engendramento da escola, a partir da presença dos seus principais aspectos na modernidade, quais sejam: a produção de espaços, lugares e tempos próprios para a escolarização, diversos de outros tempos sociais; a “pedagogização das relações sociais”, incluindo as relações entre docentes e alunos, que passaram a contar com códigos normativos mediados pelos Estados; a autonomização da escola perante outras esferas da sociedade; a instauração de uma nova ordem urbana, acompanhada da produção de saberes e disciplinas escolares, e, a tendência de se impor para além das instituições, ultrapassando as escolas e transcendendo às relações sociais, transformando e renovando as antigas formas de educação e instrução (como os tradicionais sistemas de aprendizagem, a educação familiar e a hegemonia da Igreja e demais instituições religiosas). (SCHUELER, 2002, p. 3).

Partindo dessa concepção, o conceito de forma escolar ajudou a pensar o processo de institucionalização da escola pelo Estado Imperial e, da mesma maneira, permitiu analisar as relações de poder que as representações escolares estabeleceram no interior das instâncias de governo e entre estas e a sociedade. Nesse jogo de representações, por meio do exame das formas escolares, analiso os modos pelos quais foram exercitadas as relações de poder para a escola e na escolarização. Com isso, pretendeu-se refletir que as formalidades das práticas se constituem em ritos, maneiras e modos de concretizar o pensamento, muitas vezes mediado pelos modos de apropriação e representação e, dessa maneira, contribuir com uma análise que auxilie a “desnaturalizar as práticas escolares”⁷² e historicizar as formas pelas quais foram constituídas as suas singularidades.

(e) **Espaço Escolar.** A seqüência do trabalho investigativo analítico trouxe para a comparação as séries ordenadas das formações discursivas que se organizaram em torno da formação do ambiente e das condições de trabalho dos escolares. A partir das idéias de Frago (2005), de que os espaços constituem-se como lugares para usos e definições de funções,

⁷² Cf. Carvalho & Nunes (2005, p. 56-58).

foram analisados as referências acerca da construção do espaço e da arquitetura escolar. Um propósito que auxilia adentrar a escola e perceber as relações existentes entre o aluno, o professor e a sociedade enquanto espaço de visibilidade. Esta ordenação serial individualizou os discursos produtores de sentido pelos quais foi analisada as motivações que indicaram a existência de uma “casa de instrução” e como estas eram concebidas por governantes, professores e famílias.

(f) **Distribuição temporal na escola.** Esta ordenação serial procura explicar as formas de desenvolvimento de distribuição do tempo na escola. Por um lado, identificou e classificou as práticas de inserção desse mecanismo no cotidiano da vida escolar que foram utilizados para acelerar o progresso social e individual e o desenvolvimento de novos comportamentos de cada escolarizado. Por outro, operou com certa racionalidade para o exercício das propostas inscritas a partir dos saberes institucionalizados na escola. A série permitiu conhecer os procedimentos que estabeleciam relações com outras atividades cotidianas do sujeito escolar como a definição da contagem de minutos e horas na escola, as atividades escolares para inserir o tempo cronológico do relógio em oposição ao tempo social vivido pelas sociedades regionais. Trato de observar, igualmente, como foram desenvolvidas unidades temporais mais gerais como jornadas diárias, cargas horárias destinadas aos diferentes saberes e o compartilhamento pelos períodos de calendários.

Dessa forma, a série tornou pensável o modo de preocupação com o tempo por parte dos dirigentes e as formas práticas por meio das quais a escola e os exercícios escolares constituíram uma nova maneira de compreender o tempo escolar ligada a idéia de tempo de atividade e tempo de vida, inserindo procedimentos nos escolares com objetivos de produzir diferentes modos de se efetivar cuidados com a vida, corpo, saberes e com as relações sociais, estabelecendo por extensão de institucionalização uma compreensão diferenciada de tempo. Os trabalhos de Frago (2000) e Elias (1998) auxiliaram a analisar os modos de produção de sentido nos olhares em torno do tema tempo e como esta idéia se transforma e se liga ao espaço para produzir novos procedimentos escolares.

(g) **A expansão das ações do aparelho burocrático na relação com os sujeitos escolares.** Nesta composição de série foram articulados os discursos que constituíram dispositivos definidos pelos setores governantes do Estado e as respectivas práticas nas relações com os governos da escola, por isso, procura-se demonstrar como se individualizou os modos pelos quais operavam as representações de poder na convivência com a família, a criança e os professores. Ao mesmo tempo, a disposição permitiu refletir a relação entre os

sujeitos escolares e o processo de normalização para realizar a formação de representações acerca das identidades e das individualidades. Esta disposição em séries homogêneas facilitou estudar as redes de poderes estabelecidas para efetivação da relação entre governantes e escola e instrumentos que foram utilizados como mecanismos de mediação entre dirigentes e a sociedade como os conselhos da instrução. A série admitiu a organização dos discursos disseminados e auxiliou a ordenação das práticas em que se inserem o julgamento dos processos disciplinares e os modos de realizar a inspeção escolar no controle e vigilância da escola com aplicação das normas.

(h) **Processos de recrutamento de professores e qualificação profissional** – A série ordenou e permitiu analisar os modos de iniciação profissional efetivamente vivida pela sociedade e as relações quanto às normatizações e modos autorizadores de desempenho da atividade profissional. A partir desta disposição, foi possível interrogar as exigências sociais e administrativas que construíram um modelo de professor e as maneiras de desenvolvimento das suas atividades na relação com os governantes, com as normas e com a sociedade, particularmente com as crianças e as famílias. Na análise, com apoio nos escritos de Garcia (2005) busca-se interligar os procedimentos de recrutamento, isto é, as formas de seleção dos professores e as questões em que as definições legais relacionavam as condições estabelecidas para criação, a manutenção de escolas primárias públicas e os modos de organização e autorização para funcionamento da forma escolar do ensino, tanto público quanto privado. Isto é, conhecer as representações relacionadas à casa de ensino.

(i) **Sujeitos escolares e condições de acesso e permanência na escola.** Esta série foi composta para analisar as formações discursivas em torno das condições legais definidas pelos regulamentos para o acesso das diferentes crianças à escola e o processo de escolarização. Isto é, classificou os dispositivos que disciplinavam a entrada, mas também mecanismos criados para a permanência na escola e os motivos que permitiram a saída do aluno ou do professor do processo educativo.

Ainda nesta série foram tratadas as restrições às crianças em sua vida escolarizável ou no caminho da escolarização e os discursos que ensejavam a expulsão, o afastamento, temporário ou definitivo das crianças e dos professores da escola. Esta disposição permitiu conhecer também o papel das escolas no interior da sociedade para constituição dos sujeitos escolares e os modos de diferenciação no tratamento dos sujeitos escolarizáveis. Esta ordenação serial admitiu a análise da diversidade de proposta em torno do professor e do aluno, sujeitos esses aos quais eram permitidos a entrada e seus respectivos modos de

permanência na escola, a partir dos instrumentos e dispositivos para o alcance dessas possibilidades como idade, a condição jurídica, social e cultural; salários, organização, quantidade e qualidade de alunos no interior da escola.

(j) **Saberes escolares.** Esta série relacionou os conteúdos e suas finalidades na institucionalização dos saberes, a fim de interrogar os modos pelos quais alguns conhecimentos foram e ainda são aceitos e legitimados na escola. A individualização em série permitiu conhecer os modos pelos quais saberes se constituíam em prescrições de modos de operação social e como outros conhecimentos foram abandonados e impedidos de circular, tanto pelas formas de ensino nas palavras dos professores quanto na configuração das obras autorizadas à leitura nos modos de aprendizagem. Saberes escolares que foram ensinados, praticados e disseminados entre alunos e professores para alcançar o cotidiano familiar e o tecido social, e que foram objetos de comparação para que se compreendesse como em um mesmo espaço nacional um conjunto disciplinar, alguns deles diferenciados, estava sendo exercitado, forjando a construção de representações em torno das “identidades” regionais, individuais; e, homogeneização de pensamento em busca de indução a outras práticas sociais. Assim, a organização desta série permitiu pensar as prescrições curriculares que ensejaram a construção de uma nova sociedade a partir da invenção de um novo homem que nasceria com o sujeito escolar.

(l) **Formas de ensino e relações nas práticas de ensino.** Este tópico da ordenação serial tratou de individualizar as formas de ensino estabelecidas para se efetivar as condições de permanência do professor na escola. A série caracterizou e auxiliou esta narrativa interrogando a respeito dos métodos de ensino e as exigências a que mestres e alunos foram submetidos para que pudessem iniciar e dar continuidade aos trabalhos escolares. Esta composição permitiu a comparação das distinções e similaridades dos modos de governo dos sujeitos e dos saberes em sala de aulas e propiciou análise das exigências de qualificação profissional, em seus mecanismos e maneiras de se realizar a atividade docente. A série permitiu também conhecer de metodologias de ensino às práticas dos exercícios escolares, assim como as táticas desenvolvidas por professores e alunos na produção de atividades e interpretação das normas escolares.

(m) **Exames escolares** – A série documental se propõe a análise do mecanismo constituidor da verdade dos dirigentes e da subjetividade dos sujeitos escolares. Nesse sentido, procura-se compreender os modos pelas quais candidatos a professores e alunos se dispunham, continuamente, ao exercício de um cuidado consigo mesmo e com o ordenamento

social e estatal dos saberes. Assim, procuro dar a conhecer a maneira pela qual a relação entre governantes e sociedade, por meio da escola, era efetivada e os modos pelos quais os procedimentos legais eram praticados e relacionados a outras possibilidades como a inserção de diferentes procedimentos no ambiente escolar.

Os exames foram compreendidos como modos de recrutamento, por vezes de formação, mas também como ações de classificação e ordenação dos sujeitos para os objetivos estatais. Deste modo, opero com o sistema de verificação de conhecimentos e estágios dos saberes de professores, candidatos e alunos com o sentido de promover um diálogo com os objetivos da maquinaria escolar, com as ações da governamentalidade e com a constituição dos sujeitos.

(n) **Regime disciplinar escolar.** Esta composição tratou de constituir uma série documental que tenta responder a questão relativa ao regime disciplinar construído no entorno da escola imperial. A ordenação facilitou a análise a partir das compreensões de Elias⁷³ para se estabelecer conectividade com o pensamento de Foucault⁷⁴ e de Thompson⁷⁵ e as idéias a respeito do aparato legislativo que constitui o processo e normalização do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, operou-se com a legislação elaborada para regulamentar o modelo escolar como os regulamentos da Instrução Pública que inseria uma ação governamental na busca de uma homogeneização dos procedimentos de escolarização, e também a relação entre governo, sociedade, escola e criança e a construção da subjetividade dos sujeitos escolares, por meio dos regimentos escolares que trataram a questão da disciplinarização dos corpos dos escolares no interior da relação educativa. A série permitiu discutir a construção ontológica de nós mesmos como diz Foucault (2000) auxiliando a perceber um dos mais intensos momentos da formação do homem moderno em cujo período as coerções disciplinares abandonaram a preocupação em atingir e ferir o corpo e passaram ao governo da mente, em busca do controle das emoções e dos sentimentos dos sujeitos.

Os trabalhos de Foucault auxiliaram a analisar a legislação enquanto processo de normalização e a estudar não somente os sujeitos escolares e a relação com governo, mas também como a produção de individualidades pelas normas contidas nas legislações escolares, nos modos que possibilitaram o aparecimento de sujeitos escolares e na relação consigo e com os outros no interior da escola. Nesse propósito, esta série exigiu um

⁷³ De modo significativo seus trabalhos a respeito de coerção das normas em “O Processo Civilizador” e “Os Alemães” (1993,1994 A, 1997)

⁷⁴ Em particular “Vigiar e Punir” (1999 D) e “A Verdade e as Formas Jurídicas” (2001).

⁷⁵ Principalmente nos trabalhos “Senhores e Caçadores” (1998), “Costumes em Comum” (1998 A) e o texto educação e Experiência, presente em “Os Românticos” (2002).

tratamento específico das fontes e do referencial teórico, permitindo problematizar como as normas escolares foram utilizadas no sentido da institucionalização de práticas sociais e transformaram atitudes escolares em práticas sociais formadora de novas culturas. Desse modo, o estudo das propostas de definição do formato e da aplicação das leis escolares, permitiu compreender como se forjou a sujeição de condutas e comportamentos dos componentes do processo de escolarização ao moldar sujeitos e determinar modos de convivência escolar para atingir o indivíduo na relação social.

viii. Rearticulando os procedimentos

Com esta composição serial acredito que os documentos relacionados e organizados fizeram avançar esta investigação por ter problematizado as finalidades da pesquisa no tempo, espaço e nos objetivos teóricos propostos nesta análise, aproximando-se da compreensão de Foucault (2000, 2002) e procurando se ligar à perspectiva construída por Gondra (2005, p. 293) na oportunidade em que formulou acerca dos documentos. Uma vez que constituem fatos que formaram conjuntos discursivos, as fontes trabalhadas são provenientes de relatórios de Presidentes de Província, narrativas dos inspetores da instrução pública nas províncias e dos ministros do Império, em particular do Ministro e Secretário dos Negócios do Império que era o responsável pelo processo de escolarização na Corte. Fatos históricos provindos também de fontes acrescidas pelos discursos produzidos por dirigentes como os deputados. Documentos pelos quais foi interrogada, estabelecida comparação e analisada as práticas de governo no processo de disseminação e consolidação dos ideários de escola e de sociedade.

Também foi realizado o estudo de ofícios enviados e recebidos pela Inspetoria Geral da Corte e das províncias entre os anos de 1851 a 1858, com documentos que narram fatos históricos das relações ocorridas entre as composições hierárquicas, dirigentes da escola e os escolarizados. Ao trabalhar com esse modelo de organização das séries também foram encontradas fontes que trazem publicações que se constituem como escritos avulsos de diferentes personalidades encontradas durante a pesquisa. São relatos, provas e cartas que deram visibilidade à escolarização e não configuram documentos oficiais, mas estão disponibilizados nos arquivos consultados e fizeram referência às reformas de 1854 ou às práticas normalizadoras das condutas dos sujeitos. Finalmente, e em igual nível de importância se encontram os regulamentos da instrução pública, assim como “Instruções” normativas neles contidos; decretos e demais prescrições legais produzidas pelas autoridades

imperiais e que permitiram analisar os procedimentos de poder que efetivaram práticas geradoras das culturas escolares.

O balizamento da construção teórica e interlocutores privilegiados desta pesquisa são os estudiosos citados e também os escritos de intelectuais que se esforçaram nas explicações regionais, na particularidade das produções a respeito da instrução pública nas décadas de 1840 – 1860 na Corte Imperial e nas Províncias, incorporando, inclusive, as produções acadêmicas recentes. Deste modo, ao longo deste trabalho são usados conceitos que ajudam a pensar o modelo de escolarização desenvolvido no período oitocentista. A análise articula as formulações contemporâneas e o sentido do pensamento da época em estudo, particularmente presentes nos discursos que representavam as idéias de modernidade e progresso e davam sentido ao modelo de escolarização proposto.

Também contribuíram as obras produzidas durante ou após o império que se constituem como clássicos da literatura em história da educação. Alguns textos são trabalhados como fontes como os de Liberato Barroso, Uchoa Cavalcanti, Antonio de Almeida Oliveira e José Ricardo Pires de Almeida, sem esquecer de trabalhos vigorosos como os de Primitivo Moacyr e Oliveira Viana, sendo o primeiro acerca da instrução pública e o segundo a respeito das instituições políticas brasileiras.

Quanto à inserção pelos arquivos onde foram pesquisadas as fontes, a orientação foi no sentido de trazer para este diálogo documentos existentes no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Arquivo da Cidade de Belo Horizonte, Arquivo Público Mineiro, Arquivo Público de Mato Grosso e a Casa Barão Melgaço. Como se sabe, essas instituições disponibilizam documentos, embora não tenha sido possível alcançar a totalidade da volumosa produção documental preservada nesses órgãos a respeito da matéria tratada e muito menos dispor de tempo para analisar a quantidade coligida.

A partir desses instrumentos de investigação foi delimitada a forma da pesquisa que tem por objeto as reformas educacionais dos anos 50 do século XIX. A investigação intenta se constituir como uma aproximação entre história cultural e educação comparada trabalhando com princípios norteadores das ciências contemporâneas, em particular, no estabelecimento de aproximações entre educação, estudos comparados e história. Não somente história e nem mesmo educação comparada isoladamente. O tratamento que procuro desenvolver insere-se no âmbito da nascente história da educação comparada como frisa Vidal (2001), mas que preferi denominar de história da educação em perspectiva comparada.

Finalizando, retomo a compreensão de que as hipóteses formuladas traduzem o entendimento que construí das formações discursivas acerca das reformas, assim como apresenta a inserção que se fez pelo referencial teórico metodológico. Com isso, pretendo colocar no debate os modos de se reformar e intento, também, tornar pensável a relação entre práticas de poder e a construção do indivíduo, governo e sociedade, na perspectiva da horizontalidade do exercício de poder. Assim, pensei na articulação das séries e das fontes estudadas para dialogar com o entendimento e os procedimentos a respeito do objeto da pesquisa que são as reformas da instrução pública efetivadas na década de 1850 do século XIX em três espaços geopolíticos no Brasil.

Desse modo e por entender que as tramas e lutas pelas mudanças tinham finalidades, reafirmo as dez hipóteses compreendidas como a) ampliação e fortalecimento do poder estatal; b) definição de um projeto civilizador alicerçado na escola e nos princípios da escolarização; c) as reformas estavam referenciada em obras externas como a compreensão sobre o objetivo do governo, da educação, dos costumes e da religião presentes em O Espírito das Leis de Montesquieu e, de modo particular nas orientações de Condorcet; d) organizar o modelo educativo a partir de caso exemplar e princípios universais como a reforma da instrução realizada em Portugal no ano de 1844; e) contemplar as experiências anteriores propostas ou realizadas no Brasil; f) com a finalidade de desbloqueio nos procedimento de poder para o governo dos sujeitos, avançando no entendimento das legislações anteriores; g) fazer circular internamente modelos universais que possibilitasse efeito de uniformidade ao processo de escolarização; h) possibilitar que dirigentes realizassem experiências educativas em lugares que não somente a Corte para credenciamento ao governo central, i) constituir pólos irradiadores de poder, ampliando espaços de construção e visibilidade da escola; j) fazer circular discursos formadores da identidade dos sujeitos.

Enfim, mesmo com todas as dificuldades, conforme faz ver Darton na epígrafe deste trabalho, vem crescendo o interesse em pesquisa comparada em um esforço de tornar a forma escrita uma comparação da qual se falava. Ao concluir, cabe lembrar que “o estudo comparado dá mostras de sua fertilidade por questionar o que parecia inquestionável, por obrigar o uso de novas lentes para compreender o que se parecia compreendido, por desinstalar certezas que pareciam cristalizadas e suficientes” (SILVA, 2004, p. 68). Esta é a aposta desta pesquisa ao se debruçar no estudo das reformas educacionais, este que pode ser descrito como um “velho” e “já sabido” objeto da história.

CAPÍTULO I

1. REFORMADORES

Produzir a legislação e defender as reformas do serviço da instrução foram, e são, fundamentalmente as maneiras de produzir o fenômeno educativo escolar como componente das políticas do Estado. São formas, também, de buscar prever e controlar a escolarização a parte dos saberes dominados pelos gestores dos bens 'públicos'. (FARIA FILHO, 2003, p. 82)

Este capítulo se concentra nas reflexões a respeito das condições, dos condutores e da construção das reformas da instrução pública, buscando entender as relações sociais e a vida dos reformadores, juntamente com a compreensão dos movimentos políticos produzidos na sociedade e as ligações com o modelo de escolarização existente naquele período. Por essa maneira procuro analisar o sentido da realidade construída para elaborar e reelaborar o discurso reformador que possibilitou a emergência das 'tecnologias regulamentadoras do espaço escolar. Desta forma espero trazer ao debate as condições existentes para a implementação das reformas da instrução durante a Conciliação política da década de 1850.

A intencionalidade é, portanto, tentar desnaturalizar o processo reformador em cujas tramas foram desenvolvidas práticas voltadas para a transformação da realidade nacional. Por isso tornou-se necessário considerar os movimentos políticos existentes e os pertencimentos social, cultural e familiar dos reformadores.

Na historiografia contemporânea há uma preocupação e um debate acentuado acerca dos estudos biográficos. Existe um receio de se escrever sobre os casos exemplares de agentes públicos que se destacaram de uma maneira ou de outra na sociedade nacional ou regional. Nessas condições, é possível entender porque inúmeros personagens da vida política e social brasileira encontram-se esquecidos pela história. Por isso, nestes escritos encontraremos alguns exemplos de abandonos acadêmicos que as sociedades locais imprimiram. Nesse sentido inscreve a preocupação em trazer ao debate a história de vida de alguns atores sociais no processo de construção e no desenvolvimento das reformas da instrução pública desse

período. Trata-se, portanto, de possibilitar uma interlocução com o pensamento de outros personagens da história política brasileira, analisando as práticas⁷⁶ que desenvolveram.

Nos estudos que produzi e nas investigações desenvolvidas no trabalho intensivo em arquivos, foram encontradas vinte e cinco personagens⁷⁷ que tiveram participação na produção das reformas. De todas essas personalidades, citarei alguns ao longo deste trabalho como momento da contribuição particular que deram às reformas instrucionais daquela década. Todavia, é preciso reconhecer, em forma de discussão teórica, a partir deste e de outros trabalhos anteriormente produzidos, as importantes contribuições de alguns desses políticos, ativos personagens das transformações produzidas pelo arcabouço regulamentador de 1854. Assim, optou-se por relacioná-los em ordem de análise das províncias entremeadas pela Corte para evitar qualquer hierarquização, tanto no nível importância do trabalho quanto do local onde exerceram suas atividades. Assim, como co-responsáveis pelas reformas da instrução pública da Conciliação temos em Mato Grosso, Augusto João Manoel Leverger e Joaquim Gaudie Ley, na Capital do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz e Euzébio de Queiroz Coutinho Mattozo Camara e em Minas Gerais Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos e Antonio José Ribeiro Bhering.

Digo, co-responsáveis considerando que as transformações deliberadas nessa época não estavam e não eram isoladas. Ao contrário, podem ser consideradas como partes de uma estratégia mais ampla de produzir um sentimento de inovação, de melhoria, de avanços na

⁷⁶ Sem esquecer as contribuições de Chartier (2000) e de Vidal (2005, p. 55-57) a respeito das questões que envolvem o conceito de práticas e de práticas escolares, respectivamente, uma das problematizações a respeito das práticas pode ser compreendida em Veyne (1998, p. 248) “A prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz). Se a prática está, em certo sentido, ‘escondida’, e se podemos, provisoriamente, chamá-la ‘parte oculta do iceberg’, é simplesmente porque ela partilha da sorte da quase-totalidade de nossos comportamentos e da história universal: temos, frequentemente, consciência deles, mas não temos o conceito para eles”. E outra contribuição vem da reflexão de Chartier (1988, p. 27) “Rompendo com a antiga idéia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar -, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distância, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação. Uma e outras têm as suas determinações sociais, mas as últimas não se reduzem à sociografia demasiado simples que, durante muito tempo, a história das sociedades ditou às das culturas. Compreender esses enraizamentos exige, na verdade, que se tenham em conta as especificidades do espaço próprio das práticas culturais, que não é de forma nenhuma possível de ser sobreposto ao espaço das hierarquias e divisões sociais”.

⁷⁷ Além dos reformadores selecionados para demarcar a construção das reformas da instrução pública, não podemos esquecer que trabalharam nessa década os seguintes personagens. Por Mato Grosso João José da Costa Pimentel, Albano de Souza Osório, Joaquim Raymundo de Lamare, Antonio Pedro de Alencastro e Pe. Joaquim Antônio da Silva Rondon. Pela Corte Imperial considero a participação de Francisco Gonçalves Martins, Sérgio Teixeira de Macedo, Pedro de Araújo Lima – o Marques de Olinda, Joaquim José Rodrigues Torres – o Visconde Itaborahy, Theophilo das Neves Leão, Manoel de Oliveira Fausto e Antonio da Costa Pinto. Em relação a província de Minas Gerais entendo como participantes das reformas José Ricardo de Sá Rego, Luiz Antonio Barbosa, José Lopes da Silva Viana, Herculano Pereira Penna, Joaquim Delfino Ribeiro da Luz, Carlos Carneiro de Campos e Rodrigo José Ferreira Brettas

sociedade. Por isso, a construção legislativa realizada em Mato Grosso por Augusto Leverger e Gaudie Ley tinha por objetivo, ainda que de maneira singular na organização e realização, o fortalecimento de um pensamento a respeito do professor, da capacidade do modelo de escola e do processo de escolarização. Do mesmo modo que as mudanças levadas a efeito por Euzébio de Queiroz e Coutto Ferraz tinham finalidades ligadas mais ao pensamento acerca da liberdade e universalidade do ensino, saberes e processos pedagógicos e as formas de organização e controle dos sujeitos e instituições escolares – inspetores e diretores de escolas, professores e alunos. Sentido interessante e objetivo mais amplo também trouxeram às reformas educativas, com as devidas particularidades existentes, os dirigentes Antonio Bhering e Francisco Vasconcellos em Minas Gerais com a preocupação centrada na disciplinarização da vida dos professores e a ampliação do controle sobre as atividades das crianças escolares e do conjunto da sociedade. As três localidades com uma finalidade comum de fazer com que o Estado prosseguisse, mais acentuadamente, no seu projeto regenerador e civilizador da sociedade por meio da ação da instrução pública em estabelecimentos especificamente destinados.

Assim, o estudo acerca destes seis dirigentes da instrução pública foi feito de maneira não aleatória. A biografia dos reformadores foi pensada a partir de alguns critérios que auxiliaram a me aproximar ainda mais das mudanças nas concepções educativas. Nesse sentido, a análise produzida se deu em função das contribuições que esses sujeitos deram às transformações educativas nas respectivas províncias. Particularmente, diante do tempo de permanência nos postos de direção do ensino nesse período, nas compreensões que deram à interpretação dos atos regulamentadores, nos processos que produziram para fortalecimento da institucionalidade da escola e disciplinarização dos indivíduos, assim como na formação discursiva acerca dessas reformas específicas, nas contribuições que deram para outras mudanças no decorrer do processo de intensificação das idéias reformadoras, no alicerçamento das mudanças introduzidas e nas tentativas de consolidação do pensamento reformador.

Os desafios motivadores desses estudos foram as possibilidades de que nesta narrativa pudesse trazer ao debate, além do pensamento reformador, os modos pelos quais os dirigentes possibilitaram a circulação de idéias acerca das escolas e escolarização estatal, os modos de apropriação⁷⁸ e práticas educativas, as experiências produzidas pelas reformas, as mudanças

⁷⁸ Cf. Chartier (1988, p. 26) “A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. Atentando também para as questões suscitadas por Foucault

discursivas desses dirigentes, as idéias acerca do modo de organização do ensino e os possíveis paradigmas concebidos para as mudanças, as formas escolares existentes, a manutenção de tradições organizativas e rearranjos provocados pelos discursos de verdade produzidos em torno das reformas da instrução pública.

Dentre essas formações, procuro discutir a “verdade” intentada no pensamento a respeito das ciências, disciplinas, saberes, política, estado, família, sociedade, sujeito e formação. A situação de disponibilidade dos documentos e a determinação na investigação permitiram discutir estes temas que apareciam nos discursos produzidos por estes reformadores. A partir das pistas encontradas acredito que é possível avançar em pesquisas, e, no futuro, disponibilizar análise sobre outras formações discursivas e exercitar diferentes modos de interpretação. Os sentidos produzidos pela formação discursiva desses reformadores foram analisados com base na idéia de que possuíam uma tática discursiva, isto é, tinham uma finalidade ou cumpriam certa função na construção do modelo pedagógico. Para isso, o pensamento de Foucault acerca dos intelectuais e dos discursos de verdade contribuiu para problematizar a intenção desses dirigentes e os gestos que exercitaram para tornar efetivo, portanto, normalizado, os atos políticos e jurídicos estabelecidos.

Sem a intenção de produzir imortais como alguns casos existentes, de maneira particular com os questionamentos de Abreu (1996), ao iniciar a interpretação a respeito das reformas pretende-se conhecer e possibilitar que se conheça, compreenda, interrogue e analise quem eram os sujeitos que produziram as reformas dos anos de 1850, como pensavam os personagens que escreveram documentos, de onde vinham, o que faziam e suas relações sociais, políticas e culturais. Da mesma maneira, tentei entender e interrogar seus afazeres a partir de alguns escritores que pudessem ajudar na interpretação das atitudes desses sujeitos.

Assim, buscou-se uma sustentação teórica em que pudesse mostrar, ou ao menos explicitar de maneira mais objetiva possível, quem eram esses reformadores, a partir do pensamento produzido e de suas ações efetivas. Nos dicionários de diferentes campos teóricos e demais produções bibliográficas foi possível encontrar algumas assertivas que me conduziram à idéia de “iluminados”, “intelligentsia”, “cidadão”, “militante”, “esclarecidos”, “intelectuais”, “intelectuais orgânicos”, “literatos”, “clérigos”, “políticos intelectuais” ou

(2002, p. 74-75) de que “A determinação das escolhas realmente efetuadas depende também de outra instância. Essa instância se caracteriza, de início, pela *função* que deve exercer o discurso estudado em *um campo de práticas não discursivas*.[...] Essa instância compreende também *o regime e os processos* de apropriação do discurso: pois em nossas sociedades (e em muitas outras, sem dúvida) a propriedade do discurso – entendida ao mesmo tempo como direito de falar, competência para compreender, acesso lícito e imediato ao corpus dos enunciados já formulados, capacidade, enfim, de investir esse discurso em decisões, instituições ou práticas – está reservada de fato (às vezes mesmo, de modo regulamentar) a um grupo determinado de indivíduos”.

“intelectuais políticos”, “letrados”. Destaco estas para que não precise citar todas as considerações ou representações possíveis que se fizeram deste tipo de ator social.

Algumas referências são necessárias para que se possa compreender o papel destes sujeitos na construção das reformas. Assim, ao considerá-los como intelectuais tomo-os nos termos definidos por Michel Foucault (1999) a partir da função que desempenham ou que devem/podem desenvolver na e com a sociedade para reelaboração das práticas de poder, particularmente quanto à substituição do “intelectual universal” para propiciar a emergência dos “intelectuais específicos”. A partir daí posso falar em profissionais do pensamento, pois, como diz Leclerc (2005, p.15) esses sujeitos possuem ou realizam uma função que é a de “produzir e transmitir no espaço e no tempo os discursos que garantem a identidade do grupo, os valores centrais da coletividade”.

Ao pensar esses sujeitos procurei considerar o pensamento da época, evitando cair em um anacronismo. Como Leclerc escreve (2005, p. 15-39) cabe tomá-los como “letrados” uma vez que nesse entendimento, devido a vários aspectos, os letrados deixaram como legado uma compreensão a respeito dos iniciantes personagens que na história costumam figurar como intelectuais. Isto se dá porque, diante da circunstância de vida, naquele momento em que, segundo esse pensador (2005.p 39), clérigos e letrados estavam ligados ao “Antigo Regime” e tinham muito mais a função de conservação que de interrogação, procuravam evitar dissidências e eram verdadeiros “guardiões da cultura e da ortodoxia”, representando, na maioria das vezes, as forças das tradições e o vigor das instituições.

Deste modo, observa-se que os letrados são os precursores dos intelectuais. Neste entendimento porque eram políticos, viviam de outras profissões, devido ao motivo de que todos eles eram homens de Estado, isto é, eram nobres e estavam/viviam ligados à construção do Estado, eram membros da Monarquia brasileira e como dirigentes de políticas educativas produziam seus trabalhos com a preocupação voltada também à formação da nacionalidade e consolidação do Império. Por estes fatos, os trabalhos que esses homens desempenharam na sociedade nacional representam muito mais práticas de letrados.

De Brenda, passando por Gramsci ao pensamento foucaultiano, como ensina Said (2005) há um conjunto de representações sobre o papel do intelectual. No decorrer desta narrativa fiz um esforço de compreender as possíveis representações⁷⁹ que os dirigentes

⁷⁹Cf. Chartier (1988, p. 23): “[...] A noção de representação pode ser construída a partir das acepções antigas. Ela é um dos conceitos mais importantes utilizados pelos homens do Antigo Regime, quando pretendem compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo. Há aí uma primeira e boa razão para fazer dessa noção a pedra angular de uma abordagem em nível de história cultural. Mas a razão é outra. Mas do que o conceito de mentalidade, ela permite articular três

fizeram deles mesmos, as idéias que se formaram desses políticos e a que tenho pensado acerca desses homens. O intuito desta feita é evitar julgamento de valor das práticas desses sujeitos, pois interessa muito mais analisar, questionar, interrogar, provocar a reflexão acerca das reformas do que afirmar se esses letrados estavam certos ou errados, se eram justas ou injustas, se construíam verdades ou mentiras.

1.1. Augusto João Manoel Leverger

É que Augusto Leverger pertencia a uma classe de homens bastante limitada em toda a humanidade, os que podem, á inversa do lendário e tão citado frade, pregar aos outros, do alto das posições que ocupam ou vão conquistando: “faizei o que digo, faizei o que faço”. (TAUNAY).

Augusto João Manoel Leverger, Barão de Melgaço, é um personagem instigante. Dos seus escritos, frutos de estudos geográficos que produziu, às práticas administrativas que desempenhou, este militar, político e dirigente do Império brasileiro soube, como poucos, produzir uma representação a respeito do perfil de homem público que uma sociedade deseja. Leverger, como era mais conhecido e ainda é mais citado, construiu um sem número de acontecimentos que, por vezes, tem-se a impressão de se estar lidando com uma lenda da política regional.

Por isso, narrar aspectos da vida de um homem do porte deste personagem coloca alguns dilemas. As representações existentes a respeito de Augusto Leverger são suficientes para deixar um pesquisador atônito e embaraçado com a grandeza com que os escritos descrevem este sujeito. Nessas circunstâncias, ao menos três questões posso formular para se entender a situação. Como compreender e fazer-me entender acerca da vida de Leverger? Como construir a representação a respeito da vida e das obras de um homem que toma a dimensão de um mito? Como representar um sujeito de múltiplas ações e representações? Afinal, este era um dirigente do Império que teve, e ainda tem, seu nome reconhecido em

modalidades da relação com o mundo social: Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exhibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição, por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns ´representantes` (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade”

Mato Grosso e em diversos recantos do País. Um homem que, mesmo após 100 anos de sua morte, ainda consegue receber muitas homenagens em jornais, revistas, documentários em vídeos, televisão, rádio, e também em livros.

Esse antigo Presidente de Província foi convertido em um mito da política local. Escritos regionais, nacionais e internacionais⁸⁰ constituem este sujeito em um exemplo de político, de homem e de governante. Um reformador quase que reificado ou mesmo deificado pelas inúmeras homenagens que recebeu e que, ainda recebe nos dias atuais, despertando sentimentos de gratidão e respeito nas ações de administradores, intelectuais e setores da população regional. Veja uma das centenas de manifestações recentes acerca desse personagem

Augusto João Manoel Leverger, Barão de Melgaço destaca-se dentre esses exemplos de mestria e virtude que devem ser assinaladas pelos aprendizes de hoje. Sua história de vida inspira a busca contemporânea dos jovens por espaço e realização pessoal. Hoje, quando a cultura política brasileira dá evidente demonstração de maturidade democrática com a trajetória louvável de um operário que consegue ser eleito Presidente da República. Leverger mostrou-nos semelhante trajetória de vida, quando, a partir da situação de adolescente construir-se como homem de bem, conseguindo, pelo mérito, pelo talento e pelo trabalho, conquistar o respeito, a admiração e o afeto de uma pátria que lhe reconheceu o atributo de honra e nobreza. (FRANCISCO, 2002, IN: RIHGMT, P. 11).

Um relato que mostra, deveras, muito bem, como Leverger é considerado e representado em Mato Grosso. Isso se dá, inclusive, no seio dos intelectuais regionais, no interior da Academia Mato-grossense de Letras, no Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, em diversos departamentos das universidades locais e em muitas instituições fora do âmbito governamental. Difícil então é compreender este personagem, pois os escritos são quase que acrílicos acerca de suas práticas, dificultando o exercício de estranhamento.

1.1.1. O espírito aventureiro do Bretão Cuiabanizado.

É preciso reconhecer que Augusto Leverger adotou o Brasil para viver e morrer e que além de realizar inúmeras obras e diversos estudos, possibilitou melhorar e aumentar os meios

⁸⁰ No século XX Leverger recebia homenagens de seus patricios levando em consideração que « C'est une de ces joies patriotiques que je veux partager avec vous, ce soir, car vous y avez droit, um droit de naissance. Cette joie, La voici; – En plein coeur de l'Amerique, j'ai trouvé un peuple entourant d'un veritable culte d'estime et de veneration Le cendres et la mémoire d'un homme que tut à la fois un sage, um savant, um militaire de grande valeur, um administrateur consommé, um français que avait toutes les vertus de sa race, un breton, um fils de Saint-Malo, l'amiral Ausguste Leverger, Baron de Melgaço ». (DAYDÉ, 1928, p. 6).

de comunicação com as demais localidades do País. Acima de tudo, lutou muito para que a Província não caísse nas mãos dos paraguaios na década de 1860. Talvez, por isso, construíram um imaginário⁸¹ ou uma representação de um libertador, um Semi-Deus, um anjo da guarda de Mato Grosso. Inclusive, era considerado por muitos estudiosos e escritores como o “Bretão Cuiabanizado”, epíteto este proposto por Virgílio Correa Filho em obra a respeito deste homem, ou ainda considerado como o “Antemural do Brasil em Mato Grosso”, por Visconde de Taunay, em outra biografia. Diante desse quadro geral, interessa discutir a inserção de Leverger no movimento reformador da década de 1850.

Augusto João Manoel Leverger, o Barão de Melgaço, segundo Taunay (s/d, p. 23) nasceu em Saint Malet, departamento de Ille e Vilaine, na França, em 30 de janeiro de 1802 e recebeu os prenomes no dia do seu batismo. Seus pais foram Mathurin Leverger e Reine (ou Regina) Corbes. Esse mesmo historiador afirma que Leverger foi criado com a mãe. Seu pai somente o conheceu aos cinco anos, pois se encontrava preso na Inglaterra. A narrativa faz entender que Leverger estudou muito, gostava de Matemática, tanto que aos 17 anos havia concluído os estudos secundários. Já no ano de 1819 resolveu acompanhar o pai em uma viagem ao continente sul americano, chegaram ao Rio de Janeiro e, em seguida, rumaram para Buenos Aires, tornando-se naufrago em Santa Marta, no Rio do Prata. Segundo o mesmo narrador, Leverger soube da morte da sua mãe em 1821 e do pai no ano seguinte.

Augusto Leverger realizou experiências em outros países. Aos dezoito anos já pilotava uma escuna francesa de nome Angélica que, em virtude da situação belicosa contra seu País, portava bandeira portuguesa. Também desempenhou atividades de navegação para o governo de Montevideú na direção do Barco General Lecór. Nessa dimensão aventureira, em atividade comissionada pelo governo brasileiro, após longos dias de navegação pelos rios brasileiros, chegou a Mato Grosso em 23 de novembro de 1829, com todos os mapas do traçado, confluências e limites dos rios da Província. Segundo Taunay (s/d, p. 63) e Randazzo (2002, p. 100), Leverger publicou, posteriormente, um trabalho denominado “Corografia de Mato Grosso”, fruto dos estudos realizados anteriormente. Após um longo período de trabalho retornou em 1835 para o Rio de Janeiro e, aproveitando sua formação de geógrafo,

⁸¹ Se pensarmos somente as representações acerca deste sujeito torna-se complicado o entendimento desta parte da escrita. Por isso tomei também mais um argumento para tentar explicar para além das idéias de racionalidade que temos presente na representação. Assim, a problematização da categoria de imaginário auxilia a pensar as práticas de Leverger, desde que pensado nos seguintes termos, de acordo com Castoriadis (1982, p. 192) “É impossível compreender o que foi, o que é a história humana, fora da categoria do imaginário.[...] Ele também não é o racional, a inspeção mais sumária da história é suficiente para mostrá-lo, se assim fosse, a história não teria sido verdadeiramente história, e sim ascensão instantânea a uma ordem racional, ou no máximo, pura progressão da racionalidade”.

desempenhou atividades como medidor de terras para manter seus sustentos. Em seguida foi reformado como primeiro tenente, sem soldo, por não ter tempo de serviço para aposentadoria e também por ser estrangeiro.

Em fase de preparação para retornar a França, Leverger, em 4 de julho de 1837, recebeu uma nova missão, rejeitada por diversos oficiais, para trabalhar em Mato Grosso e organizar a defesa da Província e, principalmente, de Cuiabá. Aceitou a missão e resolveu ir por terra, passando pelo Rio de Janeiro, Minas Gerais e Goiás, chegando na Província de Mato Grosso no mesmo ano. A chegada foi um momento de reconhecimento do trabalho de Leverger, como diz Taunay (s/d, p. 67): “Outra grata impressão foi o recebimento que o esperava em Cuyaba, onde todos, grandes e pequenos o acolheram de braços abertos como velho e saudoso companheiro e amigo, impacientemente desejado e cuja volta já parecia mais que problemática”. Dessa data em diante, conquistou a população com seu trabalho e dinamismo e foi conquistado pelo carinho das pessoas. Período em que realizou explorações geográficas, missões diplomáticas, foi condecorado, recebeu promoção e, inclusive, aproveitou para lutar pelos seus ideais de melhorar a vida da população.

Randazzo (2002, p. 116-117) explica que em 1842, Leverger se casou com a viúva de um comerciante e tenente de Mato Grosso. Dona Ignes de Almeida Leite era filha de uma família de bandeirantes paulistas e irmã do Capitão Antonio Correa da Costa, um homem que, posteriormente, também governou Mato Grosso. Portanto, ligou-se à abastada família dos Toledo Pizza e dos Correa da Costa, que ainda hoje estão presentes na política e na cultura de Mato Grosso. Em 13 de novembro de 1844, ao se naturalizar, recebeu o título de cidadão brasileiro. Estava escolhido o território e a família para viver.

A vida em Mato Grosso não era fácil. Lutava-se contra os desafios da natureza e com os problemas de ausência de condições para desempenhar sua missão. Em um momento, já contrariado com a falta de verbas para construção das barcas e sem nada para fazer, em carta endereçada ao governo imperial,⁸² expôs seus sentimentos e as idéias que tinha acerca do bem público, do respeito e do zelo que deveria ter no trabalho ao qual estava encarregado.

Nessa oportunidade informou acerca da sua história de serviços ao Brasil, do conceito que gozava e do respeito adquirido e que não gostaria de ter o apelido de “zangão”, ou seja,

⁸² Não consegui encontrar essa carta de Leverger, todavia ela é citada por Correa Filho (1979, p. 21) nos seguintes termos “Confesso a V. Exa. que não é só o zelo do bem publico que me dita esta representação; tenho também outros motivos: sirvo no Brasil desde mais de dez anos; prezo-me de ter grangeado algum conceito, dou muito valor á estima pública; dói-me sobretudo ver-me olhado como zangão e minha posição atual faz-me merecer este odioso epíteto”.

um sujeito que anda para todos os lados para observar, repreender e produzir, mas sem serviço definido. Nessa mesma escrita, e, do mesmo modo, com a mesma serenidade se ofereceu para ser professor

Tenho feito tudo quanto dependia de mim, para que meu emprego não fosse uma sinecura; há alguns meses, não se tendo apresentado candidatos para as cadeiras de Geometria e Língua Francesa que estavam em concurso, oferecia-me para professor gratuitamente de uma e outra coisa; o Governo da Província aceitou minha oferta, porém até agora não tem tido execução BM, ainda que eu esteja pronto. (LEVERGER APUD CORREA FILHO, 1979, p. 21).

Cabe destacar seu interesse pela instrução e seus escritos daquela época já serviam de referência e, ainda nos dias atuais, não há como se falar da história ou da geografia de Mato Grosso, no século XIX ou mesmo no XX, sem que alguma obra de Augusto Leverger seja mencionada. No entanto, por este fragmento é possível pensar que assumiu a instrução pública como um problema local. No entanto, os dirigentes não o autorizaram a realizar a atividade de professor de matemática e de francês em escolas secundárias. Deveria ser aproveitado em outros fins: a segurança de Mato Grosso contra os eventuais ataques de países vizinhos.

Antes de desempenhar a função maior de mandatário da Província, Augusto Leverger trabalhou em diversas frentes, produzindo relatórios acerca da economia, geografia, composição étnica, bacias hidrográficas, levantamentos de condições e situações das instituições da marinha brasileira em Mato Grosso. Também desempenhou papel diplomático e militar tentando resolver questões entre o Brasil e o Paraguai, e os conflitos entre Brasil e Bolívia. Nomeado a 7 de outubro de 1850 foi em seguida empossado no cargo de Presidente de Província. Segundo Correa Filho (1979, p. 41) coube a Honório Hermeto, um dos organizadores do gabinete da Conciliação, a tarefa de convidar Augusto Leverger para auxiliar a administração central trabalhando na Província de Mato Grosso.

No desempenho dessa função, Leverger ampliou seus escritos acerca dos problemas financeiros, militares, religiosos, diplomáticos de Mato Grosso. Igualmente, procurava mostrar as potencialidades de Mato Grosso para a criação de gado e o estabelecimento de charques na Província. Uma preocupação com viés econômico, financeiro, mas também social, de manutenção e subsistência de um povo. Produziu relatos acerca da situação e das relações dos índios com as demais populações, reivindicou vacinas e atendimento social aos diferentes povos. Segundo Randazzo (2002, p. 126) “Nenhum governante Mato-grossense

escreveu em ofícios ou relatórios, mais que Leverger, que nos dá um retrato completo e lucidez da nossa Província, sem procurar bajular ninguém, nem esconder nada”.

1.1.2. A prática levergeriana na reforma da instrução

No ano seguinte em que Leverger tomou posse como Presidente de Província, por sua solicitação, foi definida, pela Assembléia Provincial local, uma autorização para reforma da instrução pública. Situação que se efetivou com a publicação do Regulamento da Instrução Primária em 1854. Nesse período Augusto Leverger auxiliou a pensar a importância da instrução pública, do papel do poder estatal e as possibilidades de melhoria no processo de escolarização, tanto para as ações dos professores quanto para a vida dos alunos. Práticas que auxiliaram a construir representações do Barão do Melgaço como um dos homens mais importantes da instrução mato-grossense do século XIX.

Pode-se pensar que a demora na realização, entre a autorização e a regulamentação, da reforma nessa Província talvez tenha se dado diante das estreitas relações de Leverger com o Governo do Império. Motivo que acabava por fazer esperar orientações para decidir e apresentar a legislação.⁸³ Importante agora é conhecer esse trabalho legislativo de maior importância para esta tese, tornando-se instigante notar que o conjunto regulador da escola, denominado por muitos estudiosos como “Regulamento Levergeriano”, possuía algumas características interessantes para se perceber a dimensão do trabalho do Presidente. Na compreensão de uma historiadora local

Esse Regulamento foi o que teve maior vigência – de 1854 a 1873 -, visto que os subseqüentes foram reformulados numa velocidade espantosa: 1873-1875, 1878, 1880 e 1889. Essa característica de estabilidade e atualidade, conferida ao Regulamento levergeriano, demonstra a maleabilidade e a capacidade de adaptação dos pressupostos modernos, trazidos da Europa, à realidade mato-grossense em constante transformação naquele período. De outro lado, a filosofia norteadora dessa legislação mantinha o espírito democrático, visto que apontava para uma expansão e uniformização do sistema educacional, uma vez que previa que qualquer escola poderia iniciar com o número inicial de 10 alunos, sendo que somente meses mais tarde é

⁸³ Segundo Taunay (s/d, p. 86) o então Presidente de Província era “Conhecedor perspicuo e mediato dos negócios e coisas da província, sabia bem Augusto Leverger, quanto é cercada de dificuldades a cadeira presidencial. Estavam os partidos políticos não pouco agitados e até exaltados, e as suas muitas relações pessoais contavam-se num e outro lado, razão, ao mesmo tempo de certa facilidade e de tropeços. Sem se haver jamais prendido, por ligações exageradas, a liberais ou conservadores, era, entretanto, conhecido o seu pendor para estes. Em todo o caso, a confiança e o respeito gerais que inspirava concorreram, desde logo, para lhe desbravar o caminho perante os primeiros passos da administração pública”.

que seria exigida uma quantidade maior, determinante da funcionalidade regular da escola. Esse princípio visava espalhar, para um maior número de localidades, as escolas primárias elementares. (SIQUEIRA, 2002 P. 23-24).

O regulamento levergeriano era uma tentativa de superação da legislação mato-grossense de 1837 e da legislação brasileira de 1827. Aparentemente, soube se apropriar do pensamento reformador produzido na Assembléia Geral do Império e conjugou com alguns princípios dos seus estudos de obras francesas. Por isso, tal qual o regulamento da Corte Imperial, os objetivos da reforma levergeriana tinham a expansão da escolarização como pressuposto fundamental das mudanças que deveriam ser implementadas. As questões mais importantes foram sementes da modernidade implementada, mas também tentativas de mudanças nas práticas dos sujeitos pelo zelo no exercício do serviço público que o novo regulamento exigia, com a qualificação de professores e dos alunos, com a ampliação do atendimento educativo disponibilizado às meninas, podendo ser educadas por professoras e as possibilidades de abertura para novas escolas.

Estes talvez fossem os maiores desafios que Leverger enfrentou na disposição regulamentar modernizadora, diante de uma sociedade ainda em formação, culturalmente patriarcal. Assim, pode-se entender que Leverger desafiou as estruturas sociais e de poder. Usou da sua condição de mandatário para impor seu modo de compreensão da vida escolar e de relações de gênero, em pleno sertão brasileiro, para ensinar compreensões “civilizadas” de convivência entre homens e mulheres, entre instrução e analfabetismo e entre interesses públicos e particulares. Talvez, por isso, fosse tão admirado.

Siqueira (2002, pgs. 23-30) assinalou que Leverger trouxe da Europa partes do pensamento que aplicava na administração da Província. Deste modo, considero que Leverger não copiou seu entendimento a respeito da instrução pública da Corte, aproveitou-se da circulação de idéias nesse período. Inclusive pode ter se apropriado do pensamento de Coutto Ferraz no momento da reforma na Província do Rio de Janeiro em 1849⁸⁴. A compreensão maior ele trouxe consigo da Europa, dos seus primeiros ensinamentos, dos estudos que havia realizado na França e da sua aplicação nas leituras que fazia do vasto referencial bibliográfico que possuía. Isto fica manifesto quando da apresentação do seu relatório em 1851, como podemos ver neste fragmento

Além de ser de inquestionável vantagem a vulgarização dos primeiros conhecimentos literários, basta que a instrução primária gratuita seja um direito outorgado aos Cidadãos pela Constituição do Império, para que

⁸⁴ Uma leitura da reforma da Província fluminense foi realizada por Gondra e Tavares (2004).

devamos considerar como de urgente necessidade a criação de, pelo menos, uma escola de primeiras letras em cada Freguesia. Assim, pois, entendo que fizestes verdadeiro serviço ao País facultando ao Governo, na Vossa última Sessão, os meios de levar a efeito a mencionada criação. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DA PROVINCIA, 10 DE MAIO DE 1851).

Este fragmento ilustra o pensamento levergeriano. No mesmo período de autorização para a reforma e também dos iguais encaminhamentos na Corte Imperial e na própria Província de Mato Grosso, Leverger antecipa-se à disposição dos Regulamentos da Corte e mostra sua concepção acerca do alcance que deveria ter a instrução pública. Assim, explicou ao Parlamento que a questão passava pelo direito constitucional e que era “inquestionável a vulgarização dos primeiros conhecimentos literários”. Em outras palavras, o pensamento de Leverger era o de propagar a instrução pública elementar criando, na sua ótica, “escolas de primeiras letras em cada Freguesia”. Uma notória disposição de valorização da instrução e de compreensão das necessidades regionais, que deveriam, necessariamente, passar pela qualificação da população.

A compreensão própria, trazida da sua cultura é reforçada com a exposição que o Barão de Melgaço fez à Assembléia Legislativa antes da reforma quando já assumia a defesa pela ampliação do ensino, apoiado na legislação anterior como a Constituição de 1824, a lei de 1827 e, de modo particular, no regulamento de 1837. Ao justificar para os deputados algumas de suas medidas de governo informou que

Entretanto persisto na opinião de que a aquisição do conhecimento ainda muito imperfeito das primeiras letras sempre he hum bem: e, por isso não tenho duvidado prover as cadeiras vagas em sujeitos que o exame havia mostrado pouco habilitados para regel-as; e até me pareceo dever nomear interinamente hum candidato que fora reprovado pelos examinadores, mas que não julguei menos idôneo do que outros que estão servindo. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 3 DE MAIO DE 1852).

Nessa exposição endereçada ao parlamento mato-grossense ficou evidente a posição pessoal e política de Leverger. A crença principal era de mostrar que, por pior que fosse o ensino das primeiras letras, ainda assim, valeria a pena insistir com a ampliação da instrução pública. Tomou para si, inclusive, a responsabilidade de nomear um professor reprovado em exame de capacidade. Ao que indica a informação relatada, Leverger acreditava muito na potencialidade moral dos professores, pois nesse instante, julgou mais a qualidade profissional pela idoneidade que pela sapiência dos conteúdos escolares. De certa maneira, uma posição razoável e prudente para o período, principalmente pela ausência de mestres

mais qualificados e diante da necessidade de expansão do processo de escolarização, como o próprio governante havia tomado como desafio desde o início da sua administração.

Augusto Leverger tinha posição definida a respeito da reforma da instrução pública. Acreditava na possibilidade de “vulgarização”. Em outros termos, expansão do ensino. Ainda que não fosse a universalização, inegavelmente, se tratava de um procedimento novo para o período. Todavia, a reforma para Leverger era apenas um dos aspectos necessários para a implementação das mudanças necessárias, como fez ver nesta fração de relatório

Pelos relatórios da Inspectoria Geral dos Estudos vereis o notável melhoramento que tido o ensino primário, devido em parte às disposições do mencionado Regulamento, e principalmente ao incansável e esclarecido zelo do prestante cidadão que preside a este importante ramo do serviço público, secundado pela vontade dos Inspectores Parochiaes, que prestarão serviços dignos de louvor. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, 4 DE DEZEMBRO DE 1856).

Nesse momento, Leverger distinguiu a importância da reforma da instrução pública. Ao mesmo tempo e do mesmo modo, dividiu esse reconhecimento com o trabalho desempenhado por Joaquim Gaudie Ley e com os inspetores paroquiais. Em outras palavras, não se tratava simplesmente de mudança na lei, mas de transformações nas posturas dos sujeitos responsáveis, na idoneidade e zelo que deveria existir no trato com a instrução pública. Atitudes essas que deseja dos auxiliares do desenvolvimento da escolarização.

Por isso, se tem hoje uma consideração por Leverger, pois de acordo esta historiadora

Augusto Leverger foi, nessa medida, uma personalidade de extrema importância no desenvolvimento educacional da então Província de Mato Grosso. Sua vasta experiência vivenciada na Europa, berço das inovações modernas e a habilidade com que conseguiu transpô-las para o cenário matogrossense demonstra seu relevante papel na implementação do processo de estruturação de um sistema educacional formado por elementos que desempenhavam papéis relevantes na sua estrutura, visto que anteriormente, cabia unicamente ao Presidente da Província e ao Inspetor Geral dos Estudos o controle desse processo. Com o Regulamento levergeriano, foram dados os primeiros passos no sentido de se pensar a instrução (tanto pública quanto privada) tendo por base um sistema hierárquico e bastante abrangente, de forma se pensar numa homogeneização das inúmeras escolas criadas no território da então Província matogrossense, assim como obter condições para seu controle e intervenção. Nessa medida, a colaboração de Augusto Leverger para o setor educacional de Mato grosso foi, certamente, a mais importante base para sua evolução e estruturas futuras. (SIQUEIRA, REVISTA IHGMT, 2002, p. 30).

Ao partilhar desta avaliação cabe ressaltar que a reforma de 1854 trouxe consigo diversas outras possibilidades para se pensar a instrução pública, auxiliando o desenvolvimento da história da educação em outras bases. A organização do ensino, a valorização dos professores, a expansão da escola, a instrução feminina, dentre outros aspectos, não podem ser pensados no século XIX sem que se tenha, obrigatoriamente, de reler esta reforma. Circunstâncias essas que definem a certeza de que as projeções realizadas com a instrução mato-grossense foram importantes para delinear procedimentos posteriores. A modernidade escolar em Mato Grosso inicia no primeiro período levergeriano de administração da Província.

No entanto, nem todos que estudaram o período partilharam desta percepção. De acordo com esta narrativa

Merece registro, também, o arremedo de expansão escolar instaurado por Leverger. Para realizar essa política, geradora de novas oportunidades educacionais ao nível das primeiras letras, o Presidente encontrou, em fins de 1850, a situação orçamentária da Província mais equilibrada. A partir de 1851, Leverger criou escolas nas diversas freguesias de Mato Grosso. Como inexistiam professores qualificados, lançou mão dos recursos disponíveis. Para tanto, transformou os concursos em meras formalidades inócuas. (ALVES, 1996, p. 106).

O autor considerou a criação das escolas em diversas freguesias como uma iniciativa que visava um “arremedo de expansão escolar”. Ao reconhecer que representava uma experiência de expansão educacional, para ele foi a antecipação da “cantilena liberal” o que, segundo Alves (1996, p. 107) “alardeia o poder da educação independente de quaisquer condicionamentos que a cerceiem”. Leitura que deixa evidente uma compreensão economicista da questão. Cabe destacar, no entanto, a existência de uma luta, de uma tentativa de indução à ampliação da escolarização, cuja vontade era de consolidação da escola como instrumento da biopolítica. Preocupação com a população, a partir da inserção no processo de aquisição de conhecimentos e não somente disposição de professores sem concurso. Os exames eram exigidos, porém, as condições e as experiências dos candidatos a professor em Mato Grosso não favoreciam uma disputa, uma concorrência mais apurada como veremos nos efeitos das reformas.

Esse governante tinha uma forma diferenciada de lidar com a administração e as representações das estruturas de poder político e social. Em diversos relatórios, mas principalmente nos de 1851, 1853, no relatório de 3 de maio de 1854 e de 1856 Leverger apresentou índios entre estudantes da escola primária. Ao mostrar os dados estatísticos acerca

do processo de escolarização, não teve dúvida em crescer em Albuquerque, atual Corumbá, em Mato Grosso do Sul, a quantidade de 47 estudantes. Dentre eles, descreveu precisamente, “inclusive índios Guanás e Guaicurus”. Insistentemente. Informação essa que indicava o aumento do número de escolarizados em Mato Grosso e, ao mesmo tempo, talvez demonstre, ou pelo menos constitui um indício do processo de convivência da população urbana com os nativos da Província.

Antes mesmo desse processo, Leverger já mencionava diretamente sua forma de convivência, trabalho, utilização e entendimento do modo de vida dos grupos indígenas e as necessidades de mudanças para uma vida urbana e ligada a rotina do trabalho. Seus relatos, cartas, documentos e ofícios marcam esses momentos. Ora denunciando a situação de miséria, pobreza e abandono em que os índios se encontravam, outras vezes informando acerca dos conflitos promovidos contra os índios e também pelos diferentes grupos étnicos. Uma boa parte dos seus relatórios, endereçados às demais autoridades locais e do governo central apresentava as suas considerações a respeito, principalmente da importância do trabalho no qual denominava como “catequese e civilização dos indígenas”, como atestam todos os seus relatórios como Presidente da Província de Mato Grosso.

1.1.3. Barão de Melgaço: um sujeito comum

Segundo Siqueira (2002, p. 27), o mundo intelectual também era uma preocupação de Leverger, tanto que foi o patrono do Gabinete de Leitura da Província, sendo o homem indicado para escolher os livros que deveriam compor a instituição. Narrativa que implica em dizer que Leverger também estava preocupado com a capacidade de setores sociais de aprender um pouco mais da vida a partir das leituras de obras literárias, científicas e históricas do Brasil e do mundo.

Como militar, diplomata, político, governante, homem de família ou como irmão, Leverger não era um sujeito comum. Como na epígrafe desta biografia Taunay afirmou que Leverger era de “uma classe de homens bastante limitada”, na realidade queria dizer, pouco comum. Pouco comum sim, ou simplesmente, Leverger não era um “homem ordinário” como diria Certeau (2001, p. 62-63). Na medida em que seu caráter, seus conceitos, sua preocupação com o serviço público, com o zelo profissional, com a justiça diante de outros sujeitos, o fazia e o tornava diferente.

A vida familiar também era importante para Leverger. Alves (2002, p. 67) apresenta alguns trechos de carta que Leverger endereçou a sua irmã, repensando sua vida por estas bandas. Nesses escritos mostrou que tinha necessidade de ser grato com a terra de Mato Grosso que tão bem lhe acolheu. Então, segundo o Bretão Cuiabanizado tudo que fez foi com boa vontade. E, ainda acrescentou “Sou feliz como se possa ser, embora sempre inclinado à tristeza e a uma vaga e indefinível aspiração”. Ainda que, segundo o próprio Leveger “Pujem-me, as vezes, dolorosas saudades da pátria, a nossa cara França”.

Esses escritos demonstram um instante que também o provocava, pois interrogou a si mesmo sobre as suas circunstâncias, perguntando-se “Poderia eu, porém, deixar hoje o meu agarrador Mato Grosso, que tão bem soube prender-me a si? Não, não, impossível!”.

Novamente manifestando seus sentimentos e mostrando um pouco da própria história, em 27 de agosto de 1875, ao final da vida, já com 73 anos, escreveu uma carta a uma das suas irmãs que morava na França. Nesse documento, Leverger manifestou-se nos seguintes termos

Hoje, é véspera do nome do meu santo. É também: 55ª aniversário do dia em que naufraguei nesta terra americana, onde breve terminarei a existência. Só, sem apoio, nem auxílio, no meio de estranhos, pude, com o meu trabalho, prover os meios da subsistência material e intelectual. Minha vida não foi isenta de peripécias; mas nenhum desastre convulsionou. Não sou rico, nunca o fui; jamais, porém, me faltou o necessário. Pude até muitas vezes satisfazer desejos e caprichos que, aliás, de continuo busquei sopitar, o que felizmente consegui. Sem intrigas nem protecções logrei alcançar certo nome e posição social que, sem me darem vertigens, estão, contudo, muito acima do quanto eu poderia ter ambicionado. (LEVERGER APUD TAUNAY, s/d, p. 34-35).

Esta talvez tenha sido a última carta escrita por Leverger. Nela o reconhecimento da superação de um homem diante de tantos percalços na vida, a frente de enormes desafios. De estudante a viajante, de viajante a náufrago, de náufrago a militar da armada brasileira, da França a Mato Grosso, de Mato Grosso ao Brasil, de militar a governante da Província, de homem comum a dirigente da política, de relações sociais e principalmente de ação moral, religiosa e no campo das letras. Essa carta mostrou Leverger e seus sentimentos e sua condição de vida em Mato Grosso.

Na representação que criou de si mesmo afirmou que não era um homem abastado, que tinha conseguido viver dignamente e feliz. Leverger havia sim construído e consolidado uma carreira profissional, militar, administrativa e política de respeito e reconhecimento público, como ele mesmo dizia “sem me darem vertigens”. Antecipando o fim da vida, o bretão organiza uma narrativa de si, oferecendo sua palavra como testemunho de sua vida.

1.2. Joaquim Gaudie Ley

A vida de Joaquim Gaudie Ley constitui uma incógnita. Pela dimensão do trabalho que realizou deveria estar entre os mais renomados letrados de Mato Grosso e também poderia ser reconhecido como um dos administradores mais importantes do século XIX da Província. Utilizando-se do cargo de inspetor geral de estudos, o “comendador”, como era chamado, foi um dos políticos que mais tempo permaneceu no poder, sendo, no entanto, muito pouco reconhecido. Gaudie Ley cresceu na função de político e administrador público e contribuiu para o fortalecimento do Estado imperial em Mato Grosso, tanto que a reforma da instrução pública em 1854, levada a cabo também por suas idéias, pode ser considerada uma das mais notórias atividades realizadas e que teve a contribuição deste personagem da história educacional da região.

Durante esta pesquisa, encontrei poucos escritos a respeito do trabalho de Joaquim Gaudie Ley. Ao que tudo indica, por suas relações sociais e políticas ou por suas práticas e circunstâncias de atuação, ou quem sabe por conta das vinculações familiares que possuía, a vida e a obra deste homem do Império ficou em parte esquecida. Para se ter a dimensão do trabalho deste personagem, na única biografia que encontrei, Mesquita (1921) conta a história de vida do pai dele, o senhor André Gaudie Ley e a genealogia da família e não a vida de Joaquim Gaudie Ley. No entanto, é preciso reconhecer a importância desse sujeito para os acontecimentos das reformas da instrução pública, principalmente, porque vivenciou o período de proposição, definição, realização e interpretação da reforma da instrução pública de Mato Grosso na década de 1850.

1.2.1. Aspectos familiares

Na genealogia da família que realizou o escritor mato-grossense Mesquita (1921) descreveu uma pequena parte da vida de Joaquim Gaudie Ley e, com isso, permitiu alguma visibilidade das práticas do inspetor. Entre os diversos cargos que ocupou, em profícua carreira profissional e de homem de Estado, encontram-se os cargos de “Deputado provincial, durante varias legislaturas, Vice-presidente da Província, suplente de juiz municipal e de direito, em diversos períodos, membro da Caixa Econômica e Monte do Socorro, Chefe de

polícia e Inspector Geral dos Estudos”. Pode-se notar que se tratava de um conjunto significativo de trabalho, em diferentes campos, desempenhado pelo Comendador.

Dessas várias funções, encargos e cargos que prestou ao serviço público procuro destacar um período de 22 anos, época em que Gaudie Ley ficou a frente da Inspeção Geral dos Estudos da Província de Mato Grosso, sendo substituído apenas em algumas viagens que realizou para fora da Província. Daí a importância do estudo deste personagem na vida política da Província. Um trabalho que se iniciou com Castanha (1999, p. 44), um dos primeiros historiadores a tentar, contemporaneamente, “dar vida” a ação desse sujeito histórico em um escrito importante, tanto para a instrução pública quanto para a história, em especial, para a história da educação.

Pelos escritos disponíveis constatei que Joaquim Gaudie Ley era o sétimo filho do Capitão mor André Gaudie Ley e sua mãe era D. Marianna de Alvim Poupino, irmã do coronel Poupino Caldas, um dos presidentes da Província de Mato Grosso que se envolveu em intensa luta política na Província, sendo assassinado em um incidente denominado de Rusga⁸⁵. Joaquim nasceu em 29 de Setembro de 1818, não se tem certeza se já em Mato Grosso, e, faleceu, em Cuiabá, em 13 de novembro de 1876. Mesquita (1921) registrou que a família Gaudie Ley era de descendência irlandesa ou escocesa, não se sabia ao certo, porém de origem britânica. Com uma cultura de dar sentido à vida da família e dos sujeitos, o significado do sobrenome era derivado do inglês godly, equivalente ao termo “divinamente”. A família de André Gaudie Ley, o patriarca, veio para Mato Grosso oriundo da Província de Goiás. Segundo esse cronista, consideravam-se mato-grossenses, ou melhor, cuiabanos, uma vez que seus descendentes chegaram ainda crianças em Cuiabá.

Pelos argumentos de Mesquita (1921, p. 67), Joaquim Gaudie Ley contraiu núpcias por duas vezes. A primeira a 3 de janeiro de 1841 com D. Catharina Dulcia do Prado, de descendência espanhola e de família ligada ao Barão de Poconé. Posteriormente, em 1861, casou-se com a sobrinha da sua primeira mulher, a D. Idalina Nunes da Cunha e com elas teve três filhas, Marianna, Maria e Regina, frutos do primeiro enlace e os dois filhos, Manoel e Antonio, oriundos do segundo casamento.

A tradição familiar de Joaquim Gaudie Ley estava ligada à força pública como demonstra estes escritos

⁸⁵ Movimento político nativista, conferir estudo feito por Elizabeth Madureira de Siqueira em sua obra *Rusga em Mato Grosso*: São Paulo: USP, 1992.

Rezam as tradições oraes por mim colligidas, com relação á vinda do capitão-mór para Matto-Grosso, que o mesmo aqui chegara fazendo parte da Milícia Real, tendo, nesse caracter e como pessoa de inteira confiança, feito varias viagens de Cuyabá a então capital Villa Bella, conduzindo remessas de ouro para a Fundição. (MESQUITA, 1921, p. 10).

O pai de Joaquim, o senhor André Gaudie Ley veio para Mato Grosso compondo a força de repressão do Império que combatia os assaltos, desvios, descaminhos e contrabando das riquezas minerais do Brasil. Em outras palavras, atuava como agente de segurança da caravana de riquezas que foram transportadas para a família real. Talvez por isso, pelo conhecimento, experiência e reconhecimento no desempenho dessas atividades que Joaquim Gaudie Ley serviu ao Governo de Mato Grosso também como Chefe de Polícia. Cargo equivalente ao ocupado por Euzébio de Queiroz e Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos na Corte Imperial.

Na representação construída por Mesquita (1921, p. 65), Joaquim Gaudie Ley era um homem ilustrado, possuía uma fortuna significativa, fruto do sucesso como comerciante e também em função do cargo de Comendador e por estar “aliado pelos seus casamentos a uma importante família, mato-grossense”. Nessas condições sociais é que pode desempenhar notável papel na sociedade regional na segunda metade do século XIX, influenciando e potencializando a instrução pública.

Ativista dentre os conservadores, era considerado um dos mais conceituados membros do partido, chegou a ocupar, por essa condição, diversos cargos na administração da Província. Para Mesquita (1921, p. 65) “em todos os quaes sempre se houve como digno herdeiro das tradições de honradez e competência que lhe foram legadas pelo seu progenitor”. Por suas ligações familiares herdou um patrimônio moral e ético do pai e, por sua militância, respeito, cargos e funções nos serviços do Estado.

Esse mesmo historiador informou que existe um trabalho, denominado “Datas Mato-grossenses”, de Estevão de Mendonça que também produziu uma espécie de biografia da vida deste homem do Império. André Castanha também possibilitou uma inserção pela vida de Joaquim. Entre os três trabalhos encontrados nenhum conseguiu definir o campo de formação intelectual deste Gaudie Ley. Como diz Castanha (1999, p. 45) “uma das maiores dificuldades da pesquisa foi encontrar informações sobre o seu grau de instrução. Para ser Deputado, juiz, chefe de polícia, inspetor da instrução pública, enfim, para redigir relatórios, necessitava de uma certa formação”. Uma situação que levou esse autor a assinalar que “as poucas informações disponíveis me levam a pensar que era autodidata”. Hipótese com o qual partilho com o historiador pelos mesmos motivos que o fez acreditar, particularmente quando

(1999, p. 46) citou a afirmação de Leite Falcão informando que Gaudie Ley nunca deixou de ser “devotado às ciências, a que prestando culto quotidiano, em seu gabinete, tornando-se ilustrado e até recomendável em matérias sociais e jurídicas”.

Compreensão reforçada pelas informações deste outro escritor de Mato Grosso

Dedicado á sciencia, o seu espírito hauria, no diuturno convívio dos livros, essas noções e conhecimentos que, de par com a sua experiência das nossas cousas e dos nossos homens, o fizeram um dos mais acatados varões da sua época, e, por outro lado, os bons sentimentos que lhe exornavam a alma, inclinando-o á pratica das virtudes mais excellentes, o aureolaram de um prestígio de benemerência e de respeito na sociedade em que vivia. (MESQUITA, 1921, p. 65-66).

Ao que se pode verificar, Joaquim Gaudie Ley tinha predileção pela leitura das ciências, preocupando-se com os problemas da população. Uma referência de formação, mas não a informação precisa. Por isso, diante da desinformação acerca das qualificações do Comendador, o título de autodidata ou de rábula, como preferirem, parece ter sustentação nesse caso. Afinal, eram poucos os sujeitos que poderiam sair desta Província do sertão para estudar em outras capitais de províncias do Império. Como não há informação desses estudos, existe a possibilidade de reconhecer que da parte de Gaudie Ley havia uma construção pessoal do conhecimento do qual dispunha⁸⁶. Além disso, o rábula era um semi-profissional do direito e fazia sua formação em seus estudos diários e a partir das suas experiências de vida, de atuação, de leituras e de convívio social. Cabe ressaltar que se torna extremamente difícil provar essa idéia. Todavia como diz Castanha (1999, p. 45), “provar o contrário é mais complicado ainda”. Assim, é possível reconhecer que a dedicação aos estudos talvez tenha feito de Joaquim Gaudie Ley um Comendador do Sertão, um letrado da Província pantaneira.

Gaudie Ley tinha apenas 31 anos quando ocupou os cargos de Juiz Municipal, Juiz de Direito e Chefe de Polícia e, no mesmo ano, iniciou suas atividades no cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública. Três anos depois de conseguir destaque nessas funções elegeu-se deputado provincial pelo partido conservador. No pensamento de Castanha (1999, p. 43) “as ações praticadas e os relatos deixados mostram a sua vinculação direta com o projeto Saquarema, ou seja, a sua lealdade ao Imperador” tanto que, por duas vezes, ao menos, escreveu ao Imperador agradecendo mudanças ou manutenções de administradores na

⁸⁶ Castanha (1999) conseguiu acesso ao inventário de Joaquim Gaudie Ley. Por esse documento sustenta que esse dirigente possuía setenta livros, todavia, não possuía descrição alguma das obras que estavam listadas, o que impede conhecer mais intensamente aspectos da vida do Comendador.

Província, demonstrando ligações políticas e até mesmo pessoais com o dirigente superior do Império.

1.2.2. A inserção na instrução

Joaquim Gaudie Ley assumiu a função de Inspetor da Instrução Pública em 6 de novembro de 1849, apesar do cargo ter sido criado em 1836 Gaudie Ley foi o primeiro inspetor que assumiu o desempenho de atividades na função. Ainda que tivesse diversos anos na administração da instrução pública, somente em 1851 foi possível conseguir uma manifestação de Gaudie Ley, mostrando seus primeiros envolvimento com a instrução pública. Nesses escritos, estava acompanhando uma comissão de vereadores da Câmara Municipal de Cuiabá. É possível também que naquele momento, Gaudie Ley fosse um dos vereadores e, ao mesmo tempo, estivesse acumulando o cargo de Inspetor Geral de Estudos da Província. O importante é que visitaram as escolas de meninos, de meninas e a de ensino secundário realizando uma inspeção das condições de ensino e da materialidade das escolas.

Nesse momento, podemos perceber a tarefa de Gaudie Ley. Acerca do ensino de meninos o relatório tece as seguintes considerações acerca de uma das escolas visitadas

De 50 discípulos que diz ter, apenas a Comissão encontrou metade; estes descalços e mal vestidos. Exigindo-se as escritas de todas, somente foram apresentadas cinco, e todas de dias muito anteriores; em formato tão mesquinho, que necessariamente obrigaria o menino, ou acanhar as letras, ou a nada escrever: em leitura o mal não é menor; porquanto o mais adiantado, na opinião do Professor, não pode ler satisfatoriamente uma carta, que estava na mesma escola: desculpou-se o Professor com anemia e pobreza de seus alunos. Pensa a Comissão que esta serie não interrompida de defeitos muito prejudicará, com o tempo, se oportunamente não for atalhada. (MATO GROSSO, RELATÓRIO DE COMISSÃO, 1851).

Nota-se que, além de Joaquim Gaudie Ley, os demais vereadores não produziram relatórios de forma organizada como exigidos para a época. O documento mais se assemelha a um conjunto de descrições, contendo opiniões a respeito das condições que haviam encontrado na escola. Porém pode-se notar que privilegiaram as condições sociais dos estudantes, anotando como “descalços e mal vestidos”. Também examinaram os alunos e verificaram que a situação de ensino era mesquinha, considerando ruins a escrita e a leitura da classe de alunos. Por fim, exigiram a necessidade de ação do poder público para interromper esses “defeitos” no ensino.

Já em relação à escola de meninas, coletivamente, tiveram a afirmação de que “A escola de 1ª letras para meninas, sita na rua Augusta, nº 46 acha-se colocada em sofrível edifício, e promete vantagens, atenta à aptidão da Professora D. Rosa Pereira Mendes”. Informaram que realizaram a verificação e que “algumas meninas foram examinadas em leitura e escrita, e mostraram aproveitamento”. Um momento diferente dos meninos, nenhuma consideração a respeito das condições sociais das mulheres, mas perceberam um “sofrível edifício”. No entanto, esperavam “vantagens”, isto é, tinham esperanças de dias melhores e constataram a “aptidão” da professora. Com relação a leitura e escrita verificaram “aproveitamento” das meninas. Talvez, fosse este um momento de inspeção da câmara municipal em conformidade com os regulamentos anteriores. A partir daí, é possível destacar a probabilidade que a narrativa estava ligada ao pensamento de Gaudie Ley porque o próprio Inspetor Geral elaborou um outro relatório, muito semelhante com esse, para os dirigentes da Província.

Pode-se considerar o relatório oferecido como um ato de inspeção realizada pelos vereadores, talvez para contribuir com o fortalecimento de Joaquim Gaudie Ley e de suas reivindicações a frente da inspetoria geral, uma vez que esse foi um dos poucos relatórios de dirigentes vereadores. O que permite dizer que se tratava de defesa de idéias, afirmação de sugestões e compreensões do Inspetor Geral de Estudo para promover mudanças no quadro da instrução pública, preparando as reformas que aconteceram posteriormente.

A partir de 1859 percebe-se melhor as ações de Joaquim Gaudie Ley já que na década de 1850 foram localizado quatro relatórios que estão analisados no decorrer deste trabalho. Não foram utilizados os escritos de Gaudie Ley nas décadas de 1860 e 1870 porque retira esse sujeito das experiências deste período em análise. Deste modo, pelos relatos, percebe-se que o inspetor de estudos tinha uma predileção por escrever acerca do sistema de vigilância e controle da instrução pública. Iniciava seus relatórios com algumas considerações legais sobre o documento e, em seguida, narrava acerca da atuação das inspetorias – geral e paroquial – momento pelo qual tecia considerações sobre a fiscalização do ensino e as contribuições que traziam os inspetores espalhados pela Província. Na seqüência, descrevia acerca do “Número de Escolas e Sua Frequência”, e, na maioria das vezes, enfatizava o crescimento da quantidade de escolas e de alunos. Em seguida proclamava considerações acerca das mudanças realizadas no tema “Professores” e, nessas oportunidades, discorria sobre os professores aprovados em exames, os licenciados, demitidos e jubilados. Raramente emitia

considerações sobre o papel dos professores, dificilmente esclarecia a função do magistério, preferindo referir-se sobre a qualidade e competência existente dos mestres.

Os relatos de Joaquim Gaudie Ley enalteciam também as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, e nesse enfoque, tratava de mostrar a situação das “Casas, Móveis e utensílios” das escolas. Nessas ocasiões, procurava refletir sobre a casa-escola, suas condições, preços dos aluguéis, distância, localização e qualidade e, em seguida, comentava acerca dos “Exames”. Neste tema se referia a um assunto que sugere ter o Inspetor gostado muito, pois é reconhecível sua predileção ao valorizar este acontecimento anual e as verificações realizadas. Finalizando os relatórios, o Comendador mencionava uma disciplina que considerava importante: o “Ensino da Escrituração Mercantil”. Por meio desses escritos ressaltava a necessidade da matéria e incentivava a prioridade deste conteúdo de ensino. Talvez considerasse esse conteúdo escolar como um ensino profissionalizante, tendo em vista que escrevia a respeito da “instrução secundária” de maneira separada.

As narrativas de Gaudie Ley incluíam também apresentação e considerações a respeito das escolas particulares, às quais recomendava maior controle por parte do Estado e, para discutir a questão financeira da instrução, optava muitas vezes por explicar acerca dos seus custos. Com o tema “orçamento” apresentava a organização financeira para o ano seguinte e, em seguida, definia sob o título “conclusão” no qual proporcionava os comentários que faltaram ou estavam fora dos temas em evidência nos relatórios. No limiar da década de 1860, o Inspetor passou a incluir nos seus relatórios a lista completa dos salários, demais agentes da inspeção, da direção da instrução pública e nome completo e localização de todos os professores da Província. Deixando à mostra uma seqüência de experiências que havia adquirido com as informações e práticas da década de 1850 e com os dados estatísticos, informações que foram apropriadas ao final daquela década.

Além desse conjunto de temas que foi possível identificar e conhecer nos relatórios de Gaudie Ley, para este trabalho tem fundamental importância perceber a idéia que tinha esse dirigente acerca da instrução pública. O que auxilia a construir uma representação do inspetor geral que mais tempo ficou na administração do ensino no decorrer do século XIX

A instrução primária não é só uma dívida social para o povo; é também uma necessidade pública: sem ela a religião, as luzes, a ordem e a segurança pública dificilmente serão conservadas; pois é certo que em todos os tempos e lugares a ignorância tem sido a mãe de todos os crimes. Convencido, pois, desta verdade, lembraria a conveniência de dar-se, não obstante nossos fracos recursos, mais alguma proteção aos alunos pobres, pois é certo que as

vezes, em alunos da última pobreza, brilham talentos dignos de serem aproveitados. (MATO GROSSO, Gaudie Ley, relatório, 1859).

Gaudie Ley defendia em seus discursos o papel conservador da instrução pública de preservar os valores da “religião, as luzes, a ordem e a segurança pública”. A escolarização seria, portanto, um meio e um modo para que pudessem conservar as tradições reinantes. No pensamento do inspetor “ignorância tem sido a mãe de todos os crimes”, o que dava a conotação da instrumentalização do ensino como mecanismo para superação da desordem, dos crimes, inclusive para melhorar as condições sociais. Os argumentos desse inspetor já orientavam para a idéia de aquisição das “luzes” como uma tecnologia auxiliar para os objetivos pretendidos com a instrução. Por isso, procurava incitar o poder público a aumentar recursos para “proteção aos alunos pobres”, talvez com o intuito de estender as ações e efeitos do ensino. Sua narrativa aponta uma certa forma de classificação dos sujeitos, aparentando que via dentre os pobres aqueles da “última pobreza”, dos quais apareceriam talentos que deveriam ser aproveitados. Uma compreensão do papel social da escolarização, da importância de ampliação da rede de proteção aos escolares e valorização do ensino como um bem necessário aos indivíduos para que a escola pudesse transformá-los e docilizá-los.

Nesse mesmo relatório, Gaudie Ley escreveu acerca da necessidade de aprofundar os exames escolares, produzindo maiores exigências para alunos e professores. Na mesma oportunidade reafirmou a idéia de ampliar o controle sobre professores e escolas privadas explicou seu entendimento aos dirigentes de que o Regulamento da Instrução Pública de 1854 na Província de Mato Grosso estava destinado tão somente a organizar a instrução primária e que Leverger ficou de organizar uma outra legislação acerca do ensino secundário. No entanto, os afazeres e as constantes missões diplomáticas e militares que houve de desempenhar não permitiram que o Presidente da Província realizasse esse intento.

Nas circunstâncias em que se encontrava Joaquim Gaudie Ley pode ser representado como um reformador “ilustrado”. Embora sem a pretensão de que fosse um intelectual como o considera um dos historiadores da educação em nosso Estado,⁸⁷ penso as práticas desse Inspetor como um sujeito preocupado com a aprendizagem das pessoas. De modo particular pela defesa dos exames comprobatórios da qualidade do ensino e voltado para ações políticas a partir da instrução pública por tentar fazer o poder público controlar as instituições

⁸⁷ Como assinalou Castanha (1999, p. 48-46): “O fato concreto é que ele se mostrou muito bem preparado para exercer suas funções, e um profundo conhecedor dos problemas e idéias do seu tempo. A atuação no âmbito do Estado era uma vocação, não restando dúvida que desempenhou, de fato, o papel de intelectual orgânico do grupo conservador na Província. Ao ocupar uma posição intermediária na estrutura de poder, executou perfeitamente a função de anel, unindo os mais distantes aos mais próximos, em torno de um mesmo ideal”.

escolares. Por isso, este homem pode ser visto como um professor, um mestre da instrução pública pelo papel que desempenhou na construção e administração das reformas do ensino em função do pouco acesso a uma formação mais efetiva. Com isso, é possível afirmar que Gaudie Ley era um determinado servidor do Império, um sujeito encantado pelo saber e pela relação com o poder.

1.3. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz

Cada phase da Sociedade exige novas elaborações, cada epocha pede novas reformas. Todos os dias se observa que medidas aliás tem já produzido resultados benéficos em paizes muito adiantados, podem, muitas vezes, ser apenas iniciadas com muita parcimônia e reserva em outros, já por causa dos hábitos inveterados, já pelo gráo de illustração, e por muitas circumstancias especiaes. (Corte Imperial, Relatório, Ministro dos Negócios do Império, publicado em 1856)

Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, letrado e político se constituiu em um reformador decidido. Desempenhou diversas atividades para fazer a sociedade avançar nas suas aspirações e aumentar o potencial do envolvimento do Estado nas políticas de atendimento da população. Na perspectiva de entender as práticas do Visconde de Bom Retiro, trabalha-se com três temáticas em relação a esse dirigente do império brasileiro. O primeiro foi a idéia de tomar Coutto Ferraz como um conciliador formado pelas experiências administrativas nas quais se envolvia; a segunda é apresentar as representações já escritas sob a importância desse reformador da instrução pública em duas províncias e na Capital do Império e, finalmente, analisar algumas idéias do Ministro Pedreira em relação às reformas na instrução pública de 1854.

Como a grande maioria dos dirigentes brasileiros a partir das compreensões descritas por Mattos (2004), Carvalho (2003 A), Faoro (2001), Adorno (1988), Luiz Pedreira do Coutto Ferraz era herdeiro de um segmento privilegiado da sociedade nacional. Segundo Santos (1880) era filho de uma dona de casa, a senhora Guilhermina Amália Correia Pedreira e de um dos mais respeitáveis juristas daquela época. Do pai legou o mesmo nome, a profissão de jurista e as atividades de político. Daí porque alguns historiadores confundem a história de vida desses dois personagens; talvez querendo afirmar, cada vez mais, a idéia de “tal pai, tal filho” ou “filho de peixe, peixinho é”. No entanto, são pessoas distintas com atividades semelhantes. Enquanto seu pai chegou a condição de deputado constituinte de 1823/1824 e

também de “desembargador agravista” da Casa da Suplicação, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, o filho, fez um trabalho um tanto quanto diferente das ações desempenhadas pelo pai como tentaremos demonstrar um pouco nesta narrativa.

Destaco as ações de Luiz Pedreira do Coutto Ferraz enquanto reformador da área específica em análise. Além das providências em busca de melhoramentos nas províncias tratou seus atos como membro do legislativo e do executivo imperial, por isso o Visconde de Bom Retiro deixou, segundo Santos (1880, p. 605) “os luminosos vestígios de sua passagem assinalada em reformas de elevada importância, em grandes melhoramentos moraes e materiais”. Contribuições essas que na representação construída pelo autor davam provas da sua “brilhante inteligência e inextinguível atividade”.

Essas questões nos conduzem a pensar, em meio a tantos conflitos, tantos desgastes do poder, se em 1880 já se reconhecia a importância dos trabalhos desse personagem é possível que ele tenha tido seus méritos. Afinal, nem todos tinham a chance de estar tão próximo do poder em ocasiões tão diversas. Da mais humilde a mais alta significação social, Coutto Ferraz soube desempenhar seu papel como “Veador da Imperatriz” em viagem pela Europa, ou como “gentil homem”, ou se preferem “camarista” do Imperador em viagem aos Estados Unidos não havendo sinal algum da mínima idéia de desconfiança de insubordinação ou de sentimento antimonárquico. Um homem que havia sido Professor, Deputado Provincial, Presidente de Província, Deputado à Assembléia Provincial, Conselheiro de Estado, Ministro, Deputado à Assembléia Geral, Senador, ao final da vida teve um trabalho mais ligado as condições pessoais dos membros do Império do que a cena política. Isso ajuda a demonstrar, minimamente, como era um homem ligado ao pensamento monárquico, portanto, umbilicalmente conservador. Simplesmente um monarquista constitucionalista, vinculado ao pensamento do modelo inglês. Daí a importância de análise do trabalho desse personagem como professor, jurista, político e dirigente do Império, na compreensão das questões relacionadas com a instrução, tanto pública quanto particular.

1.3.1. Caminhos administrativos

Pelos escritos de Santos (1880, p. 606), Coutto Ferraz concluiu o ensino secundário aos 13 anos. Já órfão do pai, ficou dois anos estudando línguas e outras disciplinas, esperando completar a idade mínima para se matricular na Faculdade de Direito de São Paulo. Aos quinze anos, aprovado nos estudos preparatórios de maneira plena, entrou para essa faculdade,

de onde saiu em 6 de novembro de 1838 com o título de bacharel e, no ano seguinte, com o diploma de “doutor”. Nesse período, conquistou admiração de muitos, tendo sido premiado diversas vezes. Instigado por seus professores, dentre eles o Dr. Antonio Maria de Moura, Bispo do Rio de Janeiro, concorreu a uma cadeira de lente da congregação

Em agosto de 1839, tendo entrado em concurso, foi proposto em 1º lugar pela congregação, e em seguida nomeado, de modo que n´aquelle mesmo anno tomou posse do logar de lente, e, com a idade de 21 annos sentou-se entre seus mestres, e com elles assistio aos actos de alguns annos da mesma faculdade! No exercicio do magisterio conservou-se o Sr. Dr. Luiz Pedreira até o anno de 1845, em que foi eleito membro da assembléa provincial do Rio de Janeiro, e nella tomou assento. (SANTOS, 1880, p. 607).

Deste modo foi que Coutto Ferraz tornou-se professor, levado pelos antigos mestres a uma condição de reconhecimento institucional da sua competência nos estudos e na prática profissional. Ainda jovem, militava por entre eminentes profissionais do ensino daquela época. Ali permaneceu, ministrando aulas, por cerca de 5 anos, somente se afastando para a atividade parlamentar. Na pesquisa, não foram encontrados destacados trabalhos acadêmicos de Coutto Ferraz como professor, por isso, a concordância com Gondra & Sacramento (2002, p. 723) de que “Luiz Pedreira do Coutto Ferraz inscreve-se no universo dos temas e questões da educação menos por sua produção *strictu sensu* do que por sua intervenção vigorosa no campo das reformas educacionais”. Nessa perspectiva como reformador da educação e de diversos setores do Estado Imperial é que se pode reconhecer as práticas deste personagem público. A questão das reformas da instrução pública merece destaque porque na época foi realizado um conjunto de ações de Coutto Ferraz que deixava visível as contradições e as circunstâncias em que estavam sendo produzidas as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas. Por vezes as mudanças se caracterizavam como “regresso e inovação”, uma vez que os atos reformadores acabavam defrontando-se com alguns aspectos da conciliação entre liberais e conservadores. Nisso se insere a idéia de manutenção da tradição em algumas práticas e avanço ou progresso para outros atos no campo da instrução pública, como já vinha realizando no Espírito Santo e na Província do Rio de Janeiro, talvez por isso, ele tenha sido chamado para o “Gabinete da Conciliação”, organizado pelo Marques do Paraná.

Segundo Santos (1880, p. 607), o Visconde de Bom Retiro já havia superado problemas criados pelo Marquês de Sepetiba. Ao final dos anos 40, quando este último era presidente da Província do Rio de Janeiro, enfrentando diversas situações de confronto e

“apezar de muito jovem, o Sr. Dr. Luiz Pedreira, reunindo moderação, perspicácia, e grande actividade no gabinete e fóra d'elle, governou a província com tal prudência, que os ânimos acalmaram-se”. Esses fatos, segundo o autor, renderam ao administrador muitos elogios, inclusive da própria imprensa oposicionista e do Marquês de Paraná na tribuna do Senado. Esses tipos de atitudes colocavam Coutto Ferraz como um homem negociador, conciliador.

Seus atos “apaziguadores” na Província do Rio de Janeiro serviram de demonstração de capacidade de exercício da administração pública. Como lhe serviram as experiências anteriores ao governar a Província do Espírito Santo, em cuja oportunidade tomou algumas atitudes políticas importantes. Nessa oportunidade, o então Presidente visitou os sertões capixabas, mandou vir colonos, fundou colônias, reformou a instrução pública, cuidou da agricultura e de outros melhoramentos, tanto que, apaziguou os ânimos antes acirrados. Na visão de Santos (1880, p. 607) “congrassou os partidos alli existentes, moderou as opiniões extremas, e concentrou em si sympathias geraes, de modo a merecer em duas legislaturas represental-a na Camara dos Deputados”. Portanto, conciliar posições, aproximar situações e tirar proveito das situações para avançar a qualidade dos trabalhos e aumentar o poder político pessoal e de seu grupo partidário eram atividades que fizeram parte da rotina do Visconde de Bom Retiro.

No Rio de Janeiro, Ferraz desenvolveu outras grandes habilidades, eleito duas vezes deputado à assembléia provincial. Na qualidade de Presidente da Província destacam-se as reformas da instrução pública. A partir de 1852 foi eleito deputado à Assembléia Geral; somente saindo da administração da Província para ocupar os cargos de Deputado Geral e, posteriormente, o de Ministro dos Negócios do Império. Nessa oportunidade de dirigente, Coutto Ferraz cuidou de questões importantes como em relação aos trabalhos com a estrada de ferro, mesmo enfrentando oposição a esse tipo de avanço, dedicou-se aos interesses da navegação fluvial, teve especial atenção às questões das empresas mineradoras como as minas de carvão; lembrando-se ainda das situações urbanas que acreditava poder superar, proporcionando, inclusive, reflexões sobre cuidados com calçadas, ruas, limpeza das habitações, esgoto e águas pluviais. Em uma visão higienista preocupou-se ainda com hospitais, com o regime sanitário dos portos e embarcações, e tendo, corajosamente enfrentado a primeira epidemia da *cólera morbus*, chegando, inclusive, a visitar pessoalmente enfermarias e enfermos junto com o Imperador. Um momento em que sofrendo oposição, foi acusado de desleixar a administração para cuidar dos doentes, mesmo assim, segundo Santos (1880, p. 613) inspecionou o flagelo com abnegação e coragem.

É possível falar de Coutto Ferraz a partir da criação do Instituto de Meninos Cegos na Corte, o atendimento aos surdos-mudos ou ainda do desvelo com que tratou as instituições da Corte como o teatro, a escola de artes, as disciplinas de artes e educação física que implementou ou tentou criar nas instituições de ensino, dentre outras questões ligadas à instrução como, por exemplo, o tratamento que dispensava ao tema indígena, ainda que voltado para catequese e civilização por meio da religião demonstrava a preocupação em reformar o atendimento a este grupo como registram seus relatórios da época.

Assim, ao ocupar o cargo de Ministro dos Negócios, o Visconde de Bom Retiro se destacou na questão da instrução pública, em face de maior visibilidade que a Corte Imperial proporcionava às decisões tomadas na Capital do Império. Algumas questões dessas reformas chamam atenção para se compreender o Visconde

As preocupações de Coutto Ferraz com a questão da instrução encontram-se presentes ao longo de sua trajetória de homem público, Presidente de Província, providenciou reformas no Espírito Santo e no Rio de Janeiro, nesta ordem, tendo anunciado e autorizado, durante a experiência da segunda presidência, a realização da reforma da instrução a ser posteriormente realizada na Corte, a qual se deu precisamente durante sua gestão como Ministro dos Negócios do Império, entre 1853 – 1856. (GONDRA & SACRAMENTO, 2002, p. 723).

Coutto Ferraz providenciou reformas da instrução pública, em momentos que pareciam difíceis, como no caso da Corte. Construção reformadora que foi decidida, inicialmente, com sua proposta que autorizou as mudanças, em 1851, e realizada somente com a chegada e determinação do Visconde de Bom Retiro no Ministério dos Negócios do Império.

As três reformas promovidas por Coutto Ferraz, nas províncias do Espírito Santo e Rio de Janeiro e na Corte Imperial foram analisadas por Gondra e Tavares (2004), trabalho que pode ser considerado um marco para se avançar nas leituras das reformas da instrução pública, pois realizam um esforço comparativo a partir das ações do Visconde de Bom Retiro. Chamou atenção uma reflexão realizada pelos autores

A análise das características de três Regulamentos permite associá-los a um processo reformador que objetivava, em domínios distintos, “levar a nação à luz da modernidade”. Cabe dizer que na luta por uma “modernidade”, o que se propunha, muitas vezes, era fruto de articulações internacionais, nas quais a Europa (principalmente a França) e os Estados Unidos assumem uma posição destacada. No Brasil, esse esforço modernizador, evidenciável em registros, níveis e área de alcance variados, também pode ser percebido nos discursos jurídicos acerca da instrução produzidos em nível provincial, como

se pode observar nas iniciativas reformadoras das gestões de Couto Ferraz. (GONDRA E TAVARES, 2004, P. 2).

A perspectiva construída pelos autores se aproxima da reflexão que realizo sobre o trabalho desses reformadores, em especial sobre as práticas de Coutto Ferraz, isto é, o objetivo era “levar à nação a luz da modernidade”. Porém, com segurança e organicidade para não produzir bruscas modificações em função das condições que existiam naquela época como, por exemplo, a baixa qualidade dos professores da escola estatal e a própria situação dúbia do governo entre a concepção liberal sobre a indústria do ensino e a expansão da escolarização. É importante frisar que as reformas contemplavam, de modo preferencial, as idéias desenvolvidas por políticos e educadores dos países citados pelos autores. Dessa maneira, como diz Gondra e Tavares (2004, p. 2) as reformas desse dirigente modificaram a organização administrativa, pois deliberaram sobre idade e condições de acesso ao ensino, relacionou os saberes que deveriam ser aplicados no ensino, assim como a respeito dos métodos, seleção de professores, disposição disciplinar da escola e dos sujeitos escolares. Isto tudo sob a tutela de uma inspeção do Estado, definindo obrigações dos pais pelo ensino dos filhos e tentativa de alcançar o maior número possível de crianças, isto é, a busca pela “vulgarização” do ensino.

Ao mesmo tempo e do mesmo modo avançou na centralização de outros mecanismos de suporte da administração pública como as finanças, força de segurança nacional. Além de maior amplitude para o acesso a livros, assim como maior possibilidade de aprendizagem de modelos de gerenciamento de outros países, contatos com informações e modos de formação em outras vertentes como jornais, bibliotecas, teatros e demais bens culturais. Coutto Ferraz pode ter entendido isso de forma tão inequívoca que não demorou muito tempo em sua administração para colocar em vigência o regulamento da instrução pública. Tão logo tomou posse, sem demora, fez acontecer a reforma de 1854, mostrando-se, assim, um homem decidido a enfrentar os obstáculos e as situações que a vida política colocou no confronto com a ação administrativa. Talvez por isso, deixou de lado apenas o debate entre centralização e descentralização e avançou na compreensão de controle e vigilância sobre os demais gestores públicos exclusivamente na Corte e às demais instâncias do Império oferecendo um modelo, enfim, um exemplo a ser seguido.

Em virtude dessas compreensões se faz necessário continuar a refletir com Gondra e Sacramento (2002). Principalmente neste momento em que se discute o trabalho de Coutto Ferraz e a importância das atividades desse gestor do império para a educação nacional. Para alargar esta discussão, penso que a reforma da instrução pública do Município Neutro tinha

algumas proposições que se tornaram objetos de disputa entre alguns dirigentes, na luta pela conquista do modelo ideal de alcance da reforma. Na década anterior e mesmo no período das reformas de 1854 foi possível verificar pelos relatórios dos administradores que muitos dirigentes entendiam que a reforma da instrução pública deveria ser geral, isto é, mais abrangente, portanto, centralizadora em todo o Império visando garantir a “uniformidade”, como a lei de 15 de outubro de 1827. Todavia, a legislação que regulamentou o ensino em 1854 tinha o sentido de descentralização. Atendia tão somente o Município Neutro da Corte e não atingia a Província do Rio de Janeiro e menos ainda as demais províncias do Império. Portanto, ela não se confrontou com a composição do Ato Adicional de 1834⁸⁸ conforme quer fazer entender alguns pesquisadores. Por isso, em relação à uniformidade do ensino e tentativas de ampliar o alcance das reformas, isto é, centralizar a instrução pública nas mãos do poder geral do Império, é necessário observar outros estratos, outras províncias e municípios. Pela intensidade das reformas, pelos escritos sobre o seu alcance é possível pensar que Coutto Ferraz foi muito pressionado por seus pares para realizar essa ação, tanto que invocou a disposição legal do Ato Adicional de 1834 para justificar o alcance da reforma restrita somente à Corte Imperial.

Nesse sentido, parece haver uma pressão pela centralização, pela unidade do País. Todavia, é possível pensar que também havia um movimento de idéias contrárias, bem como indícios de que esse debate não estava restrito ao parlamento brasileiro. Um comentário do Ministro acerca da consolidação da reforma mostra interesse em explicar as ações por respeito a legislação vigente e por trabalhos de propagação dessas mudanças

“Respeitando o direito conferido ás Províncias por aquella lei, mas por outro lado, convencido de que a uniformidade do ensino traz consigo vantagens reaes, continua o Governo a despertar, por meio de seus Delegados, a attenção das Assembléas provinciaes para as reformas admitidas na Corte”. O zelo de grande parte daquelles Funcionarios, e o patriotismo de muitas d’estas corporações tem vindo em auxilio dos dezejões do Governo, “já não são hoje poucas as Províncias onde, com mais ou menos extensão” com mais ou menos alterações, “não tenham sido abraçadas as idéas cardeaes das reformas aqui iniciadas”. E, o que é ainda mais satisfactorio, todos os annos os apanhamentos estatísticos, embora imperfeitos, vão demonstrando já progressivos melhoramentos em quase todo o Paiz. (BRASIL, RELATÓRIO, MINISTRO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO, 1855, PUBLICADO EM 1856).

⁸⁸ Por pensar que Coutto Ferraz tinha a compreensão do alcance da reforma trago um fragmento do relatório desse então Ministro dos Negócios do Império, dirigido à Assembléa Geral em 1855, publicado em 1856. Nessa oportunidade afirmou que “Desde que o acto adicional descentralizou a instrucção primaria e secundário, só ficou, como sabeis, os poderes geraes nesta matéria a inspecção immediata do ensino na Corte e seu município”.

Esse fragmento indica que Coutto Ferraz sabia os limites do seu poder de Ministro e dos alcances da reforma da instrução pública. Todavia, pelo exposto nesse discurso, o Visconde de Bom Retiro estava explicando, ou talvez, justificando aos representantes do parlamento e às demais autoridades regionais e nacionais, sua compreensão a respeito da questão da centralização e descentralização, enfocando principalmente o tema da “uniformidade”. Tanto que afirmou que estava trabalhando no sentido de “despertar”, através dos representantes das províncias, para atentarem-se, ao menos, acerca das “reformas admitidas na Corte”.

Nessa mesma oportunidade, aproveitou o momento para “conquistar” outros adeptos à reforma da Corte. Assim, Coutto Ferraz elogiou o “zelo” dos funcionários das províncias, valorizou o “patriotismo” das assembleias provinciais por terem abraçados, alguns mais outros menos, as “idéias cardeaes das reformas” que haviam se concretizado na cidade do Rio de Janeiro. Uma descentralização na possibilidade de “melhoria material” sobre a instrução pública e uma afirmação da centralização das responsabilidades por “melhorias morais e intelectuais” nas práticas de organização do ensino, nas ações de visibilidades do pensamento pelas assembleias provinciais.

Esse era um tipo de exercício de poder que, na prática, se organizou, dissipou, reorganizou e tentou retomar para um centro que se apresentava como referência e possibilidade de influência. Até porque, mesmo descentralizando a responsabilidade pela administração do ensino, ficou sob responsabilidade do dirigente da instrução da Corte o controle da inspeção da instrução nas províncias como veremos no decorrer deste trabalho. Portanto, eram ações de descentralização no âmbito da construção, mas também de controle na verificação da qualidade das ações realizadas. O relatório indicou que o poder central encontrava-se satisfeito com a situação de descentralização das reformas, tanto que Coutto Ferraz narrou a respeito de melhoras na construção dos dados estatísticos, o que mostrava, segundo o Ministro, “progressivos melhoramentos” no País a partir das realizações nas províncias.

1.3.2. Alcance e ampliação dos laços políticos.

Coutto Ferraz era um abnegado monárquico, um homem vinculado ao partido conservador. Como afirmam Gondra e Tavares (2004, p. 1) era um “homem de governo”. Traços e condições que lhe propiciaram ser indicado para os cargos da administração do

Império. Porém, era um dirigente que transitava entre grupos políticos. Tanto que em 1866, quando a administração central estava sob controle do Partido Liberal, fora nomeado conselheiro de Estado, por chamamento do Imperador e também incluído, logo em seguida, em 2º lugar para o cargo de senador pela Província do Rio de Janeiro, um dos focos das idéias liberais pelo Império brasileiro.

Essas situações acomodaram os interesses do Visconde de Bom Retiro, favorecendo relações em que Coutto Ferraz tornou-se Conselheiro de Estado e, em seguida, depois de eleição, escolhido Senador do Império. Deste modo, é possível compreender a engenharia política que fazia esse dirigente

Foi esta eleição um grande triunfo, porquanto obteve grande e espontânea votação em quasi todos os collegios da corte e província, em sua maior parte compostos quase exclusivamente de eleitores do partido liberal, que assim deram solemne testemunho de que sem attender ás opiniões políticas do candidato, rendiam homenagem aos relevantes serviços por elle prestados já na sua presidência de cinco annos n'aquella província, já em seu longo ministério. (SANTOS, 1880, p. 618).

Ainda que se possa contestar a forma de voto, a legitimidade dos votantes, a idéia que se pode formar é que Coutto Ferraz era uma figura destacada da política nacional. Transitava em várias frentes políticas, compunha vontades, administrava e tinha importante ação política de tomar decisões nos momentos difíceis e, ao que os discursos indicam, era um sujeito preocupado e construtor do Estado brasileiro. A reforma da instrução pública havia sido apenas uma das questões que esse dirigente enfrentou para tentar superar a situação de conflito e baixa eficácia da ação do poder do Estado na instrução da época. Por isso, há que se reconhecer o esforço desse personagem, por tentar e fazer, com as idéias e circunstâncias existentes, imbuído de uma profunda determinação política, produzir ações que visaram, principalmente, construir o Estado brasileiro e fazer avançar a compreensão acerca das potencialidades da instrução pública.

Após suas ações como deputado, presidente de província e como integrante do ministério do Império, a visibilidade de Coutto Ferraz havia avançado para além da Corte e das províncias do Rio de Janeiro e do Espírito Santo. Antes de se tornar Conselheiro de Estado e Senador do Império um acontecimento importante destaca certa afinidade com o sertão

No anno anterior já tinha sido apresentado á corôa em lista tríplice pela província de Matto-Grosso, onde seus numerosos parentes, que alli

constituíam influências reais tinham sustentado o seu nome perante o eleitorado da mesma província. Desta vez, porém, deixara de ser escolhido pela corôa. (SANTOS, 1880, p. 618).

Não parece haver dúvida de que a relação de Coutto Ferraz com Mato Grosso merece ser mais amplamente pesquisada. Inclusive para se conhecer as idéias que comungavam o Visconde e o Barão de Melgaço, à época Presidente daquela Província. É necessário também avançar em relação aos interesses de espalhar o pensamento da reforma da Corte para as províncias e nos modos de fazer circular as idéias das províncias para a Corte. Nessa situação, verifica-se que o Visconde de Bom Retiro possuía fortes ligações pessoais, familiares e políticas com a que era considerada “Província do Sertão”. Não se conhece muito esta história em Mato Grosso, mas pelas afirmações de Santos (1880), tem-se a idéia de que a família Coutto Ferraz, constituída em Mato Grosso, resolveu agir para manter seu *status* e suas condições de influências no governo imperial. Ao mesmo tempo, o respeito que possuía o Visconde de Bom Retiro parece ter convencido os “votantes” da Província e abraçar um guardião do Estado Brasileiro. Assim, em pleno início da Guerra do Paraguai, a população votante de Mato Grosso elegia e colocava Coutto Ferraz em lista tríplice para ser conduzido ao cargo de Senador do Império, na condição de representante do sertão pantaneiro.

Estas são apenas algumas das ações que constituem aspectos da vida de um dos mais importantes reformadores da instrução pública brasileira. Não é o caso de se escrever a biografia de Luiz Pedreira do Coutto Ferraz. Por isso, foram privilegiadas algumas idéias e ações do Visconde de Bom Retiro. De modo especial em relação à instrução pública para identificar, rever e analisar algumas das idéias reformadoras desse homem do Império.

1.4. Euzébio de Queiroz Coutinho Mattozo Câmara⁸⁹

O tempo de Eusébio a frente da Inspeção Geral da Corte pode ser caracterizado como um tempo de luta pela renovação dos serviços prestados nessa área, mas é também um tempo de permanência. Dupla condição e marca de um tempo que recolocou a discussão do poder da norma jurídica, sugerindo que sua aplicação supõe numerosas mediações, as quais terminam por reinventar a própria ordem que a Lei pretendeu instaurar. (GONDRA E GARCIA, 2002).

⁸⁹ Borges (2008) realizou uma análise da vida deste Inspetor da Instrução Primária da Corte. Um trabalho que apresenta a trajetória de vida desse dirigente ao longo de suas atividades. Todavia, como nos outros reformadores, privilegiei as ações de Euzébio de Queiroz limitado ao seu pensamento produzido na década destas reformas.

Conservador ou liberal? Qual poderia ser a definição para um dos principais agentes da política brasileira? Que importância teria uma definição se, como diz Mattos (2004) Saquaremas e Luzias eram muito semelhantes nas suas práticas? Nesse quadro, tenho a representação de que Euzébio era um sujeito “controverso”. Dar um significado as posições partidárias e pedagógicas tomadas por este reformador simplesmente demonstram como um homem pode modificar sua prática diante dos desafios da vida, acomodando seus grandes referenciais. De chefe de polícia a inspetor geral da instrução na Corte, a conduta da vida de Queiroz se modificou. Ao superar etapas na vida percebe-se quão importante foi este reformador para encaminhar o processo de transição de uma reforma, interpretando as normatizações, rediscutindo compreensões, reelaborando concepções e reordenando a vida escolar. Daí a idéia de “controverso” para explicar um pouco de Euzébio de Queiroz.

É possível que seja este o adjetivo que mais tenho pensado para definir este africano de nascimento e brasileiro por suas práticas e em seus gestos políticos. Esse causídico, político, policial e reformador da educação, ainda na atualidade, tem sua vida narrada por alguns historiadores. A sua trajetória de vida já foi objeto das mais severas críticas, as mais condescendentes e lisonjeiras aceitações e ponderadas interpretações. Digo isso porque, neste momento, interessei-me em apresentar uma análise de aspectos da vida de Euzébio de Queiroz com o referencial mais ligado ao setor educativo, tendo em vista a importância das iniciativas que desenvolveu.

Diversos autores construíram algumas versões da biografia deste que foi considerado por Joaquim Nabuco como um dos maiores estadistas do Império. Alguns desses escritos optam pela narrativa da vida política, outros pela capacidade desse sujeito pensar as condições da vida comercial, muitos o levam em consideração no aspecto doutrinário do direito e também existem escritores que ponderam as práticas de Euzébio pelas suas interpretações das legislações. Há ainda aqueles que escrevem com a pretensão de salvaguardar seu pensamento a respeito da liberdade, assim como existe também os que preferem traçar uma representação do trabalho desse agente governamental nas relações com o tráfico negreiro e, finalmente, entendo que manifestaram escritos em que optam muito mais pela análise do trabalho de Euzébio em relação ao combate à criminalidade. Essas narrativas permitem uma paisagem sobre a vida de Queiroz, cujo pensamento fez mais conhecida a figura desse sujeito e do seu trabalho como o propositor da Lei de extinção do tráfico negreiro, inclusive, nominando a lei que deu fim legal à ação dos traficantes de humanos africanos. Todavia, Euzébio de Queiroz

constituiu sua história em ações controversas. Uma delas foi o trabalho com a instrução após exercer atividade de chefe de polícia.

Uma ação que evidencia essa contradição foi à época da própria formação de bacharel em direito, em cuja oportunidade se identificou com o pensamento liberal moderado. Ao mostrar suas idéias acerca da propagação do debate político, Euzébio Queiroz, em conjunto com outros colegas da Faculdade de Direito de Olinda, redigiu o jornal “O Olindense”. Ao mesmo tempo estudava, redigia textos para esse jornal e assumiu uma posição mais avançada em relação a sociedade daquele período, conforme faz ver seu filho, Manoel de Queiroz (APUD VALLADÃO, 1951, p. 8), acentuando que “...desde estudante tendo adotado as idéias liberais moderadas que sustentou no periódico Olindense”. Desse modo, vivenciando as idéias liberais mudou significativamente de compreensão e, em 1838, assumiu as idéias que por certo combatia, filiando-se ao partido conservador. Segundo Valadão (1951, p. 13), tentava, a todo tempo, se desvencilhar das idéias restauradoras que havia norteado o pensamento de partes dos representantes Saquaremas.

Porém, importa muito mais verificar, neste momento, suas relações com a educação, ou instrução como se referiam à época. A controvérsia da vida e obra de Euzébio de Queiroz, se acentuou quando da mudança de atividade a ser desempenhada no Império brasileiro, ao sair do cargo de Chefe de Polícia para as atividades de Inspetor Geral da Instrução Pública da Corte.

Muito conhecido por ter elaborado diversas propostas de legislação para a organização do Estado brasileiro, Euzébio Queiroz também ficou conhecido por ter realizado diversas operações em confronto com traficantes de seres humanos daquele período.⁹⁰ Posteriormente, rompeu com essas práticas de repressão e passou ao desenvolvimento de atividades formativas com a instrução pública de modo particular, na condição de administrador superior do ensino da Corte, mas também como “inspetor geral” da instrução do Império. Daí porque, dada a importância das atividades desse personagem brasileiro, darei ênfase especial às ações de Queiroz como gestor das políticas públicas do ensino e como articulador do processo de consolidação das reformas da instrução pública de 1854.

1.4.1. Relações arquitetaram o Inspetor.

⁹⁰ Jornais da época como “O Comércio” traziam algumas exposições, narrativas, comentários e considerações acerca da forma violenta como Euzébio de Queiroz, na condição de Chefe de Polícia da Corte, como Juiz ou Dezembargador, combatia o tráfico negro no Brasil.

Nascido em 27 de dezembro de 1812, em São Paulo de Luanda, na África, Euzébio de Queiróz Coutinho Mattoso Camara, era filho do Conselheiro de Estado Euzébio de Queirós Coutinho da Silva e sua mulher D. Catharina Mattoso Queiroz da Câmara. Em sua vida de 57 anos ocupou eminentes posições na organização do País, tendo falecido em 7 de maio de 1869.

Quando chegou ao Brasil foi morar em Sêro do Frio, Minas Gerais, local esse onde aprendeu as primeiras letras e os estudos secundários e, também, realizou sua preparação para a entrada no ensino superior. Talvez fosse sua iniciação à condição de brasileiro como diz alguns escritores.⁹¹ Posteriormente seguiu para Olinda, onde em 1832, concluiu os estudos de bacharel, mesmo ano em que chegou ao Rio de Janeiro. Muito jovem ainda foi nomeado Juiz do crime do bairro de Sacramento da Corte, e, em seguida, Juiz de Fora. Em 24 de novembro desse mesmo ano chegou ao Rio de Janeiro, tendo ainda 20 anos incompletos. Já em 19 de março de 1833, contando somente 21 anos de idade, foi nomeado Juiz de Direito e Chefe de Policia da Corte, cargo esse que segundo escritos do “Dicionário biographico de brasileiros ilustres”, de 1871, possibilitou a Euzébio de Queiroz que “prestasse relevantíssimos serviços ao Paíz, reprimindo o fabrico de moedas falsas; os ladrões que, infestavão as ruas mais freqüentadas, e foi um dos que mais concorreu para a extinção do tráfico de africanos”. Somente por essa luta Euzébio já merecia destaque em qualquer trabalho sobre este período da nossa vida política. Mas há que se pensar em outras inserções sociais deste personagem da história do Brasil.

Para conhecer melhor esse homem do Império brasileiro, alguns traços políticos e sociais merecem destaque. Segundo Valladão (1951, p. 5), Euzébio acompanhou seus pais pelas capitais das Províncias do Rio de Janeiro e da Bahia. Estudou as disciplinas de retórica e grego, em 1825, com Frei Custódio, recebendo, inclusive, menção de destaque pela sua dedicação nos estudos. Pela leitura empreendida por Valladão (1951, p 7), consta na bibliografia narrada por Manoel de Queiroz, filho de Euzébio, um fragmento em que afirmou a seguinte asserção desse frei “distingui-se tanto que se nestas aulas houvesse prêmios, seus mesmos companheiros reconheceriam que a êle competiam”. Fato esse que enfatizou a determinação da inserção de Euzébio, desde jovem, pelos estudos. Já a construção da vida

⁹¹ Na compreensão de Valladão (1951, p. 5) “Foi assim, em um dos afamados rincões da gloriosa Minas Gerais, que começou a ilustrar-se-lhe a precoce inteligência, para admirar e querer o Brasil; foi aí que ele ficou brasileiro”.

familiar própria só começou com o casamento, em 1835, com a Sr^a. D. Maria Custodia Ribeiro de Oliveira Queiroz com quem teve filhos.

Fruto das suas relações políticas herdadas principalmente de seus familiares, em relação à participação política, Euzébio de Queiroz foi eleito deputado provincial em 1838. Posteriormente, Deputado geral em 1840 e reeleito em 1842. No mês de março de 1842 foi nomeado Desembargador da Relação do Rio de Janeiro e seis meses depois, em 29 de setembro de 1848 foi designado Ministro da Justiça do Império. Mesmo ano que se elegeu, novamente, deputado geral, sendo reeleito, diversas vezes, até ser escolhido senador em 16 de maio de 1854. Segundo Gondra e Garcia, (2002, p. 318) foi acumulando com esta função que Euzébio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara assumiu a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Capital do Império em 1855.

1.4.2. A inserção pela instrução pública.

Ainda que não tivesse sido ele o primeiro a ocupar esse importante cargo ligado ao Ministério dos Negócios do Império, foi o Inspetor que mais promoveu ações em relação à instrução pública durante essa década. Após a elaboração do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, no ano anterior a sua posse de Inspetor, o primeiro escolhido para exercício dessa função foi o Visconde de Itaboraahy. No entanto, Queiroz herdou essa inspeção ainda pouco organizada, trabalhou durante anos e realizou um interessante movimento para consolidação da reforma proposta e realizada por Coutto Ferraz.

Euzébio de Queiroz tinha posição definida em relação ao seu conservadorismo. Ao discursar na legislatura de 1850-52, discorrendo acerca da necessidade de reformas, faz o seguinte alerta “com expressões, ao mesmo tempo de um estadista e de um pensador, chama a atenção de Paula Souza, presidente do Conselho, para que se acautele no seu ansioso propósito de efetuar reformas legislativas”, conforme Valladão (1951, p. 19). Nessa oportunidade expressou a seguinte consideração

Como se lhe parece que o Sr. Presidente do Conselho tem o espírito muito preocupado pela necessidade de reformas, espera que lhe permita dirigir-lhe uma súplica a este respeito, e vem a ser que nas reformas da legislação compreenda bem, que são menores os inconvenientes de quem fica aquém da necessidade da reforma do que aquele que for além. Se a reforma é incompleta e não tira a força da legislação no País; mostrará isto que o Ministério não errou, mas continua na mesma senda, e uma lei posterior suprirá a falta; mas se as reformas forem além das necessidades, e houver

precisão de voltar atrás, os inconvenientes que resultam são muitos. (EUZÉBIO DE QUEIROZ APUD VALLADÃO, 1951, P. 19-20)⁹².

Dessa maneira, tentou convencer demonstrando o que vinha acontecendo há muito tempo, a idéia de que as reformas sempre careciam de uma ou outra correção, em leis posteriores, para não modificar tudo, para não transformar nenhum processo. Assegurava que se houvesse uma reforma “além das necessidades” teriam de ter a preocupação por uma posição política de “voltar atrás”, isto é, recuar, abandonar ou recusar a reforma, uma vez que poderia haver muitos inconvenientes. Mas, quais eram essas necessidades? E os inconvenientes? Queiroz deixou em suspenso as possibilidades dos acontecimentos. Talvez temesse as revoltas, ou se quisessem, a reação. É possível ainda pensar que Euzébio falasse das necessidades da população, mas não das responsabilidades e compromissos dos dirigentes e do Estado.

No campo da instrução pública não se tem notícias da possibilidade de Euzébio de Queiroz ter sido professor, mestre ou algo semelhante. Todavia, ninguém pode negar seu comprometimento com a instrução pública, sobretudo na década em foi o titular a Inspeção Geral da Corte. Os preciosos relatórios da Inspeção Geral da Instrução Pública, as narrativas acerca da inspeção, os documentos das conferências pedagógicas e as considerações oficiais acerca da instrução por todo o Império, dentre outros documentos importantes, constituem um corpus documental importante a respeito das reformas da instrução produzidas a partir de 1854 na Corte Imperial. Na compreensão de Gondra e Garcia (2002, p. 319) “no registro do Inspetor podem ser percebidos outros aspectos recobertos pelo discurso que legitima as medidas adotadas pela Inspeção e também propostas de possíveis ações que poderiam ser tomadas pelo governo”. Desse modo, constituiu um conjunto de narrativas que tinha finalidades de ordenar escolas e colégios, professores públicos e induzir a um pensamento em torno da organização e dos trabalhos da escola e da própria inspeção da instrução.

Entre as obras encontradas acerca desse personagem o texto de Gondra e Garcia (2002) possibilita compreender as relações exercitadas, as práticas de poder desenvolvidas por Euzébio de Queiroz, mais especificamente a aproximação que fez na questão da instrução pública. Assim como os trabalhos desempenhados por esse agente do Estado naquela época para consolidação desse “ramo do serviço público”, esses escritos mostram como atuou o Inspetor Geral Euzébio de Queiroz na defesa da instrução, da organização do ensino, da

⁹² O texto deixou de fornecer certas informações, assim não se sabe se o discurso foi na tribuna da Assembléia ou se no Conselho do Estado, não se tem certeza em que ano foi esta afirmação. Apenas se sabe que foi nos dias 14 de junho e 1º de agosto.

uniformidade, da qualidade no serviço prestado pelas escolas e pela instituição que dirigia. Visa com isso, buscar a profissionalização, adequação do financiamento e dos trabalhos à realidade da época que exigia, mais e mais, ações de governo.

Já no texto de Gondra e Sacramento (2002) pode-se conhecer as deliberações, definidas pelo Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte, acerca da competência profissional que deveria ter um inspetor geral da instrução pública no Município Neutro da Corte e como foi realizado essas atividades por Queiróz. Nesse trabalho há uma representação interessante acerca da defesa da qualificação dos professores e a construção das “casas de ensino” que tanto defendeu o Inspetor Geral.

Neste momento, o interesse é perceber a reforma no próprio pensamento e a consideração que tinha acerca da importância da instrução pública. Nesse momento, por exemplo, ele mudou sua compreensão acerca das reformas, de modo particular em relação à instrução da Corte, não sem antes proceder a uma minuciosa análise das circunstâncias

Com effeito, quando um paiz bem organizado reconhece que vai caminho errado, quando, apesar das sábias e reflectidas leis, e das mais bellas instituições que a razão aconselha, e em despeito de germens fecundos de prosperidade e engrandecimento, não consegue o bem-estar e a felicidade que todos almejam; em desespero de causa, volvem-se os espíritos para a instrucção e a educação da mocidade, que encerra em si os destinos das gerações vindouras, e então como que uma revelação se produz; apparece a convicção de que os males que afligem a sociedade resultão de falta de cultura intellectual, da ignorância da maioria dos cidadãos, da consciência obscura dos deveres de cada um, da má direcção da juventude, da rotina e estado estacionário dos methodos de ensino, da incerteza dos princípios moraes e das crenças religiosas: é então também que a indiferença succede o entusiasmo, o espírito público pronuncia-se, a reforma do ensino publico torna-se uma necessidade que todos reclamão, e o legislador tem consciência de sua missão. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1855, PUBLICADO EM 1856). (grifos meus)

Seguindo o entendimento construído, a reforma somente pode ser aceita, realizada e implementada no momento em que faltasse quase tudo, isto é, quando as dificuldades aparecessem. Essa narrativa mostra um sujeito preocupado com as transformações em curso. Nesta compreensão e talvez para o próprio Euzébio, quando houvesse problemas dessa natureza, a cultura intelectual deveria ser entendida como importante. Ou talvez pensasse o dirigente que, naquele momento, a sociedade, ainda que bem organizada, tomou o “caminho errado” deixando chegar a uma situação de necessidade de mudanças por causa do “desespero de causa”. Também, fez manifestar que a incerteza, a rotina, a consciência obscura, o estado estacionário, a indiferença e a descrença poderiam conduzir para uma situação que poderia

fugir do controle. Enfim, frente a um diagnóstico desta ordem procurou credenciar a necessidade de reforma.

Se a reforma era importante e poderia ser realizada, então, era preciso entender o papel do condutor desse processo. Daí o papel entendido pelo dirigente que um inspetor deveria desempenhar. Nessa mesma narrativa, afirmou que um relatório deveria dar conta das necessidades da reforma que o governo já havia realizado. Para ele, o relatório precisava comparar e verificar na prática os erros e problemas da instrução pública para que pudesse auxiliar em eventuais modificações⁹³. Portanto, a compreensão de reforma lenta e gradual ainda o perseguia. Os regulamentos ainda que publicados não permitiam efetivar todas as mudanças, daí a necessidade de se realizar as reformas a conta-gotas. Assim manifestou o Inspetor acerca dos regulamentos de 1854.

Havendo decorrido pouco tempo de sua publicação, não pôde ainda esse regulamento ser executado em todas as suas disposições, porque tinha de encontrar na prática os obstáculos e embaraços que acompanham todas as reformas por mais bem concebidas e elaboradas que sejam, e que só podem ser removidos por esforços quotidianos, por uma luta incessante, e pela constância e perseverança dos que se achão encarregados de realizar o pensamento do legislador. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1855, PUBLICADO EM 1856).

Nesse momento Euzébio não mais assegurava uma posição limitadora do alcance da reforma, mas aplicação da legislação da reforma de maneira compassada, isto é, lentamente porque no entendimento do dirigente as regras deveriam “encontrar na prática os obstáculos e embaraços”. Inconvenientes esses, que segundo o dirigente, somente seriam removidos “por esforços quotidianos”.

1.4.3. A potencialidade da instrução

⁹³ Esta compreensão de Gondra e Garcia (2002, p. 320-321) ajuda a entender as práticas desse dirigente “A figura do Inspetor-Geral aparece nesse contexto como um avaliador, formulador e articulador das novas medidas a serem adotadas na área da instrução, agindo como uma espécie de cronista e, ao mesmo tempo, como um estrategista que discute o problema da instrução na Corte, apontando alternativas para os problemas diagnosticados de modo que a mesma funcionasse como uma vitrina com base na qual se pretendia modelar e construir o Estado Nacional. Nesse sentido, podemos verificar que já em seu primeiro relatório, publicado em 1855, o Inspetor tratava de indicar caminhos mais viáveis para a efetivação da reforma de 1854”

Nas palavras de Euzébio, a avaliação que fazia da importância educativa procurava relacionar o que outros países estavam fazendo acerca dessa área da administração pública. Algumas considerações são importantes para se perceber seu entendimento. Por exemplo, em relatório de 1856, Queiroz afirmou que “Em todos os países chamados ao grêmio da civilização, tem modernamente sido a instrução primaria objecto de especial solicitude da parte dos governos illustrados”. Com isso, o dirigente mostrou que os ideais no Brasil deviam caminhar em busca de uma dada “modernidade” ligada a “ilustração”, isto é, aos movimentos das luzes que percorreu o século XVIII e avançou pelo XIX na Europa. Uma idéia de escola vinculada ao poder estatal ou sob controle e vigilância do Estado.

O discurso do dirigente pretendia fazer crer que a instrução pública deveria conduzir a tão sonhada “civilização” que “com effeito, nem uma ambição he mais nobre do que promover a felicidade futura da nação, dando a todos os meios de dissiparem para seus filhos as trevas da ignorância, e de conquistarem assim a sua emancipação moral”. Euzébio afirmava determinados valores da instrução, em particular do ensino primário, entendendo-a como um instrumento de “emancipação moral”, para superar as “trevas da ignorância”, atribuindo o caráter moralizador e civilizador. Esta era uma compreensão que acentuava a diferença entre civilização e barbárie, exatamente para ampliar a diferença entre grupos sociais, visando demonstrar a distinção derivada do conhecimento e do homem letrado. Do mesmo modo, procurava reforçar a necessidade da presença do Estado para “moralizar” o ambiente doméstico e as relações sociais e culturais com a presença da escola para todos, parte necessária e constituinte do projeto civilizador.

No mesmo relatório, Euzébio prosseguiu expondo sua representação a respeito das potencialidades da instrução em outro viés. De maneira mais específica explicou

Não basta porém decretar a instrução primaria como uma necessidade social, e proclamar-a como primeiro elemento de civilização e progresso: é mister também que o legislador, para não tentar uma obra impossível e consagrar um principio estéril, eleve e reabilite perante o espirito publico aquelles a quem encarrega o ensino da mocidade, inspirando-lhes a consciência de sua importante missão e o sentimento da própria dignidade, pondo-os longe do alcance da miséria, libertando-os das apprehensões do triste futuro que poderão legar ás suas famílias, dando-lhes, em uma palavra, meios decente e honesta subsistência. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1855, PUBLICADO EM 1856).

Nesse momento ele tentou produzir duas compreensões distintas. Ampliou seu entendimento acerca das exposições anteriores e procurou mostrar a importância da melhoria

moral e intelectual da sociedade, conjugada com maior qualidade naquilo que denominavam de melhoria material. Por outro modo de entender, a instrução pública deveria estar disponibilizada a todos os cidadãos para que pudesse construir a “civilização” e promover o “progresso” da sociedade. Tal procedimento deveria se realizar desde que estivesse compatibilizado com a melhoria das condições de trabalho dos professores. O que significava ampliação dos salários, garantia de aposentadoria, enfim, permitindo segurança econômica e social aos professores e seus familiares.

Em outros termos, a reforma de 1854 passaria, necessariamente, por melhor e maior auxílio dos professores e não somente por uma ampliação das suas possibilidades de atendimento. Pode-se perceber seu conservadorismo no momento em que opondo-se à formação em serviço com a idéia do estatuto de “professor adjunto”, preferia a escola normal. O relatório produzido por ele na Inspeção Geral da Corte em 1855, assim como outros da década, apontava várias de suas considerações acerca da situação dos professores. Discursos promovidos com certa intencionalidade. Primeiro porque conquistava os professores e, segundo, devido ao que pretendia obter do poderes executivo e legislativo.

A intencionalidade de Euzébio era tão manifesta que os próprios professores reconheciam o trabalho abnegado do Inspetor em favor da categoria. Muito provavelmente pela atenção que Euzébio de Queiroz dispensou para ouvir os professores durante as conferências pedagógicas⁹⁴ ou talvez pelo árduo trabalho de defesa do princípio da instrução e do atendimento aos professores, fato esse que lhe permitia maior inserção política nesse grupo social. Por exemplo, em uma longa carta um desses profissionais se manifesta nos seguintes termos

Os professores de primeiras letras Exmo. Sr. pondo de parte as qualidades do coração de V. Exa. , bem conhecem que as atenções de V. Exa. recebem, são em grande parte devida ao grande tino administrativo em que V. Exa. tanto se distingue. Todavia, e como pessoas particulares não tem elles tanto que agradecerem a V. Exa. porem como membros desta classe que hoje se distingue pelo nome prestigioso de V. Exa. que qual outro de gerando tanto zelo e tanta afeição mostra por Ella, os Professores de Primeiras Letras, considerão-se tão penhorados pelos serviços que V. Exa. tem prestado a

⁹⁴ Encontrei cinco documentos oficiais relativos a essas conferências pedagógicas com professores. Todavia, não encontrei nenhum documento referente ao resultado dessas conferências durante esta década. Apenas alguns textos de professores com propostas para o debate que nessas instâncias aconteciam. Algumas das questões presentes nessas fontes são estudadas na tese. Borges (2008, p. 102) ao estudar as conferências pedagógicas analisa o desenvolvimento desse instrumento na segunda metade da década de 1850 e assegura que “Em 1859, 1861 e 1862 os relatórios continuaram registrando a realização das conferências. Após este período somente foram localizados documentos que relatam a intenção de organizar Conferências a partir de 1872, ano em que foram organizadas as instruções especiais”.

Instrução publica que se julgaria desempenhados se pudessem exigir um Arco Triunphal para assinalar o seo entusiasmo nesta época da Administração de V. Exa. Este momento deveria ser então um systema de ensino propriamente racional, isto é adaptado ás circumstancias especiaes do País, seria; seria a racionalização do ensino, tanto no Methodo como na Doutrina. Porem desta obra só V. Exa. poderá ser o architecto e nós não poderíamos trabalhar nella senão como meros obreiros, embora animados da maior boa vontade. (MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, CARTA, PROFESSOR FRANCISCO ALVES DA SILVA CASTILHO, 1856).

Colocar em “arco triunfal” o nome de Euzébio seria um reconhecimento do mérito do trabalho desenvolvido pelo Inspetor Geral da instrução da Corte. Com isso o professor queria demonstrar o entusiasmo que a categoria sentia, naquele momento, em função do atendimento que Queiroz destinava aos professores. Primeiro pela posição favorável à corporação dos professores primários, depois pelo reconhecimento e valorização dos mestres e finalmente, pela racionalidade que buscava implementar na instrução pública.

1.5. Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos.

Brilhou na vida menos do que suas faculdades podião; porque duas contrariedades o honrarão. A primeira foi a sua modéstia; [...] A segunda foi o nome de Vasconcellos, nome que obrigava comparacção temível, e offuscadora. Francisco Diogo era irmão de Bernardo Pereira de Vasconcellos, o Hercules da tribuna parlamentar, o gigante ao pé do qual seus conterrâneos forão quase todos pequenos vultos. (Macedo, 1870).

Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos, jurista, político e administrador, é muito mais conhecido como o “irmão de Bernardo Pereira de Vasconcellos”. Neste texto há uma pretensão de fazer conhecer, ao menos em alguns aspectos, o papel desempenhado por este dirigente do Império: o exercício da Presidente da Província de Minas Gerais entre os anos de 1853 e 1855 e o desempenho de ações reformadoras na instrução pública.

É bem possível que seja muito complexo e, por vezes, embaraçoso ficar à sombra das imagens criadas pelo irmão ou dependendo da herança política ou das idéias que faziam acerca dos atos do seu consangüíneo. Quase todas as biografias encontradas começam seus escritos com a idéia de “irmão legítimo” e, as vezes, com “irmão mais novo” ou “jovem irmão” ou “mais jovem irmão” de Bernardo Pereira de Vasconcellos. Ou quando fazem a biografia de Francisco e a de Bernardo juntos, a deste último possui, normalmente, quatro e até cinco vezes mais páginas que a daquele. Talvez, por ser irmão de tão famoso personagem

do Império, as ações da vida de Francisco tenham sido feitas tendo como marca uma “aventura administrativa” pelo eixo Rio – Minas – São Paulo.

Ou, quem sabe, tenha sido seus estudos em São Paulo que possibilitaram um trânsito como político e dirigente de Estado pelas esferas governamentais locais e que facilitou aos governantes do Império para que tivessem tomado este homem como auxiliar exemplar com a finalidade de contribuir na política nacional. Na realidade, Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos construiu sua própria carreira política na qualidade de dirigente do Império enfrentando questões polêmicas como foram os casos das reformas da instrução pública de 1854 e de 1857 em Minas Gerais. Por isso a opção por trazer ao debate parte da vida profissional e do pensamento deste dirigente acerca do ensino público, de modo particular, na realização da referida reforma em 1854 em Minas Gerais. Pois, ainda que tenha o Presidente Sá do Rego propiciado os princípios da reforma mineira, foi Francisco Diogo o responsável para colocar o regulamento em exercício.

1.5.1. As relações e peregrinações administrativas.

Filho de Dona Maria do Carmo Barradas e do Dr. Diogo Pereira Ribeiro de Vasconcellos, Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos nasceu em 28 de dezembro de 1812 em um local que denominaram de Vila Rica, atualmente Ouro Preto. Cidade essa que à época das reformas era a Capital da Província de Minas Gerais. Fez seu estudo tanto elementar quanto o preparatório na cidade em que nasceu, e, posteriormente, foi estudar em São Paulo, onde se matriculou, com 19 anos nos estudos jurídicos. Em 1835 recebeu o título de bacharel em ciências jurídicas e sociais na Academia jurídica daquela Província. Casou-se com a D. Bernardina Malvina de Vasconcellos em 27 de agosto de 1839.

Segundo seus biógrafos, após sua formação, Francisco retornou para Minas Gerais e, em 1836, foi nomeado juiz municipal e de órfãos em Ouro Preto. Termo este que serviu até ser indicado e tomar posse como Juiz de Direito substituto na Comarca de Paraibuna, em cujo cargo ficou por pouco tempo até ser designado para a Comarca de Rio das Mortes, na mesma Província de Minas Gerais, para desempenhar a função de Juiz de Direito. Dessa maneira, foi inserido no mundo jurídico, desempenhando atividades julgadoras e sem muita relação com as questões da instrução.

Após ser eleito deputado provincial, tomou posse em 1840 na Assembléia Provincial de Minas Gerais, sendo escolhido posteriormente, presidente daquela Casa de leis e adquirido,

por voto, outros mandatos para esse parlamento. Ainda exerceu por dois anos consecutivos o cargo de chefe de polícia dessa Província, período esse que compartilhou também com o exercício de outra função, ao ser eleito deputado geral. Em 1843 foi nomeado 2º, e em seguida, 1º Vice- Presidente da Província. Por razões desconhecidas e que, ainda não foi possível encontrar explicação razoável para que possa entender, foi designado juiz de direito para a 2ª Vara Criminal no Pará. Talvez um momento de “desterro” ou “exílio político”. É possível pensar também na possibilidade de pedido para adquirir experiências administrativas, até porque como ensina Adorno (1988) e Carvalho (2003 A) a circulação de bacharéis pelo País tinha a finalidade de fazer com que adquirissem experiências, permitindo que esses dirigentes agissem como aglutinador ou unificador do Estado. Desse modo, o isolamento dos estados provinciais seria, politicamente, atenuado com a circulação dos ideais juntamente com os administradores.

Nos anos de 1849 e 1850 serviu como chefe de polícia, novamente em Minas Gerais e, em seguida, foi para a Corte Imperial onde permaneceu em cargo igual até 1853, ano este em que foi designado para servir ao Estado brasileiro na condição de Presidente da Província de Minas Gerais. Tipo de exercício de poder que exerceu até fevereiro de 1856, ano em que foi removido para dirigir São Paulo, com o intuito de desempenhar o cargo de Presidente da mesma Província. Posteriormente, Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos foi escolhido Senador, em seguida desempenhou o cargo de Ministro da Justiça, retornando a Presidência da Província de Minas Gerais logo depois. Tal trajetória oferece elementos singificativos para compreender os limites do pensamento e das atitudes em relação à instrução pública deste jovem Vasconcellos.

Os relatórios de Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos apresentam problemas e resultados práticos que compreendiam como necessários para informar a sociedade por meio dos parlamentares. Nesses documentos, o Presidente abordava a questão da tranquilidade pública, segurança individual, situação das cadeias, mostrando a situação dos crimes, criminosos e acerca do estado das prisões em Minas Gerais. Normalmente procurava informar o parlamento acerca da divisão territorial da Província e apresentava a situação em que se encontrava a iluminação pública. Em seguida, apresentava as condições de desenvolvimento da instrução pública, da catequese e civilização dos indígenas, das câmaras municipais e os problemas relativos à saúde pública.

Em longas digressões detectava as condições de atendimento dos hospitais de caridade, principalmente a situação das santas casas e demais estabelecimentos de saúde de

diversos municípios. Sempre demonstrando intensa ligação com a religiosidade, Vasconcellos construía interlocução buscando a afinidade entre religião e Estado. Ao ser informado, oficialmente, da indicação de um Bispo para Diamantina considerou que “A disvelada solicitude do Governo não podia ser indiferente ao estado de quasi completo abatimento em que se achava o espírito religioso, pela falta de pasto espiritual em tão vasta extensão do território”. Por outras palavras, considerava que ao povo faltava o “pasto espiritual”, ou seja, havia ausência de Religião, religiosidade, fé, crença, conseqüentemente, para a época, havia carência de conforto e acomodação da alma.

Também abordou o problema das estradas, empresas e obras públicas, assim como das pontes e sistemas de navegação, “Forças Públicas”, incluindo a guarda nacional e o “trem bélico”, ou a casa de guarda da pólvora. Aparentemente, esses eram seus temas privilegiados de exposição, uma vez que destinava boa parte do relatórios para discorrer sobre tais trabalhos.

Os seus relatórios sequer esqueciam de apresentar as condições financeiras da Província, isto é, a questão do que denominava de “administração da Fazenda” e também a dos correios da Província. Nominava, ainda que rapidamente, a situação do jardim botânico, teatro da capital, caixa econômica, bombas para extinção de incêndios, carvão de pedra, fabrico de ferro, repertório de legislação provincial e a secretaria do governo. É possível perceber que tentava enfatizar as ações do poder político, econômico e social da Província de Minas Gerais.

Quando as exigências o comprometiam preferia dizer que seus assessores diretos haviam manifestado alguma consideração ou reivindicação. Chama atenção, de modo especial, dois momentos. Em relatório enviado à Assembléia da Província de Minas Gerais, em 1855, o então Presidente fez uma justificativa aos deputados acerca da necessidade dos missionários para trabalhar com comunidades indígenas. Nessa oportunidade, o dirigente afirmou que “O diretor do aldeamento do Suruby lamenta a ausência de Missionários á cuja voz se conseguem ali os índios dispersos”.

Primeiro justificou a necessidade por meio da fala de personagem menos visível na hierarquia administrativa e sequer dizia da posição política própria em cuja oportunidade poderia afirmar que comungava ou concordava ou apoiava a solicitação do diretor. Não demonstrou politicamente, nenhuma decisão administrativa em “proteger” os índios e sequer empolgou com a solicitação. Apenas justificou ter tomado uma decisão anterior de enviar a solicitação. Na segunda ocasião, no mesmo relatório, com pouco entendimento nas

explicações acerca do ensino público, expressou suas considerações sobre o cuidado importante que estava tendo seu auxiliar na administração dessa pasta. Novamente, precavido e para não se comprometer, afirmou que “O digno Vice-Director demora-se em noticiar o movimento da instrucção nos collegios da Província, nas aulas isoladas, e na instrucção secundaria, e indica algumas necessidades a que cumpre attender”. Entre outras ocorrências, o Presidente da Província deixou a impressão de que não dominava o tema, não gostava de discorrer sobre tal objeto ou então que seu diretor deveria ser mais objetivo e, talvez, quisesse mostrar que a reivindicação destinada à assembléia provincial era de autoria de um dos seus dirigentes e não dele próprio. Assim, retirava da sua responsabilidade a possibilidade de conflitos com o parlamento.

1.5.1. A instrução pública

O caráter obstinado das suas práticas pode ser percebido já no primeiro relatório quando narrou em torno das questões relacionadas às transformações produzidas no modelo de instrução

Um dos primeiros cuidados da minha administração, foi a confecção dos Regulamentos de n. 27 e 28, expedidos em virtude, e segundo as bases da Lei n. 516 que autorisou a reforma deste importante ramo do publico serviço. Fundei nesta Capital um Lycêo, do qual com justificados motivos muito espera a juventude Mineira, tão rica de talentos, tão ávida de instrucção. (RELATÓRIO, MINAS GERAIS, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 1854).

Ao apresentar seu discurso com possessivos ou no imperativo como nos termos de “minha administração” e “fundi” permitem conhecer uma dimensão da aparente “missão” que Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos tinha em relação à instrução pública e em termos da responsabilidade que ele próprio tomou como um desafio para si. Na ocasião ele podia se manifestar porque deixou se comprometer com a superação do atraso nas reformas, uma reivindicação antiga de políticos e de setores da população mineira. Portanto, sem ou com pouca controvérsia. Mas também tentava mostrar-se decidido porque apresentava, juntamente, um bem material, intelectual e moral à sociedade regional, isto é, a criação do Liceu Mineiro. Este era um pedido de setores sociais e políticos como bem reconheceu ao assinalar que “muito espera a juventude mineira, tão rica de talentos e tão ávida de instrução”.

Ainda que não compreendesse muitas das questões ligadas ao tema, teve o mérito da humildade de reconhecer outras necessidades, por isso continuou a mostrar sua obstinação para com esse ato transformador

O objecto que por aquellos actos ficou regulado, é tão difficil, e ao mesmo passo de transcendência tão superior, que, apesar de todos os meus escrúpulos e dos preciosos esclarecimentos que me fornecerão a experiência e luzes do digno Vice-Director Geral, estou inclinado a pedir-vos que, se os achardes dignos de Vossa illustrada approvação, continueis por mais um anno à presidência a faculdade de alterar uma, ou outra disposição que a pratica possa mostrar defeituosa. Assim, esses regulamentos se tornarão, senão perfectos pelo menos em estado de remover quanto o possível, os embaraços que deixarão as lacunas da antiga legislação, alias uma das mais conceituadas do Império. (RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 25 DE MARÇO DE 1854).

As mudanças da “antiga legislação”, e que se tratava “aliás uma das mais conceituadas do Império”, deixava ressoar uma ambigüidade para não comprometer totalmente suas afirmações. Assim podemos perguntar: Qual legislação era mais conceituada? A antiga ou a reformada?

Esta pesquisa não aponta nenhuma consideração mais precisa deste administrador sobre a instrução pública, sua importância e necessidades por duas razões. Uma porque não encontrou manifestações deste Presidente de Província a respeito do assunto e também porque não houve condições de pesquisar os entendimentos deste personagem quando dos seus discursos nas assembleias provincial e geral. Dito isto, deve-se ter em conta que Francisco Diogo P. de Vasconcellos pretendeu, com suas práticas, ser um administrador que tivesse, nas atitudes, uma ação que fosse a mais executiva possível

Este ramo do serviço público, por sua importância, tem continuado a attrahir os cuidados e desvellos da administração, e o estado da instrucção da Província é em geral lisonjeiro, e de esperançoso futuro para a mocidade Mineira. O Regulamento n. 28 posto em execução em tão vasta superfície nos primeiro mezes do anno p.p. não produziu ainda todos os melhoramentos, que sua fiel observância assegura ao ensino das diferentes matérias que fazem objecto do estudo entre nós, e nem felizmente a pratica o argue de graves lacunas ou defeitos; pelo contrario devo prevenir-vos com satisfação, que esse trabalho com ligeiras alterações e additamentos, que projecto, em virtude da autorisação que me concedeste pela Lei n. 675, preencherá as vistas e nobres fins a que se destina. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 1855).

Ainda que pudesse lhe causar transtorno, Vasconcellos dava andamento a seu projeto de governo como no caso da reforma da instrução pública de 1854, quando baixou os decretos

de n.ºs. 27 e 28 para regulamentar o Liceu Mineiro e a instrução primária em Minas Gerais. Instante em que procurava fazer entender que a legislação não havia produzido as melhorias necessárias, isto é, não teve o alcance pretendido por não existir fiel observância da suas determinações. No entanto, afirmou que algumas “ligeiras alterações e aditamentos” iriam corrigir as distorções a partir do momento que fizesse cumprir uma nova lei que autorizava outra reforma. Ainda que não tivesse enumerado quais eram os problemas, o dirigente delineou o caminho a ser tomado pelas reformas da instrução pública que foram efetivadas em 1857 em Minas Gerais, complementando a reforma de 1854.

Questões que somente podemos conhecer ao consultar as leis mineiras e trabalhar em uma interpretação das reformas de 1857 e 1859 em Minas Gerais. E, com isso, verificar que, em tempo diminuto, de apenas um ano depois da reforma de Vasconcellos, houve a necessidade de realizar intensas modificações no texto e na compreensão do Regulamento e também realizar outras reformas na instrução primária. Essa foi a única das três instâncias geopolíticas analisadas na qual aconteceram outras reformas em tão curto espaço de tempo.

Segundo Macedo (1870, p.606), a modéstia era o principal sentimento deste representante do Partido Conservador. Um homem que aflorava suas paixões pela política apenas em períodos de revolta e de reações contra determinados desmandos de dirigentes. Segundo esse autor “brilhou na vida menos do que suas faculdades podiam”. E é bem possível que por esse sentimento de homem moderado, vinculado a um programa conciliador que deveria não colocar as posições em conflitos, mas antes ter atitude de conciliação diante dos desafios, que Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos pode ser conhecido como um reformador, o que pode ser observado pelo ato de criar um Liceu reivindicado por amplos setores, durante muitos anos; mudar a legislação em busca da melhoria no atendimento da vida dos professores e ampliação da capacidade do Estado, assim como assegurar outras transformações na mesma legislação que produzira.

1.6. Antonio José Ribeiro Bhering.

Sem Religião não há moralidade; sem Religião não há respeito às Leis e às autoridades, faltando respeito às Leis, e às autoridades, não há ordem sustentável, não há política por mais justa e conveniente, que se possa manter. (BHERING, 1851).

Bhering foi um homem do seu tempo na instrução pública, um conciliador na arte de governar um dos ramos da administração pública. Notabilizou-se, sobretudo, por ter

influenciado, sustentado, defendido e apregoado, ao seu modo, as reformas no modelo de organização do ensino. Bem relacionado com dirigentes das demais instituições pode permanecer longo período na administração, tomando o assento de Vice e depois o de Diretor da instrução mineira. Possuía um discurso vigoroso e respeitado em torno desse tema, expôs suas idéias e levou a cabo o desenvolvimento de atividades em que pôde se utilizar de toda a experiência educativa que possuía. Era um educador na arte de governar os destinos da escolarização em Minas Gerais.

Não foi possível localizar informações a respeito da sua vida familiar. Na vida social, política e cultural foi possível entender os passos, as tramas e a trajetória de vida de um dos mais importantes homens do ensino da sociedade brasileira. Um sujeito cujo trabalho traz à memória uma das mais importantes transformações produzidas no ensino da Província de Minas Gerais.

A prática deste sujeito está sendo pensada a partir de inestimáveis serviços prestados pelos arquivos públicos dos Estados que preservaram partes da memória da instrução pública no Brasil. É bem possível que pela pouca influência familiar, Bhering, aparentemente, tenha sido desprezado ou esquecido e talvez excluído de qualquer trabalho científico confiável a respeito da instrução no século XIX, principalmente pelos biógrafos que durante longos anos deram suporte teórico para se conhecer alguns personagens da história do Brasil. O que explicaria esta espécie de “esquecimento”? Não estava ligado a grupos influentes? Contrariou interesses? Ou por que fosse ligado a igreja católica? Não se sabe. É possível, então, ficar apenas nas interrogações.

Depois de procurar por dezenas de obras, trabalhar em seis arquivos nos Estados onde se encontravam materiais desta pesquisa e ainda navegar outras tantas vezes pela internet em busca da história de vida deste personagem, não foi localizada uma expressão sobre este sujeito de forma segura que pudesse auxiliar na análise das ações deste “educador”, um “mestre” para a realidade da época. Felizmente ainda foi possível contar a vida administrativa, de modo especial, nos momentos dedicados à instrução pública por meio das fontes oficiais preservadas nas diversas instituições e nos escritos de alguns memorialistas.

Não foi possível localizar nenhum documento, testemunho e sequer hipóteses acerca da família de Antonio José Ribeiro Bhering. Nascimento, paternidade, maternidade, laços fraternos e de parentesco estão esquecidos, ignorados⁹⁵. Alguns escritos encontrados acerca

⁹⁵ Ainda que tivesse uma profunda ligação com a igreja católica, mais propriamente com uma ordem missionária do interior dessa religião, não consegui documento da igreja que contivesse esses dados. Todavia, deposito a esperança de que exista registro em algum lugar, mesmo porque a maior detentora das tecnologias de

desse reformador estavam dispostos no Arquivo Mineiro. Dentre eles um “Álbum Catholico de Minas Gerais”, organizado por Teixeira (1923, p. 92), oferece um caminho a respeito desse dirigente. Informou que o Cônego “Antonio José Ribeiro Bhering, Natural de Ouro Preto, Lente de Rethorica em Marianna – Vice – Director da Instrução em Minas Gerais, Secretario de Governo da Província. Foi Deputado Provincial e Geral. Jornalista por opção, redigiu o jornal “homem social”. Como se pode ver, ocupou postos de saber e poder em diferentes instituições, fato que provavelmente lhe credenciou para assumir o posto de reformador.

Outro escritor mineiro, nominado por Vasconcellos (1947, p. 25), reconhece o trabalho desse dirigente mineiro afirmando que tratava-se de “Uma das figuras mais interessantes e expressivas da Mariana” e, em ato contínuo, informou que Bhering era um “Homem de irradiante inteligência e pouco comum, foi na sua época – Chantre da Sé, professor do Seminário, camarista, membro do Conselho Geral da Província, diretor e vice-diretor da instrução publica”. Assim, pode-se começar a entender a vida deste Chantre, Pároco, Vigário ou Padre. Interessante foi perceber que se trata de um personagem eminente do Império que tem seu nome gravado em alguns escritos acerca do ensino mineiro.

Costa Filho (1955) afirmou que Bhering foi diretor de um dos meios de comunicação escrita mais conservadores do primeiro reinado. Segundo o autor, no “Jornal Novo Argos”, Antonio José era “era uma das pessoas mais interessantes daquela época”, dando a entender que era um senhor que chamava atenção por seus atributos de homem das letras. Quando o escritor prosseguiu informando que era “um dos mais pugnazes da hora”, pode-se compreender Bhering como um sujeito brigador, lutador, que expunha suas opiniões e se opunha às idéias que lhe parecessem afrontar a ordem e o pensamento conservador que defendia⁹⁶. Dito isso, pode-se perceber a validade dessa informação, uma vez que na instrução pública não era diferente, conforme podemos conhecer por meio de seus relatórios.

Os documentos que produziu durante seu trabalho como Vice-Diretor Geral da Instrução Pública, acumulado com o cargo de Secretário de Governo, entre 1848 e 1853 e como dirigente nesse mesmo cargo entre 1854 e 1856, Antonio José Ribeiro Bhering escreveu quase uma dezena de relatórios sobre o estado da instrução pública na Província de Minas

comunicação e preservação da memória histórica jamais deixaria um dos seus rebentos fora dessa organização e ignorado nos registros da instituição.

⁹⁶ Em relatório de 1851, Antonio José Ribeiro Bhering deixa muito claro o pensamento conservador que defendia. Nele manifesta-se “Seria para desejar-se, que um só pensamento moral, um só pensamento religioso, um só pensamento político, presidisse a educação da juventude; porque a sociedade necessita de defensores ricos de moralidade, e de sentimentos religiosos e constitucionaes. É para deplorar, que em um paiz catholico, e que tem jurado o systema Monarchico Constitucional, hajão professores que ou são indeferentes, e descuidados do ensino dos princípios e máximas oppostas á Religião do Estado, e á forma do Governo!”

Gerais. Como o Diretor Geral não assumiu o cargo, todo o trabalho relativo a esse “ramo do serviço público” ficou sob a responsabilidade do Chantre; desde a escrita desses documentos às providências necessárias para o desenvolvimento das atividades. Exercendo a função de Vice-Diretor produziu muito a respeito do ensino mineiro.⁹⁷

Em seus relatórios havia uma predileção por uma avaliação da situação de cada setor ou objeto de seus escritos. De igual modo, apresentava problemas e emitia suas “opiniões” ou possibilidades de superação desses entraves. Seu positivismo estava muito evidenciado ao trabalhar causas e conseqüências e sua religiosidade apontava soluções para “remediar” ou “curar os males” que afligiam a instrução. Ainda que variasse na nomenclatura entre um relatório e outro, três temas eram recorrentes em seus trabalhos: organização do ensino, escolas religiosas particulares e o sistema de fiscalização. No primeiro tópico era comum relatar sobre o “Estado da instrução pública”, privilegiando temas como a questão da “liberdade de ensino”, de “método de ensino”, situação de “frequência das aulas” e o problema da “uniformidade do ensino”. Propiciava uma compreensão da realidade e mostrava as possibilidades de mudanças por meio da “revisão das leis” e em relação as “causas do atraso da instrução”. Quando o Liceu Mineiro foi instituído, passou a ter um tratamento especial nas narrativas, empolgado pelos “resultados” que vinha obtendo com essa instituição.

No segundo ponto da narrativa expunha acerca do ensino privado, dando ênfase especial ao Seminário Episcopal de Mariana, ao Colégio de Caraça, Colégio de Congonhas do Campo, Colégio de Campo Belo, Colégio das Irmãs de Caridade em Mariana, Colégio Duval, Colégio Roussim, Colégio Luiz Dalle, Colégio Baependiano, Colégio Barbacenense, Colégio Itabiriano, dentre outras várias escolas particulares, bem como a respeito das “Bibliotecas”. Talvez estivesse dentre essas instituições sua maior dedicação. Ao tratar desses estabelecimentos, Bhering relacionava fé e política, ação da Igreja e Estado, aspectos da formação do caráter, da moral, das ciências e os processos de construção de intelectuais. Governo da casa e governo geral como diz Mattos (2004), governamentalidade e cuidado de si como diz Foucault (1985;1989; 2004).

Ao concluir seus relatos tratava das questões do sistema de controle e vigilância sobre as escolas. Por outras palavras, esclarecia acerca das ações do sistema de fiscalização como os “Delegados”, “Visitadores”, “Comissões Locaes” e “Câmaras Municipais”. Incluía uma visão

⁹⁷ Se é que o então Diretor Geral nomeado, senhor Antonio Gabriel de Paula Fonseca, com salário de 2 Contos de Réis, um dia tivesse entrado em exercício. Os relatórios dos presidentes de Província da época mencionam apenas este Chantre entregando relatórios e os documentos que coletei não apresentam uma posição sequer deste senhor, nem mesmo um apontamento ou assinatura.

panorâmica com dados estatísticos e quadros de resumos sobre os “Ordenados dos Empregados da Instrução Pública” e também oferecia “Mapas e Informações” que complementavam os relatos e possibilitava uma rápida leitura da situação do ensino.

A narrativa não esquecia de mencionar o volume de trabalho e a composição política das respectivas instâncias, o que auxiliava muito os demais agentes públicos na avaliação dos avanços na qualidade do ensino daquela época. Para ilustrar, em relatório de 1849, o Presidente já reconhecia a importância desse trabalho, assegurando que o então Vice-Diretor havia lhe entregue relatório acerca do ensino, documento que o governante repassava ao parlamento mineiro. Nessa circunstância, entendia que “Este trabalho que prova o esclarecido zelo do distinto cidadão, á cujo cargo está actualmente a directoria geral da instrucção publica”. Um reconhecimento que marca a história deste homem. Um reconhecimento de direito que teve por diversas vezes, inclusive nesse mesmo documento, quando o dirigente nominou Bhering como um “ilustrado autor” de tal documento.

Ao lado disto, não se pode esquecer que o relatório participa do circuito oficial, sendo um texto que deve seguir determinado padrão no que se refere a conteúdo, tratamento e estilo geral. Deste modo, a presença de determinados termos pode ser um dos efeitos desta escrita codificada.

1.6.1. Predileção por pensar a instrução e a fé

Nos primeiros anos de desempenho do cargo, Bhering mostra seu repertório de concepção da vida escolar e o papel do poder público. Nesses escritos, por vezes, se apresentava como um leitor do pensamento francês, tanto que sabia citar autor sem parcimônia alguma. Cabe destacar o constante estabelecimento de relação entre o poder divino e poder temporal. Isso pode ser observado quando o dirigente relatava a respeito dos trabalhos religiosos, em especial do Colégio das Irmãs de Caridade, instituição essa pela qual demonstrava predileção pelas práticas existentes nesse educandário. No relatório de 1852, o Vice-Diretor afirmava a necessidade que tinha Minas Gerais de se mostrar “agradecida, e generosa a quem com tanto desinteresse se presta a educação de seus filhos, ao curativo, e consolo da pobreza, e enfermos desvalidos. Como particular, e como homem público trabalharei pela prosperidade de tão interessante instituição”.

Esse discurso mostrava um Vice-Diretor conclamando o Presidente para prestar ajuda ao trabalho desempenhado pela congregação de irmãs. Particularmente na questão de

oferecimento de uma professora para o ensino da língua materna, uma vez que as irmãs falavam rudimentarmente a língua portuguesa. Por isso informava

É porque estou nutrido de taes sentimentos, que submeto a illustrada consideração de V. Exa. o que me parecer dever merecer toda a sollicitude de V. Ex^a. Sabe V.Exc. melhor do que eu o alcance de profundo pensamento do Sabio Condillac – Se queres progredir nas sciencias começa por aprender tua língua – os erros adquiridos pela infância, ou sejão dos pais, mestres, ou livros transformão-se em uma nova natureza, que difficilmente pode ser contrafeita pela diuturnidade, e perseverança da correccão. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUÇÃO, 1852).

Uma exposição que mostra um Bhering atento aos problemas de setores sociais, da necessidade da aprendizagem da língua portuguesa⁹⁸, e igualmente preocupado com o trabalho religioso e assistencial. Nesse fragmento, para comprovar suas idéias, visando reafirmar sua posição, buscou apresentar o pensamento de Condillac⁹⁹ como um dizer verdadeiro, reconhecido, sério e capaz de fazer pensar naquele momento acerca daquele assunto: o ensino da língua pátria e também auxílio às irmãs de caridade como uma maneira de afirmação da criação da cultura da língua nacional. Vários interesses e uma só finalidade: consolidar-se como um letrado crítico, conhecedor dos problemas, envolvido com os desafios do seu tempo e propositivo para superação dos dilemas da instrução pública. Nesse momento, o pensamento francês deveria ser citado, principalmente por induzir o Presidente da Província a tomar providência sobre o assunto, ou, pelo menos, ter preocupação com o problema.

Deveria porque o próprio Bhering possuía restrições ao uso do pensamento “estrangeiro” na institucionalização da forma escolar¹⁰⁰ brasileira¹⁰¹ como fica evidente em exposição do dirigente em relatório anterior

⁹⁸ Nesse relatório, Bhering (1852) expressa suas preocupações com a situação da língua nesse estabelecimento para justificar sua consideração e suas sugestões “É certo que os primeiros rudimentos ensinados neste Collégio devem ressentir-se da imperfeição com que ali se falla o nosso idioma. As meninas começam a sua educação por ouvir pronunciar a nossa lingua com immensos defeitos de Sintaxe, na Etheologia, e Prosodia: estes defeitos tanto mais se infiltrão no animo tenro da Juventude, quanto são transmitidos pela indisputavel affabilidade, e maternas carinhos da desvelada Preceptora”.

⁹⁹ Pensador Francês que influenciou significativamente a educação do século XIX.

¹⁰⁰ Conforme articulado na Introdução, por forma escolar tomo como interpretação a idéia de Vincent et al (2001), com o sentido de que a escola não se constitui somente do seu espaço de visibilidade ou de organização legal e temporal fixa, estruturante. Por isso, ela, a forma escolar, é mais que o resultado das experiências que são produzidas a partir das relações que são estabelecidas. Perceber a forma escolar constituiu-se também em práticas que objetivem conhecer um conjunto de relações entre – normas, sujeitos, instituições - que permitem impor, mas também tornar modificável e funcional esse instrumento de exercício de poder que é a escola. A forma escolar deve relacionar, historicamente, as compreensões de sujeitos, sociedade e instituições.

¹⁰¹ Em relatório de 22 de janeiro de 185, Bhering expressa que “Da qui vem, que não fructificando á medida da esperança publica tão fácil de illudir-se, o espírito publico desanima no seu cultivo, e pragueja o Governo, e seus agentes, á quem com maior injustiça attribue todos os males, que affectão a instrucção, sem examinar as verdadeiras causas, que os tem produzido. Queremos por exemplo, que o ensino simultâneo se generalize por

Um dos maiores erros, que tem cometido nossos estadistas, com notável detrimento do paiz, é certamente o terem transplantado para o nosso Império instituições, que com quanto sejam proficuas á sociedade em geral, e se compadeção com as circunstancias de povos já provecos na marcha da civilização, não são com tudo adaptadas á um paiz como o nosso, jovem ainda na civilização, e existência política e por isso ainda fraco em recursos, para competir com a robustez da Europa culta. (MINAS GERAIS, VICE-DIRETOR DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, 22 DE JANEIRO DE 1851).

Nesse momento o Vice-Diretor da instrução mineira realizou uma comparação entre o desenvolvimento do modelo educativo no Brasil e nos países do velho continente. Entre a aplicação do pensamento europeu naqueles países e no Brasil¹⁰².

O Vice-Diretor apreciava o emprego de metáforas, ou singularmente utilizava frases semelhantes às parábolas que os apóstolos escreveram nos Evangelhos e atribuíram a Jesus Cristo. Por exemplo, acerca dos valores da aprendizagem para a sociedade marcou o tema com uma digressão interessante. Na oportunidade assinalou

As sementes dos bons costumes, e da instrucção em tantos ramos de conhecimento lançados em terreno como que preparado pela mão da natureza, desenvolverão-se prodigiosamente, crescerão, e por toda a parte os seos sazoados fructos enchem de fragrância a athmosfera em que vivem, e promettem aos que os possuem thesouros mais preciosos do que todas as riquezas que a terra esconde em seo seio. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1855).

Na ocasião o Chantre mineiro apresentou um significado em que conjugou diversas relações e uma determinação em mostrar os valores da religião e da instrução pública e relacionar essas aprendizagens com a vida. Utilizando a natureza como referência para as relações sociais e as possibilidades do crescimento intelectual, econômico, cultural, enfim, para a melhoria material e moral de quem desejasse estudar e auxiliar para que outros pudessem desenvolver o potencial intelectual. Em outras palavras, queria induzir o poder público a se preocupar em fazer crescer os frutos, descobrir os tesouros, melhorar o ar da atmosfera com essa fragrância para fazer aparecer as riquezas que seriam as crianças ilustradas. Induzir a escolarização, tanto por parte da responsabilidade dos governantes como das pessoas e das famílias.

toda a Província, queremos que os mestres produzão fructos sazoados, e abundantes, queremos tudo quanto se admitta nos países já esclarecidos no amanha de tão precisas plantas”.

¹⁰² Interessante que Bhering utilizou o pensamento europeu quando necessário e o descartava quando acreditava ser prudente, talvez para reafirmar o emergente patriotismo, daquela época. Situação essa no qual Antonio Bhering também aproveitou para reafirmar seu pensamento positivista baseado nas idéias de progresso, desenvolvimento e avaliação de uma dada evolução da sociedade.

1.6.2. Contribuições na reforma mineira de 1854

Uma das manifestações do professor foi a respeito do que considerava instrução e o papel do Estado e da família nessa construção. Em relatório de 2 de março de 1854, Antonio Bhering escreveu que a reforma em curso na época deveria entender que “A sciencia de dirigir o espírito, e o coração deve estar sujeita á provações que tranquillisem completamente a consciência dos Paes de família em seu beneficio, e no interesse da Pátria”. Uma explicação em que o Chantre mineiro tinha como finalidade efetivar sua idéia a respeito de instrução como “ciência de dirigir o espírito e o coração”, inclusive por mostrar a potencialidade desse mecanismo como meio para que deixar tranqüila “a consciência dos pais”. Enfim, como ato benéfico não somente para as famílias como também para servir aos “interesses da Pátria”. Com essa compreensão, possibilitava que os dirigentes pudessem pensar a instrução, contribuindo para a ampliação da sua visão de mundo e de outras pessoas, realizando experiências com a vida e com as letras.

Bhering ainda contribuiu com o movimento reformador da instrução pública desencadeado na década de 1850 em Minas Gerais. As inúmeras páginas escritas abordaram inúmeros temas relacionados com a instrução pública, daí sua importância para estes estudos. Outros tópicos que utilizou para descrever o modelo educativo mineiro serão discutidos no decorrer das análises acerca das reformas. Porém, uma questão deve ser argüida. O problema da instrução para índios e negros na visão desse dirigente provincial.

Antonio Bhering não se opunha à instrução dos escravos, ao contrário, vangloriava a Província em função da liberdade e da expansão do ensino existente na época. Em relatório de 1852, afirmou que em todos os arraiais, vilas e fazendas de Minas Gerais havia escolas particulares e mestres de famílias. Segundo o Chantre “os próprios escravos tem seus mestres”, e assegurou “não é raro encontrar-se nas tabernas das Estradas, nas lojas de sapateiros, e alfaiates 2, 3, 4 e mais meninos aprendendo a ler”. Narrativa essa que deixa demonstrada que o pensamento de Antonio Bhering não era de restringir o atendimento da instrução. Ao contrário, considerou isso como uma vantagem para Minas Gerais o fato de “vulgarizar” a instrução.

Em relação a mocidade indígena tinha claro a possibilidade de não mais oferecer somente catequese, pois segundo ele

O Art. 16 da Lei No. 60 de 7 de Março de 1837 revogou o Decreto de 6 de Julho de 1832, que creou nesta Província, e no lugar que parecesse ao Governo mais apropriado, um Collegio de educação para a mocidade Indianna de um, e outro sexo, com as accomodações, e divisões necessárias, consentindo esta educação nos princípios e dogmas da Religião, da moral, e da urbanidade, nas 1as. Letras, nos officios mecanicos, Arithmetica, e Grammatica Brasileira. Não tenho por fim neste artigo analizar a materia do citado decreto revogado, ou indicar suas lacunas, mas chamar sobre ella a attenção da Exma. Presidencia, e da Assembléa Provincial, á fim de que tão filantropica instituição seja reconsiderada no interesse dos Indios em particular, e da Província em geral, e que não continuem á ficar inutilizadas tantas familias, que andão errantes pelos centros das nossas mattas. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1854).

A idéia de Bhering era promover a instrução do tipo elementar à comunidade indígena. Todavia, suas palavras afirmaram que havia um obstáculo, pois o decreto que criou a escola para índios havia sido revogado. Intentava provocar no Presidente de Província e nos parlamentares mineiros a necessidade de “reconsiderar” tal decisão em função da realidade ter modificado a situação e para não deixar as famílias errantes pela floresta.

Quanto à reforma da instrução, as lutas pela aplicação e as interpretações que expressou possibilitaram observar práticas de Antonio Bhering que foram importantes para fazer alcançar os objetivos previstos na legislação. Nos documentos, Bhering também apresenta um certo zelo pela coisa pública, como observamos no caso de um empréstimo do governo a ser concedido pelo governo à Escola Duval

À Assembléa Legislativa Provincial compete resolver sobre o que acabo de propor; se a minha proposta for adoptada como Lei, é de absoluta necessidade cercal-a de todas as cautellas em ordem a que as apolices sejam inalienaveis, devendo ter a maior publicidade possível todos o processo de venda dos fundos, e da compra dos ditos titulos, afim de que o publico fiscalise o zello dos que forem encarregados de tão milindrosas operações, e seja uma sentinella vigilante da permanencia do patrimonio, que tantas fadigas custou áos seus generosos doadores. O publico tem direito á ser instruido de todos os factos relativos a tão importantes conversões. Por mais escrupulosas que seja a consciencia do agente de taes operações, a publicidade, e só a publicidade pode substrahi-la da severidade das censuras da opinião publica, e dos juizos temerarios. O segredo é em taes casos sempre condemnavel. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUÇÃO, 1854).

Antonio Bhering desconsiderou a proposta de empréstimo solicitado pelo diretor da escola Duval. Todavia, propôs a criação de um fundo de investimentos para a compra de títulos pela sociedade, pelo qual se emprestaria ao estabelecimento. A modalidade pouco importa, o interessante foi notar a idéia de Bhering no sentido da publicidade do ato de

governo. Para ele, o público deveria ser informado do que estavam realizando com esse fundo. Chamando à consciência social exigiu publicidade e que o segredo desse processo fosse condenado, uma vez que era necessário tomar cuidado com a censura da opinião pública.

Não há como esquecer algumas atitudes de Bhering em que, por vezes, em função do cargo que desempenhava, influenciava os dirigentes a se preocupar com setores sociais mais ligados à igreja, ainda que em detrimento de camadas mais amplas, como no caso das reformas da instrução. Entretanto, ao que se pode verificar da vida de Antonio José Ribeiro Bhering, os escritos deixavam evidente que foram diversas tentativas de construção de sentimentos de solidariedade, cidadania, ética nos atos pessoais, uma vontade perseverante de apoio a setores mais empobrecidos e comprometimento com as causas sociais. E, também uma especial devoção pelo sentido religioso da vida. Com ele, fé e política deveriam se destacar na ação do homem de governo em busca de dias mais venturosos para seu povo.

Compreendido aspectos do papel desses sujeitos no projeto reformador da instrução pública, cabe dizer que as contribuições desses agentes estatais possuíam algumas finalidades comuns. Atuando no interior desse movimento de renovação das condições de escolarização, esses ilustrados tornaram-se: a) difusores do pensamento que concebia a instrução como responsabilidade também estatal; b) constituíram-se como instrumentos de circulação das experiências legais e das práticas da instrução porque mediavam a relação entre os produtores da lei e os executores das normativas; c) ainda que talvez não estivessem imbuídos dessa vontade, procuravam funcionar como duplos representantes, tanto do governo quanto das categorias profissionais, fazendo circular seus pensamentos e também o de amplos setores sociais; e d) estabeleceram referenciais da instrução pública e, nessa condição, eram consultados, responsabilizados e muito exigidos tanto para explicar as leis como para usá-las em benefício deste ou daquele tipo de prática de poder.

Compreendido aspectos do papel desses sujeitos no projeto reformador da instrução pública, cabe dizer que as contribuições desses agentes estatais possuíam algumas finalidades comuns. Atuando no interior desse movimento de renovação das condições de escolarização, esses ilustrados tornaram-se: a) difusores do pensamento que concebia a instrução como responsabilidade também estatal; b) constituíram-se como instrumentos de circulação das experiências legais e das práticas da instrução porque mediavam a relação entre os produtores da lei e os executores das normativas; c) ainda que talvez não estivessem imbuídos dessa vontade, procuravam funcionar como duplos representantes, tanto do governo quanto das

categorias profissionais, fazendo circular seus pensamentos e também o de amplos setores sociais; e d) estabeleceram referenciais da instrução pública e, nessa condição, eram consultados, responsabilizados e muito exigidos tanto para explicar as leis como para usá-las em benefício deste ou daquele tipo de prática de poder.

Desse modo, os reformadores, enquanto agentes de transformação na realidade social da época, muitas vezes, modificavam suas concepções em busca de consolidar o ideário escolar. Outras vezes, jogando com o poder, beneficiavam-se das dificuldades e das possibilidades do exercício administrativo angariando experiências para seus projetos pessoais, eleitorais e governamentais. Em tais circunstâncias foram desenvolvidas as reformas da instrução pública. A partir das atitudes desses homens, ora se eximindo da responsabilidade e outras vezes abraçando as causas da instrução, propiciaram um acontecimento significativo para a sociedade brasileira da época: a introdução, a iniciação para um movimento reformador mais amplo que fosse ao encontro da modernidade tão pretendida a partir das suas práticas de civilização da sociedade.

1.7. O espírito da conciliação

Nesse jogo social das estratégias de reformas e das ações dos reformadores, dois tópicos precisam ser pensados para que se possa tratar das questões do poder e das relações políticas estabelecidas. Tratam-se das questões da “Conciliação” e das idéias acerca das “reformas”. A primeira por ser uma construção política estudada, mas ainda não esgotada nas interrogações que possamos ter a respeito dela. Já a segunda, por ser uma construção que produziu transformações significativas na compreensão das sociedades regionais daquela época, principalmente em torno das relações da escola e conseqüentemente, dos sujeitos escolares, com o conjunto da sociedade.

Sem a intenção de fazer um contexto político ou social destas reformas da instrução pública, sem querer traçar um panorama do segundo reinado, entender a Conciliação da década de 1850 facilitará a percepção acerca dos demais movimentos políticos e pedagógicos dos dirigentes, até porque as práticas conciliadoras, como afirma José Honório Rodrigues (1982) sempre existiram, todavia, não tiveram o alcance social e político que a Conciliação da década de 1850 obteve na construção do Estado brasileiro e na definição de diversos aspectos dos rumos culturais da sociedade nacional.

Para entender a conciliação de 1850 foram selecionados os estudos de Sodré (1998), os trabalhos produzidos por Carvalho (2003), as interpretações de Faoro (2001), as considerações de Costa (1999) e, particularmente, a análise mais específica desse movimento político-partidário construída por Mattos (2004). Cabe enfatizar antecipadamente, para que fique claro que todo o entendimento desenvolvido nesta narrativa traz reflexões que esses intelectuais produziram acerca da conciliação. Portanto, com a leitura das obras foi possível aproximar de forma razoável de uma compreensão sobre essa disposição política que perdurou por alguns anos, procurando alterar o comportamento e a conduta da sociedade brasileira.

Por meio do romance *Esaú e Jacó*, Machado de Assis (2007) possibilitou que setores sociais pudessem fazer um pouco de reflexão acerca dos movimentos conciliatórios, dos acordos políticos das diferentes matizes ideológicas. A contribuição desse romancista tencionou mostrar, já ao final do período imperial, como a troca de idéias, de ideologias, de partidos, de regimes de governo, enfim, como a mudança de rumo de vida era um ato tão banal, muito comum, quase que corriqueiro que atingia até mesmo o casamento, a vida conjugal, a família, a partir da diferença de concepção de mundo de dois irmãos.

Dito isso, percebe-se que a narrativa ficcional contribui para se pensar as relações estabelecidas, porém busca produzir efeitos, e as metáforas utilizadas, muitas vezes, trazem intencionalidades distintas, comportando diferentes objetivos. O tema da conciliação de interesses comparece para expressar esse sentimento advindo de setores sociais. A idéia era a busca da superação da discórdia como fica demonstrado neste fragmento

"Quando um não quer, dous não brigam" tal é o velho provérbio que ouvi em rapaz, a melhor idade para ouvir provérbios. Na idade madura eles devem já fazer parte da bagagem da vida, frutos da experiência antiga e comum. Eu cria neste; mas não foi ele que me deu a resolução de não brigar nunca. Foi por achá-lo em mim que lhe dei crédito. Ainda que não existisse, era a mesma cousa. Quanto ao modo de não querer, não respondo, não sei. Ninguém me constrangia. Todos os temperamentos iam comigo; poucas divergências tive, e perdi só uma ou duas amizades, tão pacificamente aliás, que os amigos perdidos não deixaram de me tirar o chapéu. Um deles pediu-me perdão no testamento. No caso dos gêmeos eram ambos que não queriam; parecia-lhes ouvir uma voz de fora ou do alto que lhes pedia constantemente a paz. Força maior, portanto, e troca de fórmula: "Se nenhum quer, nenhum briga".

Naturalmente os atos do governo eram aprovados e desaprovados, mas a certeza de que podia acender-lhes novamente os ódios fazia com que as opiniões de Pedro e de Paulo ficassem entre os seus amigos pessoais. Não pensavam nada à vista um do outro. Divergências de teatro ou de rua, eram sopitadas logo, por mais que lhes doesse o silêncio. Não doeria tanto a

Pedro, como a Paulo, mas sempre era padecer alguma cousa. Mudando de pensamento, esqueciam de todo, e o riso da mãe era a paga de ambos. A carreira diferente ia separá-los depressa, conquanto a residência comum os trouxesse unidos. Tudo se podia combinar, os interesses do ofício serviriam a este efeito, as relações pessoais também, e afinal o uso, que vale por muito. (ASSIS, S/D, P. 170)

O acordo, ainda que gerasse diferentes sentimentos que ficavam escondidos contribuía para que a direção –a mãe – ficasse satisfeita com os rumos dados à vida de cada um e dos dois em benefício da família.

De qualquer modo, exagerando ou não, Machado de Assis tornou possível conhecer um pouco a respeito dos pactos políticos. Outros pensadores da época ou do século XX, alguns contemporâneos, também contribuíram para avançar no pensamento acerca desse acordo político brasileiro. Dentre várias possibilidades se pode destacar duas razões. A primeira por se tratar de práticas no momento crucial da construção do Estado, possibilitando uma configuração do modelo de sociedade e de governo que deveria ter o Brasil. Saviani (2006), por exemplo, ao pensar a educação brasileira, acredita que as reformas de Couto Ferraz formam a principal base e o início da construção do sistema nacional de ensino. O segundo motivo pode ser compreendido diante da importância com o debate que permeia até os dias atuais de que houve uma centralização de poder construído a partir de uma elite sócio-econômica e cultural que definiu os rumos da sociedade nacional, configurando atividades de poder cuja matriz era a Província do Rio de Janeiro como sede principal ou “laboratório” na qual foram experimentadas formas de exercício do governo e práticas políticas para serem irradiadas¹⁰³.

Esse pacto de governo não era somente resultado das lutas, confrontos e disputas eleitorais e no campo social que se chegou a termo com uma composição das forças políticas entre liberais e conservadores ou “Luzias e Saquaremas”. Nem mesmo era fruto de acordos políticos objetivos, com base em programas de governo e finalidades coletivas para a definição concordante de um modelo eficiente de administração do País. Além de outras questões, a conciliação da década de 1850 foi fruto do medo (RODRIGUES, 1982, p. 73). Medo da desagregação do País, medo da revolução social¹⁰⁴, medo das insurreições regionais

¹⁰³ Particularmente Mattos (2004), Faoro (2001, p. 390-411) e Carvalho (2003 A) acreditam e escrevem a respeito dessas circunstâncias nas respectivas obras. Hipóteses essas que desejo revisar, a partir do estabelecimento desta análise do movimento reformador.

¹⁰⁴ Já sob a Regência em 1831 assombrava esse medo de onda revolucionária. Veja o que diz este pensador “Acenando com as reformas, sempre concedidas no mínimo, evitava-se ou pensava-se evitar a Revolução. É assim que se exprime o grande líder do momento, Evaristo da Veiga, ao declarar que “se há um pensamento comum que ligue os homens que sustentam a administração atual é o de obstar a uma revolução violenta que traria a desgraça do Brasil”. (RODRIGUES, 1982, p. 49).

sangrentas, medo do isolamento político pessoal e medo de definir projetos eficientes, indutores, que fizessem avançar as práticas de governo do País. Nessa análise propiciada por Rodrigues (1982, p. 73) pode-se perceber as questões de ordem política e cultural que, provavelmente, os conciliados compreendiam, uma vez que muitas vezes “As minorias dominantes no Brasil, para evitar as convulsões sangrentas, sempre prometeram reformas, especialmente nas crises”.

Ainda que não tivesse acontecido exatamente dessa maneira, ao menos, os pactos e acomodações políticas, pessoais e partidários eram constituídos sob essa ótica, na qual, a população era muito pouco ouvida e até mesmo esquecida pelas camadas dirigentes. Isto porque, como diz Costa (1999, p. 161) “Toda essa luta pelo poder, no entanto, tinha mais a ver com competição entre facções do que com conflitos ideológicos fundamentais”. Portanto, a conciliação da década de 1850 era muito mais uma situação de convergência entre interesses de alguns setores das camadas dirigentes do que respeito à vontade da coletividade, aos interesses nacionais, as mudanças estruturais sócio-econômicos, ao avançar da modernidade, das ciências e dos saberes administrativos e políticos.

Ao estudar esses acordos políticos no Brasil e as respectivas produções reformadoras, Rodrigues (1982, p. 72) afirmou que “A Conciliação, a Liga, as coalizões político-partidárias não tinham, assim, como base programas políticos, mas fins imediatos”. Uma maneira de pensar que parece estar mais próxima da realidade dos acontecimentos do período, enfim, deste tipo de pacto no século XIX. E arremata o pensador “no fundo, visavam sempre a abrandar os conflitos, realizar reformas formais, evitar as estruturais e ganhar o tempo para as elites e perdê-lo para o povo e a nação”. Leitura que, sem exageros, tinha como finalidade demonstrar porque os modos de expressão desse ajuntamento foram também cantadas em modinhas da época e em sátiras que geravam muitos cochichos entre populares no final do Império.

Estes versos, por exemplo, ainda permanecia em Mato Grosso nas duas últimas décadas do Império

Mil – Ôme.
[...] Ouçam pois a coisa
Tal qual ela é,
E sirva para SEMPRE
Do meu AUTO DE FÉ...
- A princípio FUI liberal
E de paz um BOM juiz;

E para arranjos da vida
Conservador eu ME FIZ...[...]
- O barão João de Pinho
Meteu-se logo em dinheiro,
Embora hoje o chamem
Refinado patoteiro...
(MENDONÇA, 1978, p. 12).

E esta modinha circulava pela Corte em 1853 anunciando a conciliação

Eia, sus, rapaziada!
Leve o diabo a tristeza;
Cara alegre, Gâmbia tesa,
E vamos à patuscada,
E pelados e peludos,
E chimangos e cascudos,
Cheguemos todos à função,
Que temos conciliação [...]
Aferventa, minha gente
Tralarirá, tralarirá,
Viva a conciliação!!!
Hip, hip, hurrah!
Com afagos e carinhos
Uns e outros abraçados,
E todos conciliados
Com beijocas e beijinhos,
E depois muita mamata...
Oh! Que bela funçanata!
Eis, SUS, rapaziada,
E vamos a patuscada. [...]
Havendo conciliação,
Este Brasil tão querido
Será logo convertido
Em terra de promessa,
Os bugres civilizados,
Todos tão moralizados...
- Não é caso de hesitar
Vamos já conciliar.
(POETA VASSOURENSE APUD
JAROUCHE, 2001, p. 133).

1.7.1. A conciliação como princípio fundador de vontades políticas

Costa (1999, p. 157) acredita que a Conciliação era proveniente da regência, de acordo entre liberais e conservadores que, após reafirmar a força do Estado, subjogou os movimentos revolucionários e construiu o pacto. Na visão da autora começou em 1852 e teve duração de dez anos. Já para Faoro (2001, p. 411), a conciliação durou de 1853 a 1857, firmado em um consenso de partidos que tinha na autoridade superior, no caso o Imperador, um árbitro das divergências para superar as disputas entre as facções. Com isso, quem governou foi Dom Pedro II cujos instrumentos foram colocados à disposição desse modo de governo, por meio dos partidos. Oportunidade em que, segundo o autor, o dirigente utilizou muito mais insinuações do que gestos e palavras concretas para executar as tarefas de administração, ainda que esse tipo de atitude lhe ocasionasse alguns arranhões políticos.

Os estudos de Iglesias et al (2004, p. 41) afirmam que o gabinete da conciliação foi formado em 6 e setembro de 1853 e perdurou até 4 de maio de 1857. Conduzido por Honório Hermeto Carneiro Leão, mais conhecido por Marquês de Paraná, constituiu-se pelo próprio Paraná no Ministério da Fazenda – sendo substituído temporariamente por Limpo de Abreu e por João Mauricio Vanderley –, tinha ainda na composição também Luiz Pedreira do Coutto Ferraz no Ministério dos Negócios do Império e José Tomaz Nabuco de Araújo na pasta de Justiça. Limpo de Abreu e José Maria Paranhos revezaram-se na pasta dos Negócios Estrangeiros e para o Ministério da Guerra Pedro de Alcântara Bellegarde e depois substituído pelo conhecido Duque de Caxias. Na pasta da Marinha revezaram-se José Maria da Silva Paranhos e João Mauricio Vanderley. Estes eram os homens do gabinete Paraná que dirigiu a conciliação reivindicada nos anos 1840, exercitada na década de 1850 e reorganizada em períodos posteriores. No entendimento de outro historiador, dois homens se destacam nesse período. Assim, o Marquês de Paraná foi o personagem civil que nessa arte da conciliação buscou, por meio do discurso da ordem, a paz e progresso para conciliar esses interesses. Para Rodrigues (1982, p. 64) “Lima e Silva é o elemento militar, o Pacificador, que promove a união dos brasileiros e vê que o brasileiro do outro lado também é brasileiro e não deve ser excluído, mas sim incorporado”. Isto é, para esse escritor foi, principalmente com Caxias que a conciliação frutificou na perspectiva de organização de políticas para a população nacional, uma vez que primou por promover a integração de setores sociais a partir do exército.

Para muitos autores, os dois principais grupos do pacto faziam valer as idéias do Visconde de Albuquerque. Personagem esse que tentavam imitar, pois, pela constatação na maioria das narrativas, nada era mais idêntico a um Saquarema do que um Luzia no poder, isto é, nada era mais semelhante de perceber do que um dirigente liberal no exercício do poder

e um Conservador na oposição e vice-versa. Na compreensão de Costa (1999, p. 157) a diferença entre partidos era mera questão de etiqueta tanto que “Uma vez no poder, os liberais se esqueciam das demandas que haviam feito quando na oposição. De outro modo, os conservadores no poder realizavam as reformas pelas quais os liberais tinham lutado”. Uma forma de exercício de poder que perdurou por mais de cinquenta anos. Segundo autores como Faoro (2001), constituiu-se, desse modo, uma cultura política que era reflexo da ausência quase que total, ou pelo menos da pouca experiência partidária e administrativa. Isto porque as práticas desses sujeitos centravam em limitada reflexão teórica sobre o poder e um arcabouço discursivo concentrado mais na idéia de liberalidade que de liberdade regrada sob aspectos filosóficos e jurídicos. Uma situação que começou a ser invertida a partir das décadas de 1840 e 1850 com a afirmação e a institucionalização dos discursos, no fortalecimento e formação do Estado brasileiro, caminhando para sua consolidação no decorrer do século XIX.

Interessa para este trabalho observar os modos de exercício do poder visando repensar as ações dos conciliados na definição das reformas da instrução pública. Assim, convém, possibilitar uma reflexão em torno das práticas desses agentes de partidos e de governo. Por outra maneira de analisar esses acordos, Faoro (2001, p. 391) acredita que “a realidade jura pela diferença dos partidos, com estilos e tom de voz próprios. O poder os embaraça e os confunde: o poder, na verdade, tem outra estrutura, independente do jogo cênico dos partidos em revezamento no ministério”. Já Mattos (2004, p. 160) escreveu, baseado no que disse em boa parte da sua obra, que os Liberais, ao tentarem garantir a “Liberdade da Casa” e salvaguardar a “Igualdade entre o Povo” “devem estar no governo do Estado, mas não o conseguem. E o fracasso dos Liberais já no final do Período das Regências anuncia a derrota dos Luzias logo após a maioria” o que, nesse entendimento, fez construir o “Tempo Saquarema” de 1834 a 1860. O tempo administrativo de uma elite, de um só grupo ou, pelo menos, de um só tipo de prática.

Esse acordo entre liberais, principalmente moderados, e os conservadores tinha oposição. Destaco de um lado o Deputado liberal Ângelo Muniz da Silva e suas contundentes críticas à Conciliação no debate com o próprio Marquês de Paraná, conforme apresenta Iglesias et al (2004, p. 47-48). De outro lado, dentre os conservadores, o jornalista Justiniano José da Rocha com seu texto mais significativo denominado “Ação, Reação e Transação” mostrando a periodicidade dos movimentos dos partidos e dos políticos na organização do

Estado e da sociedade imperial, muitas vezes defendendo a conciliação, mas contra setores liberais.

A questão da conciliação, no que ela pode ajudar a pensar as reformas da instrução pública, apresentava a exposição das contradições partidárias, das diferenças de rumos das aspirações das elites dirigentes. Tal pacto administrativo, partidário e político e porque não dizer pessoal, de certas camadas sociais brasileiras possuía outras finalidades. De acordo com Faoro (2001, p. 395-396) havia um arsenal de argumentos e doutrinas, em especial o liberalismo, disponíveis em obras de escritores franceses e que teve boa acolhida dentre os pensadores políticos do Brasil. Para ele havia “Imitação de teorias, mas não a cópia servil do sistema, vinculado a interesses outros e ao serviço de diferentes fins” (2001, p. 396).

A partir do entendimento desse autor é possível pensar em outras questões relevantes para conhecer esse movimento

No Brasil, os liberais expandem a doutrina num sentido popular e descentralizador, mais federal que popular, no sentido de assegurar aos núcleos locais – o município e, sobretudo, a província – o poder de eleger e nomear a representação. Em lado oposto, os conservadores, ao dominarem o Senado e o Conselho de Estado, armam sua estrutura de domínio com o controle da Câmara dos Deputados, chave da confiança ao ministério, e, por via de organização de cúpula, fazem e desfazem as eleições. Esse mecanismo, montado desde 1836 e que culmina na Conciliação (1853), será a substância da ordem imperial, da qual, no poder, se beneficiam os liberais, com o arrefecimento periódico de suas reivindicações históricas. (FAORO, 2001, P. 396).

Portanto, o liberalismo enquanto idéia matriz do pensamento de diversos dirigentes que compunham o grupo político denominado de Luzias, também possibilitou a mudança, no tabuleiro do jogo de poder e apropriação dessas idéias por parte dos Saquaremas. Constituição social que definia táticas e estratégias de acordo com os movimentos políticos que faziam os liberais. Assim, criaram aparatos discursivos que sustentaram a formulação teórica desses governantes e que disputaram a hegemonia da sociedade brasileira durante a segunda metade do século XIX, fazendo interpretações das idéias liberais e as incorporando aos modos de governo. Por isso, é possível perceber liberais sustentando modos de governo e práticas de poder dos conservadores e conservadores fazendo concessões aos discursos da oposição em práticas reformadoras.

Contudo, esses grupos visavam manter suas identidades, mas nenhum dos seus componentes pretendia estar distante das instâncias do governo. Preferiam as críticas, as chacotas e as sátiras que a ausência ou abandono do exercício do poder. Afinal, a influência

que poderiam disseminar entre os representantes possibilitaria a realização das modificações que acreditavam ser necessárias.

Nesse sentido, o entendimento é de que não se pode falar em liberalismo no Brasil, mas em liberalismos, em diversos modos liberais de se compreender e exercer o poder. Até porque mesmo os conservadores que deveriam argumentar e sustentar a favor do antigo regime optaram também por amainar os radicais e os exaltados liberais sustentando várias partes desses discursos. Nessas práticas realizavam um modo de exercício político que tentou se aproximar do parlamentarismo no pós-regência brasileira, diminuindo ou reorganizando o poder moderador com imposições de limites ao Rei no Conselho de Estado, aproximando-se assim das idéias liberais que configuraram a monarquia constitucionalista. Ao mesmo tempo, o setor conservador demonstrou a sua luta regressista centralizando o sustentáculo do poder com o aparelhamento do Estado na definição de políticas governamentais e distribuição das representações das forças militares, administrativas e políticas.

Naquele momento da vida política nacional, pelas leituras desses clássicos da história nacional entendo que, a representação produzida a respeito da conciliação da década de 1850 tentou demonstrar a luta institucional entre os liberalismos proporcionados pela experiência americana de república federativa e pelo modelo inglês de compreensão da política e dos partidos, o que fazia com que a definição da constituição monárquica nos programas, explicitasse de maneira mais intensa a liberalidade a partir dos princípios da Carta de 1824. Fruto, sobretudo dos argumentos liberais, de várias matrizes e interpretações, vindas da revolução francesa como as idéias de Condorcet que sustentavam o modo administrativo de Guizot na França de 1840. São esses os liberalismos que deram suporte ao Ato Adicional de 1834, a Lei de Interpretação do Ato Adicional e, de modo especial, as reformas produzidas nas décadas de 1840 e 1850.

1.8. A produção das reformas.

Ao tentar entender a conciliação, os reformadores conciliados e os atos administrativos durante esse período, é possível pensar na possibilidade de analisar as idéias de reformas, com suas reivindicações e aspirações. Tal procedimento se faz necessário em função da importância do movimento reformista desses dirigentes, em especial, as transformações

produzidas no âmbito da instrução pública.¹⁰⁵ Ao mesmo tempo essas formas de organização do Estado ainda inspiram estudiosos e políticos na construção do rumo social e político da sociedade nacional, tanto que as atitudes reformadoras daquela época ainda hoje são objetos de calorosos debates teóricos e políticos, face ao alcance de suas definições e, porque são referências para se pensar o modo de formação das nossas sociedades e as potencialidades dos sujeitos.

As décadas de 1840 e 1850 podem ser consideradas um tempo frutífero na produção jurídica para organização do Estado nacional. Nesse período são feitas mudanças importantes para a sociedade brasileira em busca da civilização pretendida. Inclusive, foram elaboradas legislações dispendo até mesmo sobre o atendimento nos cemitérios. Porém, dentre os aparatos regulamentadores da vida dos sujeitos, cabe destacar, em função do alcance social que tiveram a Lei de Terras, o Código Criminal, Código Comercial, Lei de abolição do tráfico negreiro, e de modo particular, as reformas da instrução pública de 1854.

1.8.1. Pressupostos reformadores

Os acontecimentos políticos, sociais e culturais permitem pensar as reformas, bem como outros dizeres e acontecimentos. Para começar, existe um texto encontrado em Portugal, na biblioteca da Universidade de Coimbra, no interior de uma coletânea organizada com a autoria de Deputado português João Baptista Ferrão de Carvalho Martins, intitulado “A instrução Pública e a proposta de Leis de 4 de Março de 1843”. Trata-se de um texto da década de 1840, do ano ou pós 1843, e com muita certeza, foi publicado antes da definição do Regulamento da Instrução Pública de Portugal de 1844¹⁰⁶. Nesse discurso, o autor fez uma análise das propostas de reformas naquele País. Em particular questionou a legislação enviada ao parlamento em 1843 pelo poder executivo. Assim, permitia-se questionar a determinação estatal em realizar as transformações pretendidas.

Sem a intenção de discutir o conjunto argumentativo da narrativa. Interessa tentar compreender algumas citações que o parlamentar fez de diversos autores franceses, tendo em vista a importância desse referencial como bem destacou o historiador Faoro (2001) quando identificou a presença do pensamento francês e inglês na organização das políticas para a

¹⁰⁵ Nesse sentido minha concordância com a idéia de Faria Filho (2003, p. 82) expressas no início deste capítulo, em torno das formas de realização das reformas e suas condições e objetivos na aplicabilidade.

¹⁰⁶ Esse texto não continha a assinatura desse deputado. Todavia o tomo por autor uma vez que o discurso estava impresso, anônimo, no interior dessa coletânea como se fosse um conjunto de textos desse deputado.

Nação. Por isso, merece atenção os escritos que informam de alguns aforismos divulgados pelo pensamento francês para que possamos compreender como as idéias estavam circulando.

Dentre as dezenas de citações, algumas relacionadas se referem à organização dos sistemas de ensino e aos processos de transformações na instrução pública, isto é, ao processo de construção de reformas educativas. Não foi possível ainda identificar se esta configuração discursiva circulou pelo Brasil, se no original em francês ou se traduzido via língua portuguesa de Portugal ou mesmo do Brasil. O importante foi detectar que este tipo de texto, como referencial teórico organizativo da instrução, ocupou o pensamento e a prática dos nossos dirigentes como veremos adiante. Para o debate acerca do discurso promovido cabe trazer à discussão as palavras do texto que citaram as idéias de Girard (APUD MARTINS, 1843, p. 7), um dirigente francês, em cuja oportunidade afirmou que “o governo, que transforma, não se consolida sem um systema de instrução em harmonia com os princípios fundamentaes”. Um argumento que parece ter preenchido a prática conciliadora de mudanças, uma vez que os dirigentes construíram a reforma da instrução pública tendo como base a Constituição de 1824, o Ato Adicional de 1834 e a Lei de Interpretação do Ato Adicional editado em 1840, deliberação esta que limitou muitos dos princípios federativos antes editado. O direcionamento que deram, ainda que voltado para os objetivos e propósitos da conciliação procurou afirmar os princípios legais, do direito e do respeito às leis, de modo que pressupunha a realização deste tipo de pensamento francês que circulava na época.

Em outra utilização do pensamento francófono, o autor do texto afirmou o pensamento de Neville (1843, p. 8) com a compreensão de que “A educação deve estar sempre em harmonia com as necessidades daqueles a quem é destinada” (APUD MARTINS, 1843, p. 8). Pensamento esse que fica ainda mais exposto na continuidade dos argumentos

As necessidades de uma sociedade são o verdadeiro ponto de partida para lançar as bases de um systema de instrução; nesta o homem intelligente deve ficar subordinado ao homem moral; porque os sentimentos da humanidade é o primeiro de todos os sentimentos, (NEVILLE APUD MARTINS, 1843, p. 8).

Ao indagar as reformas, o parlamentar trouxe ao debate as idéias que estavam sendo implementadas na França na década de 1840. Esse pensamento partia da necessidade de observação dos dirigentes sobre a realidade existente para que pudessem contemplar os anseios e exigências da população, mas também pretendiam demonstrar um rumo, dar um norte para o modelo de instrução. A direção deveria ser a construção de um homem dotado de

moralidade, para que a inteligência, que seria uma condição individual, pudesse se submeter aos princípios gerais.

Citando o próprio autor das reformas francesas desse período Martins (1843, p. 8) informou que Guizot entendia que “Em matéria de instrução pública, mais vale regular e melhorar o que existe, do que destruir tudo para expor a theorias arriscadas”. Nesta compreensão parece residir certa concepção das reformas definidas nesse período pela Conciliação. Como bem assevera Faoro (2001, p. 403), ao discutir entre elites políticas o pensamento de Guizot, em particular o Visconde de Uruguai, o senhor Paulino Soares devia ter feito entoar o canto e o tino administrativo desse francês. Assim, acentua-se a idéia de que as práticas francesas alicerçavam, cada vez mais, as atitudes de alguns dos nossos dirigentes.

Nesse sentido, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, assim como Leverger, Bhering, Francisco Vasconcellos e parlamentares podem ter utilizado este tipo de pensamento. Ou seja, preferiram reorganizar, reelaborar em outros planos e sentidos, o caminho tomado pelas reformas anteriores, pelas experiências praticadas em outras instâncias administrativas. Por isso, mais que teorias novas, as reformas da instrução pública dessa década, em particular as destacadas, possuíam uma determinação em manter culturas administrativas e políticas existentes. Nesse quadro, é possível compreender que as modificações ou ampliações do entendimento educativo das legislações anteriores foram, ainda que timidamente em alguns temas, frutos da experiência que se adquiria com a aplicação das normas, sobretudo no “grêmio da civilização” para justificar as mudanças e exercer uma prática conciliadora entre os interesses envolvidos e as disputas produzidas nas tramas do processo de escolarização.

Um exemplo dessa situação pode ser percebido nos discursos afirmativos das finalidades da instrução pública. Nessa oportunidade, quando relatavam a idéia de vulgarizar o ensino poderia se pensar em estender à todas as crianças, inclusive à população adulta analfabeta, ou seja, pensa-se que essas idéias estavam voltadas para o sentido da universalização do ensino. Porém, isso não procede como veremos nas análises acerca das disposições da forma escolar existente, uma vez que preferiram estender apenas a algumas outras camadas do tecido social.

Para não ficar restrito ao pensamento em torno dos atos administrativos mais gerais que discutiram a organização do poder central e as possibilidades de sua relação com a sociedade, o autor do texto trouxe ao debate o pensamento de um executivo gaulês para discutir a constituição dos poderes periféricos e a importância da distribuição do poder em todas as esferas da constituição do sistema social. Assim o entendimento de Cousin (apud

Martins, 1843, p.10) foi incorporado ao discurso com o sentido de se fazer crer que na “Na instrução pública bem organizada há hierarquias de poderes, como em todas as repartições da sociedade”. Isto na verdade conduzia o debate para o tema da centralização e descentralização e para a organização do ensino. Questões que os liberais tinham interesse em discutir, tornando inclusive uma das reivindicações, isto é, um dos principais quesitos do discurso liberal do período pré, durante e pós-conciliação. A distribuição de poder por entre as províncias e municípios, a liberdade de ensino e a organização da escola foram, assim, um debate que permeou todo o processo de organização do Estado brasileiro desde a sua institucionalização com a Constituição e, posteriormente, com o Ato Adicional de 1834, como afirmou Faoro (2001). Situação que prosseguiu durante todo o Império, tendo continuidade na República. Nessas circunstâncias, as idéias de hierarquização eram discutidas, inclusive na elaboração e definição de poderes administrativos entre escolas, as relações no interior da escola e entre as escolas e a direção governamental. Daí porque se instituiu um sistema de fiscalização para regular ainda mais as relações entre Estado e sociedade.

Ao que as fontes indicam, nas mudanças promovidas na instrução pública, esses fundamentos teóricos encontrados em discurso parlamentar em Portugal, de uma ou de outra maneira, circularam e foram apropriadas pelos os dirigentes conciliados no Brasil. As práticas discursivas que emergiram permitem, ao menos, indícios¹⁰⁷ dessa apropriação. Os documentos como, por exemplo, os relatórios de ministros, presidentes de província e demais autoridades da instrução pública mostram os entendimentos acerca das reformas. Uma formação discursiva semelhante na disposição, porém com particularidades nas argumentações. Apenas para ilustrar, cabe destacar as semelhanças entre as queixas que se faziam do passado e da situação caótica do ensino, assim como as constantes reclamações a respeito da qualidade dos professores. Porém, as recomendações para a realização das reformas eram sempre mudanças, transformações, ajustes, adaptações, e até mesmo aplicação das leis existentes como veremos nos relatos.

1.8.2. As reformas da instrução em Mato Grosso

¹⁰⁷ A partir da problematização construída por Ginzburg (2003, p. 177-179), de modo particular nos seus dizeres “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. [...] ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticado, limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição”.

A intenção primordial da pesquisa é compreender o modelo educativo em Mato Grosso a partir das reformas de 1854. No entanto, tomei como iniciativa relacionar a formação discursiva das práticas de escolarização reformadora de Mato Grosso com outras instâncias de governo, no caso a Província de Minas Gerais e com a Corte Imperial para entender e analisar as particularidades das reformas organizadas e disseminadas nesses espaços sociais. Em virtude dessa maneira de elaborar a tese, não pretendo construir uma hierarquia de importância entre si, mas pretendo verificar como a Província de Mato Grosso se relacionava com o modelo educativo nessa época em relação aos demais entes do Império. Isto porque se fala muito em atraso, décadas de atraso e desenvolvimento tardio em Mato Grosso, modo de pensar que merece ser problematizado.

Os relatos acerca da instrução pública até o início a década de 1850 em Mato Grosso, na sua grande maioria, resumem-se a um discurso queixoso da situação de ensino e uma determinação em repassar informações e interpretações das condições materiais das escolas. Aos poucos intensificaram um discurso acerca da necessidade de transformação, de mudanças, de busca de melhoria deste “ramo da administração”. Particularmente os presidentes da Província, direta ou indiretamente, buscavam convencer, induzir ou mesmo provocar as assembleias legislativas provinciais da necessidade de mudanças.

O relatório do Presidente da Província, em 3 de Maio de 1850, dava o tom da situação das escolas. Seu relato informou que a instrução pública estava pior que em outras províncias, chegando a condição de “quase nula”. E a autoridade encontrou as causas. Assim, a falta de pessoas habilitadas para o ensino, a insuficiência dos salários, por vezes, sequer pagos e a falta de convicção dos pais em favorecer o ensino dos filhos eram as grandes queixas desse dirigente. Não mencionou a falta de investimento por parte do Estado Imperial, a ausência de escolas de formação de professores nem, ao menos, uma aprendizagem prática do ensino, sequer a respeito das condições de trabalho dos professores. Referiu-se mais acerca da responsabilidade social e pessoal dos professores que da responsabilidade estatal. Todavia, deixou as decisões para interpretação dos deputados provinciais, talvez para não criar embaraços à sua administração.

Diante disso, já no ano seguinte vemos uma definição por parte da Assembleia Legislativa Provincial. Ao que a narrativa indicou, diante das reclamações existentes, o poder legislativo propiciou à autoridade executiva superior da Província, as condições efetivas de mudanças. Desse modo, assegurou o Presidente em 1851 que o parlamentares fizeram “um verdadeiro serviço ao Paiz facultando ao governo, na vossa ultima Sessão, os meios de levar a

efeito a mencionada criação”. Naquele momento, o dirigente tentava disseminar princípios que deveriam nortear as mudanças na instrução pública da década de 1850. Mas, também quis agradecer a atitude dos parlamentares pela autorização concedida ao executivo provincial para levar a efeito as mudanças constatadas. Por isso, elogiou essa atitude do parlamento dizendo que foi “um verdadeiro serviço ao País”, procurando aglutinar esforços para a reforma.

No mesmo relatório essa autoridade expressou que tinha pouco conhecimento da situação do ensino, mas que o estado era “pouco lisonjeiro”, principalmente quanto à instrução religiosa. O presidente argumentou ainda a respeito da falta de idoneidade dos professores, o problema dos baixos salários que recebiam, da falta de bons mestres e da necessidade de aumento dos salários dos professores, concebendo assim responsabilidades estatais e sociais. No entanto, ponderou que a maior qualificação e rigor nos exames dos professores quanto ao ensino da religião e das letras deixariam as cadeiras sem professores.

As exigências de um novo regulamento estavam nas idéias e nos escritos de Leverger. E, por vezes, fundamentadas a partir do pensamento do Inspetor Geral de Estudos da Província. Em relatório, Gaudie Ley mostrou o tino reformador que tomava conta dos dirigentes e os princípios que deveriam conter em uma legislação. Após tecer diversas considerações a respeito da situação da escola em Mato Grosso escreveu

Um regulamento sobre a instrução publica, em que se marcasse os deveres dos Inspectores Geral, parciaes, professores e alumnos, que puzesse limites a liberdade de ensino e exigisse previa licença de authority para abertura de escolas particulares, seria um beneficio que V. Exa. accrescentaria aos muitos que a Província já deve a V. Excelência. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DE ESTUDOS, 1852).

Um discurso de convencimento, com tentativas de enaltecer o trabalho de Leverger e, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade, produzir uma idéia de exigências para superação dos problemas existentes. Após constatar a situação das escolas da Província, identificando as questões e apontando encaminhamentos, Gaudie Ley expressou seu entendimento sobre as reformas e as situações que o regulamento deveria contemplar.

Ainda que houvesse recebido autorização para reformar o ensino em 1851, dois anos se passaram e a situação não fora resolvida. Em relatório de 03 de maio de 1853, Leverger continuou informando a situação “imperfeita” do ensino das letras e “pior” ainda em relação ao ensino religioso. O Presidente da Província solicitou providências ao legislativo e, na oportunidade, acrescentou “Este deplorável estado de cousa merece certamente que o tomeis na mais séria consideração, e terei o maior empenho em levar a efeito qualquer medida que

julgueis tendente a melhora-o”. Nada mais fez a autoridade do que devolver o sentido de mudanças para o parlamento mato-grossense.

Um jogo de poder em que deixou bem evidente a desatenção das autoridades e até mesmo a possível dependência do poder central na organização das mudanças que deveriam ocorrer na instrução pública da Província. Observa-se que o Presidente procurava tirar a responsabilidade do executivo e encaminhava ao poder legislativo, modo de exercício de poder pelo qual ficou patente que os poderes não sabiam, concretamente, quais suas responsabilidades.

Confuso, sem percepção da importância da autorização conferida ao poder executivo, o Presidente deixou de perceber a potencialidade que poderia produzir. Assim, entendendo que Leverger, dependia basicamente do parlamento para prosseguir na sua tentativa de melhorar o estado de instrução. Talvez por essas circunstâncias tenha se manifestado da seguinte maneira

Persuado me de que esse estado de cousas, que pede efficaz remédio, seria melhor se tivesse sido sempre e plenamente cumprida a Lei n. 8 de 5 de Maio de 1837, cuja inobservância data de muitos annos. Pela parte que me toca, confesso ingenuamente que não me animei a fazel-a executar rigorosamente, receio de afugentar do magistério o pessoal existente sem poder achar outro melhor, que o substituísse, ficando assim privada a mocidade indigente dos meios de adquirir as primeiras noções litterarias, que, ainda imperfeitas, são de incontestável utilidade. Como porem o mal vai se agravando com a nímia indulgencia havida na admissão e na conservação dos Professores, reconheço a necessidade de fazer effectiva a execução da referida Lei; e para isso peço o vosso concurso, sem o qual algumas das suas disposições não podem vigorar. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, EM 3 DE MAIO DE 1854).

Nesse momento, observa-se uma certa confusão no jogo de poder diante da indefinição entre efetivar uma reforma ou aplicar a legislação antiga. Não obstante, isto pode ser interpretado também sob a forma de uma atitude democrática de ouvir, novamente, o parlamento para que pudesse buscar consenso, intensificar a provocação ou estímulo às demais autoridades para não se isolar politicamente. E, também é preciso verificar que, normalmente, as reformas não atendiam todos os objetivos e objetos de mudanças. Por vezes eram complementares uma da outra. Ainda é preciso entender que essa autoridade se encontra em uma determinada posição de poder, sendo percebido, por um lado, pelo poder central, e, do outro, sendo analisado pelos dirigentes provinciais desconfiados de um dirigente bretão. Afinal, a conciliação definida exigia, igualmente, um processo de diálogo entre as forças políticas existentes no local e com os poderes centrais.

Nesse jogo de poder, a reforma da instrução pública estava sendo construída. Uma circunstância de intensa indefinição, de levantamento das condições de ensino, feita de preocupação com os pobres ou “indigentes” como o próprio Presidente nominou, que poderiam ficar sem as “primeiras noções literárias” e de dependência do parlamento por buscar, incessantemente o “concurso” da Assembléia para poder fazer as disposições vigorarem. Após três anos de autorização por parte do poder legislativo para que o executivo pudesse realizar as transformações necessárias, o mecanismo, o instrumento disciplinador da escola mato-grossense ainda não tinha se definido.

A legislação autorizativa da reforma não foi encontrada. Por isso, a partir das informações de Gaudie Ley parece mais propício aceitar que as idéias centrais para as mudanças na instrução pública na Província de Mato Grosso, no período da Conciliação, ficaram definidas com: a) criação de um sistema de inspeção para o controle das escolas e da vida escolar; b) extensão do ensino para ampliação do atendimento a outros setores da população; c) aumento das exigências para os exames ao magistério e; d) melhoria dos salários e das condições de trabalho dos professores. As análises das práticas desses pressupostos, indicativos das mudanças no ensino contribuíram para se compreender esta reforma Levergeriana.

1.8.3. A reforma na Corte Imperial

A trama discursiva presente nos documentos analisados a respeito da instrução pública na Corte Imperial, ao final da década de 1840 e início da década de 1850, pouco diferenciou do tom que ecoava pelas duas províncias em análise. As reclamações constantes e a reivindicação por mudanças, com um discurso de busca por “melhoria”, ressoavam nos relatórios procurando registrar a falta de condições para elevar a qualidade dos princípios da instrução pública. A formação discursiva disseminada na Capital do Império levava como reivindicações mais detalhadas alguns pressupostos como a vulgarização do ensino, fiscalização, profissionalização dos professores e organização da escola. A trama na definição desse processo tem relevância pelos aspectos singulares construídos na produção das reformas, demonstrando lutas e constrangimentos.

Os discursos iniciais eram constatações da realidade escolar, constantemente asseverando a necessidade de melhorias. Os relatórios a respeito do ensino apontavam, marcadamente, as causas e conseqüências do estado em que se encontravam o ensino na

Corte. Ao mesmo tempo, apresentavam as decisões que haviam sido tomadas, as que estavam por tomar e indicavam as possibilidades de ações parlamentares para superação dos problemas. O executivo, como nas províncias, evitava tomar a frente ou talvez tivesse dúvidas sobre a competência legal e a extensão da reforma para que tomasse o ato de enviar à casa deliberativa as propostas para reformar a instrução pública. Muitas vezes obedecendo a esse perfil descritivo e analítico, os relatórios dos dirigentes superiores buscavam, acima de tudo, menosprezar o que havia sido feito e mostrar as possibilidades do que deveriam realizar. Particularmente, solicitavam modificações legais. Tanto na Corte, como em Minas Gerais, uma crença na lei como fundamento de todos os atos. De modo especial nos momentos de troca de dirigentes as reclamações se acentuavam e os pedidos por mudanças na legislação eram apresentadas. Quem sabe as idéias de “estado de direito” já circulavam nestes espaços.

Todavia, a idéia de reorganização da instrução pública não era novidade na Corte Imperial

Em 1834 era conferida às Assembléias Legislativas das províncias pelo Ato Adicional a faculdade de legislarem sobre a Instrução Primária e os estabelecimentos destinados a promovê-la. O governo geral passou a concentrar toda a atuação, matéria de ensino popular, no Município Neutro. Nesse mesmo ano o ministro sugere a criação de Inspetor de Estudos, ao menos na Capital do Império. O Ministro José Ignácio Borges denuncia em abril de 1836 à Assembléia Legislativa “o estado lamentável em que se acham as escolas primárias” sem uma fiscalização permanente da execução da Lei de 15 de Outubro; (MOACYR, 1942, P. 516).

Portanto, o discurso reorganizador da instrução não era tema que se iniciou na década de 1850. A experiência advinda com o Ato Adicional de 1834 já havia conferido ao Ministério dos Negócios a responsabilidade sobre a instrução pública como assegura Moacyr (1942, p. 511-512) “Na Província onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império o que nas outras se incumbe aos presidentes”. Definição que atribuía responsabilidade à direção superior do Império para reelaborar a organização da instrução e readequar as propostas indicadas às necessidades da época. Por isso, emergiu na Corte um movimento reformador e não uma organização inicial do ensino a partir das mudanças reivindicadas e definidas pelo regulamento de 1854.

As reformas na Corte começaram a ser realizadas no período Regencial. Provavelmente em abril de 1836. Para Moacyr houve uma disposição de governo em questionar a situação das péssimas condições de escolarização da época, manifestando do seguinte modo: “O Regente há por bem que V. remeta anualmente a esta Secretaria do

Império uma relação circunstanciada da aplicação e moralidade de todos os estudantes que frequentão as aulas publicas da Corte, tudo com imparcialidade e justiça como é de esperar” (1942, p. 516). Tal ato configura uma exigência de prestação de contas da realidade escolar da Corte. Avançava assim uma maior preocupação da Monarquia com informações escritas, a respeito do ensino na Capital do Império, após a legislação de 1827.

Ao que a leitura permite dizer da narrativa do historiador, no mês de março de 1840, o Regente regulamentou, talvez pela primeira vez a legislação específica da instrução e exclusiva para atendimento na Corte Imperial

“Tendo mostrado a experiência que não obstante haver-se confiado ás Câmaras Municipais a fiscalização das escolas, não se tem conseguido o desejado progresso em favor da juventude; antes pelo contrário, se há observado no que respeita às escolas de primeiras letras desta Corte e município um desleixo e abandono sobre tão interessante objecto que aliás deve, necessariamente produzir uma péssima influencia sobre a cultura moral e intelectual da mocidade, em seus destinos futuros, e sendo por isso de maior urgencia ocorrer quanto antes com o remédio a tais males, estabelecendo uma eficaz e permanente fiscalização sobre a conduta, assiduidade e mais obrigações dos mestres das ditas escolas, dando-se-lhes uma norma fixa para o regime de seu magistério em harmonia com os princípios liberais da legislação em vigor, a fim de se preencherem os saudáveis fins da Carta de Lei de 15 de Outubro de 1827, o Regente, em nome do Imperador, autorizado pelo Artigo 102 da Constituição há por bem ordenar que se observem e guardem interinamente como Regulamento das sobreditas escolas, as providências e determinações que com este baixo, ficando contudo salva a fiscalização que a Lei há recomendado á Câmara Municipal”. (FEIJÓ APUD MOACYR, 1942, P. 516-517).

As primeiras normas específicas para a Corte Imperial foram definidas pela Regência com a finalidade de cumprimento do estabelecido na Constituição do Império e pelas disposições autorizativas de alguns artigos da Lei de 15 de outubro de 1827. Os relatos indicam que a preocupação central era com o trabalho dos professores, o sistema de inspeção escolar e com a influência que as escolas poderiam exercer na Corte. Uma preocupação acentuada nos aspectos ideológicos, daí o entendimento da necessidade de controle dos professores. Ideário muito semelhante ao que estava acontecendo em Portugal conforme assinala Fernandes (1978).

Dos escritos de Moacyr (1942, p. 516-517) ainda foi possível perceber que a legislação, tomada como uma “norma interina” pela própria Regência, possuía dezessete artigos e organizou a fiscalização com um diretor. As exigências constavam do “exame de préstimo” por parte dos professores e definiu a competência do diretor de estudos, com atividades como as de advertir professores, visitar escolas, averiguar livros de organização das

escolas, assistir exames e concursos, nomear professores e uniformizar disciplinas nas escolas. Ficava incumbido também de recolher relatórios dos professores, verificar e vigiar moralidade e religiosidade dos professores, e dos alunos, definir punições e autorizar a abertura de escolas.

Ainda assegurou atribuições como as de definir como e em que momento os mestres não poderiam receber alunos uns dos outros sem declaração, controlar doenças e realizar a substituição dos professores. Avançou nas competências para fazer operacionalizar a legislação igual para as mestras e, insistentemente, apontou normas para a subordinação total à Regência. Uma normativa voltada para a relação política entre professores, alunos e regência e intermediada pelas representações existentes na normatização. Uma normatização que descortinava as representações do medo que os setores dirigentes tinham dos professores e do conteúdo que estavam sendo ministrados nas escolas.

Assim, tendo um pouco desse perfil documental e histórico, os relatos que iniciam a década de 50, avaliavam a herança da escolarização do período de 1840 trazendo consigo, na representação dos dirigentes, a compreensão que entendiam ser a realidade para descrever os modos de funcionamento da instrução pública na Capital do Império. Uma dessas fontes registra que

A Instrução Pública acha-se em geral no mesmo estado de desalento e abandono, em que tem descripto os três últimos Relatórios; soffre as mesmas necessidades, reclama as mesmas providências; e na deficiência dos meios e autorização indispensável para tirar-la do estado desanimador, dando-lhe uma organização mais consentânea com os seus grandes fins, e com as necessidades do Paiz, tem-se o Governo limitado a providencias especiais, de que passo a dar-vos conta. (BRASIL, CORTE IMPERIAL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 1850).

Sob as barbas do Imperador, como diria Lilian Schwartz¹⁰⁸ a constatação acerca da instrução pública da Corte também causava “desalento” e dava o significado do “abandono” em que se encontrava naqueles últimos três anos. Abandono por quem? Que tipo de abandono? Pedagógico ou financeiro? Era menos isso e mais o abandono legal e político, tentando entender os discursos dos dirigentes. Apontando as conseqüências, o Ministro mencionou “as mesmas necessidades” e “as mesmas providências”. Por isso, assegurou como causas desse estado, as deficiências dos “meios” e falta de “autorização indispensável” para promover ações que pudessem “tirá-la do estado desanimador”. Um relato que definia causas

¹⁰⁸ Cf. Schwartz, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras; 1998.

e conseqüências e condições para superação. Todavia não havia objetividade na exposição quando tratou dos problemas, talvez movido pela idéia de que todos sabiam quais eram as causas e necessidades, o dirigente se cansou de repeti-las. Afinal, os relatórios anteriores versavam a respeito dos temas e, muitas vezes, repetiam essas mesmas considerações.

1.8.3.1. Caminhos para as mudanças.

A discussão em torno da instrução pública intensificou o problema da configuração administrativa do Brasil, particularmente a questão da centralização e descentralização. Contudo, no debate, os discursos aparecem sem objetividade, aos menos nos relatórios dos dirigentes, em relação ao tema da instrução pública, principalmente no que se refere às possibilidades de financiamento.

Esse sentido se vê reforçado a partir de informações contidas nas fontes datadas em período anterior das proposições da reforma, como no caso que se segue

A sollicitude com que o Governo se ocupa da Instrução pública, e o desejo de ministrar-vos os mais amplos esclarecimentos sobre o estado, em que ella se acha em todo o Imperio, dictarão a deliberação em confiar ao Dr. Antonio Gonçalves Dias, por occasião de desempenhar a Comissão de já vos fallei, relativa ao Archivo Publico, a examinar o estado dos Lyceos, Collegios, e outros Estabelecimentos destinados á educação da mocidade, nas províncias ao norte do Império, ministrando acerca delles informações semelhantes às que aqui se exigirão sobre idêntico objecto; (CORTE IMPERIAL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, RELATÓRIO, 1850).

O Ministro indicou que, pelo menos nesse momento, o governo imperial encontrava-se indeciso em relação ao tema da reforma e mesmo da centralização ou da descentralização como previa o Ato Adicional de 1834. Todavia, o relatório apresenta evidência de que o governo procurava mostrar uma certa preocupação com a questão, pois tentou encontrar soluções para o ensino nas demais províncias e não somente na Corte. Talvez seja um dos sentidos pelo qual o governo imperial designou o ex-estudante de Coimbra, o então poeta Gonçalves Dias, para realizar uma espécie de relatório, talvez de inspeção, para que os dirigentes pudessem analisar mais decididamente o tema da instrução pública e, a partir daí, definir um rumo para a legislação do Império ou da Corte. Nesse quadro, movendo-se taticamente no jogo de poder, criou as condições para realizar a inspeção de escolas nas Províncias.

Portanto, não se pode falar em “abandono” por parte do poder central. Primeiro porque a descentralização era uma idéia reivindicada pelos liberais¹⁰⁹ e, de modo especial, por muitos membros dos aparelhos legislativos como mecanismo para satisfazer e atender os poderes e interesses locais/regionais. Segundo, o dilema a respeito do assunto se revelava na preocupação que tinha alguns dirigentes do Império em tentar, ao menos, conhecer a situação do ensino existente nas províncias, de modo particular expressa nas escolas do norte e nordeste do País. Desse modo, ainda que não fosse uma determinação em resolver o problema da fragilidade da instrução pública nessas províncias, a narrativa mostra que havia interesse circulando em torno da questão que muitos dos historiadores da educação tomam por “abandono”. No entanto, se tratava de uma preocupação e um debate entre a centralização e a descentralização, inquietações semelhantes às que aconteciam na França e em Portugal, por exemplo.

A hipótese de “abandono” não se sustenta plenamente, considerando que não se discutia nessa época, por exemplo, princípios de compartilhamento de responsabilidades de financiamento ou função redistributiva do poder central em relação às províncias, mas apenas indicavam legalmente os casos de necessidade de ajuda. A idéia da redistribuição na instrução pública somente apareceu ao final do século XX. Portanto, não configurava “abandono” das províncias, mais sim determinação em se afirmar ainda mais o princípio federativo a partir da descentralização de poder, de partilha nas responsabilidades e fortalecimento do poder local/regional.

1.8.3.2. Esboçando mudanças

No decorrer da pesquisa foi possível acessar também a um documento do poder executivo brasileiro, produzido pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, o Visconde de Monte Alegre. Dispositivo jurídico pelo qual executou a Resolução do Parlamento brasileiro autorizando a direção do Império a realizar a reforma da instrução pública primária e secundária da Corte. Assim, tem-se no livro da legislação do Império, o Decreto nº. 630 de 17 de Setembro de 1851 no qual, em três artigos, definiu os princípios básicos da reforma proposta e os percursos jurídicos que deveriam orientar tal legislação.

¹⁰⁹ A própria questão da decisão pela Lei de Interpretação ao Ato Adicional de 1834 demonstra essa luta por entre liberais e conservadores, assim como algumas interpretações de Faoro (2001) auxiliam a compreender essa determinação dos liberais.

Normativa proposta pelo então deputado geral Coutto Ferraz e aprovado pelo parlamento brasileiro daquela época.

Já no primeiro artigo dessa legislação definiram, em nove argumentos que haveria um Inspetor Geral da Instrução Pública, um em cada paróquia e um delegado ou inspetor paroquial, ficando o governo com a incumbência de definir suas atribuições nos regulamentos. A normativa autorizadora dispôs que deveria ordenar a abertura de escolas e colégios, prevendo que os interessados solicitassem autorização do Inspetor Geral justificando aptidão, maioria e moralidade. Aos estrangeiros seria controlada mais incisivamente a organização desses estabelecimentos. Apenas poderiam abrir escolas se, ao menos, a metade de professores fossem brasileiros.

A referida disposição acrescentou a necessidade de regular as habilitações para o magistério, por isso deveria definir procedimentos para entrada, permanência e aposentadorias. Na seqüência, priorizaram os exames. Ato este pelos quais deveriam passar os professores para habilitação ao ensino, devendo observar os conteúdos escolares exigidos. O decreto recomendava que no regulamento houvesse previsão de que as escolas particulares ficassem sujeitas à inspeção do governo e que seus diretores poderiam sofrer penalidades e multas.

Nos princípios norteadores da reforma constava que o Governo poderia nessas “casas”, isto é, nas escolas particulares, reconhecer algo prejudicial aos bons costumes, critério que poderia levá-lo a fechá-las quando julgasse necessário. Os diretores desses estabelecimentos, diante dessas eventualidades, poderiam dispor de recursos ou reclamações ao Conselho de Estado. Quanto ao ensino primário, no sexto item do primeiro artigo, dispôs que “As escolas públicas de instrução primária serão divididos em primeira e segunda classe.” Essa era uma exigência do Parlamento, como uma forma de organizar o ensino para estabelecer diferenciação e não homogeneização da sociedade. Aumentar a distinção social, principalmente na quantidade e nas possibilidades de aprendizagem. Por isso, a hierarquização de “classe” se daria pela maneira graduada pelas disposições dos saberes a serem ensinados e apropriados nesses estabelecimentos.

Organizada em minúcias, a normativa que autorizou a reforma na Corte determinou um caminho a ser seguido pela regulamentação. Assim, ficou definido que nas escolas “de segunda classe o ensino deve limitar-se á leitura, calligraphia, doutrina Christã, princípios elementares de calculo e systemas mais usuaes de pesos e medidas”. Definição pela qual se pode entender que deveria ser priorizado para este modelo de escola o atendimento à

população pobre ou à população rural, talvez, aos professores sem muitas qualidades de ensino, ou ainda aos grupos sociais com dificuldades no acesso ao saber, como os adultos analfabetos ou educação de pessoas que estivessem servindo no comércio.

Nas escolas de “primeira classe” deveriam ser lecionadas, além das disciplinas que aprendiam nas escolas de segunda classe “a grammática da língua nacional, e arithmetica, noções de álgebra e de geometria elementar, leitura explicada dos evangelhos, e notícia da história sagrada, elementos de geographia, e resumo da historia nacional, desenho linear, musica e exercícios de canto”. Disposição que reivindicava a criação de dois tipos de escolas públicas. Uma indicada a setores mais privilegiados ou capacitados, as de “primeira classe” e outra a setores sociais com menor condição de acesso, as escolas de “segunda classe”. Também sugerem que estas escolas de primeira classe fossem destinadas àqueles que pudessem prosseguir nos estudos e as de segunda classe aos alunos que se limitariam à aprendizagem mais rudimentar. De qualquer modo, observa-se a tentativa de estabelecer diferenciação das escolas, o que, por sua vez guarda relação com as diferenças gerais presentes na sociedade imperial.

Ao encerrar a definição desse artigo, nos itens sete e oito do dispositivo a normativa dispunha a respeito do ensino secundário, referindo-se a prêmios, multas e penalidades que deveriam ser concedidos aos professores e os destinavam, igualmente, aos profissionais da escola primária nos seus dois graus. Já no item nove, o último do Art. 1º do Decreto 630, registrava a necessidade do Regulamento prever a existência de um “fundo de reserva” para ser aplicado nas despesas com a instrução pública. Uma questão importantíssima e obrigatória para o período e para a nossa realidade atual. Pode ter sido inspirada no “subsídio literário” do período colonial, em cuja idéia estava a preocupação com a verba que deveria, exclusivamente, ser destinada ao ensino, mas também no exemplo de outras nações que havia criado e expandido a malha escolar.

No artigo 2º do Decreto 630, o Parlamento dispôs acerca da necessidade do poder executivo retornar ao poder legislativo a incumbência pela definição da reforma da instrução pública. Por isso deliberou que

Art. 2º O Governo fará pôr em prática a reforma, sujeitando-a á definitiva aprovação do Poder Legislativo; e em quanto a não obtiver serão considerados como provisórias as nomeações dos Professores das cadeiras novamente creadas, e dos Empregados do Externato. (CORTE IMPERIAL, DECRETO 630, 17 DE SETEMBRO DE 1851).

Deste modo, foi condicionada a prática regulamentadora, e, por que não dizer, a própria existência do aparato regulamentador à vontade e determinação do Parlamento. Portanto, a reforma da instrução pública deveria ser uma responsabilidade e uma tomada de decisão do Parlamento e não só, e exclusivamente, uma definição e deliberação do poder executivo. A aplicação antes da deliberação do parlamento seria “provisória”. Assim, os parlamentares chamavam para o Parlamento brasileiro o poder de legislar e definir sobre a instrução pública.

O artigo terceiro desse Decreto determinava a superação de eventuais disposições contrárias a este entendimento. Definição que deixava compromissada a permanência de dispositivos anteriores às reformas que estivessem em desacordo com a nova regulamentação. Dessa maneira, deu-se início à construção legal da reforma da instrução pública da Corte Imperial.

1.8.3.3. Articulando a reforma da instrução

A luta pela implementação de mudanças no ensino do Império aparecia de modo regular em relatórios dos dirigentes. É necessário atenção do leitor para o seguinte fato. Em 1851, o Ministro do Império publicou um relatório em que afirmou que, tendo em vista a autorização, por meio do Decreto 608 e 630, com datas de 16 e 17 de agosto do ano de 1851, os deputados gerais autorizaram o governo central a reformar a instrução. Assim, assegurou o Ministro que “forão elaborados na Sessão do Império do Conselho d’Estado os novos Estatutos para os Cursos Jurídicos e Escolas de Medicina do Império, bem como o Regulamento e Instrucções que dão nova fôrma ao ensino primário e secundário da Corte”. Ou seja, o Ministro afirmou que se encontrava pronta a reforma, já no ano de 1851, logo após a autorização do parlamento brasileiro.

No mesmo documento, o Ministro insistiu que “Está pois prestes a realizar-se esta importantíssima reforma, com a qual muito melhorará a Instrucção Pública, extirpando-se os vícios, defeitos e abusos, que tanto obstavão o seu progresso”. Esta narrativa permite pensar que já havia um regulamento, ou no mínimo, um projeto de regulamento da reforma da instrução pública da Corte. Com a autorização, o projeto foi definido no Conselho de Estado do Império. No entanto, ainda que o novo regulamento estivesse definido por esse Órgão Consultivo do governo, a implementação da reforma se deu em um ritmo próprio. A Corte esperaria mais um tempo e outros tantos relatórios de boas intenções até 1854 para colocar em

execução as reformas realizadas na instrução. Mas, é possível compreender que as manifestações de que havia uma legislação da instrução tinha o objetivo de impedir as críticas ao governo ao demonstrar a existência de esforços e atividades na organização do regulamento.

Somente na primeira sessão da nona legislatura, no ano de 1852 houve a exposição de uma situação de fragilidade e inoperância com o novo regulamento. Uma revisão do estado do ensino foi realizada, oportunidade em que, ao informar a respeito da questão da instrução pública primária e secundária, o Ministro em exercício afirmou que “sente o Governo que já não possa apresentar-vos o plano da Reforma que elabora em execução do Decreto nº 630 de 17 de setembro de 1851”. Uma confissão da fragilidade do gabinete, da inoperância do parlamento ou da confusão em que se criou nas disputas por interesses e no modo de conceber a reforma.

O debate prosseguiu, as lutas por interesses e modos de concepção da reforma também. Pelo mesmo relato parece que houve discordância entre os defensores da centralização ou da descentralização. Na exposição, o Ministro destacou que “terminou o Dr. Antonio Gonçalves Dias os trabalhos da sua importante Comissão; apresentando ao Governo amplos esclarecimentos sobre o estado de cada huma das Províncias por elle visitadas”. Tal afirmação permite algumas indagações. A reforma da instrução pública da Corte dependia deste relatório? As narrativas de Gonçalves Dias serviriam apenas para detectar necessidades e adquirir outras experiências com a instrução pública? Ou esses relatórios seriam as idéias que faltavam para a organização da reforma da Corte? Estas são algumas questões provocadas pelo texto oficial.

Ao continuar seu escrito, o Ministro afirma que o relatório de Gonçalves Dias tratava do estado da instrução pública nas Províncias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Bahia. Na compreensão do administrador, configurou uma situação em que “delles vereis que he por toda a parte pouco lisonjeiro o quadro que apresenta o estado da Instrucção Pública”. Um registro que auxilia a pensar a questão da reforma, do alcance da legislação, das necessidades de atendimento e das tentativas de ampliar ou a lei, ou o auxílio às Províncias. A tentativa do relatório era de se buscar, a partir da legislação da Corte, uma unidade nacional na questão da instrução pública e também trazer idéias das experiências realizadas nas províncias para a Capital do Império, apropriando-se das práticas discursivas que se formaram com essas legislações e, com isso, legitimar um eventual regulamento com alcance mais amplo possível.

Essa preocupação parece perceptível nos apontamentos que o próprio Ministro fez ao interpretar o relatório de Gonçalves Dias

A desarmonia em que se achão as disposições legislativas de cada Província relativas a este importantíssimo objecto; a deficiência do methodo no ensino das matérias, a multiplicidade e má escolha de livros para uso das escolas; o programa de estudos nos estabelecimentos litterarios; a insufficiente inspecção em alguns lugares, e a quasi nenhuma em outros; e finalmente a pouca freqüência, e assiduidade dos alumnos, são outras tantas causas, em sua opinião, desse estado pouco próspero. A estas causas se agregam ainda outras não menos ponderosa: dá-se em algumas Províncias o abuso, prejudicial á instrucção de se distraírem de continuo os Professores para exercerem cargos públicos, cujas funções não podem desempenhar sem quebra dos deveres ligados ao Magistério. (CORTE IMPERIAL. RELATÓRIO, MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 1ª SESSÃO DA 9ª LEGISLATURA DE 1852, PUBLICADO EM 1853).

Uma tentativa de afirmar uma verdade com um discurso pela unidade da legislação, pela centralização do poder e responsabilidade total sobre a instrução pública a partir da Corte. Para isso produziu um discurso sobre a “desarmonia” nas disposições legislativas de cada província e alertando, igualmente, a respeito de diversas dificuldades e problemas materiais nas escolas como “abusos” e ausências de princípios de autoridade e falta de fiscalização. Um conjunto de reclamações e de análise da situação do ensino que indicava a posição desses agentes: a necessidade de centralizar a legislação da instrução pública.

O relatório de Gonçalves Dias auxiliou o dirigente do Império a mostrar a importância da criação de condições de unidade nacional a partir da instrução pública. Isso se daria com a criação de um poder centralizado que reinaria sobre o signo da identidade nacional organizada a partir de um pólo de poder político. A situação fica evidenciada no momento em que, no mesmo relatório, assinala

De tudo isso resulta pois diz o Dr. Gonçalves Dias, a necessidade de uma reforma radical na instrucção pública, dando-lhe um centro de unidade e de acção que a torne uniforme por toda a parte”, e vá gradualmente extirpando os vícios e defeitos que tem até aqui obstado ao seu progresso, e desenvolvimento. Depende esta reforma, da execução de um vasto plano, cuja concepção requer, além de tempo e meditação, alguns ensaios (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 1ª SESSÃO DA 9ª LEGISLATURA DE 1852, PUBLICADO EM 1853).

O discurso por uma “reforma radical” delegava ao governo o poder de definir o rumo e o alcance que deveria ter a instrução pública, mas, pensada, a partir de um pólo central a fim de superar vícios e defeitos que impediam o progresso e desenvolvimento. Nessa leitura, o

autor demonstrou que a reforma deveria acontecer de maneira ampla, isto é, ou por todo o Império ou atingindo todas as possibilidades da instrução. Da mesma maneira, assegurou que as mudanças seriam lentas e aplicadas de modo laboratorial, isto é, criando, pouco a pouco, condições com as experiências resultantes desse trabalho. Portanto, talvez estendendo a uma ou outra província e posteriormente sendo disseminado para todo o Império. Observa-se que o discurso era uma “arma” ideológica visando aprisionar os dirigentes das províncias para as idéias de uma monarquia centralizada, condição para se assegurar a manutenção da integridade nacional.

Desse modo, houve, por um lado, a compreensão de que a reforma da instrução pública na Corte tinha que se preocupar com o estado do ensino no Município Neutro, mas também deveria contribuir com outras reformas ou, pelo menos, com a possibilidade de ficar como referência para outras instâncias. Por outro lado, alguns indicativos desses discursos apontam para a necessidade de que fosse uma legislação com alcance mais largo, que abarcasse o ensino em todas as Províncias. É nesse confronto de posições que se buscou construir as definições legais em torno da escola na Corte Imperial.

1.8.3.4. A emergência da lei

O debate não terminou naquele momento e teve continuidade com a publicação do regulamento. Ao relatar o problema no ano de 1853, o Ministro do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, deu um valor significativo, não mais aos atos construtores das modificações no ensino, mas à principal ação que marcou os acontecimentos da instrução em pelo menos duas décadas daquela época. Anunciou a publicação e o exercício da lei da reforma da instrução. Dada a importância desse fato, o Ministro informou que iria “dar-vos conta do uso que fez o Governo das autorizações concedidas pelas leis n^os 608 de 16 de agosto, e 630 de 17 de setembro de 1851, e 714 de 19 de setembro de 1853”. Vejamos bem, uma autorização para modificações no ensino primário e secundário que já faria três anos e uma autorização para reformar o ensino nas Faculdades do Império que tinha apenas alguns meses. Lembro que a reforma do ensino superior já havia acontecida anteriormente. Apesar da autorização de reforma do ensino superior ter sido disposta após a da instrução primária e secundária teve destaque e prioridade nas ações de construção pelo governo e nas deliberações do parlamento brasileiro. Fato esse que comprova que tanto os parlamentares quanto o gerenciador da Monarquia estavam comprometidos com os setores mais abastados da sociedade brasileira por

privilegiar ações na instrução superior, retardando as ações em relação ao ensino elementar e secundário.

O Ministro do Império, ao que os documentos sugerem, tinha muita compreensão da sua “competência” e de suas atribuições. Ou seja, sabia os limites do seu trabalho, a importância da escolarização e a extensão das legislações que deveria organizar para aprovação. Por isso, no mesmo relatório de 1854 informou que essas legislações serviram “para a reforma da instrução primária e secundária da Corte, e do ensino superior do Império”. Em outras palavras, as legislações de 1851 autorizaram as reformas da instrução pública primária e secundária “da Corte”, e as disposições autorizativas de 1853 deliberaram acerca do ensino superior “do Império”.

Portanto, eram distintas autorizações para alcances organizativos geopolíticos específicos. Um documento com alcance local para modificar o ensino primário e secundário e outro com capacidade de organizar nacionalmente o ensino superior. Nos seus limites, o Ministro tinha ciência das “competências” que estava desenvolvendo, sem contrariar disposições legais e sem usurpar o poder. Até porque o Município Neutro era de responsabilidade administrativa do poder central e, do mesmo modo, o estrato superior da formação profissional.

Por meio desse relatório se pode conhecer o “nascimento” da reforma da Corte: a emergência de um fato narrado como uma mudança que havia se guiado pelo respeito aos princípios definidos pelo parlamento brasileiro para a concretização das transformações na escolarização brasileira. Assim, ao discorrer acerca das modificações produzidas no ensino primário e secundário o texto registrou alguns pressupostos da regulamentação definida

Quanto ao primeiro ponto eram idéas essenciais da reforma as seguintes: vulgarisar e estender o ensino público; organizar melhor o magistério; dando vantagens no presente e segurança no futuro aos professores; mas exigindo delles também mais aptidão e maior zelo; preparar bons professores; regular as condições do ensino particular; e chamar para um centro de inspecção por parte do Governo os Collegios e estabelecimentos de ensino da Capital do Império. Guiado por taes idéas, e depois de haver compulsado os trabalhos, que já encontrou adiantados, e de ter consultado as pessoas habilitadas por sua leitura e prática neste ramo do serviço publico, formulou o Governo pelo Ministério ao meo cargo o Regulamento, que baixou com o Decreto de 17 de fevereiro do corrente ano. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 2ª SESSÃO DA 9ª LEGISLATURA, EM 1853, PUBLICADO EM 1854).

O dirigente tentou valorizar os trabalhos anteriores, demonstrando que uma parcela da sociedade “habilitada” foi ouvida e que o governo tomou providências para a situação da

instrução pública. Assim entendido, seus escritos percorreram as idéias do Decreto que autorizou a reforma. Nesse caminho, o administrador mostrou que o sentido compreendido por ele e pela nova legislação encaminhou-se com a idéia de equipar o Estado Monárquico de um poder capaz de controlar as atividades gerais e as minúcias do que acontecia na instrução pública. Por isso, seu escrito valorizou muito mais a questão das tecnologias disponibilizadas para a garantia dos objetivos da instrução.

No mesmo documento, Coutto Ferraz escreveu ainda que, no regulamento apresentado, as necessidades da instrução primária e secundária foram atendidas e que foram definidas soluções adequadas para as circunstâncias do País. Talvez para desespero de alguns dirigentes, afirmou que as legislações estavam “aconselhadas pela experiência dos Países mais ilustrados”, o que significava dizer que a normatização da Corte foi formulada com contribuições de livros, informações, relatos e conversas com dirigentes de outras nações. Um discurso que, ao mesmo tempo, vangloriava o dirigente por demonstrar conhecimentos de outras referências na questão do ensino e depunha contra o mesmo dirigente, diante do pensamento mais nativista como manifestara o Vice-Diretor de Minas Gerais Antonio Bhering.

Dessa maneira, o aparecimento da legislação na Corte não encerrou todas as questões da reforma. Era apenas o complemento de um longo processo de invenção da modernidade, a partir da experimentação das disposições legislativas que tinham o objetivo de inculcar na sociedade o modelo de projeto civilizador disponibilizado pela monarquia: a maquinaria escolar e seus instrumentos de transformação de indivíduos. Nos próximos capítulos estudarei as minúcias dos dizeres desses dirigentes e suas práticas diante dos entendimentos da regulamentação.

1.8.4. A tessitura da reforma da instrução em Minas Gerais

Nós queremos os fructos em abundância, e deixamos em miséria os operários. Queremos os fins, sem cuidarmos dos meios para conseguir. Quando tudo nos falta: é ainda admirar-se que o nosso povo esteja tão adiantado na cultura das letras. Parece um prodígio, que não tendo livros se não por altos preços, assim mesmo aprendamos algumas noções em quase todos os ramos das sciencias! Ao nosso talento, quasi que devemos exclusivamente o pouco que sabemos. (Minas Gerais, Relatório, Vice-Director da Instrucção Pública, 1851).

Ao analisar os discursos de mudanças na instrução pública na Província de Minas Gerais houve condições de avançar na percepção das práticas reformadoras e alargar o entendimento acerca das ações da conciliação na questão da educação. Principalmente porque essa Província talvez fosse, senão a mais importante na geopolítica, a mais economicamente desenvolvida. A importância política era tanta que a produção discursiva a respeito das reformas proliferou com exigências variadas para o significado que queriam dar ao movimento de transformação da realidade da instrução mineira.

Como também clamava por mudanças, o relato de 17 de julho de 1850 apresentou aproximação com partes do discurso difundido no sertão pantaneiro. Reclamando das habilitações e dos ordenados, mostrando a incerteza no futuro por parte dos professores e a instabilidade do magistério nesse importante “sacerdócio”, o Presidente da Província informou que “A instrução pública continua a ressentir-se da falta de alguma medida Legislativa, que por vezes tem o Governo solicitado do poder competente”. Um discurso que permite entender que estava no centro do jogo de poder as transformações do ensino exigidas pela realidade. Constatação, por sua vez, muito próxima das idéias explicadas pelos pensadores franceses.

Os documentos dão visibilidade, inclusive, à existência de algumas disputas pela posição potencializadora de fazer acontecer as reformas. Todavia, havia muito mais indicações que não tinham caráter propositivo, mas apenas reivindicativo. Por exemplo, nesse relatório, o dirigente expressou que a instrução pública ressentia-se de “alguma medida Legislativa”, que, por vezes, tinha “solicitado” do “poder competente”. Maneira indireta de dizer que a Assembléia Legislativa estava sendo omissa com a situação da instrução pública ao deixar de proporcionar a medida necessária, isto é, não ter organizado uma lei autorizativa para se efetivar as mudanças na instrução. Um jogo discursivo que permite pensar quem detinha o poder de propor, de legislar e de tornar efetiva uma deliberação.

Pelos documentos foi possível observar em Minas Gerais a existência de uma autorização concedida para a reforma da instrução desde o final da década anterior. Antes do discurso referido anteriormente, em relatório, o dirigente superior da Província já havia informado que

Tive sincero desejo de ocupar-me dos trabalhos relativos á instrucção publica na Província, e sobretudo de dar o Regulamento exigido pela Lei n. 311, mas faltando-me os dados precisos, e sobretudo o tempo necessário, para um trabalho desta ordem, não pude dar um passo, apesar de reconhecer a urgência desta serviço. Algumas memórias existem na Secretaria, ás quaes

consultei, para colher d'ellas o que me parecesse adoptado em nossas escolas; mas não me julguei habilitado só com esses dados, e creio que sem o concurso de um Comissão de pessoas esclarecidas pouco se conseguirá; pretendia nomeal-a, mas não o tendo feito ainda, V. Exa. resolverá sobre isto o que melhor lhe parecer. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 11 DE MARÇO DE 1848).

Essa narrativa permite dizer que a reforma na Província mineira era objetivo perseguido antes do início do decênio de 1850 e continuava nos primeiros anos dessa década. Uma cantilena política para saber quem podia e quem devia realizar as mudanças. Jogo discursivo muito semelhante com as práticas em Mato Grosso.

Em outro conjunto de formação discursiva, um dirigente expôs a respeito da necessidade de mudanças na legislação em função da realidade existente.

Para organizar a instrução, a Lei Provincial n. 13 estabeleceu um systema, que é excellente; mas para desenvolvê-lo são precisos outros recursos. Na verdade, como poderá o Presidente d'uma Provincia tão extensa como esta, no centro da Capital estender suas vistas ás Escolas, que se achão disseminadas pela vasta superficie da mesma Província? Como poderá elle attender ao mesmo tempo á tantos, e tão variados objectos, de que a administração publica esta sobrecarregada? Logo alguma medida é precisa, e como a instrução é a primeira necessidade de um povo, o remedio é applicall-a. Na França onde a instrução se acha tão adiantada, existe o Ministério da Instrução Pública, que é pensionado de muitos trabalhos, e homens da mais alta capacidade se achão á testa de sua direcção. Preciso é portanto que entre nós deixe de ser secundário um objecto, que é da primeira necessidade. Eu proponho aqui a revisão das Leis Provinciaes, que tratão da instrução pública, e julgo de primeira necessidade a criação de um Lyceo na Capital, e de um Diretor da Instrução publica da Provincia, a cuja fiscalização devem ficar sujeitos o Lyceo, os Delegados dos Circulos Litterarios, as Escolas d'instrução primária, e secundário, ou seja, as públicas, ou particulares, as Comissões locais, e tudo quanto fôr tendente á este importante ramo do serviço, devendo em Regulamento do Governo marcar-se o modo por que deve elle cumprir seus deveres, que serão ahi definidos. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 2 DE AGOSTO DE 1848).

As proposições para a reforma mineira vinham das experiências administrativas e de algumas leituras. Ao tratar da necessidade de se promover mudanças, o administrador optou por esclarecer algumas questões daquela realidade. Assim, informou que não conseguiria “por a vista” em tudo que acontecia na Província. Por isso, justificou a necessidade da criação de um sistema semelhante ao ministério da instrução pública da França para que pudesse ter um aparato de fiscalização que definiu como sendo um órgão administrativo, composto de um diretor da instrução pública da Província, delegados de círculos literários e comissões locais para fiscalização da instrução pública e particular. Além do aparelho fiscalizador, as

necessidades da Província também exigiam a criação de um Liceu. Ao que os relatórios indicam, a reforma exigida foi limitada, ficando restrita à criação dos cargos de delegado, diretores de círculos e comissões locais, pois o Liceu somente foi criado em 1854 com o Regulamento nº 27 e as mudanças não aconteceram naquela década.

Em relatório de 1851, elaborado pelo Vice-Diretor Geral da Instrução Pública de Minas Gerais, deu a conhecer, em minúcias, a situação do ensino, em cuja oportunidade assegurou que se encontrava na mesma condição do ano anterior. Apontou as causas do atraso da instrução na Província e os problemas que envolviam a necessidade de tomada de decisões em alguns pontos bem definidos da instrução pública.

Nessa oportunidade mostrou como os trabalhos das câmaras municipais eram importantes para se aprimorar as condições da escolarização e, finalizando, apontou a péssima situação dos ordenados dos seus empregados. Como se pode perceber, ao menos em parte, pelos temas que discorreu essa autoridade, era um relatório complexo que auxiliava o Presidente a fazer uma avaliação mais criteriosa da situação deste “ramo do serviço público”. Possuía argumentos minuciosos a respeito das responsabilidades sociais e das estatais. Não ignorava o papel de cada componente do sistema e as possibilidades de superação dos problemas nessa área, pois, procurava, insistentemente apontar caminhos, rumos que pudessem, segundo ele, realizar o progresso e o desenvolvimento da instrução em Minas Gerais.

Nesse mesmo relatório, o Vice-Diretor mostrou o seu talento de Saquarema, pois trouxe à narrativa a expressão do pensamento conservador que possuía. Ao mesmo tempo, fazia a pregação de uma visão liberal que tinha da questão escolar. Fruto talvez da experiência conciliadora. Do mesmo modo que era contrário ao professor ensinar por qualquer método e com conteúdos que considerava subversivos ao sistema monárquico, atentatórios aos princípios da religião e do sossego público, essa autoridade era favorável a liberalidade para se abrir escolas, desde que se submetessem às “provações de saber, moralidade e reputação”, ou seja, mais morigeração que cidadania efetiva, mais controle e vigilância.

Desta maneira, o vice-diretor estava realizando uma espécie de “formação” das mentes dos dirigentes políticos da Província. Sua ação estava voltada para o fortalecimento dos princípios da autoridade, do Estado e da religião. Como bem dizia “Seria para desejar-se, que um só pensamento moral, um só pensamento religioso, um só pensamento político, presidisse a educação da juventude”. Narrativa essa pela qual o dirigente apelou para uma tentativa de unificação do pensamento, talvez sabendo ou entendendo o momento de disputa em que se

encontrava a instrução pública. Ou melhor, detectou a luta que consistiria no debate ideológico, nos fundamentos, na forma de organização e também nos modos de direção sócio, política e econômica que deveria ter o ensino. Nesse sentido, suas práticas podem ser entendidas como a busca pela afirmação de uma finalidade de promover a conciliação de interesses entre Estado, família, setores da sociedade e religião.

Ao prosseguir no relatório, expressou que “Uma das mais urgentes necessidades da Instrução Pública, é sem duvida a immediata e prompta revisão das legislação Mineira”. A inquietação com a necessidade de mudança permite compreender os motivos da “formação” que realizava o dirigente nesse modo de escrita de um relatório. Uma “imediate” e “pronta” reforma, isto é, uma rápida e definitiva mudança deveria percorrer as idéias disseminadas e favorecer avanços que deveriam estar sustentados pelos seus desejos de unificação de pensamentos. Na compreensão de Bhering isto se faria em função da “absoluta necessidade accomodá-las ás circunstancias de um país em tudo novo”. Discurso que possibilita interpretar desde as reivindicações por reformas até a conciliação que estava em gestação no período, inclusive, na tentativa de juntar interesses na questão da instrução. Afinal, esse ramo do serviço público se convertia em parte da política, na medida em que sua reforma deveria estar de acordo com as necessidades de acomodações, cooperação, arranjos, ou seja, uma conciliação para se construir um “País novo”.

Daí a necessidade, segundo esse mesmo relatório, de se buscar referências com a idéia de “Examinar todas estas Leis relativas á Instrução pública, a fim de aproveitar-se o que contém de útil, e vantajoso á organização, e aperfeiçoamento de um systema adaptável ás nossas circunstancias, é sem contradicta o primeiro dever do Governo”. Uma proposta que expressava o propósito de aproveitar a experiência já adquirida pelos modelos organizados anteriormente. Desse modo, buscava-se o útil, o vantajoso aperfeiçoamento adaptável do sistema, ao invés de primar pelo necessário à sociedade, aos alunos, à família e ao conhecimento.

O ideário Saquarema tornava-se ainda mais perceptível quando o dirigente julgou que seria necessária uma comissão, com pessoas literatas e probas, incumbidas especialmente para propor as reformas em todos os níveis. As proposições seriam selecionadas em um gabinete, pelo “esclarecido zelo e experiência” do Presidente e depois remetidas à Assembléia Provincial, pois, segundo o entendimento presente nesse relatório “Só um systema estudado no silencio do gabinete poderá satisfazer tantas necessidades a tanto tempo reclamadas”. Uma condição reformadora que historicamente fora tantas e tantas vezes criticada, mas também,

inúmeras vezes, produzida dessa maneira. No esconderijo dos gabinetes, por entre uma “elite” dirigente, por um grupo definidor dos rumos da sociedade brasileira. Esta era a intenção desse dirigente mineiro para se elaborar as reformas da instrução pública na década de 1850.

Ao seguir a compreensão das marcas deixadas pela discursividade dessa autoridade verifiquei que ele também entendia que se tratava de um erro crucial, talvez o maior dos dirigentes brasileiros, e que agia em “detrimento do País” era a o de “terem transplantados para o nosso Império” algumas instituições. Em sua avaliação esta medida estava equivocada, uma vez que não se poderia tratar de forma igual “povos já provecos na marcha da civilização” em um País como o Brasil “jovem ainda na civilização e existência política”. Uma vez que o Brasil para o dirigente, era “ainda fraco em recursos para competir com a robustez da Europa culta”.

Ao levantar os cuidados que os dirigentes deveriam ter com as mudanças, Bhering expressou que as reformas quando não produzem frutos, a “esperança pública” facilmente se ilude e então “o espírito publico desanima no seu cultivo, e pragueja o Governo, e seus agentes, á quem com maior injustiça atribue todos os males, que affectão a instrucção, sem examinar as verdadeiras causas, que os tem produzido”. Ao tentar conhecer o significado dos dizeres penso que a esperança pública nada mais era do que a opinião e a crença do povo por melhorias. Uma opinião pública que agiria contra o governo, levado por “ilusões” que “praguejariam” o governo. No entanto, as críticas são construídas contra as propostas do governo e incentivam a outras reivindicações. Um discurso que tinha o objetivo de incentivar a reforma, cuidadosamente realizada e que pudesse evitar conflitos entre governo e sociedade. Nada mais que orientações no sentido de segurança social que deveria ter as eventuais modificações legais.

No sentido disposto neste texto, cabe compreender a narrativa. Em nome dos dirigentes são os agentes públicos, os servidores, os representantes estatais que pagam o débito produzido pelas péssimas políticas de governo. Portanto, também se torna uma injustiça colocada, quase sempre, contra o servidor público e não em desfavor somente do governo que obriga o funcionário a praticar a legislação, muitas vezes, injusta e até mesmo pernicioso à construção do bem-estar da sociedade. Como se sabe, quando há mudanças há dissabores e as críticas recaem, na maioria das vezes, nos representantes dos governantes e não no próprio governante.

O Vice-Diretor da instrução pública de Minas Gerais usou de muitos argumentos para convencer os demais dirigentes a dar um rumo ao processo de escolarização. Os pressupostos

utilizados sempre evitavam a participação ou, pelo menos, o conhecimento de setores mais amplos da sociedade. Ao contrário, os argumentos se fechavam em torno de uma elite. Nesse sentido, usou e abusou da objetividade, da subjetividade e da experiência construída ao longo da sua vida política e social.

Em relatório também de 1851, o Presidente de Minas Gerais, José Ricardo Sá do Rego, talvez o articulador da reforma mineira, taticamente se moveu, para apresentar uma proposta de realização da reforma. Nessa oportunidade estava sugerindo os pontos principais da organização da forma escolar e do processo de escolarização a ser desenvolvida na Província. Ao dar objetividade ao seu texto, fez um relato endereçado à Assembléia local mostrando por quais referências seriam tomadas as medidas para a realização das mudanças legais. Seu propósito contemplava as seguintes argumentações

Não desconheço que no curto prazo de vossa reunião, muito difícil ser-vos-há apresentar um trabalho completo, e bem meditado sobre esse objecto, creio porem que por meio de uma resolução, em que apenas sejam indicadas as bases em que devem se assentar a reforma da instrucção, entregando ao governo o trabalho de desenvolvê-las por meio de um regulamento conveniente.

A ser este o vosso pensamento, conviria que atendêsseis:

1º as condições de capacidade para o magistério;

2º as garantias e vantagens dos mestres;

3º as circunstancias locais que devem determinar a criação e supressão das aulas públicas;

4º as formalidades que devem preceder a fundação de estabelecimentos de instrucção;

5º á inspecção exercida sobre aulas, tanto publicas, quanto particulares.

A cada um desses pontos correspondem actualmente abusos que convem quanto antes cortar, procedendo uns da incapacidade dos mestres que, em regra, salvo honrosas excepções, mal compreendem a importância dos seus deveres, e outros da facilidade com que por toda a parte vão estabelecendo aulas, quer particulares, quer publicas, sem que sobre ellas se exerça uma inspecção tão efficaz como convem. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 1851).

A partir dessas definições começou, efetivamente, a delinear a reforma da instrução pública de Minas Gerais. Estava pronto o arcabouço teórico, isto é, estava completa a nova estrutura pensada pelo poder executivo. Nos cinco quesitos defendidos pelo Presidente para realizar a reforma da instrução pública, a formação discursiva do dirigente apostou em: a) um sistema de controle de saberes e de sujeitos com a definição de instrumentos reguláveis para se abrir e fechar escolas; b) tentativas de definição de níveis e qualidades do conhecimento para habilitação dos professores públicos e particulares; c) na reorganização de dispositivos de vigilância como as tecnologias para definir a “fundação” de escolas e acerca da

constituição de um corpo para inspeção das mesmas e, finalmente, d) na construção de mecanismos para disciplinar desde o espaço e tempo de existência da escola à vida dos professores.

Essa proposta estava limitada. Em particular dirigida somente para os professores durante o exercício profissional e também no momento da aposentadoria. Por isso, ao sugerir a reforma priorizou reivindicar as garantias e vantagens para os mestres. Nessa proposta é possível observar que também apareceu muito pouco a preocupação com a vida dos alunos e com os conteúdos escolares, mas acentuadamente com a vida dos professores, com o poder pastoral daqueles que cuidariam dos alunos. Posição que se aproxima de uma biopolítica, que seria articulada a partir desse ideário.

Ao transferir a sua administração para o senhor Luiz Antonio Barboza, novo Presidente da Província, o dirigente que se despedia e que era o criador dos princípios de reforma, José Ricardo de Sá Rego, mostrou que tinha proposta para essas mudanças. Em seu relatório que encaminhou, em 12 de janeiro de 1852, apresentou as suas considerações acerca das possibilidades que deveria desenvolver. Ao se referir às mudanças lembrou que havia conversado com representantes da Província e, por isso, sua intenção com o regulamento, em conformidade com as exigências deliberadas na reforma os governantes deveriam: diminuir o número das cadeiras, aumentar o ordenado dos professores, reduzir os dois graus de ensino primário existente a um só, franquear, isto é, liberar o ensino particular e auxiliar pelos cofres da Província os professores que mais se distinguissem. Com isso, estaria “substituindo por esta experiência a vã solenidade dos exames”, isto é, emulando, aumentando a produtividade dos professores por meio de “prêmios” e concessões. O dirigente afirmou ainda que na lei deveria “garantir aos professores a vitaliciedade de seus empregos e depois d’alguns anos de aprovação”.

Entre um misto de denúncia e de desabafo, o dirigente que, na oportunidade, se despedia do cargo tentava demonstrar as qualidades administrativas, o bem-estar e as boas propostas que a população estava perdendo com o seu afastamento. Na seqüência dos argumentos afirmou que a Assembléia legislativa havia editado a lei de nº 570 que, segundo o dirigente, serviria para dar futuro ao conjunto dos professores e também para estimular o ingresso de pessoas mais capazes no magistério.

Logo em seguida o Presidente da Província divulgou o ideário definido pelo parlamento provincial para se realizar a reforma pensada, articulada e necessária. Deste modo o dirigente expressou

A Lei Provincial nº 516 autorizou o governo a reformar este importantíssimo ramo do serviço, devendo, 1º marcar as condições da capacidade para o magistério; 2º estabelecer garantias e determinar os vencimentos e vantagens que devem ter os professores; 3º criar e supprimir cadeiras públicas d'instrução primária ou intermédia, conforme as circunstâncias locais; 4º determinar as formalidades que devem presidir a fundação d'estabelecimentos particulares; 5º exercer por empregados de sua escolha, e com vencimentos proporcionados aos trabalhos que tiverem, toda a fiscalização sobre a instrução pública e particular; 6º comminar penas aos infratores dos Regulamentos e a todos os empregados da instrução. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 25 DE MARÇO DE 1852).

Pelo exposto nota-se que o debate teve continuidade no interior do parlamento mineiro e com intensa aceitação das propostas do executivo. Assim, é possível pensar que os legisladores procuraram uma definição das questões propostas inicialmente pelo Presidente da Província a fim de resolver as generalidades e, ao mesmo tempo, deixando brechas para uma ação política dos próprios parlamentares. Cabe observar como exemplo o item cinco em que a “casa de leis” apontou que deveria “exercer por empregados de sua escolha” a inspeção das escolas. Uma exigência para os próprios parlamentares que depois poderiam indicar esses “empregados de escolha”. Além disso, os deputados alargaram as propostas ao definir um sexto item para a reforma encaminhada. Pensado desse modo, autorizou o governo a dispor, na regulamentação do ensino, “penas” ou punições, aos que consideravam “infratores do Regulamento” e também aos “empregados da instrução”. Assim, acrescentou o parlamento, na questão do governo dos sujeitos as condições determinantes para normalização da vida dos escolares, em particular os professores das escolas públicas e particulares e dos dirigentes de qualquer tipo de estabelecimento.

Com a proposta de mudança fundamentada, os legisladores exigiam que os princípios de autoridade fossem definidos. Assim, o espírito da lei prevista também organizou mecanismos para que os poderes, por meio das normas, pudesse se efetivar. Com isso, visavam a docilização dos corpos, a sujeição dos profissionais do ensino e a obediência da sociedade; assegurando a aplicação das leis por parte dos agentes estatais para as regras dispostas no regulamento em construção. Estava assim montado o ciclo formal que deveria acompanhar o Regulamento. Portanto, faltava apenas definir as disposições que deveriam estar contidas no instrumento legal para regulamentar o sistema escolar ou educativo da Província

1.8.4.1. Disputas e consolidação de interesses.

Pelos relatórios das autoridades não se tem notícias dos movimentos dos poderes legislativo e executivo e da existência de documentos que se referem à organização das reformas da instrução nesse período por parte dos demais dirigentes. Por isso, houve necessidade de investigar a produção de outros grupos documentais para este tipo de análise, conforme orientam Faria Filho (1998), Foucault (2004) e Gondra (2000). Deste modo acessei a legislação mineira que autorizou a reorganização da instrução pública nesse período. Por esse dispositivo havia a previsão das condições para tais reformulações, combinando com os relatos do dirigente citado. Sancionada pelo Presidente da Província, José Ricardo Sá do Rego em 10 de setembro de 1851¹¹⁰, a Lei nº 516 era resultado de uma deliberação do poder legislativo e estava constituída por três artigos. No primeiro deles seis parágrafos explicavam os princípios pelas quais deveriam seguir os reformadores para a expedição do novo regulamento da instrução pública da Província, seguindo as orientações dadas pelo Presidente e aumentando a potencialidade do aparato regulamentador.

Desse modo, ficou definido que a reforma deveria prescrever as “condições de capacidade para o Magistério”, ou seja, disciplinar a respeito dos exames e exigências para ser professor, bem como suas qualificações e conhecimentos para lecionar. De igual maneira, deveria “estabelecer garantias, e determinar vencimentos, e mais vantagens aos Mestres”. Em uma construção legal que pudesse amparar a vida dos professores a determinação previu também que a lei deveria afirmar as condições para criação e supressão das cadeiras de ensino primário e secundário e, pela norma, isso deveria acontecer “tendo em consideração as circunstâncias locais”. Definição que pode ser compreendida como dependência da quantidade de alunos, existência de professores, dentre outras condicionantes.

Na previsão legal, a reforma deveria definir as “formalidades” para abertura de estabelecimentos particulares de ensino como modo de constituir as relações de submissão da vontade individual ao poder estatal. E, o quinto parágrafo orientava no sentido de dotar a organização do ensino de um sistema de fiscalização das escolas públicas e privadas, a partir de um corpo de empregados “de sua escolha” e com “vencimentos proporcionais ao seu trabalho” a fim de manter o controle sobre tais instituições. Pela disposição, os deputados

¹¹⁰ Interessante notar que essa Lei autorizativa de Minas Gerais acontecia sete dias antes do que a autorização semelhante proporcionada pela Assembléia Geral para o mesmo procedimento na Corte Imperial. Portanto, não há que se falar em irradiação de poder tão somente a partir da Corte Imperial, mas a partir de uma ação no plano provincial.

obrigavam ainda que o regulamento cominasse penas aos empregados da instrução pública. Finalmente, dispunha a lei que essa reorganização, a cargo do poder executivo, deveria ser colocada em execução imediatamente, porém sujeita à “definitiva aprovação da Assembléia Provincial”, o que condicionava a reforma ao conhecimento e deliberação, pelo menos, dos deputados provinciais. Esta foi a proposta que prosperou e se tornou um instrumento da condução da reforma da instrução mineira. Assim, a lei muito pouco modificou o pensamento do Presidente da Província, porém ampliou o alcance das medidas e aumentou o poder de controle da sociedade e do poder legislativo sobre os atos do poder executivo para a efetivação da regulamentação.

Como acontecia na Província de Mato Grosso, a elaboração, pelo poder executivo, de um novo regulamento para a instrução pública mineira arrastava-se indefinidamente. Proliferavam reclamações em Minas a respeito das condições das escolas e, principalmente, da remuneração aos delegados de círculos literários, uma vez que a assembléia legislativa havia suprimido tal concessão. Para ilustrar isso, em relatório de 12 de maio de 1852, o mesmo Presidente da Província reclamou das dificuldades com que lutavam os delegados de círculos literários que sem nenhuma recompensa por tão “penoso” dever constituiria um dos males da situação da instrução e que “cumprir de prompto extirpar-se na expedição do Regulamento, que houver de ser confeccionado em virtude da sobredita Lei nº 516”. Um discurso que se constituía com uma preocupação de atentar para a profissionalização do sistema de inspeção. Deste modo, a partir de uma fiscalização disponível a todo tempo poderiam ampliar o controle sobre a malha organizada do ensino. Mas também se constituía de uma reivindicação que levava ao fortalecimento da posição dos delegados literários. Procurando incentivar o pagamento desses auxiliares do sistema de ensino e solicitando que isso fosse viabilizado na nova legislação da instrução pública, o presidente atendia alguns dos interesses corporativos e políticos que contribuía para que a fiscalização da instrução fosse mais eficaz.

Diante dessa realidade, pode-se dizer que as lutas pelas reformas foram remetidas às necessidades de mudanças para a sociedade e, de forma mais específica, aos escolares. Estavam em disputa conjuntos de interesses de parlamentares e de setores sociais que poderiam reduzir ou ampliar o atendimento do ensino, aumentar o potencial das ações dos professores e também para que pudessem transformar o sistema de fiscalização em um sistema profissionalizado de ação estatal.

As propostas de mudanças na instrução pública mineira tinham singularidades em relação à Corte e à Província de Mato Grosso. A reforma não estava sendo elaborada somente para se organizar e disciplinar os modos de produção e atuação no interior da escola mineira. As proposições tinham efeitos fiscalizadores, criando um sistema de controle das escolas e também preocupação com o acolhimento dos professores. Mas, existia uma grande vontade em produzir uma legislação que também levasse em conta o atendimento escolar. Inclusive com a possibilidade de fazer diminuir a expansão do acesso escolar em razão da falta de dinheiro

A Lei nº 516 authorisa a reforma deste ramo de serviço, sendo as bases da Reforma as seguintes condições: [...] Antes da execução da citada Lei cumpre resolver a seguinte questão: Que número de Cadeiras de Instrução primária deverá haver em uma Província, de um milhão de habitantes. Sim, necessário se torna decidir, se nas cabeças dos Municípios, ou se em todas as Parochias deverão haver Cadeiras de ensino primário. A solução desta questão está dependente do quantitativo decretado para este ramo de serviço. O orçamento vigente fixa em 94:000\$000 rs, a despesa da Instrucção; mas é evidente que esta quantia é muito limitada para satisfazer todas as despesas, com as cadeiras de primeiras lettras, em todas as Parochias, com as vantagens consignadas nos §§ 2º e 5º da Lei nº 516. Não se podendo exceder a quota decretada, deve-se limitar a criação destas Cadeiras á cabeças dos Municípios; o que não me parece muito justo, nem mesmo conveniente ás necessidades do nosso povo. Será excessivamente impopular a supressão de muitas cadeiras, de cujos benefcios as Parochias já se achão de posse há annos. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUCÇÃO PUBLICA, 22 DE FEVEREIRO DE 1852).

Pelo que se pode entender da representação construída pelo diretor os princípios da reforma tinham definido a questão da expansão, transferência ou fechamento de estabelecimentos de ensino. Portanto, semelhante à Corte e à província de Mato Grosso, em Minas Gerais a legislação do ensino foi pensada para ser reformada em sentido mais amplo. Mas, o objetivo era o mesmo: ampliar as ações e os efeitos da instrução. A questão era que tais procedimentos levaria, segundo Bhering, à necessidade de maior dispêndio de recursos financeiros ou readaptações das legislações anteriores para contenção de gastos e investimentos em outros setores. No entanto, chama atenção a preocupação do dirigente com os recursos da Província, tentando mostrar a necessidade de limitação do atendimento escolar caso houvesse manutenção dos mesmos recursos destinados à instrução. Ponderação que, segundo o autor, acreditava não ser justo e que poderia se tornar um ato impopular.

No mesmo relatório, esse administrador expressou como a luta pela reforma constituía-se em uma batalha para garantir a permanência de determinados interesses

Não é possível haver boa fiscalização neste ramo de serviço, sendo os Delegados destituídos de todo o auxílio para preencher os muitíssimos, e complicados deveres, que sobre elles peção. Se a Província quer boa fiscalização, seja generosa para com aquelles, que tantos, e tão valiosos serviços podem prestar. Há certo gênero de economia, que equivale a prodigalidade; nem o pagar bem a quem trabalha foi jamais reputado desperdício. É em verdade revoltante, exigir-se tanto sacrifício de um Cidadão, que no cumprimento de seus deveres fiscaes só tem a escolher, ou tollerar os erros de seus subalternos, ou indispor-se com todos arruinando com sua fortuna, sem que espere a mais pequena recompensa dos seus disvellos! Marcando-se gratificações aos Delegados, nomeando-se para este emprego os Cidadãos mais adaptados á este gênero de serviço, dando-se-lhes um regulamento próprio, em que sejam convenientemente definidas suas obrigações, e as penas em que incorrem, quando deixem de cumpril-as, tem se cumprido o § 5º da Lei nº 516 que é o mais urgente, e mais profícuo pelo lado da fiscalização. Cumprindo-se litteralmente a Lei nº 13, tem se cumprido o § 1º da citada Lei nº 516 supprimindo-se as Cadeiras de Instrucção primaria que não forem freqüentadas habitualmente pelo menos por 30 alumnos, tem-se cumprido o § 3º, economisando-se não pequena quantia para outras despezas do § 2º. Desta sorte tem dado o Governo um passo largo, e firme na carreira da Reforma: ficando a execução do § 2º em parte pendente da consignação dos preciosos fundos attenta a necessidade que há presentemente de attender-se á outras precisões da Província. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PUBLICA, 22 DE FEVEREIRO DE 1852).

A mudança de entendimento é notória. A proposta de Antonio Bhering encaminhada ao Presidente da Província era de cortar escolas que tivessem número inferior a 30 alunos. Em outros termos, ao invés de ampliar o acesso escolar diminuiria a capacidade de atendimento e, com isso, acabava por contrariar os fundamentos dos princípios reformadores de expansão escolar. No entanto, como dirigente que era, tentava garantir o espaço do poder fiscalizador do Estado, por isso, propôs retornar o pagamento dos diretores de círculos literários, em função da importância do trabalho desses agentes. Dessa maneira, reduzindo custos com as escolas e investindo no sistema de fiscalização, esperava obter a disponibilidade de uma parte de fundos para atendimento de outras “precisões” da Província. Portanto, a proposta de restringir e não ampliar o atendimento escolar à sociedade era a idéia do Vice-Diretor para a reforma. Priorizava manter os cargos de diretores de círculos remunerados, com pagamento vinculado à quantidade dos trabalhos desenvolvidos e disponibilização, em regulamento, do pagamento e das atividades desse sistema de vigilância e não mais em leis esparsas.

1.8.4.2. Atos do regulamento

No ano seguinte, aparentemente o novo regulamento já estava pronto ou pelo menos em processo de articulação entre o poder executivo e legislativo. Os relatos indicam a não solução dos problemas que impediam de se colocar em prática a legislação

Não estando determinada a época em que começará a vigorar o novo Regulamento, sendo provável que só depois de algum tempo se possam aplicar as regras que elle estabelecer para habilitar os professores, ou provar a sua capacidade, não era possível deixar de adoptar medidas provisórias para não ficarem completamente privadas do ensino primário as povoações, cujas cadeiras vão vagando, por essa razão, e não querendo comprometer as regras do novo regulamento, creando interesses, que lhes podem ser contrários tem-se nomeado alguns Professores interinos, que vão regendo essas escolas com satisfação do publico. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 11 DE ABRIL DE 1853).

O dirigente sugere que a não colocação em vigor do novo regulamento aconteceu por falta de aprovação da lei por parte do poder legislativo ou mesmo por indefinição da direção geral do ensino. Diante da urgência dos problemas, a autoridade informou ter tomado providências para que a instrução pública pudesse prosseguir no atendimento à população, inclusive, não acatando o pensamento de alguns dirigentes que optavam pela restrição da escolarização, nomeando professores para o atendimento escolar nas cadeiras que estavam vagas.

Nesse mesmo período, os relatórios trazem informações preciosas a respeito da “catequese e civilização” dos indígenas, demonstrando preocupações reformadoras em relação ao outro grupo social. Em relatório de 11 de abril de 1853, o Presidente se manifestou acerca da importância dos missionários, em oposição às ações dos diretores civis de aldeamentos ou, pelo menos, à necessidade de subordinação destes às atividades daqueles. Nesse momento, o dirigente mostrou como era um período frutífero para se pensar e realizar reformas, manifestando o sofrimento que tinha por não poder anunciar “grandes progressos” da catequese e civilização dos indígenas, acrescentando serem quase “nulas” as atividades exercidas pelos diretores.

Pelo mesmo documento, optou por informar que esse “ramo” da administração era realizado por meio do Decreto de 24 de Julho de 1845, um dispositivo legal do governo central do Império que dispunha sobre a organização desses serviços. Incentivando às mudanças assegurou que as “disposições em todas as Províncias tem encontrado na pratica dificuldades que aconselham a sua modificação”. Pelo que os argumentos apresentam, pode-se afirmar que se tratava de uma determinação em obter autorização e realizar novas transformações na legislação acerca dos índios. Portanto, a volúpia reformadora não se

limitava à instrução pública, mas também ao atendimento de amplos setores da sociedade, inclusive, da população indígena. Por meio de um ideário legalista como se a Lei fosse determinante para o sucesso de qualquer ação ou do efetivo empreendimento estatal.

Já em relatório de 22 de Outubro de 1853, em momento de troca da direção em Minas Gerais, o Presidente informou que “O Regulamento autorizado pela Lei nº 516 acha-se quasi concluído e nos termos de ser publicado, resta que V. Exc. lhe dê a competente aprovação”. Como se tratava de uma narrativa que tinha a finalidade de repassar informações da administração provincial para o outro dirigente, abandonou-se a possibilidade de apresentar o regulamento aprovado e foi obrigado a entregar a administração da Província a um novo personagem da vida política mineira. Assim, mais uma vez, foi adiada a entrada em vigor do novo regulamento. No entanto, os dirigentes já davam sinais de que a legislação estava delineada.

A informação acerca da aprovação do Regulamento somente foi proporcionada, oficialmente, em 2 de março de 1854. Pelo relato de Antonio Bhering, os dirigentes da instrução pública tomaram conhecimento da validade do documento um mês depois de sua aprovação. Ao informar a respeito da sua “nova” nomeação para o cargo de Vice-Diretor da Instrução Pública Mineira, Antonio José Ribeiro Bhering deu conhecimento ao Presidente da Província, acerca da “ausência do Dr. Antonio Gabriel de Paula Fonseca, que tendo sido nomeado Director Geral ainda não pode entrar em exercício por se achar na cidade de Diamantina”. Por isso, diante das obrigações que o regulamento impunha, fez o relato em torno do estado da instrução pública em relação ao ano anterior e de dois meses desse mesmo ano. Nesse momento, deixou entender que realizou tal narrativa diante dos “factos occorridos sobre o predomínio da legislação vigente, e da que está ultimamente revogada pelo referido Regulamento”. Ou seja, sua narrativa alcançou medidas tomadas durante o ano de 1853, realizadas durante a vigência do antigo regulamento, o de nº 13 de 1835 e durante os dois meses de 1854, durante a vigência do regulamento de nº. 28. Legislação esta, pela qual, inclusive, o próprio Vice-Diretor havia tomado posse.

Pelo relato de Bhering, ao afirmar que “Por Portaria de 21 de janeiro próximo findo, fui honrado com a nomeação de vice-Director Geral da Instrução Pública, em conformidade do Regulamento Nº 28 de dez do referido mez” compreendo que o Presidente da Província de Minas Gerais colocou em vigor o novo Regulamento da Instrução Pública de Minas Gerais, a Lei n. 28, ainda no mês de janeiro de 1854.

No relato de 25 de março de 1854, portanto, dois meses após a regulamentação, Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos encaminhou relatório ao parlamento da Província. Nesse documento escreveu que um dos primeiros cuidados que teve sua administração foi o de confeccionar os regulamentos de n. 27 e 28, expedidos com base na lei autorizativa da reforma de n. 516. Com essa normatização o Presidente informou que havia criado o Liceu Mineiro e realizado a reforma desse “importante ramo do serviço público”. Na sua visão, tal procedimento se justificava em função de que “muito espera a juventude mineira, tão rica de talentos e tão ávida de instrução”. Estava assim em vigor a legislação mineira que reformou a instrução da Província.

1.9. Nação e instrução

O exemplo dos resultados que produzir a reforma que soffreu a instrução primaria e secundaria da Côrte, e que esta actualmente em execução, muito poderá contribuir para que se tentem também melhoramentos no ensino nas províncias que ainda os não tem seriamente emprehendido. A acção civilisadora da época em que vivemos fará o resto: o desenvolvimento das nossas instituições e o progresso em que brilhantemente vai caminhando o Brasil, não poderão consentir que, quando tudo é movimento na sociedade, só fique estacionaria e sem vida a instrução e educação, primeira condição e garantia do aperfeiçoamento moral e da dignidade do homem. (Corte Imperial, Inspeção Geral da Instrução, Relatório, Publicado em 1856).

As reformas compreendiam mudanças complexas nos argumentos políticos dos dirigentes e nos discursos jurídicos das legislações. Não se tratava apenas de adaptações das leis vigentes à novas realidades. Cada mudança constituiu-se em um fato que buscou produzir outros fatos que tinham como finalidade comum instituir diferentes procedimentos na vida dos sujeitos. Nesse sentido, as reformas constituíram-se em um acontecimento que procurava definir um programa civilizador, voltado para transformar realidades, comportamentos e condutas de acordo com os objetivos definidos pelos dirigentes do Império: imprimir nova visibilidade da sociedade brasileira para apresentá-la como uma sociedade instruída, letrada, ilustrada, enfim, escolarizada e modernizada.

Deste modo, procura-se entender as reformas reelaborando algumas perspectivas a respeito das mesmas. Analisá-las não mais somente no seu isolamento, no fato que as

constituíam, mas relacioná-las com o movimento reformador e as definições políticas da época. É preciso pensar o movimento de reforma como um acontecimento que partilhou compreensões, objetivos e construiu novas maneiras de relacionamento entre Estado e sociedade, tanto pelas províncias como na Capital do Império.

Cabe ressaltar o limite desta análise quando se pensa a organização estatal a partir unicamente da Constituição ou da produção da sua legislação, pois como afirmou Foucault (1999 A, p. 221) “O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado”. Daí a nossa vontade em avançar na análise do ponto de vista cultural. Enfim, ampliar o campo de visibilidade de cada fato construtor de reforma da instrução pública para entender as reformas como parte de um jogo de poder, um campo de disputas em busca da consolidação de ideários que indicavam o caminho que a sociedade deveria tomar para chegar à civilização ou ilustração pretendida pelos governantes ou mesmo à modernidade apreçada por setores dirigentes¹¹¹.

Individualmente essas reformas contêm interpretações interessantes sustentadas nas pesquisas localizadas e na importância regional. Assim, as análises produzidas por Gondra (2004), Gondra & Garcia (2002), por Gondra & Tavares (2004), pelos trabalhos de Faria Filho (1998; 1999; 2000; 2003), Saviani (2006), Schueler (2002; 2006), Garcia (2002; 2002 A), Borges (2005), Natsume (2005), Castanha (1999), Siqueira (2004), Sá & Siqueira (2004), Xavier (2007), Xavier & Sá (2007) Muniz (2002), Silva (2003; 2004), Veiga (1999, 2000, 2001, 2002, 2004), Inácio (2002, 2003, 2004) dentre outras, contribuem significativamente para se poder pensar as reformas da instrução pública de 1854. Neste momento, a partir das singularidades, é possível estender essas análises para se pensar os problemas das reformas. Pensá-las não somente do ponto de vista sociológico, mas de uma história conjugada com a sociologia, a filosofia e com outros campos do saber. Analisá-las a partir de pressupostos teóricos que podem auxiliar a compreender como as atitudes reformadoras se manifestam, os interesses em jogo, as lutas e possibilidades de avanços e

¹¹¹ Por ter este entendimento é que procurei modificar a maneira de leitura das reformas. Desse modo concordo com a idéia de Frago de que “As reformas educativas não foram um tema estranho à história da educação. Sucede que, quando foram estudadas, predominaram na sua análise os aspectos ideológicos, institucionais, financeiros ou legais, assim como as referências aos seus protagonistas, leis ou factos mais relevantes. Também os historiadores se referiram, em determinadas ocasiões, ao seu fracasso ou à disparidade entre o pretendido e o realizado, entre as intenções e o que realmente foi levado à prática. A explicação destas disparidades atribuíam-se normalmente: a) a falta de recursos financeiros ou meios materiais, b) às mudanças sociais, e políticas; c) às resistências ou obstáculos encontrados; d) a falta de apoio ou de um clima social favorável; e) aos interesses corporativos que se opunham à mudança; f) à timidez, debilidade ou às contradições da reforma empreendida. Contudo, faltava, de um modo geral, nestes estudos uma análise que situasse tais reformas na longa duração e na questão, mais ampla, de mudança e das continuidades educativas”. (2007, p. 99).

conservação de determinadas práticas. Enfim, interpretá-las como atitudes individuais e de pequenos coletivos que contribuem para se fazer efetiva as atitudes reformadoras, tanto as políticas quanto as jurídicas, em particular quando vinculavam leis com as práticas pedagógicas. Nesse sentido, procurei estudá-las, conjuntamente, relacionando-as como se juntas constituíssem como um acontecimento marcante à sociedade brasileira.

Para iniciar esse procedimento destaco um diálogo interessante, a respeito do papel dos intelectuais na vida das populações, nos grupos sociais e nas atividades de organização do espaço social. Foucault e outros pensadores contribuíram para se pensar as ações transformadoras, como é o caso de Deleuze

Desde que uma teoria penetra em determinado ponto, ela se choca com a impossibilidade de ter a menor consequência prática sem que se produza uma explosão, se necessário em um ponto totalmente diferente. Por este motivo a noção de reforma é tão estúpida e hipócrita. Ou a reforma é produzida por pessoas que se pretendem representativas e que tem como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que se acompanha de uma repressão constante. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a que ela diz respeito, e aí deixa de ser uma reforma e é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia. (DELEUZE IN FOUCAULT, 1999 A, p. 71-71).

A partir desse pensamento a reforma pode ser entendida como uma “explosão”, no dizer de Deleuze, ou como uma emergência ou proveniência no pensamento de Foucault (2000). O fato é que as reformas foram pensadas, organizadas e definidas por pessoas que se pretendiam representar o conjunto da população. Por isso mesmo, estas reformas não podem ser consideradas “ações revolucionárias”, transformadoras das estruturas. As mudanças foram produzidas por sujeitos representantes do governo monárquico e de setores da sociedade, cujo pensamento era, predominantemente, conservador, convivendo e partilhando também com algumas das diversas matizes do pensamento liberal. Assim, constituíram-se as reformas até porque não resultaram de exigência daqueles que seriam afetados de modo mais diverso. Indiretamente, considerando a reforma da instrução uma parte das medidas de prevenção, a própria classe dirigente imaginava se beneficiar dos efeitos esperados. Não havia, na organização das reformas, a presença de professores, pais de alunos, diretores de estabelecimentos escolares e dos próprios alunos. Pelos documentos encontrados as reformas eram atos de dirigentes parlamentares ou do poder executivo, ainda que estes, por algumas vezes, tenham exercido a profissão de professor.

Trata-se, portanto, de uma “reorganização do poder”, seguida de uma redistribuição do poder, como se pode perceber na construção de um aparato consultivo e na definição das penalidades, ou modos de repressão que encaminharam para as respectivas legislações, principalmente na província de Minas Gerais e na Corte Imperial. Assim, a totalidade do poder não estava em jogo, mas apenas parcelas do poder. Ainda que a questão da centralização e descentralização tivesse permeado o debate acerca das reformas, de modo especial na Corte Imperial, o poder monárquico, a organização da escola e dos saberes, a qualificação dos agentes escolares foram colocados em discussão, mas apenas para demonstrar o poder regulamentador do Estado e jamais para que a escola ou os professores pudessem se liberar ou exercer essas disposições por outros modos.

Por meio da exposição do pensamento desses pesquisadores, estes estudos tem como finalidade propiciar um momento de reflexão em torno deste tipo de situação com o qual a sociedade se defrontou. E ainda enfrenta como desafio nos momentos de busca por qualificação de novas direções, de diferentes traçados.

De acordo com Popkewitz, as reformas integram as tecnologias de governo. Para ele

as reformas são tecnologias de governo que ordenam as possibilidades de ação e auto-reflexão. Esse processo de governo não é uma história linear, mas uma história de flutuações, movimentos desiguais e transformações imprevisíveis, na medida em que racionalidades políticas são trazidas para o discurso pedagógico através de múltiplas capilaridades – capilaridades que atravessam as conhecidas distinções entre Estado e sociedade civil. (POPKEWITZ, 1999, p. 97).

A partir deste pensamento pode-se entender as reformas como parte das “tecnologias de governo”, isto é, constituem traçados que demarcam caminhos para futuras ações, sobretudo, as que fomentam a auto-análise dos sujeitos envolvidos em cada processo. Por não ser uma história de tramas ou de formação discursiva, nem mesmo uma história contínua e ininterrupta, as reformas eram frutos dos acasos das lutas e dos interesses que continuavam a se manifestar, por vezes, desdobrando-se, e em outras, deslocando as disputas para outras raias e diferentes maneiras¹¹². Não foi sem explicação que muitos pensamentos foram retomados, outras práticas foram reorientadas e os objetivos permaneceram inalterados: tornar visível e compreensível a força do Estado Imperial e a capacidade de ajustar os indivíduos para os objetivos dos modos de governo adequados ao regime.

¹¹² Cf. Foucault (1999, p. 59) “A lei não é pacificação, pois, sob a lei, a guerra continua a fazer estragos no interior de todos os mecanismos de poder, mesmo os mais regulares. A guerra é que é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor das suas engrenagens, faz surdamente a guerra”.

Diante disso, a necessidade de entender os discursos que apregoaram a organização do aparato legal, conhecer as dimensões do pensamento dos dirigentes autores das reformas e, posteriormente, analisar as práticas sociais e as culturas escolares que foram construídas após a definição desse aparato regulamentador. Em outras palavras, problematizar o processo de escrita da lei, analisar a linguagem própria que foi desenvolvida, perceber e questionar o tempo em que foi produzido, as tramas existentes na elaboração e a execução desse aparato regulamentador.

Dos pensamentos produzidos acerca da concepção de reforma entendo esta parece ser a mais própria para fazer compreender os acontecimentos reformadores na década de 1850 nas províncias e na Corte

Dada a dificuldade terminológica e real existente para saber se estamos em face de uma inovação ou de uma reforma e, neste caso, de que tipo, parece convenientemente que precisemos com que alcance utilizamos o termo “reforma” neste texto. Por reforma entendo, juntamente com Francesc Però e Irene Puig (1998:44-45), uma “alteração fundamental das políticas educativas nacionais” que pode afectar o governo e administração do sistema educativo e escolar, e sua estrutura e financiamento, o currículo – conteúdo, metodologia, avaliação – e a avaliação do sistema educativo. Uma alteração em todo caso, promovida a partir das instancias políticas ao contrário das mudanças iniciadas a partir de baixo – em geral mais próxima das inovações –, assumidas ocasionalmente pelo poder político, e dos processos de difusão e adaptação de determinadas idéias e métodos elaborados, em geral, por associações, grupos ou indivíduos, que constituíram a origem de movimentos de reforma supranacionais, de adaptações em contextos diferentes daqueles em que foram elaborados, com a conseguinte interpretação e modificação dos mesmos, e de conflito entre aqueles que se consideram, comparativamente com os outros, os genuínos herdeiros e intérpretes corretos do sistema ou método original. (FRAGO, 2007, p. 108).

A idéia de Frago está no sentido de fazer compreender que as reformas constituem um acontecimento fruto das ações dos dirigentes das instâncias políticas e não resultado de uma ação revolucionária. Elas eram proposições de setores sociais que partilhavam entendimento da instrução pública muito próxima das idéias dos governantes. Nesse sentido, foram perfeitas conciliações de interesses. Além disso, as reformas eram também resultados das maneiras de apropriação dos ideários produzidos pelo pensamento francês, português, inglês, e da própria Corte para as províncias ou destas instâncias para a Corte, como nos casos da experiência com o ensino primário dividido em dois graus. Antes divulgada por Condorcet (1943), foram apropriadas e colocadas em circulação nas províncias e depois reapropriadas pelos dirigentes da Corte e aplicado no respectivo regulamento de 1854.

Desse modo pode-se entender que as reformas de 1854 não devem ser configuradas como inovações. As mudanças construídas na década de 1850 constituem apenas reformas de partes do pensamento a fim de permitir pequenos avanços no pensamento da realidade escolar existente na época. É possível pensar que as reformas favoreceram a emergência de inovações, mas não se constituíam como tal. Afinal, as proposições que construíram as reformas vieram das dificuldades e necessidades sociais, mas não se caracterizavam, discursivamente, como reivindicações da sociedade, mas como concessão do poder estatal para valorizar e angariar maior apoio ao projeto de sociedade que pretendiam realizar.

Como diz Foucault (1999 A, p. 8), a partir dos séculos XVII e XVIII, tal qual analisou em “Vigiar e Punir”, houve “verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder”, pois as monarquias, além de constituírem os aparelhos de Estado “instituíram” uma diferente economia de poder, que se configurava como “procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma, ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social”. Assim foram estas reformas, com os devidos fatos que as marcaram como um acontecimento do projeto civilizador, tentando produzir a certeza de que nenhum equipamento ou instituição poderia fazer o poder atingir toda a sociedade dessa maneira. Nesse sentido, é preciso entender que houve um modo de fazer legislação que induzia os agentes a agirem “contínua, ininterrupta, adaptada e individualizada” ao mesmo tempo, de modo semelhante e em todo o corpo social, visando estabelecer um parâmetro social de comportamento. E essa ação não seria possível se não fosse a existência e expansão da escola e suas tecnologias de poder, representativas da ordem e do regime de verdade construídas na época. De modo particular, a inspeção escolar, os saberes a inculcar, os sujeitos a realizar, as maneiras de proceder e as formas de dizer.

Nesse quadro é possível pensar no Estado fiscalizador e controlador que criou os inspetores e as punições aos professores. Ao invés da prisão, a escola, a instituição de seqüestro do corpo dos sujeitos, não mais para castigar, mas para docilizar. Ao invés da força, as multas e afastamentos, procurando assim não atingir o corpo das pessoas, mas a alma e os desejos dos sujeitos com os saberes a serem aprendidos e ensinados, reforçado com a utilização das hierarquias escolares. Nesse sentido, os alunos e as respectivas famílias deveriam continuar a luta pelo enraizamento da formação da sociedade de controle, tendo

como base os poderes pastorais, presentes nas ações de representantes do poder estatal – dirigentes inspetores e professores, implementando o ideário do *panoptismo*.¹¹³

No campo da história da educação é possível pensar que as reformas da instrução pública participam do processo da construção da modernidade educativa, por entre e a partir da ampliação da institucionalização da escola e do processo de intensificação das ações de escolarização para sociedade brasileira. Ao menos na sua concepção e em muitas de suas práticas, a escola e seus sujeitos buscaram, a partir dessa época, por meio da vulgarização do ensino, ampliar suas ações e influenciar outros setores da população nacional

As reformas educacionais integram a agenda do presente. No entanto, essa característica não constitui-se em uma exclusividade do hoje. Nessa linha de raciocínio, torna-se possível trabalhar com a hipótese de que na história da educação brasileira vem se produzindo uma efetiva cultura da reforma na medida em que, ao longo de 178 anos de experiência como Estado nacional independente, já se produziu um expressivo número de intervenções oficiais na área educacional, tanto em nível central, como regional e local. (GONDRA, TAVARES E GARCIA, 2002, p. 1).

Anotando o volume de reformas dessa década pelo Brasil percebe-se que a *cultura da reforma* permaneceu como prática de dirigentes e se constituiu como um modo de revisão das ações do Estado brasileiro. Não se pode esquecer que essas mesmas proposições por mudanças também permitiam aos sujeitos realizar as experiências de si, verificar suas práticas, reconhecer outros caminhos, percorrer itinerários diferentes de constituição do Estado.

Nesse sentido, por esse conjunto reformador, na construção dessas mudanças no aparato regulamentador do Estado estava sendo colocada em evidência a emergência daquilo que Foucault (1999, p. 292) definiu como “era da governamentalidade”.¹¹⁴ Governar a mente dos sujeitos pela disciplinarização dos comportamentos, das atitudes, ensinar e exigir de todos os indivíduos a obediência às regras estabelecidas pelos regulamentos da instrução pública. Talvez essa fosse a idéia da governamentalidade brasileira. Além da governamentalidade

¹¹³ Cf. Foucault (1999 A, p. 8) “O *panoptismo* é um dos traços característicos da nossa sociedade. É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas. Este tríplice aspecto do panoptismo – vigilância, controle e correção – parece ser uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade”.

¹¹⁴ Cf. Foucault (1999 A, p. 292) “São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade”.

havia um conjunto de ações que deveriam ser implementadas pela “biopolítica”¹¹⁵ ou “biopoder”, isto é, modificações por parte da monarquia nos modos de compreender as práticas sociais. Assim, ao invés dos calabouços e das prisões, a escola vulgarizada, estendida a outros setores da população. Em outras palavras, para superar o ideário da vingança e da reparação buscou-se construir a prevenção, a criação de condições para que as questões graves não acontecessem como a revolução, a desobediência, o enfrentamento e a resistência ao poder. Docilizar corpos e mentes, normalizar a sociedade a partir de um aparato formal. Eis, talvez, o principal objetivo dessas reformas dispostas nas duas províncias e na Corte Imperial.

O equipamento disciplinar da escola brasileira se constituiu base da reforma conciliadora em que se efetivou o desbloqueio do poder judiciário que reorganizou o ensino, dispôs sobre a vida escolar e social, procurando disciplinar comportamentos, imaginando aceitação e obediência.¹¹⁶ As práticas, os exercícios efetivos com a legislação configuraram a sociedade de normalização das expressões do direito contidas nesses regulamentos.¹¹⁷ Assim, a lei como expressão do direito de legislar sobre a vida e a norma como construções culturais dos comportamentos dos sujeitos escolares são aqui compreendidas como campos diferentes de interpretação, porém, se entrelaçavam na busca pela execução na normalidade na vida cotidiana dos sujeitos.

Essa compreensão está concebida a partir da idéia de que as leis são composições regulamentares das teorias do direito, conjugadas com fundamentos políticos e, na expressão concreta, exigem regras para igualar a população, tornando-as suscetíveis do atendimento pela lei. Por seu turno, as normas são essas mesmas constituições disciplinares, que conjugadas com as leis, relacionam o sujeito com a regra para que todos possam integrar-se ao modo de vida na sociedade e, por vezes, acabam por reinterpretá-las ou aplicá-las por outro modo

¹¹⁵ Cf. Foucault (1999, p. 293-294) “Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas, estatísticas, de medicações globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global. Vai ser preciso modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encompridar a vida”.

¹¹⁶ Cf. Gondra (2001, p. 53) “A lei também deve ser percebida como parte integrante do sistema e do campo jurídico, funcionando, desse modo, como veículo permanente de relações de dominação, de técnicas de sujeição polimorfos que buscam, então, transformar as prescrições em comportamentos e práticas, lugar na qual o poder efetivamente se torna verificável”.

¹¹⁷ Cf. Foucault (1999, p. 302) “A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade da normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada, cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço. A sociedade da normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação”.

Conceber a lei como expressão de um projeto de modelação não implica partilhar da tese de que a mesma seria aplicada tal qual prevista e imaginada. O texto jurídico escrito e publicado ativa uma complexa maquinaria judiciária, legislativa e executiva voltada para assegurar a transformação das prescrições em práticas. Com tudo isso, tanto os formuladores, fiscalizadores e executores, como os seus destinatários não podem ser concebidos como matéria plasmável. Em todos os pontos dessa complexa cadeia é possível detectar mediações que, por vezes, imprimem outros sentidos ao código instituinte, reconfigurando a própria norma. (GONDRA, 2001, p. 57).

As formas de organização das escolas, dispostas nas leis, configuraram, na realidade, técnicas de assujeitamento e tentativas de domínio, cuidado e tratamento dos sujeitos escolares. A idéia era ter um poder estatal forte, que mantivesse a sociedade sob seu controle. Por outro lado, as diversas exigências como exames, condições de ensino, saberes, dentre outros constituíram tecnologias de normalização da vida dos escolares e de suas famílias.

Como bem compreendeu Foucault (1999, p. 297) posso dizer que se tratam de duas tecnologias diversas, produtoras do desbloqueio dos procedimentos de poder. Uma para disciplinar o sujeito e as instituições, atuando sobre o corpo das pessoas e outra, uma tecnologia sobre a vida, sobre o coletivo que, agindo de diversos modos, assimila e compreende as ações de governo como próprias para a população como, por exemplo, o ensino obrigatório, os saberes, as coerções, as estatísticas e a multiplicação do ensino.

Nesse sentido foi feita a leitura dos discursos que colocaram em prática as legislações contidas nestas reformas, para trabalhar com os fatos e acontecimentos que marcam a emergência dos discursos e dos aparelhos regulamentares. E desse modo, identificar e analisar quais relações elas proporcionaram, quais formas tomaram para modelar a vida dos sujeitos, desde a família, passando pelo professores e modificando até mesmo o comportamento dos dirigentes. Por isso, os discursos da lei, estão estudados como mecanismo de disposição da normalização dos sujeitos. Da mesma maneira, a situação estava relacionada com a vida cotidiana constituindo as práticas de poder, as formas de exercício do poder e que não configuram somente em atos de governo, dos dirigentes ou do Estado monárquico, mas ações dos próprios sujeitos escolares que modificaram, relacionaram, interpretaram e realizaram ações frente às disposições legais¹¹⁸.

¹¹⁸ Cf. Foucault (1999, p. 44-45) “Temos, pois, nas sociedades modernas, a partir do século XIX até os nossos dias, de um lado uma legislação, um discurso, uma organização do direito público articulado em torno do princípio de soberania do corpo social e da delegação, por cada qual, de sua soberania ao Estado; e depois temos, ao mesmo tempo, uma trama cerrada de coerções disciplinares que garante, de fato, a coesão desse mesmo corpo social. Ora, essa trama não pode de modo algum ser transcrita nesse direito, que é, porém, de acompanhamento necessário. Um direito de soberania e uma mecânica da disciplina: é entre estes dois limites, creio eu, que se pratica o exercício do poder”.

Com tais procedimentos analíticos se espera compreender os componentes da construção das reformas conciliadoras e sua participação no processo de instauração da modernidade escolar na sociedade brasileira. Cabendo ressaltar que as reformas tentaram conciliar interesses dos escravagistas, de setores liberais, dos conservadores, de setores comprometidos com a necessidade de avanço social, de grupos mais ou menos organizados, enfim, foi um movimento que pretendeu, de modo especial, conduzir/governar a população brasileira.

CAPÍTULO II

2.0. IDÉIAS DE ESCOLARIZAÇÃO

[...] a própria lei faz parte, como episódio e como forma transitória, de uma história bem mais geral, que é a das técnicas e tecnologias das práticas do sujeito relativamente a si mesmo, técnicas e tecnologias que são independentes da forma da lei e prioritárias em relação a ela. No fundo, a lei não passa de um dos aspectos possíveis da tecnologia do sujeito relativamente a si mesmo. Ou, se quisermos, mais precisamente ainda: a lei não passa de um dos aspectos desta longa história no curso da qual se constituiu o sujeito ocidental tal como hoje se nos apresenta. (Foucault, 2004, p. 138-139)

Neste capítulo estão analisadas duas séries discursivas, em cujas estratégias se concentram os objetivos de convencimento da população que pretenderam engendrar, na sociedade brasileira, os princípios voltados para o aceite da escola sob controle estatal como a instituição capaz de colocar a sociedade em movimento para avançar e alcançar as condições de outras experiências sociais. Por um lado comparecem as idéias de progresso, desenvolvimento, civilização e modernidade e, por outro, as noções de liberdade de ensino, obrigatoriedade, vulgarização e gratuidade do ensino.

Essas unidades discursivas visavam favorecer uma maior responsabilidade política em torno da escola por parte do governo e da população, intensificando lutas e tentativas de alcançar o governo de cada criança e de cada sujeito. Assim forjavam as ações, como táticas gerais da governamentalidade¹¹⁹, por meio da “instrucionalidade”¹²⁰ que deveriam acontecer a

¹¹⁹ Cf. Foucault (2008, p. 143-144) “Por esta palavra “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes.”

¹²⁰ Nesta idéia de instrucionalidade fica explicada a minha vinculação com as idéias foucaultianas de governamentalidade (FOUCAULT, 1999, 1999 A, 2008). Daí porque tal termo ou expressão, neste trabalho, está ligada à idéia de “instrução” como dispositivo construtor da mentalidade, como tecnologia e execução de táticas auxiliaadoras para operação da mente dos indivíduos com a finalidade de transformação em sujeitos escolares

partir da escolarização. O objetivo de tais discursos era o de gerir as multidões, controlar os coletivos sociais e organizar a população por intermédio da institucionalização dos indivíduos e dos saberes e por meio das relações de poder estabelecidas pelas leis e seus representantes.

A constatação inicial é que nesse período emergiram práticas discursivas de governo, destinadas às variadas camadas sociais e que teve como objetivo definir uma forma escolar. A finalidade era tornar a instrução pública um meio de fomentação constante de uma cultura de escolarização que pudesse, no cotidiano, produzir “culturas escolares”. Práticas que deveriam incluir e modelar os indivíduos para que se tornassem aquilo que setores da monarquia entendiam como “cidadãos úteis”¹²¹. Por isso, governar as massas a partir do governo dos sujeitos era o objetivo final dos modelos discursivos que emergiram antes e permaneceram durante e depois dos regulamentos da instrução pública de 1854 no Brasil, de modo especial nas províncias de Minas Gerais, Mato Grosso e na Corte Imperial.

Nesse sentido, foi preciso conhecer que havia, por um lado, um conjunto discursivo que forjava a idéia de nação e reforçava o pensamento em torno do ideário de avanço pessoal e social. Fundamentos e princípios para o coletivo e para a subjetividade dos indivíduos. Por outro, uma unidade discursiva que promovia a institucionalização das idéias, fazendo com que as práticas fossem visivelmente identificadas, percebidas e entendidas na imagem de uma “casa de instrução”. Local que abrigaria a nova ordem escolar e de onde emergiria um modelo de construção de saber e práticas de relações de poder que deveriam ramificar por todas as partes do tecido social. Em outros termos, deveria ter uma capilaridade capaz de atingir as sociedades¹²² daquela época.

para que pudessem se auto-governar e governar os outros. Penso em “instrucionalidade” enquanto prática de instrução como construtora da conduta, indutora dos comportamentos dos sujeitos. Enfim, como condicionamento dos corpos, das vontades e das atitudes dos sujeitos em busca do objetivo que estava compreendido pelos discursos que circulavam na época, o fortalecimento das instituições e o reconhecimento do poder político da escola, da instrução.

¹²¹ Esse processo de transformação de indivíduos era uma questão que envolvia o pensamento da época. Analisando as mudanças da modernidade “dura” ou estruturalista para a modernidade “líquida” ou fluída escreveu Bauman (2001, p. 45) “E assim há também outro obstáculo: como de Tocqueville há muito suspeitava, libertar as pessoas pode torná-las *indiferentes*. O indivíduo é o pior inimigo do cidadão, sugeriu ele. O “cidadão” é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade – enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à “causa comum”, ao “bem comum” à “boa sociedade” ou à “sociedade justa”.

¹²² Digo sociedades porque trato aqui de três espaços geopolíticos com composições sociais muito diferenciadas.

2.1. Progresso, desenvolvimento, civilização e modernidade

A primeira formação discursiva trata-se de uma série com vários objetivos voltados para o convencimento de dirigentes e da população referentes à noção de progresso, desenvolvimento e civilização¹²³. Era uma unidade de discursos que tinha como finalidade estimular o conjunto da população também para outros fins que não somente a escolarização. Tais discursos aparecem na relação com a instrução pública visando construir a governamentalidade e preparar os caminhos para a aceitação da instrucionalidade como a melhor condição para ampliar a produtividade dos efeitos das práticas de escolarização. Nesse coletivo de expressões eram afirmadas idéias que tinham uma intencionalidade sem nenhuma conotação negativa. Ao contrário, dono de uma positividade muito intensa, esses discursos buscaram induzir ao avanço social e individual.

Com isso, buscavam fomentar o exercício de acesso às realidades diferenciadas daquelas vivenciadas cotidianamente pelos indivíduos, estimulando o rompimento com a tradição familiar da responsabilidade pela “educação” das crianças, fortalecendo a idéia de futuro, mas sem perder a noção de passado e de presente, e promovendo outras categorias e instituições de apoio social às famílias. Da mesma maneira, a criação de condições para potencializar a ascensão do Estado moderno como a única forma de governo, mais forte e necessária para o bem estar da sociedade nacional. Dentre outros tanto termos, ao trazer ao debate as noções de progresso, desenvolvimento, civilização¹²⁴, e, particularmente, modernidade procura-se compreender como se tornaram verdadeiras âncoras de dirigentes, políticos, letrados e mesmo de setores sociais não tão próximas do poder central, o que possibilita imaginar que esses discursos atravessavam o tecido social e alcançavam as pessoas afetando suas condições de existência.

A outra unidade discursiva estudada, traz ao debate os temas da gratuidade, universalidade, obrigatoriedade e liberdade de ensino, pois esta constituição de um “regime de

¹²³ Tenho a idéia de que este tipo de texto não visava simplesmente a informação. Buscava, sobretudo, a realizar uma formação dos sujeitos. Por isso, minha concordância o pensamento de Resende & Faria Filho (2001, p. 83) de que “As palavras e frases nos relatórios, eram aparentemente, muito bem escolhidas. Eles são documentos oficiais e eram escritos buscando influenciar quem os lesse (ou ouvisse). Seja buscando persuadir, seja procurando exortar, os textos sempre buscam convencer o povo, seus representantes na Assembléia Provincial, da importância da instrução pública.”

¹²⁴ É importante salientar que a sociologia tem bem marcada que este ideário tem características e constituem-se como referenciais do positivismo Comteano e de partes do pensamento de Durkheim. No entanto, não nos interessa encontrar os pressupostos desse aparato discursivo e seu campo científico. Importa muito mais interrogar os modos pelos quais esses discursos foram utilizados como instrumento de disseminação de conhecimentos e atualização política, como indutoras de processos e como dispositivos de poder que, nas suas práticas, produziam efeitos de verdade para modificar a disposição, o comportamento e as atitudes dos sujeitos.

verdades” fez aparecer a forma escolar nas reformas da instrução pública de 1854. Como se pode perceber, este modo de pensamento tinha por finalidade primordial fazer com que a instrução chegasse às instituições e aos indivíduos, que transformasse pessoas, definisse obrigações, permitisse, estimulasse e facilitasse o acesso e permanência na instituição escolar, inclusive, que apontasse os caminhos possíveis de saída, como o caso da jubilação de professores e encaminhamento de alunos de um grau a outro de ensino e expulsão dos mesmos. Afinal, esse era um conjunto que permitiu aos dirigentes montar o “esqueleto”, ou o “shysthema”, como diziam a época, da organização social ou a forma escolar como pensou Vincent et all (2001). Enfim, esses dizeres incentivaram setores sociais e o governo a definirem o rosto da escola pública brasileira.

Durante a pesquisa se procurou entender como os discursos foram propagados, ampliando o espaço e o período de circulação e também, como essas expressões acabaram sendo apropriadas em situações diversas. Era a busca de uma ordem que visava constituir a “sociedade disciplinar” ou “sociedade panóptica”, enfim a “sociedade normalizada ou normalizadora” a partir das idéias de controle como pensou Foucault (1999, 1999A, 2008). É nesse sentido que se inscreve a análise das formações discursivas que procuravam inventar a escola brasileira.

Esse regime de verdade disseminava um modelo escolar que relativizou a multiplicidade, a dispersão, a individualidade para organizar a especificidade, estipulando as possibilidades de ação na relação da ação individual com a coletividade, estimulando a classificação para definição da unicidade organizativa. Enfim, constituía-se como o ordenamento de um lugar destinado ao exercício da relação indivíduo – coletivo social, forjando a emergência do sujeito escolar. Efetivamente, foi o paradigma escolar que iniciou a contribuição para que se desse a “governamentalidade” a partir do Estado, e a partir das escolas, a “instrucionalidade”.

As tentativas de convencimento em torno da escola, de sua necessidade social e pessoal, dos benefícios que as pessoas teriam com a instrução pública organizou um conjunto discursivo que orientou a sociedade brasileira, ao menos em partes, a buscar a inserção das crianças nessa instituição. Dessa maneira emergiu um coletivo de expressões que auxiliaram os dirigentes a fazerem reconhecer a importância e a necessidade da escola primária destinada à “mocidade” brasileira. Discursos que tinham como determinação principal ensinar as pessoas a refletir, a pensar e a se preocupar com as transformações que estavam sendo operadas na sociedade, as mudanças que estavam chegando, às novas “eras” que viriam.

Em função da quantidade de discursos que em diversos relatórios, documentos, ofícios, livros, lições, cartas, enfim, centenas de correspondências enviadas ou trocadas recorrem às palavras desenvolvimento, progresso, modernidade e civilização foi necessário tentar entender esta regularidade¹²⁵. Vários historiadores afirmaram que a modernidade brasileira começou na década de 1870, outros afirmam que se iniciou no período de 1920. Então, como em trabalhos de outros pesquisadores¹²⁶ essa instigante questão marca presença, fato que levou a reler esse aparato discursivo para melhor compreender o período, a escola, a sociedade, os sujeitos, enfim, os modos organizativos da instrução pública que estou analisando.

Inicialmente é preciso registrar que este tipo de discurso já se manifestava antes da década de 1850, como se pode verificar neste fragmento

Não é possível duvidar-se que o bem considerado genericamente he hum objecto sagrado digno sempre do maior apreço do cidadão probo, e não he de outra maneira que se deve avaliar o gráo de civilização de hum povo, sendo pelos meios que elle emprega para sobrestar, ou para ao menos aliviar em parte as precisões daquelles objecto, sem as quaes elle jamais poderá ser completamente feliz. (MINAS GERAIS, OFÍCIO, SOCIEDADE PROMOTORA DA INSTRUÇÃO, ARRAIAL DE GOUVEIA, 12 DE JULHO DE 1838).

Esse grupo de pessoas tinha consciência do alcance das suas palavras. A busca da felicidade passaria pela existência de “cidadão probo”, a procura “daquelles objecto” que era um bem “considerado genericamente”, exatamente, a instrução pública para se poder medir “o gráo de civilização de hum povo”. Por isso, é possível pensar que não somente em Minas, mas nas demais localidades em análise havia manifestado esse tipo de discurso chamando a sociedade e os governantes para a dita civilização. Todavia, essas verdades disseminadas tinham um outro impacto nas décadas de 1840 e 1850, de modo especial, construindo o significado das transformações, das mudanças, da incipiente necessidade de preparação para a conquista do que estava sendo prometido, gestado e esperado.

¹²⁵ Entendo que compreender a modernidade, as sociedades ou épocas modernas importa antes em considerar o modo como esses termos/conceitos foram apropriados. Nesse sentido ver Veiga (2004 A), pois como acentuou Cavalcanti (2002, p. 8) “é preciso perceber que “o uso do conceito, portanto, refletia uma determinada experiência de tempo, através de relação que estabelecia entre presente e passado. Reconhecer as formas específicas de constituição do par antigo-moderno, é assim, um procedimento privilegiado para recuperar os caminhos pelos quais se formou a consciência histórica no mundo ocidental”.

¹²⁶ Alguns pesquisadores têm procurado desconstruir esse ideário identificador e localizador do Brasil moderno em um determinado período histórico, como exemplo, na área da linguagem, Mattoso et al (1998) e na educação Wehling (2004). Estes pesquisadores consideram a modernidade brasileira enquanto um movimento em construção, como um processo que, em determinadas épocas, podemos encontrar este ou aquele aspecto os quais identificamos como pressupostos da modernidade ou enquanto atitude pessoal ou existência ou práticas de uma sociedade moderna.

É possível que esses termos, ainda que lentamente, presentes nos discursos dos dirigentes, servissem para mostrar um ideário nascente e a superação do modelo antigo de instituições e de vida social. Com isto, acredita-se que a idéia de projeto civilizador, tomado nos termos das legislações, nas mudanças, era o grande referencial para induzir a sociedade para as proposições em curso nas reformas e, de modo particular, nas transformações que estavam ocorrendo na instrução pública. Isto não quer dizer que essas palavras não compunham o vocabulário de outras épocas, em anos anteriores, de diversas localidades municipais ou regionais. Esse conjunto discursivo fazia parte da argumentação de um número reduzido de profissionais e de setores sociais, particularmente de dirigentes do Império e de membros de grupos de letrados como esse que se manifestou.

Quando se percebe em alguns discursos de setores mais populares é possível pensar que talvez se tratasse de um modelo discursivo que ainda não era hegemônico na sociedade. No entanto, já estava bastante proliferado. Isto é inegável, e é preciso reconhecer o vigor dessas expressões, do seu sentido, da sua vontade, enfim, dos seus objetivos.

Nesse sentido, iniciando o diálogo com a década das reformas, é possível compreender três fragmentos que nem sempre são colocados em debate, pois por não estarem na categoria de dirigente superior seus apontamentos, opiniões, considerações ou questionamentos são muitas vezes preteridos e, outras tantas vezes, desprezados¹²⁷. Inicialmente passemos a tentar entender este inspetor de quarteirão

A imensa distância que separa o meo quarteirão das localidades aonde se achão estabelecidas as escolas de instrução primária desta Freguesia são a causa que obrigão a não concorrerem os meninos deste lugar a freqüenta-las e nem é possível que crianças menores possuão todos os dias viajarem quatro léguas de ida e volta para assistirem as lições o que de certo não aconteceria se uma de nossas escolas estivesse colocada n'este quarteirão a onde existem mais de quarenta meninos e seguramente vinte dentre elles já em idade de receberem a educação primária; ainda mais a nossa escola primária, ou por outra a mais antiga esta colocada no ponto extremo do leste desta Ilha parecia acertado que a moderna fosse colocada no lado oposto, isto é, nos limites deste quarteirão lugar onde incontestavelmente existe maior numero de meninos.[...](CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, INSPETOR DE QUARTEIRÃO, FELICIANO JOSÉ FERREIRA, 1857). (GRIFOS MEUS).

Este era um homem que não estava no ápice da pirâmide social. Esse sujeito social trouxe a esta conversa a idéia de “moderno”. Uma idéia pouco utilizada nos escritos dos

¹²⁷ Enquanto estes tinham a intenção de se colocar nos debates, opinar, enfim, propiciar outras avaliações, demonstrar experiências e considerações, os governantes tinham a finalidade de formar opinião, definir, garantir, se necessário, realizar experiência por meio dos seus discursos, para que pudessem tornar compreensível e, se possível, visível, os fatos ou acontecimentos que proclamavam.

dirigentes dessa época. Nesse texto, o inspetor tentou discutir a melhor localização da escola a ser instalada em um dos quarteirões na Freguesia de Gouvêa¹²⁸ para garantir o acesso das crianças. Esse ofício foi enviado ao sub-delegado para que pudesse controlar a frequência dos alunos. Nesse fragmento acabou afirmando que a escola deveria ficar do lado oposto da outra existente na localidade, fazendo uma comparação entre a escola “antiga” e escola “moderna” e, no espaço existente, opôs uma a outra.

Portanto, a escola moderna foi colocada como referência para ampliar o atendimento da população, isto é, talvez com o sentido mais definido de que a escola “moderna” deveria aumentar sua visibilidade para a população e, da mesma maneira, ampliar seu atendimento. “Vulgarizar” a escola, como afirmou o Ministro Coutto Ferraz, e ser um lugar de desenvolvimento da ciência. É possível que tenha sido com essa idéia que o inspetor de quarteirão tenha afirmado a necessidade da escola “moderna”. Ou apenas com a idéia de uma escola nova, em oposição simplesmente à antiga. Portanto, o moderno era um termo que também comumente se referia à idéia de novo e não de período de racionalidade da sociedade.

Um outro funcionário de uma das sessões do Ministério dos Negócios do Império, portanto, hierarquicamente inferior ao Ministro, ao Inspetor Geral da instrução e a outros tantos servidores, expôs algumas considerações sobre prédios escolares e nelas trouxe algumas referências

Está hoje geralmente reconhecido que uma das causas que mais concorrem para o desenvolvimento, e progresso da instrução primária, é certamente, a escolha do prédio, onde deve ser estabelecida a escola. Na culta Europa este objecto merece tanta atenção que o governo não se limita a dotar a escola de prédios próprios, senão também de constituí-los por dizer desde os alicerces, tendo em vista o fim especial, a que são dedicados. Também é a única maneira de se poder resolver as questões suscitadas sobre os methods de ensino, e a única garantia para o estabelecimento de um disciplina regular na Escola. (CORTE IMPERIAL, MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, RELATÓRIO (CONSIDERAÇÕES). MOREIRA GUIMARÃES, 2 DE ABRIL DE 1857).

Neste caso é possível dizer que não se tratava de um sujeito comum. É provável que fosse um auxiliar do Inspetor ou um responsável pelos aluguéis dos prédios. O funcionário se apresentou muito preocupado com a carestia e com o alto preço dos aluguéis. E, aparentava ter lido muito ou ter viajado e conhecido cidades da Europa, ou pelo menos, possuía privilegiadas informações acerca dos governos daqueles países para afirmar tudo que disse no

¹²⁸ Essa freguesia não consta das relações oficiais. Como o autor desses escritos fala em “Ilha”, provavelmente se tratava da Ilha de Paquetá ou da Ilha do Governador. A localidade, em seu texto, ficou expressa como Gouvêa. Talvez fosse um lugarejo na Freguesia.

relatório. Portanto, aparentemente não se tratava de um homem ordinário como diria Certeau (2001), mas de um sujeito com conhecimentos medianos, pelo menos, um bacharel, poderíamos dizer. Interessante é perceber que nos escritos do senhor Moreira Guimarães emergem palavras como “desenvolvimento” e “progresso” e não era como prática de sujeitos, nem como ação, nem como trabalho pessoal, como se pode ver em outros discursos, mas sim como resultado de ações de governantes, como investimento de um governo. Em outras idéias, o desenvolvimento e o progresso somente seriam alcançados se houvesse ação do Estado.

Por isso, é possível pensar que se trata de uma exposição que sabia onde queria chegar, fazer com que os dirigentes se movessem para construir prédios escolares, fazer a escola funcionar em perfeitas condições para a prática do método de ensino e para garantir a “disciplina regular na escola”, como o próprio autor escreveu. Tinha uma intencionalidade com seu discurso, porque sabia das finalidades da escola, ou seja, “tendo em vista os fins especiais a que são dedicados” os prédios poderiam mostrar a importância das suas idéias, assim como se dava na “cultura” Europa. Em outra consideração, deveriam destinar prédios especiais às escolas ao invés de alugar casas para nelas improvisar o estabelecimento de ensino. Portanto, era um sujeito conhecedor das idéias de progresso e desenvolvimento como ações de governo que impulsionavam a sociedade.

Uma outra narrativa produzida de maneira complexa trouxe ao diálogo a idéia de progresso. Semelhante a um ideário de pregação ou louvação, este texto relacionou política e vida, atitude pessoal e de Estado, sonho e realidade, passado e futuro, enfim, constrói uma representação a partir de um argumento poético

Como a brilhante aurora que vem esclarecendo toda a circumstancia do nosso horizonte o progresso vai aparecendo em todos os ramos da Administração publica como as flores ao alvorecer de um dia luminoso. A instrucção pública será o astro deste grande dia, e o seu resplendor illuminara a face mudada do nosso solo. Desculpe-me V. Exa. este preâmbulo dictado pelo meu enthusiasmo na actualidade. Fazião os professores de primeiras letras em um tothal desanimo pelo critico estado da instrucção publica, quando em 17 de Fevereiro de 1854 foi publicado o Regulamento para a reforma do ensino, primário e secundário do Município da Corte. O Município saudara a este pondo que lhe traria o feliz annuncio de uma nova era, e os professores públicos soltarão um longo suspiro desafogando o peito para receber uma doce esperança de vida. Porem a demora da execução deste Lei, os embaraços oppuserão o que os actuaes Professores entrariam a gozar das vantagens que lhes offerecião pelo dicto Regulamento, fê-los recair tão gravemente que a instrucção publica não sairia já tão sedo deste estado chronica, e talvez incurável apathia, se V. Exa., chamado para seo Inspector Geral, lhe não acudisse com tanta promptidão e solitudine. (CORTE

Nesta longa exposição é possível conhecer um pouco mais do pensamento que estava disseminado, de maneira quase que capilar, na sociedade da época, em particular por entre setores da população da Corte Imperial brasileira. Este sujeito era um professor da Corte que tinha uma proposta de método de ensino sendo avaliado pelo governo para adoção nas escolas da cidade do Rio de Janeiro¹²⁹. Desse modo, entende-se que era um sujeito referência para alguns professores e, de modo particular, da Corte Imperial. Nessa longa exposição procurou elogiar Euzébio de Queiroz, personalizando as atitudes e decisões em virtude das vantagens adquiridas pelos professores com a reforma da instrução. Sua ação tinha, portanto, uma finalidade maior do que propriamente avaliar o sentido mais amplo da reforma ou o modelo educativo em que estava inserido.

Em seus escritos, talvez constrangido pelas circunstâncias em que se encontrava, compareceu a idéia de progresso como ação de uma pessoa da “administração pública”, ligada à idéia de uma responsabilidade de Estado de proporcionar melhorias na vida da população. Em especial destacou a questão da instrução à sociedade e enalteceu que o governo estava acertando por direcionar seus esforços para valorizar os professores e organizando o ensino com uma legislação da instrução. Desse modo, confirmava o discurso que permeou a legislação, as pessoas e as relações do poder político em busca de um “horizonte” ou uma “nova era” como dissera o professor. A narrativa auxilia a entender a relação que o sujeito teve com a lei e o Estado. Entendeu o professor que, para alcançar o progresso, foi importante a ação de uma pessoa para superar a “demora na execução desta lei”, transpondo os “embaraços que oppuserão” a aplicação da norma. Assim, o papel de um dirigente, nesse caso do Inspetor Geral, foi fundamental para que “acudisse com tanta prontidão e solicitude”.

Nesses escritos, observa-se a perfeita personalização do Estado, a identificação do indivíduo para torná-lo sujeito de um processo, de um fato histórico que marcaria como um acontecimento importante para uma geração de “professores públicos que soltarão um longo suspiro desafogando o peito para receber”, reparem bem, “uma doce esperança de vida”. Na exposição do professor, um fato marcante, proporcionado pelo Estado e que tinha como sujeito à frente desse processo o Inspetor Geral, senhor Euzébio de Queiroz. Desse modo foi

¹²⁹ Não se deve fazer equívoco com o professor e poeta Antonio Feliciano de Castilho de Portugal, que tinha o método repentino de ensino, ou mais conhecido como “método português”. Pelos inúmeros documentos que li e que copieei posso dizer que este Castilho brasileiro vivia no Brasil, tinha um método de ensino em debate na sociedade e alguns professores o admiravam e afirmavam que aplicavam seu método de leitura nas respectivas escolas. Os trabalhos de Schueler (2002) e Teixeira (2008) analisam produções deste professor da Corte.

que, na utilização do discurso do progresso, neste caso, serviu para marcar época, enfatizar a importância do Estado, explicar, diferenciar e enaltecer a ação de sujeitos que patrocinaram “esse alvorecer de um dia luminoso”. Portanto, progresso como finalidade das práticas desenvolvidas pelos sujeitos que tinham compromissos, isto é, idéia de progresso como ação de governo para avanços e melhorias nas condições sociais de vida dos professores e da população.

Durante o trabalho de pesquisa com 346 documentos copiados, xerocados ou digitalizados, foi localizado 138 parágrafos contendo as expressões progresso, modernidade, desenvolvimento e civilização. Tanto em textos de dirigentes e representantes das províncias de Minas Gerais e Mato Grosso quanto nas produções escritas relativas a Corte Imperial.¹³⁰ Ora uma, ora outra, as vezes duas e até três destas palavras compondo um mesmo discurso, possibilitando dar significado a escrita que manifestava opiniões, informações ou solicitações. Escolhi, organizada e deliberadamente, esses três fragmentos acima por se tratar de partes de narrativas de pessoas que não estavam em cargos superiores da administração, não se encontravam no comando de nenhuma instituição que definia as situações, apenas opinavam

Por outro lado, também foram encontrados textos nos quais esses discursos estavam presentes, por expressar a vontade dos dirigentes, visando com isso entender o regime de verdade produzido por outro setor da sociedade¹³¹. Em Mato Grosso ou em Minas Gerais, os dirigentes de províncias utilizavam, frequentemente, estes termos, embora não fizessem uso de todos, como se pode perceber nos próximos fragmentos a serem analisados. Ao verificar o significado conferido e as intenções das expressões tem-se a certeza de que há diferenças na compreensão e nas finalidades da pregação com as palavras.

A análise dos escritos sugere que o uso intenso dessas expressões favorecia uma difusão e entendimento, conferindo as suas falas uma determinação do que se queria construir, esclarecendo as pessoas acerca das mudanças em curso, em tom quase profético, como se estivesse em preparação para as transformações. Com isso, objetivaram induzir a população a novas práticas, para diferentes comportamentos em relação à vida.

¹³⁰ Veiga afirma que os termos modernidade, civilização e progresso, entre os séculos XVIII e XIX, na compreensão de Baudrillard, estavam associados, no reconhecimento das sociedades européias como referências. (2004 A, p. 36).

¹³¹ Se não tivessem a total intenção de se tornarem intelectuais ou letrados como aqueles anotados por Hilsdorf (2005, 2006), os discursos desses dirigentes deixavam bem explicado que seus referenciais eram formulações de dirigentes políticos das nações cultas, desenvolvidas, civilizadas e modernas. A Europa, na maioria das vezes como referência e de modo especial a França. Portanto, nessas circunstâncias, buscavam construir uma representação de que possuíam os mesmos objetivos desses administradores, isto é, desejavam soerguer uma sociedade que ultrapassasse os obstáculos que estavam encontrando.

Pelos fragmentos abaixo, pode-se perceber o caminho tomado pelos dirigentes tentando dar significado às suas expressões. Na Corte Imperial dizia-se que

A instrução Publica primaria tem melhorado no Município da Côrte, e mais sensíveis terião sido os seus progressos se de todo se houvessem extirpado as diversas causas, que de há muito entorpecem o seu desenvolvimento, os quaes principalmente consistem na deficiência de pessoal habilitado para este gênero de instrucção; na mesquinha remuneração e nenhum futuro dos professores; na falta de edifícios apropriados para o ensino; e na falta de inspecção sobre as Escolas das Freguezias mais distantes. (RELATÓRIO, MINISTRO DOS NEGÓCIOS DA CORTE, 1851).

Por sua vez, na Província de Mato Grosso, um ano antes que no Município Neutro, já se manifestava o ideário reformador nas seguintes considerações

A instrucção publica nesta província está de peor condição do que nas outras, podendo-se avançar que he quasi nulla. As causas efficientes deste mal, que affecta tão de perto seu progresso são: 1º. A falta de pessoas habilitadas para o magisterio; 2º a insuficiencia ou mesquinhez dos ordenados, que mais a mais nem pagos são; 3º. A falta de convicção em que estão os pais de famílias de darem convenientes educação a seus filhos. (Mato Grosso, Relatório, Presidente de Província, 1850).

Em Minas Gerais, o mesmo termo é tomado para explicar algumas condições dos sujeitos

Os mestres particulares fiscalizados de perto por aquelles que por natureza são os mais interessados no progresso moral, e intellectual dos seus alumnos, não são tão faceis de alterar, e diminuir consideravelmente as bases do ensino, em feriar dias de trabalho, em ensinar doutrinas subversivas da moral, da Religião, e do socego publico, e em abandonar suas aulas, para andarem passeando pela Capital em face do governo. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1851).

Três manifestações em que aparece o mesmo discurso com significados diferentes. Enquanto na Corte Imperial e em Mato Grosso o termo é destacado para mostrar a necessidade de ação do Estado, em Minas Gerais, ao indicar uma singularidade, a expressão quis acentuar a capacidade das pessoas de melhorar suas condições de estudo ou exigir melhorias para fazer avançar a situação dos seus filhos. O “progresso” estava ligado tanto à idéia de ação do Estado quanto à ação dos sujeitos em relação a si próprio e à sua família, ou mesmo da conjugação de esforços entre os pais e os alunos, ou entre a família e a instituição escolar. Portanto, progresso foi entendido, em ambos os casos, como atitudes de pessoas

diante da vida, dos conhecimentos e a frente de trabalhos que poderiam ser transformados em melhoria do ato educativo ou deveriam ser, inclusive, ação do Estado por meio de pessoas que compusessem a direção estatal.

Isso não significa que Minas Gerais tivesse esquecido o imperativo de ação do Estado. Ao contrário. Em relatório enviado ao Presidente pela secretaria do Governo da Província, em 15 de Fevereiro de 1850, um manuscrito do próprio Bhering indicava essa preocupação “As sciencias, as artes, e as letras podião certamente ter tido muito maior desenvolvimento, de vantagens honorificas, e pecuniárias, se [a] hum futuro de honesta subsistência convidassem ao Magistério os mais dignos de tão sublime sacerdócio”. Dessa maneira, utilizando outro termo, na idéia de “desenvolvimento”, o Vice-Diretor indicava a necessidade de ação do Estado. Entretanto, não se esquivava da importância de conjugar esse ato com a responsabilidade das pessoas. Entre “sacerdócio” das pessoas para o magistério “à um futuro de subsistência”, Bhering apontava caminhos do Estado para regulamentar a vida dos professores. Uma segurança que fosse disponibilizada pela ação do Estado que precisava remunerar melhor os docentes, garantindo um futuro regular, mas exigente com a prática que deveria ter um profissional do ensino, sendo como um pastor ou sacerdote, isto é, um vocacionado ao ensino. Portanto, os significados tanto de progresso quanto de desenvolvimento foram se configurando como sinônimos, em cujas representações os dirigentes buscavam superar o discurso de “melhoramentos” materiais, morais e intelectuais propalados e escritos nessa época.

A unidade discursiva empregada pelos dirigentes do Império para realizar as transformações vincularam-se à questão da instrução pública, mas não tão somente. Cuidadosamente essas convicções do ideário de melhoria silenciaram em relação aos escravos, não sendo encontrado, até o momento, qualquer dizer referente a essa possibilidade. Todavia, essas palavras proporcionaram compreender a questão do trato com os indígenas. Ao falar sobre a necessidade da catequese e civilização de índios, o Presidente da Província de Minas Gerais, em relatório de 1852 manifestou-se, assegurando que “Para a civilização o único caminho seguro e mais geralmente conhecido é a Religião Catholica”, numa clara demonstração do conteúdo e da intencionalidade que se queria com um trabalho. Disponibilizar religião para propiciar um certo modo de conhecer a civilização. A civilização teve o significado de um estágio na vida das sociedades indígenas, um fim a ser alcançado com a ação do Estado e da Igreja.

Já em Mato Grosso, o Presidente da Província, em 1851, em relatório enviado ao parlamento, registra a comunhão de esforços entre o poder central e a província para que os índios pudessem sair do estágio de “barbárie” e detectou a situação assegurando que “Mui poucos progressos tem feito a catechese apesar do afan com que o Governo Imperial procura promovê-la”. Este foi um caso em que tentou eximir o governo central da responsabilidade sobre o “mui poucos progressos” que os efeitos da catequese tinham produzido, mas deixou compreensível que havia uma determinação estatal em promovê-los. Talvez esses fossem os escritos, em que se acentuavam a questão da civilização e do progresso como temas da administração pública, como responsabilidade dos dirigentes em averiguar, em relatar, em narrar, em detectar.

É possível que esse conjunto argumentativo dos relatórios sustentariam os discursos dos dirigentes da Monarquia por longos anos, como o de 1854, quando o Ministro dos Negócios relatou que “O elemento religioso, que foi o poderoso meio d’acção, ao qual se deveram os grandes progressos da catequese nos tempos passados, não tem podido ser aproveitado por falta de missionários”. Uma compreensão que comungava com os relatórios vindos das províncias e acrescentava, passado e presente ao discurso para fazer entender a necessidade de se promover ações do Estado. O significado construído era que a expressão “tempos passados” não poderia ser igual à situação que estava naquela atualidade, uma vez que “não tem podido ser aproveitado os missionários”. Ou seja, realidade comparada ao passado para se afirmar que não houve “grandes progressos” da catequese e estabelecer parâmetros do nível do progresso realizado. Tempos e constatações diferentes.

Essa formação discursiva faz, cada vez mais, crer que o poder não é central. O poder circula como ensina o pensamento foucaultiano. As argumentações podiam até mesmo sair dos dirigentes, sujeitos esses enviados às províncias, o que auxilia a compreender o exercício do poder circundando o Império. Às vezes, apropriado e reapropriado, os discursos mostram que esses dirigentes transformavam e também eram transformados pelas realidades, ocasionando o que Foucault (2004, p. 59) e Thompson (2002, p. 13) entenderam como “experiência”. Nesse caso, os argumentos moviam as narrativas, mas também alicerçavam os objetivos, as circunstâncias, as condições e os interesses que possibilitavam construir uma representação da realidade vivida e a ser transformada. Nesse sentido, constituíam os relatos como um instrumento de apontamento e busca de soluções para encontrar o novo, o progresso, o desenvolvimento, enfim, a civilização ou a modernidade pretendida.

E assim essas unidades discursivas se formavam. No decorrer da década de 1850 proliferaram e tomaram conta dos discursos dos dirigentes. Na Corte Imperial elas foram intensificadas com a finalidade de afirmar a importância de reforma ou garantir os demais passos dessas mudanças. Em relatório de 1853, o Ministro dos Negócios da Corte enfatizava ainda mais esse tipo de discurso, garantindo que o relatório produzido por Gonçalves Dias mostrava a necessidade de uma “reforma radical” na instrução pública que gradualmente fosse “extirpando os vícios e defeitos que tem até aqui obstado ao seu progresso e desenvolvimento”. Embora lentos, os movimentos de transformações da realidade brasileira sabiam onde queriam chegar e como fazer, isto é, extirpar males, mudar situações, enfim, modificar a realidade de vida da população, “gradualmente”. Era assim que compreendiam o desenvolvimento e o progresso, como passos a serem realizados para construir outro estágio social, a civilização. Dessa maneira, os dirigentes iam mostrando aos parlamentares do Império a necessidade de avançar e uma formação discursiva começava a ser, mais intensamente, utilizada para legitimar uma visão da realidade. Nesse sentido, em 1854, o Ministro dos Negócios, em relatório explicou que “Á classe dos professores públicos, quer primários, quer secundários, deram-se as vantagens de que carecia, já quanto ao seo estado presente, já quanto ao seu futuro”. Uma frase de efeito que estava relacionada com o conjunto discursivo que levavam ao debate em torno do tempo das pessoas, fazendo perceber passado, presente e futuro. Levando os indivíduos a uma preparação para a escolarização, mas, principalmente, proporcionando aos sujeitos escolares, em particular aos professores e também às famílias, um modo de conceber as passagens de uma situação para outra, ou melhor, uma necessidade de preparação para o futuro, como um processo que viria e que, a partir dele, a velhice remunerada estaria garantida com dignidade.

Esses mesmos discursos dominaram, durante a década de 1850, as narrativas para as explicações dos dirigentes a respeito da situação das províncias. Ao que os escritos indicam, trataram de transformar um discurso pessimista para disseminar um discurso constatador e potencializador das mudanças. Ao menos, uma manifestação de reconhecimento da possibilidade de melhorias, isto é, pela gradação do desenvolvimento, criação de sentimentos e perspectiva de progresso, cujos processos de convencimento podem ser observados em dois discursos, por exemplo.

Em relato de 1853, o Presidente de Minas Gerais informou que “Peza-me não ter para annunciarvos grandes progressos na Cathechese e civilisação dos Indígenas”. Uma manifestação implícita de que tanto a catequese como a civilização dos índios mereciam uma

“notícia”, ao menos mais positiva, mais alentadora, que pudesse justificar os “investimentos” realizados na época. Nessa mesma Província, o Vice-Diretor da instrução pública, um conservador perspicaz entendeu essa nova modalidade discursiva. Tal análise é baseada em documento de 1854, em que o dirigente expressou suas considerações, antes um tanto pessimista, afirmando que “Este ramo do serviço publico tem melhorado consideravelmente na Província de Minas, graças ás tendências assaz pronunciadas, e mantidas com perseverança para o progresso moral”. Um discurso que unificava o papel do Estado e as ações dos sujeitos, o progresso moral alcançado graças a melhoria do serviço público e cuja tendência era mantida com perseverança. Em outras palavras, a continuidade de ações propiciava detectar avanços nas situações existentes.

Em Mato Grosso, não era diferente de Minas Gerais e muito menos distinto da Corte. Com um afastamento geográfico da Capital do Império, mas com uma proximidade política intensa, os dirigentes apropriaram-se dos discursos que infundiam esses temas no vocabulário informativo oficial. Assim, nas narrativas da década de 1850, havia uma circulação destes assuntos. É possível que muito apropriado por amplos setores sociais. Para ilustrar, observa-se um caso de escrita em que um professor da maior Vila da Província, com bastante contato com navegantes do Rio Paraguai, mostrou seu repertório de saberes no qual, inclusive, procurou inserir palavras que, na ótica dele derivavam desses termos designadores de situações e estados, para tentar explicar seu pensamento

A pobreza dos moradores desta freguesia faz principal cauza de nenhuma instrucção da mocidade deste lugar, aonde o seu número é abondoço. Outro embaraço, tem também sido a cauza de não se ter adianto progressivam esta instrucção; é da falta de um prédio suficiente onde se possa acomodar sem estarem apinhados outros demais dos meninos, onde se possa ensinar meninas apartadas dos meninos; (MATO GROSSO, CARTA, ANTONIO XAVIER DO VALLE, PROFESSOR DE VILA MARIA, 01 DE JULHO DE 1853).

Com efeito, a palavra “progressivam” chamou muita atenção neste momento. Não porque contém erro gramatical. Em absoluto. A expressão, na maneira utilizada, é significativa para compreender que o modelo educativo, tanto para professores quanto para alunos, deixava espaço para a realização de experiências, inclusive em escrita de termos como este. O interessante da narrativa foi o sentido que o mestre proporcionou no entendimento da frase, detectando os problemas e efetuando propostas para transformar a realidade, para propiciar condições em que “progressivam” a instrução. Assim, aparece a idéia de prédio para a escola, ensino “apartado” entre meninos e meninas, a necessidade de escola pública, tendo

em vista que os moradores estavam em estado de “pobreza”. Uma idéia muito semelhante ao que pensavam dirigentes do Império, em particular, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, Antonio Bhering, Leverger, Gaudie Ley e Euzébio de Queiroz acerca das melhorias necessárias para a instrução primária.

Nesse caso, o termo progresso foi apropriado por outra maneira na escrita, mas nele contém ao menos duas perspectivas de entendimento. Ou possui o significado de obstáculo ou pode ser compreendido como avanço. Ao tomar apenas a frase “progressivam a instrução” pode-se entender como avanços na instrução, mas ao tomar outra parte do texto e compreender que “Outro embaraço, tem também sido a cauza de não se ter adianto progressivam esta instrucção; é da falta de um prédio suficiente”, pode-se entender que a falta de prédio escolar era o causador de embaraço que impediu um “adiantado progresso” da instrução. Como se verifica, a idéia de progresso estava sendo incorporada ao vocabulário de setores mais populares, de uma forma ou de outra, tomava o corpo, mente, coração e a escrita dos sujeitos.

Um outro documento de Mato Grosso auxilia a compreender a circulação dessas idéias pelas cidades, vilas e freguesias do sertão

[...] o pouco numero d'allumnos que freqüentam as aulas devido isto a pobreza de muitos, que por falta de meios não podem seus paes residirem assiduamente nos Districtos, e assim também a não restricta observância da Lei em obrigar-os, talvez que uma nova disposição regulativa e regimentos adequados melhorarem em partes a sorte da juventude, d'onde temos de tirar os cidadãos úteis a Pátria, e de qualquer forma obrigados aos diferentes cargos públicos: logo, sendo que pode o Estado progredir, que poderemos ter bom cidadão, mestres e empregados, e o principalmente objecto em que a Camara se esforça para ver levada a efeito, medidas que façam conseguirem um tão justo fim a prosperidade de toda a Província. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, CÂMARA MUNICIPAL DE DIAMANTINO, 16 DE OUTUBRO DE 1850).

Nesta ocasião aparece a noção de progresso também de modo derivado e já reivindicando as reformas da instrução pública. A idéia aparece com o sentido de que “pode o Estado progredir”. Em uma das maiores vilas de Mato Grosso naquela década, o termo derivado de “progresso” apareceu com a conotação de ações de todos para o bem-estar geral. Bem-estar esse que estava configurado na palavra “Estado”, com letra maiúscula, deixando claro que a construção da Pátria era um reflexo da ação que fizesse o Estado progredir. E somente se faria o Estado progredir se instruisse seus cidadãos. Portanto, a ação reivindicada pela câmara Municipal de Diamantino não era de interesse pessoal, mas de interesse coletivo.

Pode-se conceber assim que a idéia de progresso, nesse documento, foi tomada como ação coletiva, de todos, dos pais pobres que deveriam ser obrigados a enviar seus filhos à escola, do governo que deveria mudar “regulamentos” e “regimentos” e da juventude que deveria estudar para ser bons cidadãos, mestres e empregados. Idéia clara da biopolítica, uma construção do biopoder que se fortalecia nos lugares. Em outros termos, a idéia de progredir se referia à exigência feita pelo Estado a fim de possibilitar condições, a partir da escola, para que a instrução transformasse seus indivíduos em sujeitos produtivos, principalmente para a Província e úteis à Pátria.

A circulação desse ideário foi intensificada nesse período. Dos presidentes a outros representantes do Império que possuíam “emprego” na província, conforme já apontado, o discurso negativista começou a ceder o lugar a um discurso analítico, positivo, que pensava nas próprias atitudes e na importância de ir graduando o nível de desenvolvimento e de progresso que se queria ter, como se pode observar na posição de um dirigente de Mato Grosso

Tenho procurado por todos os meios ao meu alcance dar a esta aldeã o impulso compatível com os meios do nosso dispor, prestando-me a todas as exigências do Director d'ella o Missionário Frei Mariano de Bamhaia, que mui satisfactoriamente continua a dirigi-la, [...]; a vista das informações que tenho, posso afiançar a V. Exa. que ella marcha em progresso, já pelo que respeito ao ensino de menores, e já ao que pertence a civilização dos adultos (MATO GROSSO, HENRIQUE JOSÉ VIEIRA, DIRETOR GERAL DOS ÍNDIOS, 9 DE DEZEMBRO DE 1854).

A idéia de progresso tomava conta dos relatos acerca das ações do Estado. “Em progresso” serviu para diagnosticar que o “ensino de menores” índios e a “civilização dos adultos” também índios, havia melhorado, isto é, aumentaram o contato com a população nativa, como uma das condições para interiorizar a “metrópole” e governar o “sertão”. De igual modo, indicava que a ação do Estado estava sendo eficaz e ainda necessária, e, finalmente, que as atividades do diretor e do missionário eram importantes para a continuidade do “progresso”. Esse tipo de registro deixa entender que se tratava de um momento em que o trabalho educativo se afirmava, atingindo, inclusive, as sociedades indígenas.

Poderia apresentar dezenas de situações iguais ou semelhantes, mas retomo um pouco o caso de Minas Gerais. Em relatório de 1854, o Vice-Diretor da Instrução Pública, Bhering procurou sensibilizar as pessoas. Nessa ocasião, os termos associados ao progresso emergiram

como se fosse “natural” para o dirigente apresentar aquelas palavras para significar os acontecimentos da instrução pública na Província

Um novo horisonte se desdobra diante de seus olhos, que o encanta, que o consola, que o vivifica, que lhe promete fortuna, gloria e renome. Estradas, pontes, navegações dos magestosos rios, as letras, sciencias, artes, são objectos que de preferênciã atrahem sua attenção extraviada, já cançada na demanda da utopia. Minas apresenta um espetáculo digno da consideração do Philosofo, e do respeito e admiração dos Brasileiros. Aquelles mesmos que empenhão sua intelligencia, seus recursos pecuniários, sua actividade, sua influencia nos melhoramentos das vias de communicacão, esforço-se, auxilião-se na propagação das luses, da civilisação, e nos meios efficazes para desenvolver e augmentar a prosperidade moral de suas famílias, e dos seus concidadãos. Progridem os melhoramentos materiaes, e pari passo progridem os melhoramentos moraes. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, MINAS GERAIS, VICE-DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1854).

Muitas expressões em torno da criação e intensificação da escolarização estão presentes neste fragmento. A narrativa trata de progresso, desenvolvimento e civilização, sintetizando a análise que fez da realidade da instrução pública mineira. Uma contribuição significativa de Bhering para que se possa compreender a legitimidade buscada para as reformas da instrução pública. Abandonando a avaliação em que se reclamava, o dirigente começou a intensificar seus escritos por outro viés, balizado pelas idéias de progresso.

Assim, seus relatórios apontavam um novo período, um novo rumo na própria escrita desse dirigente. A opção por uma visão mais positiva da realidade existente fez com que Bhering relatasse que “um novo horizonte se desdobra diante dos olhos”, e, prosseguindo o pensamento expressou: “que encanta, que consola, que vivifica, que lhe promete fortuna, gloria e renome”. Apresentava, assim, a nova Minas Gerais, referindo-se ao orgulho e admiração que os brasileiros deveriam ter daquela Província. Ao mostrar seus conhecimentos das “melhorias materiais” como pontes, navegação e estradas, aproveitou a oportunidade para afirmar, categoricamente, que aquelas mesmas pessoas que trabalhavam nos “melhoramentos materiais” também “empenhão”, “esforço-se” e “auxilião-se” na “irradiação das luzes” e da “civilização”.

Prosseguiu com o discurso mostrando como haviam desenvolvido os “meios eficazes” de aumentar e prosperar a moral das famílias desses “empresários” ou “dirigentes” e dos concidadãos. E encerrou afirmando a existência do “progresso” como resultado da ação do Estado e da sociedade. Momento no qual acabou identificando que uma atitude possuía relação com a outra, pois, no entendimento do dirigente, melhorando materialmente as condições da população, também se melhoraria o aspecto moral.

Em documentos dos anos seguintes, esse mesmo dirigente continuou a informar e avaliar a situação da escola. Em relatório de 1855, Bhering, ao falar em catequese destinada aos índios, afirmou que “A voz da Religião é a mais sonora, a mais atractiva, e a mais efficaz: seja Ella a primeira, seja a segunda a voz da sociedade, e da civilização com os atractivos sedutores das belas artes”. Uma consideração que deveria atingir a todos, inclusive, aos índios. Disposição não necessariamente cumprida, mas ao que a maioria dos discursos indica é a possibilidade do seu exercício. A idéia de civilização para os índios emergia nesses discursos para indicar o que deveria ser o índio mineiro.

Mesmo prestes a realizar outra reforma na instrução pública em Minas Gerais – acontecida em 1857 – os dirigentes ainda mostravam crença no avanço do ensino mineiro, por isso, em 1856, o Vice-Diretor acentuou uma condição em que “Maravilha o progresso que tem tido a instrucção na Província de Minas nestes últimos annos, e para prova desta asserção basta comparar o nº progressivo dos alumnos, que tem frequentado as aulas, e dos Collegios que annualmente se multiplicão”. Progresso e progressivo na narrativa se complementaram para dar o sentido de superação de problemas, de avanço na instrução pública. E nesse momento uma novidade: o dado estatístico, a matemática e a ciência compareceram como fundamento para o administrador com as idéias de “número de alunos” que “annualmente se multiplicam”.

O discurso pessimista, entretanto, ainda não havia desaparecido completamente em Minas Gerais, como não se dissipara em outros lugares, com outros dirigentes. O discurso fundado nessa perspectiva demonstrava a constatação da realidade da instrução. Em 1856, em relatório do próprio Bhering, aparecia o discurso de que “muitos embaraços e obstáculos ainda peão o seu desenvolvimento, e entre outros merece especial menção a falta de pessoal habilitado para o provimento das cadeiras, e de um methodo de ensino perfeito e uniforme, que o regularise em toda a Província”. Na realidade essa complementação textual em que a palavra “desenvolvimento” corrobora a frase anterior, visou, sobretudo, preparar o pensamento dos dirigentes para a necessidade de outra mudança que permitisse uniformizar o ensino, habilitar os professores e melhorar o método de ensino para chegar ao desenvolvimento exigido.

2.2. Modernidade como caminho.

Os fatos da década de 1850, principalmente as ações reformadoras, fizeram com que os dirigentes acelerassem a propagação do ideário de progresso, desenvolvimento e civilização em uma sintonia com o que se pretendia com as reformas. Mas a novidade discursiva não estava limitada por essa tríade de pensamento que permeava a sociedade brasileira. Na Corte Imperial e em Minas Gerais já se falava em moderno e modernidade entre os dirigentes. No entanto, tais expressões nas pesquisas realizadas até este momento, não foram encontradas nos documentos referentes à instrução pública produzida por dirigentes, professores e personalidades da Província de Mato Grosso.

Os discursos disseminados nessa década começavam a apresentar esse tema como um objetivo a ser perseguido, a partir da necessidade de mudança

Não terminarei esta parte do presente artigo sem ponderar-vos que possuindo a nova Bibliotheca huma rica colleção de obras antigas, está ainda a das modernas muito aquém dos progressos que ultimamente tem feito as sciencias, e que isso muito urge que se consignem meios mais amplos para ir supprindo esta lacuna; (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTRO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO, 1853).

Unindo a idéia de progresso com a modernidade e opondo esta em relação às “antigas”, o dirigente tentou mostrar a importância de se adquirir obras atualizadas. Em outras palavras, os governantes da Corte necessitavam adquirir livros, das “modernas”, que atentassem para o ideário do progresso das ciências, numa referência à necessidade de superação de uma situação vivida. Para isso, era imperativo também consignar mais dinheiro para tal aquisição. Investir na modernidade era adquirir livros que falassem das ciências, para realizar o progresso, isto é, fortalecer o papel do Estado diante da população com a disponibilização de saberes mais elaborados, atualizados, de acordo com os novos conhecimentos da ciência e, assim, garantir a chegada da modernidade. Com o propósito de fazer circular modos de comportamento e atitudes tomadas em outros lugares, a partir das maneiras de se expressar politicamente, os dirigentes da Província de Minas Gerais também já operavam com a idéia de modernidade. Em relatório do Presidente de Província, em 2 de agosto de 1851, esse termo compareceu para acentuar o imperativo de novas práticas na escolarização. Ao falar acerca da precisão de se trabalhar com estatísticas para evitar que a elaboração de relatório ficasse em “hipóteses e presunções”, o dirigente sugeriu a produção documental com exposição e predomínio dos números. Do mesmo modo procurava exigir

avanço com relação à definição dos métodos de ensino e constituição disciplinar para o ensino secundário

O primeiro meio foi já adoptado em algumas províncias e a elle deve a de Pernambuco um ensaio que foi publicado a pouco tempo, e o segundo tem a seu favor a opinião dos escriptores que modernamente mais se tem distinguido nesse ramo de conhecimento: (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 2 DE AGOSTO DE 1851).

Ao que consegui perceber, nesse contexto, o entendimento de modernidade estava ligado à idéia de avanço, de atualização, de contemporaneidade, como momento de renovação, enfim, como superação de uma etapa de pensamento por outra. Mas, estava, sobremaneira, articulado com a idéia de ciências, e, particularmente, de constituição das disciplinas escolares. O tema da modernidade rebate também no ensino secundário de modo umbilical estava atrelado à idéia de disciplina escolar, à necessidade da aquisição das ciências, a ser ensinado no ensino secundário. No entanto, se percebe que nesse caso a referência não era a Corte Imperial, mas uma província, evidenciando a circulação de idéias e práticas na condução da máquina administrativa a partir da descrição de uma exigência, pois a idéia de utilização da estatística inspirava-se, de acordo com este Presidente, na experiência de Pernambuco, auxiliando a pensar as práticas para os problemas mineiros.

A idéia de modernidade, tanto para o ensino primário quanto para o secundário, também vinha da Europa, como registrou o Ministro Coutto Ferraz ao falar acerca das mudanças que estavam sendo implementadas pelo Conselho Superior da Instrução Primária e Secundária da Corte

Aproveitando a experiencia e luzes de hum Paiz que, neste últimos tempos, tem-se avantajado tanto na organização do ensino publico, aquelle Conselho tomou por base do seu trabalho e programmas mais modernos adoptados em França para os Lyceos nacionaes, modificando-os convenientemente, sobretudo no curso de história. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS, 1856).

Como podemos conhecer em tantas obras da história da educação, a França era tida como referência na organização do ensino. Mas, nesta ocasião, o pensamento francês auxiliou também a desenvolver o discurso da modernidade para o dirigente brasileiro, contribuindo para dar segurança a uma informação e garantir o exemplo de avanço social, a partir de um ideário de verdade sobre a vida. Além de se tornar uma “sociedade de referência”, como diz Schriewer (2003), a modernidade francesa foi citada com o firme propósito de mostrar como

uma sociedade que possuía o caráter de civilizado estava em processo de superação para um outro estágio social. A significação de modernidade, nesse contexto, queria dar mais ênfase do que os termos usados na época como desenvolvimento, progresso ou civilização.

Até mesmo Euzébio de Queiroz tentou se diferenciar na efetivação do seu aparato discursivo. Em relatório publicado em 1856, o Inspetor Geral construiu em seu comentário a idéia de modernidade em termos de atualidade e alcance social, ao afirmar que “Um dos problemas que mais vivas e calorosas discussões tem modernamente suscitado é o da liberdade do ensino e das condições com que deve ser exercido pelos particulares”. Uma informação para justificar o momento de uma acentuada necessidade de atualizar o debate em torno de um tema relevante para a sociedade da época: a liberdade de ensino. Portanto, a prática da modernidade nesse período tratava também de operar com problemas existentes na comunidade que se pretendia controlar.

Em outras palavras, desejavam tornar visível e exemplificável o pensamento produzido acerca da instrução pública e um dos temas em debate que, modernamente aceito ou adotado, tratava da questão dos professores particulares e suas relações com o Estado a partir da escola. Portanto, para Queiroz o pensamento em torno da modernidade estava também ligado à idéia de disciplinamento individual e escolar, colado à prática social do pensamento apropriado, que seria atualizado ou modernamente tratado. Daí porque a liberdade de ensino deveria ser um tema a ser “calorosamente discutido” pela sociedade como uma maneira de ser moderno. Uma prática discursiva em cuja atitude buscavam comprovar a chegada a uma condição de civilização a fim de objetivar o estágio social de modernidade. Por isso, procurava relacionar responsabilidade do Estado, do conjunto das pessoas no debate e dos sujeitos, no caso os professores¹³².

O trabalho desse dirigente não se resumia a apontar a necessidade de atualização e definição das responsabilidades. Seu intento era mostrar uma dessemelhança que não estaria somente na condição do sujeito dirigente, mas como político, como administrador do ensino, como um transformador da realidade. Ao que as práticas discursivas indicam, esse foi o caminho tomado por Euzébio de Queiroz, levando, inclusive, sua compreensão de sociedade a ser alcançada pelos governos

¹³² Circunstâncias essas muito semelhantes com as tensões criadas entre Estado, sociedade e família promovidas na sociedade européia na superação das idéias medievais e chegada ao século das luzes. Momento em que, segundo, Castan et al (1991, p. 407-409) houve intensa disputa pela definição das responsabilidades públicas e privadas.

Em todos os paizes chamados ao grêmio da civilização, tem modernamente sido a instrução primaria objecto de especial solitudine da parte dos governos illustrados. E, com effeito, nem uma ambição he mais nobre do que promover a felicidade futura da nação, dando a todos os meios de dissiparem para seus filhos as trevas da ignorância, e de conquistarem assim a sua emancipação moral (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO DA CORTE, 1856).

Ao explicar a importância da instrução primária, Queiroz mostrou que para se estar em uma condição de “civilização” haveria necessidade de ser atualizado, deveria “modernamente” ter “solitudine” com o ensino elementar. Em outras palavras, um governo ilustrado deveria ser “moderno” e investir mais na instrução inicial da mocidade. Portanto, modernidade ligada à idéia de atitude diante dos desafios da vida para se alcançar o objetivo de apresentar a civilização existente a partir da escolarização¹³³. E essa condição levaria à dissipação das “trevas da ignorância” e efetivaria a “emancipação moral” dos sujeitos para que se pudesse “promover a felicidade futura da nação”.

Este era efetivamente um conjunto discursivo que reivindicava a ação do Estado e indicava os caminhos a serem percorridos para que pudesse considerar moderno e ilustrado. Condições que também deveriam ser buscadas, construídas por atitudes individuais e da família. Portanto, ainda que timidamente, a idéia de modernidade compareceu nesse discurso de Queiroz para manifestar a necessidade de superação do estágio de civilização para outra realidade, a modernidade, a partir das responsabilidades que os dirigentes deveriam ter com a instrução pública.

Ao falar da constituição disciplinar do ensino mineiro, o administrador da instrução pública da Província incluiu a idéia de modernidade para tratar da questão da transposição de determinadas situações e reconhecimento da necessidade de novas inserções educativas

Um dos mais importantes corolários da liberdade das instituições modernas, tem sido o reconhecimento de que o povo deve ser tão accuradamente instruído, quanta é a elevação das funções sociaes á que é chamado á exercer, e que sua sorte, ainda considerado como simples vivente, merecendo ao legislador maior atenção e cuidados não pode ser bem consultada sem a difusão das luzes apropriadas á obtenção dos meios de suavisal-a as disposições legislativas á que me refiro induzem-nos a pensar que á sua consignação presídio a intenção de iniciar-se entre nós a realização da idéia de uma instrução profissional, cuja conveniência tanto se apregoa nos paizes cultos da Europa. O reconhecimento de sua utilidade acha-se há

¹³³ A idéia de modernidade como atitude foi inspirada nas reflexões de Foucault (2000, p. 341-342) “Referindo-me ao texto de Kant, pergunto-me se não podemos encarar a modernidade mais como uma atitude do que como um período da história. Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir, e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa”.

muito comprovado na instituição da Escola Polytechnica em França e no systema de prestação do ensino secundário adoptado na Alemanha, onde ao Alumno sahido das Aulas Primárias e que pretende prosseguir em seus estudos se pergunta- á que profissão se destina? Á fim de que á esta seja análogo o ensino ulterior. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

O pensamento acerca da modernidade em Minas Gerais estava vinculado à idéia de estágio de uma sociedade, a constituição das disciplinas escolares e avançou para a idéia das formas de organização da instrução pública a partir da inserção de um novo campo disciplinar: o ensino profissionalizante. Inter-relação entre disciplina como conhecimento científico e organização como a forma de fazer existir as instituições. A idéia apropriada foi ressignificada como exigência para a sociedade da época, em particular, para as atitudes dos governantes. Ser moderno para esse pensamento era estar conectado com a situação de dominar ciências, de novos campos disciplinares e, principalmente, de ter atitude de modernidade. Em outros termos, estar sintonizado com o pensamento europeu, francês e alemão de modo particular. Projeção que demonstra muito bem como o pensamento em torno de modernidade estava estreitamente vinculado com as idéias européias e com os modos de vida da França em particular.

Assim, as luzes seriam o símbolo da modernidade, a partir da organização do ensino com maior difusão para que pudessem instruir o “povo” e elevar as funções sociais para as quais as pessoas eram chamadas e, ainda que fossem simples “viventes”, deveriam ter “a sorte” melhorada por ações de governo. Essa ação, em busca do cumprimento dos regulamentos, seria o ensino profissional. Eram estas práticas que o autor desejava, pois guardavam semelhanças com o que estava sendo desenvolvido nos “países cultos”. Na realidade, um discurso de modernidade que tinha um duplo objetivo: colocar o dirigente nos debates a respeito dos problemas da instrução na Província e servir para influenciar a emergência de um novo regulamento da instrução em Minas Gerais, cuja reforma estava em andamento.

Embora se trate de uma unidade discursiva mais localizada na Corte Imperial e em Minas Gerais, o ideário de modernidade emergiu nesses relatos, tentando fortalecer os princípios construtores da escolarização em massa, como ação do Estado e também como atitude dos sujeitos pertencentes à população nacional. Principalmente pela indução ao viés da aprendizagem, de novos conhecimentos, novos saberes, novos temas em debate, discutindo a questão da constituição científica das disciplinas escolares e as relações com o avanço, com a melhoria da sociedade. Para auxiliar o discurso de progresso, desenvolvimento e civilização

foi que emergiu mais uma expressão nos relatos dos dirigentes, assim, a modernidade deveria se tornar objetivo a ser conseguido, necessitando de uma atitude cotidiana de cada um.

Portanto, não se pode dizer e propalar que a modernidade brasileira se efetivou na década de 1870. Se não existiu uma modernidade com as reformas de 1854, se fez presente demonstração de caminhos para uma modernização, houve atitudes de dirigentes, de administradores, de políticos e de pessoas do povo que garantiram ao País a entrada ao menos no debate sobre o processo modernizador, sendo a escola massiva um dos elementos vinculados à idéia de modernidade. Se tomarmos as práticas de modernidade como ações vinculadas ao processo de transformação da realidade, como algo atualizado, contemporâneo, umbilicalmente ligado às ciências e às novas relações econômicas, políticas e sociais teremos as reformas da instrução pública de 1854 como atitudes de modernidade. Pelo menos, o prelúdio da modernidade científica do século XIX.

2.3. Nos regulamentos

Os discursos de escolarização proliferaram tendo como princípios balizadores o ideário de progresso, desenvolvimento, civilização e modernidade e não ficaram somente nos relatos, cartas e demais correspondências. Esse regime de verdade buscou incorporar nos textos legais, os mesmos objetivos que se desejava com os “exames” das realidades contidas nas informações presentes nos relatórios. Formar mentes e expandir o processo civilizador, da legislação à interpretação da sociedade. Nessas circunstâncias os regulamentos da instrução pública trouxeram, nos seus modos de conformação da escola, as configurações do modelo discursivo irradiado pelos dirigentes imperiais. Daí o interesse em analisá-las, de modo mais específico, para compreender um pouco mais a conjugação do discurso político com o jurídico.

Em Mato Grosso, a legislação, ao menos a educativa, não consignou absolutamente nenhum discurso a respeito da modernidade, nem mesmo de progresso e sequer de civilização. Talvez já substituindo a idéia de “marcha”, lembraram os legisladores de afirmar a idéia de “desenvolvimento” como escreveram no artigo 45 da norma provincial: “O Inspetor Geral dará instruções para o complemento deste Regulamento sobre os artigos que precisarem de desenvolvimento ou comentário, e sobre os pontos que lhe designar o Presidente da Província”. Essa foi uma noção que constou ao final da normatização escolar, apontando necessidades posteriores de melhorar a legislação. O seu sentido era de mostrar as

possibilidades e abertura para eventuais mudanças que deveriam ou poderiam ocorrer. O Inspetor Geral e o Presidente da Província eram os dirigentes responsáveis por tais procedimentos. Das “instruções” ao “comentário”, o desenvolvimento deveria partir desses sujeitos, deixando manifestadamente que a finalidade era provocar atitudes nas pessoas, sobretudo professores e familiares.

A idéia que aparentemente possuíam configura a hipótese de que o regulamento não era uma norma pronta e acabada, mas um indicativo do caminho a seguir, um norteador dos demais passos para eventuais avanços ou recuos na compreensão legislativa. Uma lei aberta, flexibilizada. Na realidade, o regulamento de 1854 era uma lei fruto dos liberalismos não ortodoxos, que vinculado à necessidade de “intervenção do Estado” nas áreas de interesse sociais construía um ideário de mudanças, mas também deixava aberta a possibilidade de recuo e definição de permanências. Um liberalismo fruto do pensamento de um francês, dirigente da Província de Mato Grosso, e adepto de práticas conservadoras como era o caso de Augusto Leverger e suas relações com os demais dirigentes da Província. Por isso tivesse, talvez, assumido uma posição muito próxima do ideário de Euzébio de Queiroz no que concerne aos discursos que procurava promover. Discurso jurídico ou político que primava pela cautela, pela verificação de riscos, sem recuar muito e também sem avançar demasiadamente.

Em relação ao modelo discursivo proporcionado pelos dirigentes da Corte Imperial pode-se dizer que, semelhante aos outros documentos oficiais, o regulamento da instrução primária e secundária da Corte descortinava a marca da singularidade. Nesse documento deixaram de constar a idéia de civilização. Em quatro oportunidades os temas relativos ao progresso, modernidade e desenvolvimento foram expostos no regulamento para induzir a um olhar avaliativo da instrução, tanto enquanto ação do Estado ou como atitude dos sujeitos escolares. Por exemplo, em seu artigo 3º, parágrafo § 5º, constou que, dentre outras, uma das atribuições do inspetor geral era de

Coordenar os mappas e informações que os Presidentes das provincias remetterem annualmente ao governo sobre a instrucção primaria e secundária, e apresentar hum relatório circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas provincias e o município da Côte, com todos os esclarecimentos que a tal respeito puder ministrar. (CORTE IMPERIAL, DECRETO N° 1331A - DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854, REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA SECUNDÁRIA).

Nessa normatização compareceram as idéias em torno do progresso muito próximas da noção de desenvolvimento. Esses termos induziam a aprimorar a vontade de saber mais, obter mais informações, particularmente incentivava a necessidade de observar, conhecer, identificar, enfim, examinar a situação da instrução pública. Incentiva, inclusive, a compreensão por meio de comparação do trabalho desempenhado na Corte e aquele desenvolvido nas províncias. O discurso jurídico/normativo levava uma marca da necessidade de superação de etapas, de avançar na conquista de degraus sociais ou, mais especificamente, de graus de conhecimento. O propósito era verificar pessoas ultrapassando os obstáculos para aumentar o aprendizado, o conhecimento de conteúdos e, conseqüentemente, a melhoria da atuação social que deveria ter a partir da ação do Estado com a disponibilidade de escolas. Portanto, verificar o progresso era conhecer a gestão de governantes, de professores, das famílias e dos estudantes. Era verificar, em minúcias as ações de atendimento, a realização e a qualidade dos trabalhos. Enfim, era dar visibilidade aos discursos de avanço que os dirigentes desejavam sustentar. Era procurar mecanismos de prova para aquelas verdades que procuravam construir.

Em relação à idéia de modernidade, a singularidade mais intensa que constava nas regulamentações veio da Corte em relação à idéia de modernidade. E este termo, nas duas oportunidades em que se apresentou na legislação da capital do Império, estava ligado à idéia de ensino secundário e, de modo particular, ao estabelecimento das disciplinas escolares¹³⁴. Veja como consta no Decreto nº 1331 A, em seu artigo 79, quando a legislação assegurou que deveriam criar, além de outras cadeiras “[...] 2 de historia e geographia, ensinando o professor de huma a parte antiga e média das referidas materias, e o da outra parte moderna, com especialidade a historia e geographia nacional”. A representação de modernidade estava vinculada aos estudos históricos de um dado período, de uma época mais próxima do século XIX. Portanto, indicava a normativa que havia uma história que estudava a parte antiga, outra que interpretava a parte média e a história moderna. Assim, a idéia de modernidade apresentada era de um período da história das sociedades. O interessante é que ela estava vinculada a uma disciplina: a história.

Uma outra exposição em torno dessa disciplina deu significado do valor discursivo da modernidade, indicando a possibilidade de uma definição que se poderia compreender, à

¹³⁴ A compreensão, nesse momento, estava muito mais ligada à idéia de ciência e também etapa de desenvolvimento da sociedade. Idéias essas bem próximas das variedades perspectivas teóricas construídas por muitos historiadores e filósofos dos quais nos informa Falcon (2000, p.221-239).

época, como novos conhecimentos, saberes prescritos pelas ciências, como fica compreendido no artigo subsequente do documento

Art. 80. [...] Poderão ser creadas, quando as circumstancias o permittirem, huma cadeira de elementos de mechanica, e de geometria descriptiva; e bem assim separar-se da cadeira de historia moderna a historia e geographia nacional, formando esta huma aula especial. (CORTE IMPERIAL, DECRETO N° 1331A - DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854, REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA SECUNDÁRIA).

O propósito foi mostrar que a idéia de história moderna estava ligada a um conjunto de conhecimentos versando sobre uma determinada época. Portanto a história moderna era um referencial universal. Constituía-se em saberes específicos e que deveriam se separar dos conhecimentos da história e da geografia nacional. Assim, compreende-se a idéia de modernidade, não como um objetivo, como uma condição a ser alcançada, mas como um corpus de conhecimento de um determinado período da história da humanidade. Os dirigentes ou os “letrados”, professores, e alguns ilustrados, estavam em dúvida se o Brasil havia alcançado esse patamar do período considerado moderno. Por isso, procuravam separar a história e a composição geográfica do Brasil da história moderna

Em Minas Gerais a idéia de civilização também parece ter perdido força e o pensamento em torno da modernidade não foi contemplado na legislação da instrução pública. Havia sim, um reforço do ideário de progresso e desenvolvimento que comparecem por três vezes na legislação. A primeira idéia contribui com duas compreensões e a última com uma citação. Na legislação de Minas Gerais os dirigentes fizeram constar, no § 2º. do artigo 18, como uma das competências de cada diretor de círculo literário

Instruí-los quando entender conveniente á regularidade, e progresso do ensino, ou quando for consultado sobre assumptos relativos á Instrucção, bem assim sobre a intelligencia das Leis, seus Regulamentos, ordens do Presidente da Provincia, e do Director Geral. (MINAS GERAIS, REGULAMENTO N° 28 DE 1854).

A idéia de progresso funcionaria como um mecanismo que visava conferir o “exame” da realidade existente, como um indicativo do modo de olhar as condições de aprendizagem dos alunos, enquanto processo de conhecimento para avaliação das ações, tanto dos professores, quanto dos alunos para verificação da vida escolar e evolução da qualidade de cada sujeito escolar. Poderia também ter a finalidade de assegurar uma maneira de avaliação

das ações do governo para verificar a quantidade de alunos, assim como a disposição de objetos e demais meios necessários para a escolarização.

Em outra disposição, o artigo 36, definia regras para diretores de colégios. Dizia que estes deveriam prestar, temporariamente, informações ao diretor geral da instrução pública “sobre o estado do Estabelecimento, e sobre as providências mais adaptadas ao progresso dos alumnos[...]”. Ou seja, o controle dos colégios, mesmo particulares, não era somente pedagógico, mas também financeiro porque havia possibilidade de dinheiro público subvencionar as escolas. Novamente, a idéia em torno do “progresso” estava voltada para se avaliar a qualidade do desempenho dos alunos que justificasse o progresso que conseguiram alcançar. O ideário do progresso era assim uma condição que permitia dar visibilidade a uma situação ou instituição e que deveria ser identificada por meio de observações escritas ou por dados numéricos.

Quanto ao discurso a respeito do desenvolvimento, a normativa provincial mineira dispunha acerca da competência do diretor geral da instrução. Nesse documento afirmou que deveria enviar relatório circunstanciado, trinta dias antes da reunião da assembleia provincial, assegurando o Regulamento, em seu § 6º do artigo 5º, que tais escritos deveriam estar “mencionando os embaraços, que possa ter encontrado, e indicando ao mesmo tempo as medidas, que entender oportunas e efficazes para remove-los, dar desenvolvimento ao ensino, regularisa-lo, e aperfeiçoa-lo em seus methodos”.

Nesta normativa, a idéia de “desenvolvimento” compareceu como necessidade de uma ação pessoal para agir na coletividade, isto é, como indutor da ação do Estado com relação às atitudes dos professores para que se pudesse perceber as condições de aprendizagem dos alunos. Da ação particular ao modo de organização geral, as atitudes deveriam ser analisadas e, visivelmente demonstradas, a fim de conhecer os elementos indicadores de melhoria. Com isso, visavam, ao menos, permitir ao dirigente ter a dimensão da situação de escolarização e, desse modo, auxiliar a perceber o avanço promovido e realizado pelos dirigentes com a potencialização da instrução.

É possível observar que o discurso a respeito de modernidade foi também um instrumento jurídico que conduzia a um determinado conhecimento. De uma sociedade ou de um período, o tema da modernidade, a partir deste tipo de disposição legal começava a ser disseminado mais intensamente. Assim, induzia a uma avaliação da realidade e na perspectiva de diferentes atitudes para superação dos problemas na instrução. De qualquer modo, cada registro tinha o intuito de favorecer a atitudes mais contemporâneas, mais próximas das

realidades existentes nos países de referência, em especial tendo como espelho determinados países da Europa.

A partir dessas considerações é possível afirmar que a formação discursiva em torno dos temas modernidade, civilização, progresso e desenvolvimento foi vinculada à idéia de conformação das relações entre a sociedade, o Estado, os sujeitos e o processo de escolarização.

O interessante nesta análise foi perceber a divisão que se pretendeu imprimir à governamentalidade e à instrucionalidade com objetivos, estratégias e táticas que pretenderam fomentar diferentes condutas como: a) legitimar setores sociais como responsáveis pela “educação” dos filhos e intensificar a idéia de responsabilidade social pela “instrução” das crianças; b) visava superar uma visão negativista e pessimista da realidade por um “exame” minucioso das condições existentes, graduando as avaliações das realidades, procurando objetivar, o mais intensamente possível, as situações construídas; c) substituição de um discurso ancorado nas idéias econômicas e biológicas alicerçadas em termos como prejuízo, atraso, insuficiência, lástima, embaraço, adiantamento, por um discurso baseado nas idéias de ordenamento, progresso, desenvolvimento, regulamento, modernidade e civilização; d) incentivar a população e os dirigentes a pensar, a falar, a construir um saber a respeito da escola, forjando mudanças de atitudes e comportamentos dos sujeitos em relação ao processo de escolarização tendo como referência as ciências que deveriam ser ensinadas nas escolas; e) desenvolver um processo de escolarização que não se esgotasse somente na aceitação da escola, das rotinas necessárias para sua legitimação¹³⁵; f) intensificação do processo de convencimento dos sujeitos para a ocupação do tempo e disponibilidade do corpo das pessoas para o mundo do trabalho, a partir da passagem pela escola. Com tais procedimentos a escola tomou um impulso, como uma condição para se atingir outros patamares de civilização.

De igual maneira se percebe que a unidade discursiva que se procurou forjar em forma de progresso possuía a função de produzir um discurso de verdade.¹³⁶ Portanto, elaborou um conjunto de conhecimentos que ditos, escritos e disseminados, com os mesmos cuidados do poder pastoral, procurava conduzir os sujeitos a acreditarem que as ações dos dirigentes eram

¹³⁵ Considero que os dirigentes semeavam esse conjunto discursivo com o objetivo de se colocarem no debate a respeito dos acontecimentos da época. Portanto, tinham finalidades de demonstrar seus conhecimentos como homens públicos, letrados e capazes de operar transformações nas realidades sociais.

¹³⁶ A esse respeito conferir Foucault (1999 A, p. 179-180) “Quero dizer que uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade do exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade”.

benéficas, importantes e necessárias. Desse jeito visavam justificar as transformações que pretendiam. Era, desta maneira, um conjunto discursivo que cumpria objetivos táticos de fazer mover grupos sociais para que a estratégia de desenvolvimento e de progresso da pátria fosse cumprida, que o projeto civilizador pudesse atingir os dirigentes e, de forma mais intensa, potencializar ao máximo possível as ações das pessoas para que pudessem atingir o grau de progresso, desenvolvimento e da civilização, rumo a uma modernidade tão apregoada quanto distante.

2.4. Encaminhando a forma escolar da “Conciliação”

E como o terreno ainda não se acha sufficientemente preparado para desenvolver a semente, que lhe atiramos, como não temos paciência para esperar do tempo, o que só o tempo póde dar, desesperamos, e então segundo o costume exprobamos ao Governo a falta de colheita! Quaes são as cazas publicas com a necessária capacidade, disposições sanitárias, e providas de todos os utensílios indispensáveis á execução, e aperfeiçoamento do methodo simultâneo? Que quantia esta decretada para a compra dos modelos de leitura=escripta=contabilidade? Que livros, traslados, e compêndios temos colligido para o uso de tantos mestres, e discípulos? Quaes são os prêmios consignados para os alumnos, que se distinguem nos exames do fim do anno? Que auxílio damos aos pais pobres para mandarem seus filhos às aulas? No Brasil é raríssimo o pai que não dezeja instruir seus filhos, mas como mandar á escola um filho coberto de andrajos? Os pais não precisam de multas, precisam sim de meios ministrados pelo público. Quaes são as recompensas pecuniárias, e honoríficas dos mestres públicos? Que segurança, que futuro tem estes empregados tão respeitadas, tão considerados em outros paizes? Não se attende a verdadeira origem do mal, e queremos remove-la, censurando a autoridade! Como se a autoridade possa por si só, sem recurso extirpar tantos males, remediar tantas faltas, e lutar com tantos perigos! Nós queremos os fructos em abundancia, e deixamos em miséria os operários! Queremos os fins, sem cuidarmos dos meios na cultura das letras. Parece um prodígio, que não tendo livros se não por alto preço, assim mesmo aprendamos algumas noções em quasi todos os ramos de sciencias! Ao nosso talento, quasi que devemos exclusivamente o pouco que sabemos. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PUBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

A escola como local de concretização dos objetivos estatal, familiar e individual e como espaço de sociabilidade dos diferentes grupos sociais vem sendo constituída ao longo do tempo por meio de diferentes proposições que buscam diferenciá-la das demais instituições existentes. Assim, foi pensada como um espaço especial destinado para grupos sociais específicos, tendo como finalidade comum realizar ações que estivessem de acordo com

determinados interesses. Dessa maneira, esta série debate as relações entre a formação discursiva que pensou o processo de escolarização e os discursos que vincularam o Estado, a família e os sujeitos para a constituição da forma escolar brasileira. Em outros termos, procura-se analisar os modos como se disseminou um discurso visando garantir a implementação da instituição escolar de modo que configurasse no cenário social como componente cultural importante às demais instituições e para os próprios sujeitos escolares.

Os discursos que buscavam constituir a forma escolar possibilitam diversas reflexões, em quase todas as partes do mundo, ao longo de todo o século XIX. No Brasil, se tentou construir a forma escolar moderna nas reformas da instrução pública da década de 1850. No decorrer desse período, este projeto deu sentido a uma geração de dirigentes e de setores da sociedade brasileira e pode ser considerado uma fase da escola pública estatal de massa. Incitou também uma reflexão que permeou o debate educacional até os dias atuais.

Dessa maneira os discursos relativos a liberdade de ensinar, obrigatoriedade escolar, vulgarização da instrução pública e gratuidade do ensino, foram incorporados ao universo do discurso político administrativo e irradiados para outros setores sociais. As proposições visavam discutir as idéias em torno destes princípios e ampliar as possibilidades de contribuição dos envolvidos com os mesmos propósitos. O Estado com a responsabilidade de criar e manter escolas, a família em levar e manter seus filhos na escola privada ou na escola pública e a sociedade para controlar os professores e as crianças para as devidas obrigações de “comportarem-se” de acordo com as regras escolares. O discurso da escolarização visava constituir os diferentes sujeitos escolares. Era a partir desses pressupostos que se pensava e articulava a maquinaria escolar dos meados do XIX, visando induzir a conquista do progresso, estimulando o desenvolvimento, forjando a civilização, em busca da modernidade pretendida. Um conjunto discursivo que foi se formando e fortalecendo com a finalidade de efetivar a construção do projeto civilizador da sociedade.

Na epígrafe acima o dirigente mineiro fez uma reflexão em torno da instrução pública brasileira dessa época. A parábola ou metáfora que utiliza para explicar a situação da escola faz compreender que se tratava de um terreno no qual os governantes estavam “semeando” as primeiras plantas que produziriam colheitas de frutos interessantes para a sociedade. Dos prédios aos livros, passando pela destinação de recursos suficientes, método de ensino, garantia aos professores de um futuro promissor, liberdade de ensinar e obrigatoriedade da escola pertencem ao vocabulário da escolarização moderna.

Várias questões relativas à instrução pública estavam sendo discutidas desde alguns anos antes como foi demonstrado. No entanto, cada escola estava moldada de acordo com o pensamento do professor, a partir da conveniência do mestre de cada aula, o que acontecia tanto em escolas administradas pelas entidades estatais, como pelas câmaras municipais, quanto em colégios e estabelecimentos de ensino particular.

No decorrer do século XIX, para a criação de escolas, na maior parte das províncias do Brasil, a liberdade era a mais ampla possível. Em algumas dessas instâncias, principalmente em suas capitais, havia maior frequência em escolas privadas que nas públicas¹³⁷. Isto colocava aos governantes dois problemas para dar forma ao modelo escolar brasileiro. Como deveria ser apresentada a escola? Quais as obrigações para com a escola? Para que e para quem criar escolas? Que controle o Estado teria sobre as escolas e professores, públicos e particulares? Como a escola deveria ser organizada? Enfim, um conjunto de problemas que cada relatório registrava. Assim foram eleitos alguns temas para poder compreender os modos pelos quais foi se definindo a forma escolar moderna no Brasil.

2.4.1. A liberdade de ensinar

A questão da liberdade de ensinar não se referia única e exclusivamente às atividades realizadas pelos professores particulares. O tema envolvia a possibilidade de controle das escolas privadas, mas principalmente, exigia um conhecimento dos acontecimentos no interior dos estabelecimentos escolares¹³⁸. Assim, o tópico da liberdade de ensinar propiciou discutir alguns pontos como as idéias sobre quem pode e quem deve dirigir ou ensinar nas escolas, envolvendo ainda um debate a respeito do que e quais conteúdos ensinar nas escolas. O conflito acerca do tema foi incentivado muito mais pelas dificuldades que tinham os dirigentes de conseguir informações acerca desses estabelecimentos e pela necessidade de fortalecimento do aparelho estatal.

¹³⁷ Alguns relatos sobre essa situação merecem ser destacados. Para ilustrar, ao registrar acerca dos colégios particulares em Minas Gerais, o dirigente informou que “Mas pelas informações particulares, que me tem chegado, e pelo conhecimento peculiar de algumas localidades, entendo que o numero das aulas particulares é extraordinário, e por isso mui avultado o numero de alunos que as frequentão. Em todas as cidades, Villas, e Arraiaes da Província há escolas particulares, algumas mais freqüentadas, que as publicas.”. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1852).

¹³⁸ Os discursos deste período procuravam ampliar o debate promovido nas décadas anteriores em que se pensava a idéia de liberdade muito mais como um motivo para superação da tirania da época colonial. No período anterior, procuravam pensar a instrução como modo de afirmação do Estado e da legalidade como nos faz ver Resende & Faria Filho (2001, p. 84). Já a partir da década de 1850 temos uma disseminação de ideário que permite pensar as idéias e práticas de liberdade em que se refere a abertura e funcionamento das escolas.

Assim, a governamentalidade apontava os primeiros rumos do novo modo de escolarização, pois, com esse sentido, o debate envolveu diversos dirigentes em uma luta pelo fortalecimento de posições políticas. Particularmente, arrastou para o cenário das lutas partes do ideário liberal ortodoxo e os princípios do liberalismo constitucionalista¹³⁹. Começamos com a questão da liberdade de ensino percebendo o debate entre dois deputados que antes das reformas da década de 1850 já discutiam o tema.

Ao trabalhar com as idéias dos liberalismos, os próprios parlamentares encontravam contradições no pensamento da época. Um desses dirigentes refletiu acerca do liberalismo primitivo em torno da instrução pública. Na década de 1830, o deputado Torres Homem, ao expor na Câmara dos deputados, questionou

Todas as liberdades tem suas restrições; só não a terá o exercício do magistério, a de educar? Só gozará deste privilegio a liberdade de todas a mais perigosa, a que se exerce sobre o assunto melindroso e importante, o que modela o espírito e coração das novas gerações, a que decide de seus futuros destinos, aquele consequentemente, onde o abuso traz males consigo, males mais duráveis e profundos, porque ataca e arruína os alicerces mesmos da sociedade? (HOMEM APUD MOACYR, 1942, P. 529).

Nessa oportunidade, o parlamentar tentou argumentar a favor da necessidade do controle estatal em torno da escola. Um controle em função da ameaça que poderia representar uma escola da qual o governo não tivesse conhecimento do conteúdo e do pessoal que ensinava e aprendia. Do mesmo modo, uma reflexão em torno do liberalismo existente. Na ótica desse parlamentar, a liberdade para a criação de escolas era tão avessa ao controle que sequer admitia restrições. Situação que configurava, segundo ele, um privilégio e um dos mais “perigosos” exercícios da liberdade. Portanto, nessa compreensão, não deveria funcionar naquele momento o liberalismo ortodoxo, mas um liberalismo intervencionista, afirmando o papel e o controle do Estado.

Já na década de 1840, o deputado Justiniano José da Rocha, professor e jornalista, levantou voz, segundo Moacyr, opondo-se às “fantasias legislativas” para questionar a liberdade do ensino, principalmente, o ensino privado. Naquele momento o parlamentar afirmou

A instrução pública não oferece em geral garantia alguma ao Estado, nem aos pais de família. Não há centralização do ensino. Não há inspeção, nem

¹³⁹ Ao que consegui compreender, os liberais ortodoxos eram provenientes dos grupos denominados de “partido radical” e os liberais constitucionalistas tinham seu referencial no “partido brasileiro”. Grupos sociais que pensaram o Brasil na primeira metade do século XIX conforme assegura Hilsdorf (2003, p. 41-42).

na parte civil, nem na parte literária, nem desgraçadamente na parte religiosa. Não há mesmo inspeção nos sentimentos políticos que inspira a mocidade. Vemos que são estrangeiros, quase geralmente, os mestres, os educadores dos moços. Não sabemos que livros andam nas mãos deles; em que gastam as suas horas, de que máximas se lhes imbuí o espírito. Se assim é para as aulas pelo Estado, o que será das aulas particulares? Estão elas em completa independência. Fundando-se no Artigo 179, § 24 da Constituição que “nenhum gênero de trabalho, indústria ou comércio pode ser proibido, uma vez que se não oponham aos bons costumes públicos, à segurança e saúde dos cidadãos”, fundando-se neste artigo e desprezando-os suas restrições, tem-se entendido que a instrução é objeto entregue a todas as especulações. (ROCHA APUD MOACYR, 1942, P. 525-526).

Tratou-se de um debate importante na medida em que possibilita algumas considerações e deixa evidente a idéia de que não havia homogeneidade no pensamento daquele período. Ao vincular a escola particular como um setor da “indústria” brasileira, setores liberais exigiam distância de qualquer ação do Estado em relação à Escola. E mais, garantida pela Constituição Federal em vigência na época, esse formato legal, ou melhor, essa compreensão de modelo de organização escolar quase que impedia ações do Estado sobre elas, a menos que ferissem princípios dos bons costumes, da segurança e da saúde. Para Rocha, era liberdade demais para se criar escolas, organizando da forma que lhes conviessem e conhecessem, ensinando um conjunto de disciplinas que bem compreendessem, que ensinassem máximas ou princípios fora do pensamento hegemônico da época. Com certeza, o deputado percebeu os riscos que poderiam advir da ausência de controle sobre as escolas.

O discurso do controle da liberdade de ensinar, isto é, das aulas, não articulava somente uma necessidade do aparelho estatal as exigências da família, da religião, enfim da sociedade. Os livros, sentimentos políticos da mocidade, a parte civil, religiosa e literária deveria ser objeto de controle e isso se daria por meio da centralização do ensino. Escola sobre controle e vigilância contínua do Estado em benefício da família e da sociedade.

2.4.1.1 No sertão

Em Mato Grosso, a questão da liberdade de ensinar tomou um vulto mais significativo após a década em análise, ainda que o regulamento matogrossense se assemelhasse com a legislação da Corte e se aproximasse, em alguns aspectos, da normatização mineira. Todavia, dada as circunstâncias locais, nesta Província havia singularidades. Uma delas é exatamente a

questão da liberdade de ensino com manifesta intenção de controle estatal. Porém, as leituras que se fazia da situação da época, além de muito ligadas às teorias do liberalismo conviviam com a difícil realidade de falta de condições para tais procedimentos.

Em relatório de 1851, juntamente com alguns vereadores, o Inspetor Geral Joaquim Gaudie Ley, afirmou que um professor estava instalado em uma casa acanhada, fixada nos “arrebaldes” da cidade, necessitando do ordenado para sobreviver e que possuía pouca capacidade para o magistério. Situação avaliada como insustentável, pois acabava explicando de maneira precisa “a razão porque de todos os lados formigão pequenas escolas particulares, criadas unicamente pelo interesse do ganho e que escapando da inspecção das autoridades comprometem a educação da mocidade”.

Mas qual era esse comprometimento? Má visibilidade da escola ou falta de condições de ensino do professor? Escola particular ou escola pública? Ao continuar a narrativa os dirigentes informaram que a situação se complicava “não só pela falta de habilitações da parte de alguns mestres, mas pela imoralidade de servirem-se n’ellas meninos de ambos os sexos”. Ou seja, em uma escola pública, além de todos os problemas mencionados pelos fiscalizadores, havia também o ensino de crianças de ambos os sexos. Portanto, essa escola pública estava criando dificuldades administrativas, legais e culturais que deveriam ser enfrentadas pelos dirigentes superiores, o que, nas suas perspectivas, favorecia a proliferação de escolas que tivessem unicamente o “interesse de ganho”.

Este grupo recomendou as seguintes providências em relação ao professor da escola pública

Parece-me pois, de urgente necessidade que o professor d’aula de 1^{as} letras para meninos seja demittido, e a cadeira posta a concurso, elevando-se nisso o respectivo vencimento, como supprindo-se pelo cofre da Província uma casa apropriada, assim mais que opportunamente se retoque a legislação sobre a instrucção no sentido de pôr-se limites a mal entendida liberdade de ensino, dando-se garantias aos mestres públicos contra a invasão das particulares, por meio de exames chamando assim a atenção publica sobre o ensino da mocidade. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, COMISSÃO DE VISITAÇÃO DAS ESCOLAS, 1851).

Este fragmento aponta três questões absolutamente distintas: na primeira situação, o professor infringiu a legislação ao colocar nas escolas crianças de ambos os sexos, portanto, se estipulava uma punição em função do mau uso da liberdade de organização da escola; já na segunda, a idéia era para “retoque” da legislação visando impor limites na “mal entendida liberdade de ensino”, possibilitando a criação de garantias aos mestres públicos “contra a

invasão das particulares”; e, finalmente deveriam estender os exames de habilitação para os professores particulares como forma de evitar que em qualquer lugar e por qualquer pessoa pudesse abrir um “negócio de ensinar”.

Os vereadores que realizaram essa visita de inspeção também afirmaram a possibilidade de limitar a liberdade de ensino a partir dos saberes. Portanto, não apenas na questão da oportunidade ou localidade para abertura de escola, mas necessidade de demonstração de qualidade e compromisso nos conteúdos que ensinavam. Por isso, sugeriram aos dirigentes a pretensão de fazer a atuação ou mesmo a criação de um ritual de verificação da capacidade dos professores particulares: o exame. Na realidade, os representantes defendiam essa necessidade para que pudesse fortalecer o papel do Estado diante desse setor profissional, como, se a partir dos exames, os professores particulares comesçassem a sentir a mão pesada do Estado voltada para regular o ofício.

A posição política favorável ao controle reaparece no relatório de 1852 do próprio Inspetor Geral de Estudos, Joaquim Gaudie Ley. Nesse documento, o dirigente afirmou que os filhos das “classes abastadas freqüentam as escolas particulares disseminadas pela cidade” e que dentro dessa realidade, entendia que algumas das escolas eram merecedoras do seu “bom conceito”. Porém, Gaudie Ley acreditava que havia a necessidade de um regulamento da instrução pública que reordenasse o ensino, dispondo a legislação de um modo “em que se marcasse os deveres dos Inspectores Geral, parciais, professores e alumnos, que puzesse limites a liberdade de ensino e exigisse previa licença de autoridade para abertura de escolas particulares”.

Tratava-se de legitimar o controle estatal direto da escola e dos professores. Pela explicação isso se daria em duas frentes: controle da criação da escola, em função de exigências na entrada, na abertura da escola pela “prévia licença”; e uma vigilância contínua a partir do estabelecimento de deveres aos inspetores, professores e alunos, isto é, organização de um sistema de inspeção que acompanhasse cotidianamente as relações escolares.

As idéias dos dirigentes que buscavam fortalecer o papel do Estado em Mato Grosso não conseguiram convencer os ideais liberais do Presidente da Província. Diante disso continuaram as reclamações no que se refere a essa maneira de realizar a escolarização.

O dispositivo regulamentar em Mato Grosso de 1854, já no primeiro artigo, definiu como única condição de abertura de escola pública, tanto aquelas destinadas aos meninos quanto às meninas, a presença de pelo menos dez alunos ou alunas. Desse modo, acabou assinalando que a situação do exame dos professores era muito mais uma condição para dar

continuidade ao ensino em escola pública e não como condição essencial para a abertura de escola.

Para as escolas particulares foi definido o sexto capítulo do regulamento. Nele, as autoridades estabeleceram que as escolas particulares ficariam sujeitas à inspeção, com seus diretores ou professores obrigados a reger, prestar informações e esclarecimentos que fossem exigidos das ditas instituições. A normativa também assegurou que os dirigentes desses estabelecimentos deveriam remeter um conjunto de informações específicas como as relações nominais dos alunos, graus de estudo e nível de aproveitamento dos estudantes.

Igualmente ficou prescrito que o Presidente da Província poderia exigir documentos que atestassem a moralidade do professor particular e que também teria a faculdade de sujeitar a exames de acordo com as mesmas exigências dos professores públicos. Um dos artigos da norma referida dizia que se um professor particular ofendesse a moral e os bons costumes, ou mesmo se consentisse, ou ainda se mostrasse falta de capacidade para o ensino, o Presidente da Província, após ouvir o inspetor geral, poderia mandar fechar a escola. Nesse caso, o professor não deveria reabrir sem autorização, tendo direito a explicar a situação aos dirigentes da instrução.

Como havia essa obrigação, a legislação atentou para o controle das eventualidades. Assim, ficou definido que, em caso de descumprimento dessa regulamentação, a multa configurada estaria nos cálculos entre dez e cinquenta réis. Da mesma maneira, afirmaram que a portaria que decidisse por essa punição teria força de sentença condenatória, portanto, somente em juízo poderia ser combatida. Demonstrando que o compromisso estava aberto às idéias liberais, escreveram que, para os lugares onde não houvesse escolas públicas, o Presidente da Província poderia “abonar” professores particulares. Nesses casos, haveria gratificações pagas pelo poder estatal e os mestres se comprometeriam a ensinar “meninos indigentes” encaminhados pelo inspetor paroquial.

No Regulamento de Mato Grosso houve uma precaução em relação à ameaça contra a família, a sociedade, a religião e o Estado. Por isso, nos casos de ofensa contra a moral e os bons costumes haveria a possibilidade de fechar escolas particulares, ou, nos casos mais complexos nos quais os professores que não demonstrassem qualidades no ensino seriam submetidos à “prova de capacidade”, quando assim exigisse a autoridade maior da Província. Todavia, deixou de regulamentar o exame, não definiu sua obrigatoriedade e nem mesmo em que tempo deveria ser realizado, ficando dependente da decisão do Presidente da Província. Disposições essas muito diferentes da Corte e semelhantes com as deliberações mineiras.

A situação permaneceu ao longo da década e ao seu final o Inspetor Geral Joaquim Gaudie Ley realizou uma análise a respeito das condições de existência das escolas particulares

A lei e o Regulamento da Instrução pública não sujeitaram estas escolas à dependência de qualquer licença para sua abertura ou estabelecimento; pode-se dizer que a este respeito existe a maior liberdade possível, provindo direto a falta de conhecimento de muitos. Concebe-se facilmente quão prudente seria estatuir-se que elas dependessem de licença, e mesmo da exibição, se não de completas habilitações, ao menos de provas de moralidade da parte dos seus mestres. Vê-se que as que compreende o quadro, foram freqüentadas por 250 discípulos, sendo 34 do sexo feminino. Quanto às habilitações de seus professores, nada de satisfatório poderia dizer senão em referência a dois ou três. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DE ESTUDOS, 1859).

O que se constatou foi a ausência de controle estatal sobre as escolas privadas, permitindo a existência da “maior liberdade possível” para o ensino particular. O dirigente descreve o quadro informando ao novo Presidente da Província que as escolas não dependiam de qualquer licença para sua abertura, o que levava à falta de conhecimento da situação dos alunos e das condições de ensino. Por isso, seus relatórios expressavam a preocupação em torno da liberdade do ensino. Se não havia disposição legal que autorizasse o controle prévio, não havia como conhecer a situação. Como bem exemplificou o Inspetor Geral interino em relatório do ano seguinte “até esta data não recebi informação alguma”. O que deveria deixar muito constrangido os dirigentes provinciais, uma vez que os professores particulares usavam da falta de objetividade da lei para não se deixar fiscalizar. Nem mesmo para informar o governo acerca do andamento dos trabalhos em seus respectivos estabelecimentos. Era o exercício efetivo da plena liberdade que exercida deste modo impunha obstáculos às condições de governo.

Um sertão com lei sim, mas com um poder privado forte o suficiente para enfrentar o poder público no interior do movimento pelo desenvolvimento e progresso do ensino primário. Na liberdade de ensinar, melhor dizendo, ao menos na questão da instalação de escolas, a tensão parece se intensificar no sertão pantaneiro.

Dada a conjuntura da época, em função da enorme falta de mestres e grande carência de professores públicos, condicionar ou exigir ainda mais dos estabelecimentos particulares seria quase que impedir a existência delas ou mesmo dificultar o avanço desse tipo de instituição na Província do sertão. Ao mesmo tempo, para que o controle pudesse funcionar haveria necessidade de um contingente de profissionais qualificados que pudessem avaliar,

examinar, enfim, realizar as provas de capacidade desses professores. O que estava em questão na criação de um sistema de fiscalização das escolas, cuja parte inicial remetia à abertura de escolas e definição de seus mestres.

2.4.1.2. Na Corte Imperial.

A Capital do Império apresenta sua particularidade no que se refere ao tema da liberdade. Como já se sabe, pelos discursos dos deputados citados, essa era uma situação que dirigentes discutiam a partir dos confrontos dos liberalismos em voga na época. No entanto, o debate, a definição e os constrangimentos a respeito da liberdade de ensino se concentraram após a reforma da instrução pública. Na Corte tomou um vulto interessante por não se limitar a uma reflexão em torno apenas do controle das escolas ou colégios de iniciativa privada, ou mesmo dos mestres particulares.

A questão permeou outras práticas que contribuíram para dar a “cara” da instituição escolar no início do II Reinado. Em outras palavras, a idéia de liberdade do ensino ajudou a construir a forma escolar da conciliação. De acordo com Euzébio de Queiroz

No Brasil especialmente, onde cada província, gozando da perfeita liberdade e completa independência a este respeito, póde adoptar systema de instrucção diverso das outras, e abraçar as theorias e doutrinas que melhor tiver examinado e mais proficuas lhe parecerem, é conveniente, é mesmo necessário, que um estudo comparativo nos venha demonstrar com factos positivos e documento irrecusaveis quaes os resultados que se tem obtido, quaes as idéas que a experiencia condemna, e o que se pode emprehender com segurança. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, REFERENTE A 1855, PUBLICADO EM 1856).

Nesse fragmento, o dirigente objetivou analisar o tema da liberdade de ensino e a necessidade de comparar os resultados alcançados nas diversas províncias e aqueles da Corte. Então, aproveitou o momento para discutir duas questões, a liberdade de ensinar em relação a própria “liberdade” das províncias em organizar seus respectivos sistemas escolares e, conjuntamente, pensar o problema da uniformidade do ensino.

Vejamos, tratava-se de dois temas controversos para aquele período e que ajudavam a constituir a forma escolar dos conciliados. Pode-se afirmar que não se tratava de retornar à questão da liberdade de constituição dos sistemas de ensino de cada província. Euzébio queria tratar a respeito de uma obrigação do Império que fora compreendido, por muitos

historiadores, como uma “desresponsabilização” por parte do governo central com a afirmação da idéia de “descentralizar” para os governos regionais a deliberação acerca da instrução pública. É possível também compreender que havia, naquela época, reivindicações por maior autonomia das províncias¹⁴⁰. Portanto, tratava-se sim também de liberdade de ensino que deveria ser patrocinado pelas respectivas representações regionais, exigindo que os dirigentes dessas instâncias pudessem legislar sobre tais matérias como definiu o próprio Ato Adicional de 1834.

Liberdade ou desresponsabilização do poder central com a instrução pública?¹⁴¹ Tais fatos sugerem que Euzébio fazia uma reflexão com a idéia de coletar as informações da instrução nas províncias para articular as experiências significativas, que tinham obtido bom resultado, e descartar ou deixar de recomendar aquelas que não tivessem bom aproveitamento. Nesse caso, o tema da liberdade de organização de sistemas de ensino propiciava a geração de experimentos administrativos na instrução pública, inclusive para se perceber eventuais contradições nas definições aplicadas, o que muitas vezes se denominava de “abusos”.

Já com relação à uniformidade do ensino Queiroz, de certa maneira, tentava provocar os parlamentares para se pensar em uma política mais geral de escolarização ou mesmo uma política nacional de ensino. O tema da liberdade de ensinar começou a percorrer outros caminhos que não mais somente a relação do Estado com a propriedade privada ou com os professores particulares, mas começaram a tomar forma ligando a questão da liberdade de lecionar com a própria organização escolar, das ações praticadas no interior desse estabelecimento. Nesse sentido, esse fragmento do documento queria expressar essa possibilidade pelo domínio das informações que viriam das províncias, sendo analisadas, coletiva e comparadamente, pelos dirigentes preocupados com a variedade das experiências processadas no nível provincial.

O modo como a questão da liberdade de ensino decorria das experiências dos professores havia adquiridas, nas lides com as escolas da Corte Imperial, encontrando, inclusive, diversas situações complexas

¹⁴⁰ Como já afirmei anteriormente Faoro (2001, p. 396) apresentou um entendimento de que a liberdade de autonomia das províncias era uma reivindicação objetiva de setores liberais.

¹⁴¹ Esse é um problema que ainda tenho inúmeras dúvidas para afirmar mais categoricamente. Todavia, por tudo que expressou Faoro (2001) a respeito do pensamento liberal, assim como em função do aceite do Ato Adicional de 1834 e a Lei de Interpretação do Ato Adicional editado em 1840, fico com a tendência de pensar que havia uma reivindicação de exercício da liberdade de organizar o ensino por parte das províncias, por meios de ações dos parlamentares junto ao governo central do Império.

Em cada escola seguia o professor o methodo e systema que lhe parecia mais profícuo ou de mais fácil execução; na distribuição do tempo e divisão das classes e trabalhos escolares adoptava o que offerencia mais commodidade, e nem tinha a liberdade de escolher os livros e compendios que julgava melhores e mais apropriados para a intelligencia dos alumnos, porque era obrigado a amoldar-se ás exigências e aos caprichos dos pais. Daqui seguião-se graves inconvenientes para os alumnos e grande desvantagem para o ensino. Se por qualquer circumstancia passava o menino de uma escóla para a de outra freguezia vinha, tinha de principiar de novo o que já aprendera, porque achava outras idéas, outra ordem nos trabalhos e livros e compêndios que inteiramente desconhecia. [...] A publicação do regimento interno de 2 de maio, aprovado por portaria de 20 de outubro do anno p. p. acabou com esse mal de que se queixavão os professores, e estabeleceu a ordem e a uniformidade onde havia confusão e diversidade. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, REFERENTE A 1855, PUBLICADO EM 1856).

Uma extensão do problema da liberdade de ensino que Queiroz vinculou à necessidade da uniformidade. E isto se deu na questão da comparação entre escolas da Corte. Daí porque esse dirigente queria realizar a comparação em relação ao País. Com a liberdade de escolha de livros, compêndios, distribuição de tempo escolar, divisão de classes, do ensino das disciplinas, as escolas literalmente “prendiam” os alunos aos respectivos estabelecimentos e ao mestre.

Tal ocorrência se verificava dada a circunstância de mudança de alunos, processo em que haveria necessidade de retornar a outros estudos em escolas diferentes, ou às vezes, ir mesmo para outra sala de aula em função das diferenças no modelo organizativo resultantes do exercício da liberdade de ensinar, do modo definido pelas escolas e professores. Por isso, o dirigente estava se vangloriando da existência do Regimento das Escolas da Corte, que “estabeleceu a ordem e uniformidade onde havia confusão e diversidade”. Com esta compreensão pretendia retirar a liberdade dos professores de organizar a sua escola e os conteúdos de modo a uniformizar a instrução em nome da ordem.

Tratava-se de um biopoder que visava assegurar a “instrucionalidade” por meio do controle sobre quem eram as pessoas que estavam ensinando, quais os conteúdos, como organizavam a instituição, enfim, como estava definida a forma escolar em meio a confusão e diversidade. O governo, por sua vez, desejava ordem e uniformidade nos estabelecimentos de ensino.

Dessa maneira, conhecer as pessoas que ensinavam, dar satisfação e garantias de um resultado promissor para a juventude era o discurso que marcava uma visão de proteção do Estado para a família, a sociedade e, principalmente, os cuidados com a criança. Uma exposição do próprio dirigente deu mostras de como compreendia esse tema

Um dos problemas que mais vivas e calorosas discussões tem modernamente suscitado é o da liberdade do ensino e das condições com que deve ser exercido pelos particulares, sem que haja da parte do Estado absorção da actividade individual e da livre iniciativa dos cidadãos, e sem que fique a sociedade indefensa e desarmada assistindo ao espectáculo da intelligencia da juventude explorada por infrene mercantilismo, da educação e instrucção dos futuros cidadãos, entregue a corrupção immoralidade, para formal-a e modelal-a á sua imagem. Já era tempo de acabar-se no Brasil com o systema de mal entendida liberdade que vigorava em materia de instrucção, produzindo os resultados que ainda por bastante tempo hão de necessitar de perseverantes esforços e uma luta incessante, até que completamente desapareção; já era tempo de dar satisfação ás repetidas queixas e fundadas reclamações das famílias, que não podião sem temor confiar o mais precioso dos interesses, a educação dos seus filhos, a que não prestava garantia alguma á sociedade; já era tempo, emfim, de olhar seriamente para o futuro do paiz, melhorando a instrucção e a educação dos que algum dia hão de dirigir-lhes os destinos. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, REFERENTE A 1855, PUBLICADO EM 1856).

O intuito foi de mostrar que duas responsabilidades estavam em jogo, a liberdade ensinar não poderia, de maneira alguma, nem impedir, nem colocar obstáculos à idéia da “livre iniciativa dos cidadãos”. Por sua vez, a livre iniciativa não poderia sobrepor aos interesses das famílias que viam seus interesses e sua juventude “explorada por infrene mercantilismo”, entregues à “corrupção, imoralidade”. Da mesma maneira, o dirigente entendeu que o Estado Imperial deveria tomar alguma medida para que os professores não acolhessem a juventude e pudessem “modela-la a sua imagem”. A proposta de Euzébio de Queiroz era fazer com que a liberdade extremada passasse, necessariamente, pelo controle do Estado, em benefício das famílias. Isto é, uma liberdade controlada ou “liberdades reguladas”¹⁴².

Um discurso que era inteligente, persuasivo, eficaz e que garantia a legitimidade do Império. Por esse modo, procurava criar condições para uma cultura de aproximação mais intensa dos interesses da política com a sociedade, a partir de garantias às famílias, por meio do discurso educativo e dos interesses expressos em princípios como o da liberdade de ensino. Era a força dos discursos dos governantes, cooptando as famílias para a consolidação do Estado Imperial¹⁴³. Nesse sentido, não se tratava de confrontar família sobre seu papel no

¹⁴² Cf Silva (1999) ao problematizar os modos de regulação do exercício da liberdade de ensinar.

¹⁴³ Na época clássica houve um deslocamento do papel da família para o Estado e não um confronto “A família como modelo de governo vai desaparecer. Em compensação, o que se constitui nesse momento é a família como elemento no interior da população e como instrumento fundamental [...] De modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado, para o governo da população e não modelo quimérico para o bom governo. Este deslocamento da família do nível de modelo para o nível da instrumentalização me parece

governo da infância, mas como o Estado poderia auxiliar as famílias por cumprir um papel na fiscalização das escolas, cuidando do modo de ensinar as crianças.

Os relatos acentuam bem a disposição do Inspetor Geral porque “[...] a sociedade, que limita o direito de exercício de certas profissões e determina as condições com que entende devem ser estabelecidas às indústrias que julga perigosas”. Assim, Euzébio buscava uma conciliação entre interesses do Estado e partes da população que precisavam recorrer a esse tipo de escola. Com isso buscava oferecer segurança às famílias em relação aos professores e aos conhecimentos ministrados. Até porque, incontestavelmente, a sociedade tinha o “direito de exigir garantias de capacidade e moralidade dos que se entregam á missão mais importante pelos seus resultados imediatos e de maior alcance, pelas suas futuras conseqüências, a instrução e educação da mocidade”. Situação essa que, segundo o próprio autor da narrativa, estaria garantida pelo “Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 e por diferentes actos posteriores que as tem desenvolvido”.

No entanto, o exercício e a regulação da liberdade de ensino se constituíam em problemas que nem era tão simples, nem tão fáceis de resolver, pois

Estão habituados os directores desses estabelecimentos á mais completa independência e liberdade a tal respeito, sem que autoridade alguma delles exigisse esclarecimentos e informações; com difficuldade hão de pois accomodar-se ás novas disposições do regulamento, sem que haja mesmo de sua parte reluctancia ou má vontade no cumprimento de tão fáceis deveres. Muitos hesitam sobre a forma que devem adoptar para a organização dos seus relatórios trimensaes, e esta circumstancia, aparentemente sem importância, faz com que deixem de ser remetidas ás autoridades competentes as informações e os dados necessários. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, REFERENTE A 1855, PUBLICADO EM 1856).

Este discurso torna possível perceber maneiras de resistência e modos de transformações de práticas escolares. Organizada a liberdade de ensino pelo regulamento, no tocante à questão do controle da capacidade dos professores, condições das escolas e colégios particulares, deliberou-se por exigir atos prévios para o exercício profissional. Por isso, fixou que o exercício do ensino em escolas dependia de apresentação de título de capacidade e exames. Além disso, exigiu que prestassem informações aos dirigentes da instrução a respeito da situação das respectivas escolas e colégios. Como era um período de transição de uma “completa independência e liberdade” para uma “responsabilização”, questionavam a

absolutamente fundamental, e é a partir da metade do século XVIII que a família aparece nesta dimensão instrumental em relação à população”. (FOUCAULT, 1999 A, p. 288-289)

legislação existente com práticas de “relutância ou má vontade” por parte dos professores e dirigentes dos estabelecimentos particulares.

Assim, o setor privado de ensino da Corte deixava de remeter os documentos necessários à elaboração de um relatório mais completo por parte do dirigente e se evitava um controle mais eficaz do Estado. Tal procedimento se dava não porque negavam a lei, mas, segundo Euzébio, “hesitavam” na maneira de definir a “forma que devem adotar para a organização dos seus relatórios trimestrais”. Em outras palavras, deixavam de enviar porque não sabiam quais eram as informações que os dirigentes precisavam. Uma situação que indica como a prática da liberdade de ensino buscou se consolidar e se preservar opondo-se às ações do Estado.

Configura-se uma maneira de resistir aos procedimentos de poder, dando uma medida do que a prática da liberdade do ensino e a necessidade do controle estatal eram, por vezes, compreendidas como interesses antagônicos. Como afirmou o Ministro dos Negócios do Império, em relatório publicado em 1855, no qual assegurou que “interessado como he em geral o ensino particular em evitar uma fiscalização que a muitos agentes da autoridade também parece menos essencial, escapa quasi sempre a hum arrolamento official sem que se possa prestar inteiro credito”. Essa leitura deixa muito precisa a idéia de que as escolas particulares procuravam resistir a qualquer tipo de controle estatal.

Em relação à prática da liberdade de atuação do ensino particular, do exercício do controle da liberdade, os modos de resistências e sua aceitação pela sociedade da Corte Imperial, produziram lutas que podem ser notadas a partir de inúmeros documentos. As práticas de controle opondo-se às idéias de plena liberdade de ensino, tiveram que se deparar com um acontecimento único: o exame. Após definido essa obrigatoriedade para que os professores públicos e particulares pudessem lecionar, grande número de pedidos de dispensa de prova de capacidade foram endereçados ao governo, alegando, geralmente toda uma história de vida e a importância social das escolas em que trabalhavam¹⁴⁴.

Esses pedidos de dispensa geralmente tinham a finalidade de resistir ao modelo definido pela regulamentação de 1854 implementado na Corte. Algumas dessas manifestações ajudam a esclarecer as práticas discursivas acerca da liberdade de ensinar e as relações com as práticas de regulamentação

Diz Belmira Amelia da Silva, natural do Rio Grande do Sul, casada, maior de 25 anos, e moradora na Rua Formosa N° 85 que tendo se dedicado ao

¹⁴⁴ O modo de recrutamento de professores na Corte Imperial encontra-se analisado em Garcia (2005).

ensino das Primeiras Letras, e querendo proseguir em tão honrosa profissão, vem perante V.Excelencia e mais Exmos membros do Conselho Director exhibir as provas de moralidade com os documentos juntos: e outro assim sendo a supplicante por natureza extremamente acanhada, e receando que no exame, á que he obrigada, não se apresenta com aquele espirito precizo em taes actos para bem provar as suas habilidades; implora de V.Excelencia e mais Exmos membros do Conselho a graça de aceitarem como provas de sua capacidade os mesmos documentos, podendo todavia o seu pequeno estabelecimento ser inspecionado para que melhor se firme a opinião de V.Excelencia em seo favor, e por isso P. a V Excelencia haja de despença-la das provas de capacidade que a Lei exige para dirigir um Collegio de Instrucção Primaria e nelles lencionem as materias que a constituem. (CORTE IMPERIAL, CARTA, PROFESSORA BELMIRA AMELIA DA SILVA, RIO DE JANEIRO 25 DE OUTUBRO DE 1855).

O instigante deste pedido foi que ele congregou algumas particularidades. Uma delas mostra que a solicitante enfatizou sua história de vida de professora primária, depois quis exhibir as provas de moralidade,¹⁴⁵ em seguida, fez uma solicitação informando que por ser “acanhada” receava que durante os exames pudesse não se apresentar com “aquele espírito precizo” para provar sua capacidade. Então, pediu que os documentos servissem como prova da capacidade, colocando seu estabelecimento à disposição para a fiscalização.

Talvez por isso, na oportunidade, a professora tenha optado por reconhecer o poder do Estado em fiscalizar e resolveu facilitar a situação para que os representantes estatais reconhecessem o seu direito de ministrar aulas e exercer sua liberdade de ensino. Por tudo que a professora acreditava que representava para a sociedade e por aquilo que alguns dirigentes diziam que ela estava representando, como professora em atividade, ao emitir as certidões de moralidade a idéia foi conciliação. Trata-se de negociar a verdade ou prova extraída dos exames com a própria referência docente, igualmente comprovada, documentada.

Na Corte o embate entre o público e o privado era intenso, manifestando modos de resistências em diversas ordens, com vários aspectos, como o caso de um professor que se viu obrigado a fazer um acordo com a Inspeção da Corte

Para evitar o escandalo proveniente d'um processo em que me acho empenhado em consequencia da accusação official promovida contra mim pelo delegado do 2º Districto da Instrucção Primaria e Secundaria do Municipio da Corte, comprometo-me pelo presente termo a feixar a escola particular de instrucção primaria, que regia n'esta Corte na Rua d'Ajuda número 171 como se a ditta escola estivesse sido feixada por ordem do

¹⁴⁵ Esses documentos não foram encontrados nos anexos. Ao que se percebe havia nesse mesmo officio, escrito também manualmente, os seguintes dizeres “recebi todos os documentos que se achavão juntos a este requerimento”. Sugerindo a recepção pelo Inspector Geral. Documentos que não se sabe quais eram, mas provavelmente tratavam-se de atestados de conduta e de desempenho de atividades de professora, semelhantes a tantos outros documentos de autoridades eclesiásticas, políticas e jurídicas.

governo, e da mesma sorte me obrigo a não mais abrir escola ou estabelecimento qualquer de instrução, e a não ensinar qualquer que seja a materia e o lugar, incorrendo no caso contrario em todas as penas estabelecidas pelo regulamento de 17 de fevereiro de 1854, e disposições applicaveis; como se aquele processo tivesse corrido todos os seus tramites, e ultimado as referidas penas me tivessem sido regularmente impostas. (CORTE IMPERIAL, CARTA, FRANCISCO DA SILVA TELES, 19 DE SETEMBRO DE 1857).

De acordo com esta peça do processo para se evitar um “escândalo”, tendo em vista que respondia a uma “acusação oficial” do delegado distrital, o professor “fechava” a escola como se “a dita escola estivesse sido feixada por ordem do governo”. E mais, se comprometeu a “não mais abrir escola ou estabelecimento qualquer de instrução” e a não ensinar “qualquer que seja a matéria e o lugar”.

Nessa ocasião, o regulamento da Corte problematizou a prática extremada da liberdade de ensino, no caso de um professor que continuava a lecionar em sua escola, mas sem diploma de capacidade, sem aprovação em exame. Classificar sujeitos entre aqueles que podiam e serviam e aqueles que não podiam ou não serviam, este era o objetivo do controle em torno da liberdade de ensinar. Se estivesse em Mato Grosso, é provável que este professor fosse aceito. Mas, na Corte, era possível selecionar professores e exacerbar um controle sobre as escolas, dada as dimensões da cidade, número de escolas e características da população.

As práticas do controle da liberdade de ensinar por vezes possibilitavam o aparecimento de modos de resistências singulares. Essas resistências se configuravam de diversas maneiras, mas sempre com tentativas de professores de manter a liberdade de ensino e continuar com as atividades em suas escolas. Alguns pedindo, outros fazendo acordo e alguns ainda em tentativas de enfrentamento acirrado com as estruturas de poder. Um desses casos foi parar na delegacia de polícia.

Forão presentes a esta delegacia João Caetano de Castro Alves, empregado na Inspectoria de Instrução Primaria e Secundaria do Municipio da Corte, e dirigidas por V.Excelencia para servirem de testemunha no processo instaurado contra Bento Mendes dos Santos Almeida Costa, pelo fato de ter apresentado nessa inspetoria documentos falsos, de que se servia como verdadeiros, e tendo de ultimar aquele processo no dia 30 do corrente, rogo a V.Excelencia de fazer comparecer neste dia mais tres empregados da mesma Inspectoria que tenham conhecimento desse facto para servirem de testemunha contra o dito lastro conforme o que citei e dispos V.Excelencia em seo officio de 24 do corrente. (CORTE IMPERIAL, OFICIO, DELEGACIA DE POLICIA DA CORTE, 24 DE SETEMBRO DE 1857).

Pelos diversos documentos relativos a este caso foi possível notar que se tratava de um professor que tentou fraudar os documentos enviados à Inspetoria em busca de afirmação da

sua capacidade para o magistério. O caso tomou uma proporção em que nem o professor e sequer a inspetoria tinham mais controle da situação. O fato é que a norma fazia exigência de documento comprobatório de capacidade para exercício da liberdade de ensino: o exame ou a prova de habilitação com título. Com a apresentação de um documento falso pelo professor, o problema saiu da esfera administrativa e foi parar na delegacia de polícia, configurando uma questão criminal.

Pelo que foi possível observar havia uma vontade deliberada do sujeito em fazer efetiva sua liberdade de ensinar, talvez por se reconhecer com as qualidades de um professor ou por necessidade financeira ou ainda por contingência da localidade onde lecionava. Todavia, tentou resistir ao controle de uma maneira que a autoridade da instrução e seus funcionários estavam considerando como crime contra o Estado. E pediram apuração do caso ao delegado de polícia que, de antemão, já informava que os documentos eram “falsos”. Uma acusação e uma certeza contra o professor. Ele havia resistido à ação do Estado de um modo que se viu classificado não mais como alguém que não sabia, mas como um criminoso. Ou talvez fosse, efetivamente, um criminoso, com documentos falsos. De qualquer modo, impedido de se regenerar, ao menos, a partir de uma profissão.

É importante reconhecer o valor atribuído à legalidade, legitimidade, capacidade e moralidade dos professores. Nos limites do que determinava o poder, qualquer atitude contrária poderia ocasionar conseqüências mais graves como o fechamento de escolas e criminalização dos professores. A respeito da liberdade de ensinar, em outras situações, diversas concessões de título de capacidade de ensino, do atendimento aos aspectos legais, morais e intelectuais consta no parecer que se segue

77 professores e directores foram chamados a exame de habilitação das diversas materias que leccionavam. Destes, apesar da indulgencia do Conselho Director, justificável no principio de huma reforma desta natureza, e da fácil concessão das primeiras dispensas de provas de capacidade, só 50 se apresentaram ao exame, sendo 11 senhoras; e dos que foram examinados só 31 obtiveram approvação. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 1855, PUBLICADO EM 1856).

Ao dar ênfase à seriedade dos exames, a “indulgência” de dirigentes do Conselho Diretor também ficou exposta. A ocorrência deixou demonstrada a contrariedade não da lei, mas das práticas dos sujeitos. Suas ações estavam direcionadas a permitir para alguns professores a concessão do poder e o cumprimento da literalidade da lei para outros. Mesmo com o alto índice de reprovação nos exames, o Ministro explicou que houve certa

condescendência com alguns professores. Talvez tais práticas reforçassem a emergência de diversas formas de resistência ao modelo de institucionalização do discurso da liberdade de ensino. Enquanto isso, os dirigentes iam realizando o controle da liberdade por meio das complacências, pela fácil concessão das dispensas, como frisou Coutto Ferraz.

Os enfrentamentos continuaram acontecendo. Diversos professores optavam por realizar a inscrição no exame, mas, posteriormente, deixavam de comparecer para efetuar as provas, o que remetia à existência de outras tantas táticas. Principalmente por meio de documentos denominados de “pública forma”, expedidos em abaixo-assinados de moradores das freguesias. Documento esse que muitos professores utilizavam para provar capacidade para o magistério e, deste modo, sem exames, conseguir a concessão que os liberavam para ensinar ou para manter a sua escola.

Nesse período, na Capital do Império brasileiro, o tema da liberdade de ensino percorria diversas arenas em busca da consolidação da sua forma prescrita nos regulamentos. A discussão a respeito das práticas da liberdade de ensino percorria, inclusive, várias instituições da sociedade, chegando inclusive à família. Uma carta de um cidadão da Corte deixa a ver que havia recebido um pedido de explicações, provavelmente, sobre o professor que ensinava em sua residência. Em tal documento o cidadão respondeu

Recebi hoje o offício de V. S^a. relativo ao meu Aggregado Francisco Ignácio Rebello que eu escolhi como pessoa de probidade e catholico para instruir os meus filhos nos bons costumes e moralidade; e debaixo das fidedignas informações ademitti em minha caza, para exercer um cargo tão melindroso, e de que elle pelos actos que tem practicado se faz accredor. He o que me offerece levar ao conhecimento de V. S^a da escolha que fiz de um homem capaz de viver no centro de minha família; pois como senhor de minha casa é me licito fazer escolha ao meu arbbitrio. Com tudo espero resposta de V. S^a para eu poder deliberar a tal respeito. Deos guarde a V. S^a por muitos annos. (CORTE IMPERIAL, CARTA, FRANCISCO ANTONIO LEITE, 12 DE JUNHO DE 1856).

Os indícios sugerem a idéia que o “agregado” se tratava de um preceptor ou um professor doméstico que ensinava “bons costumes e moralidade”. A resposta era uma tentativa de manter intacta a liberdade de ensinar em casa e de contratar um professor para o ensino dos filhos. Por isso, o cidadão expressou que “como senhor da minha casa é me licito fazer escolha ao meu arbítrio”, marcando posição frente o Estado Imperial que buscava informações a respeito do professor ali existente. A relação foi conflituosa entre Estado, família e sociedade. Neste caso, se pode compreender como um conflito entre Estado e

família¹⁴⁶. Ainda que invocando as obrigações nas relações entre esses entes, a atitude do dirigente de exigir explicações da família deixava muito presente a busca da eficácia da biopolítica, do biopoder e as práticas de governamentalidade desenvolvidas pelas reformas da instrução desse período.

A idéia de liberdade de ensino ou no mínimo a idéia de liberdade, ao menos na Corte Imperial, também não se limitou à questão de concessão de títulos de capacidade e habilitação ou à liberdade das províncias em gerir seus próprios sistemas. Também não configurou isoladamente como objeto de controle dos professores particulares e nem mesmo só com a busca da uniformidade do ensino e pela retirada ou limitação do pátrio poder da família. O tema foi inserido também na trama dos discursos acerca do exercício de liberdade como um ato de controle da liberdade das famílias e dos sujeitos

Sem desconhecer o alcance e alta moralidade do regulamento que estabelece a instrução obrigatória, e associando-se ao pensamento generoso e do geralmente reclamado, que não quer deixar á inércia, ao capricho ou má vontade das famílias o cuidado da instrução das crianças e a cultura do seu espírito, e não se deixando dominar por essas idéas falsas e mal entendida liberdade que reclama a ignorância como um direito, julgou o conselho-director que uma Idea tão nova entre nós, e que a tanto parece estranha, não poderia ser imediatamente realizada, e que era conselho da prudência esperar-se que a consciência popular a aceitasse como um beneficio, e que, em vez de repugnância, só reconhecimento e gratidão respondessem ás intenções e aos desejos do governo imperial. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, REFERENTE A 1855, PUBLICADO EM 1856).

Deixar-se governar e desejar o governo. Esta se constituía na dupla vontade dos dirigentes no que se refere à população, como aparece expresso no relatório de Euzébio de Queiroz à questão do exercício da liberdade. A tática discursiva que elegeu primou por colocar em confronto o poder da família, a escola estatal e o poder dos governantes, até porque o ensino como responsabilidade do Estado já era tema legalmente incontroverso na maneira em que estava definido pela Constituição Federal outorgada em 1824. A questão era que a “mal entendida liberdade” estava posta em discussão. O problema agora era de outra ordem. Naquele momento a liberdade da família estava em jogo diante da idéia de obrigatoriedade do ensino, tornando-a mais uma responsabilidade.

¹⁴⁶ Conforme auxilia a pensar Mattos ao analisar situação semelhante na Província do Rio de Janeiro “Em qualquer dessas situações, configurava-se a reação do governo da Casa à penetração crescente do governo do Estado, que tentava colocar sob seu controle as famílias que julgava importante dirigir, afirmando e reafirmando uma centralização”. (2004, p. 286).

Euzébio de Queiroz constatou que a liberdade de ensino estava sendo entendida como um direito dos pais amplo demais em, poder ou não, enviar seus filhos à escola. Um exercício de direito que soava como uma espécie afronta por parte das famílias, dos pais e das mães em relação ao Estado, mas não se tratava de todas as famílias. Bem entendido, a tática do Inspetor foi de classificar os grupos sociais. Por isso, afirmou que a “mal entendida liberdade” era resultado apenas daquelas famílias que estavam “na inércia, ao capricho ou má vontade”, isto é, aqueles grupos familiares que informavam ter, inclusive, reclamação por um tal de direito “a ignorância”. O discurso de Queiroz defrontava-se contra esse tipo de constituição social. Positividade que colocava em xeque a ação exarcebada da liberdade, questionava o liberalismo e procurava fazer um pastoreio pela escolarização e afirmação do poder estatal. Ao mesmo tempo indicou que havia uma resistência à escola e que era necessário contornar. Para tanto sonhava com a gratidão das pessoas no que se refere às medidas adotadas pelo governo Imperial.

A questão da obrigatoriedade e a limitação da liberdade de ensino por parte das famílias¹⁴⁷ também foi levada a termo no sentido de superar a inércia por má vontade e capricho das pessoas. Deixar de conduzir as crianças para as escolas foram consideradas práticas de liberdade extremada que os dirigentes da Corte, por meio do Conselho Diretor da Instrução, tentaram modificar, opondo-se e criando condições para fazer efetiva a obrigatoriedade do ensino. Nessa ocasião, os dirigentes do órgão colegiado preferiram insistir no convencimento da população, afirmando que era preciso fazer “aceitar” a escola como um “benefício” e que, com “gratidão”, a população começaria a entender a importância da escolarização ainda que o Regulamento prescrevesse punições pecuniárias para pais e tutores que não enviassem seus filhos às aulas. Tentativa de conciliar interesses do Estado, dos dirigentes e de algumas famílias que desejavam preservar o exercício pleno do pátrio poder. Por isso, evitando o confronto entre as proposições de liberdade e da obrigatoriedade de ensino que o Conselho Diretor deixou de promover a prisão de pais e a aplicação de multas,¹⁴⁸ penalidade prevista no dispositivo legal.

A liberdade de enviar ou não o filho à escola contrastava com a obrigação do Estado em oferecer escolas. Um conflito que colocava frente a frente o poder de soberania das famílias e do Estado. Como diz este pensador

¹⁴⁷ Nesse sentido a ação era do Estado contra a família para superar o modo de ensinar reinante no espaço doméstico. Movimento esse descaracterizado do modo de governo ditado pela instituição familiar como diz Foucault (1999 A).

¹⁴⁸ Existem casos de uso da força policial para o cumprimento desse dispositivo e que foram estudados por Borges (2008, p. 205-208).

A família, na medida em que obedece a um esquema não disciplinar, a um dispositivo de soberania, é a articulação, o ponto de engate absolutamente indispensável ao próprio funcionamento de todos os sistemas disciplinares. Quero dizer que a família é a instância de coerção que vai fixar permanentemente os indivíduos aos aparelhos disciplinares, que vai de certo modo injetá-los nos aparelhos disciplinares. É porque a família existe, é porque vocês têm esse sistema de soberania que age na sociedade sob a forma de família, que a obrigação escolar age e que as crianças, enfim os indivíduos, essas singularidades somáticas são fixadas e por fim individualizadas no interior do sistema escolar. Para ser obrigatório ir à escola tem de agir também esta outra soberania que é a soberania da família. (FOUCAULT, 2006, p. 1001-101).

A tática discursiva de Queiroz em classificar as famílias, desvinculando um grupo resistente dos demais, tinha por objetivo construir uma divisão na sociedade. A finalidade era construir uma repartição, identificando uma parte que apresentava comportamentos e condutas ligados às idéias de saber, aos modos de ler, escrever e de expressar por meio da escolarização, entendendo a escola como benéfica aos seus filhos. De outro estariam aqueles que, se confrontando com o Estado, se punham à margem do governo e fora do processo de incorporação das pessoas ao mundo da ordem. Nesse sentido, legitimar a instrução era uma das grandes razões do processo civilizador no embate com a família para irradiar o desejo e o aceite da escola como instituição capaz de fazer o que era necessário para civilizar, conquistar o progresso e efetivar a modernidade.

2.4.1.3. Nas Gerais

Dentre as três localizações geopolíticas analisadas, Minas Gerais também apresentou uma singularidade nesta matéria. Como afirmaram Faria Filho & Resende (2001, p. 110) “se a fiscalização da instrução era precária para as escolas públicas, para as particulares ela se tornava praticamente impossível” e, nesse aspecto, se assemelhava com o caso de Mato Grosso.¹⁴⁹ Assim, trabalhando no confronto entre o exercício da liberdade de ensino e o poder de controle de Estado que as idéias de liberdade foram sendo colocadas em práticas com a criação de escolas, exercício profissional do ensino e efetivação de um sistema de inspeção ou de modos de concessão aos professores e diretores de estabelecimentos de instrução.

¹⁴⁹ É possível que tanto os dirigentes de Mato Grosso quanto os de Minas Gerais tivessem compreendido as lutas liberais das décadas anteriores, inclusive, as lutas pelo fortalecimento do papel da instrução privada de que nos fala Antonio Chizzotti. Na oportunidade assegurou que “a liberdade de ensinar desobrigava o ensino de complexos artificios regulamentares que inibiam as iniciativas de educação, centralizadas em autorizações, favorecimentos e exclusões que a tradição colonial mantivera”. (CHIZZOTTI, 1996, p. 44).

Ao que os escritos indicam, pelas divergências locais, por vezes, os relatórios traziam partes orientativas ao parlamento que serviam também aos demais representantes do governo provincial. Neles apresentavam argumentos das disposições legais anteriormente existentes e acionavam mecanismos de sustentação das idéias e exercício de liberdade de ensino. Vejamos este caso

Pelo art. 2º. Da Lei Provincial Nº 62 de 9 de Março de 1837, é permitido o ensino das matérias do 1º e 2º gráo, independente do prévio exame dos professores, tanto em cazas particulares como naquelles lugares, que distarem mais de uma légua das aulas publicas. A disposição deste artigo revogou a do art. 9º da Lei nº 13, que permettia escolas particulares independente de licença do Governo, uma vez que os professores se mostrassem habilitados na forma da mesma Lei. Ultimamente a Lei nº 311 no § 3º do art. 13, dispõe que os Delegados concedessem ás comissões locaes authorisação para verificarem a capacidade dos mestres particulares; e á estes licença para abrirem escolas, quando reconheção que estão devidamente habilitado; mas esta disposição depende de regulamentos em conformidade do art. 18 desta Lei, os quaes ainda não foram confeccionadas pelo Governo; do que concluo que está em vigor o art. 2º da Lei nº 62, que permite ao ensino das matérias do 1º e 2º grãos independente do prévio exame dos professores, tanto nas cazas particulares, como nos lugares, que distarem mais de uma légua das escolas publicas enquanto não forem promulgados os regulamentos da Lei nº 311. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUCCÃO PUBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

Ao informar a respeito das escolas particulares o dirigente tocou no tema da liberdade de ensino. A interpretação que fazia era de que “independente de prévio exame”, a legislação de 1837 havia autorizado, condicionalmente, a abertura de escolas particulares. Portanto, a liberdade de ensino por parte dos professores estava dependente da apresentação de documento que comprovasse a capacidade de ensino. Essa legislação foi posteriormente revogada pela Lei mineira de nº 62 da década anterior. Todavia, ambas exigiam comprovação de “habilitação”. A questão era regulamentar o modo de verificação dessa habilitação, isto é, estabelecer a forma de apresentação das comprovações, se por meio de exames, de títulos ou se de ambos, como era o caso da Corte.

Nesse quadro, a idéia de liberdade de ensinar aparece no início da década de 1850 já bastante regulada em Minas Gerais. Em vez dos discursos políticos, práticas jurídicas de disposição de princípios em leis. Porém, nem tudo ficava regulamentado. Ao que as circunstâncias indicam, faltava qualificação aos próprios dirigentes para “examinar” os professores. Não faltava legislação, nem mesmo instrumentos formais. A escassez se referia à qualidade dos próprios professores públicos para realizarem essa averiguação de

conhecimentos e habilidades para o ensino, associada ao pensamento liberal ortodoxo. Neste caso, o setor privado, os professores e diretores de estabelecimentos particulares talvez agissem de modo a impedir ou retardar este tipo de regulamentação.

Nesse quadro, ao invés de regulamentar os modos de exercício do controle, os dirigentes confiavam às famílias a verificação, induzindo-as à fiscalização do ensino dos seus filhos, das condições e capacidades de instrução dos professores, principalmente dos mestres particulares. Tal suposição ficou evidente quando em 1851, ao relatar acerca do estado da instrução, o Vice-Diretor Geral pronunciou que “Os mestres particulares fiscalizados de perto por aqueles que por natureza são os mais interessados no progresso moral, e intellectual dos seus alumnos, não são tão faceis de alterar”. Discurso que sugere a existência de uma crença em “mercado consumidor” de ensino. Era uma afirmação da idéia de mercado e de opinião pública. Entes que regulariam a qualidade, preços e a escolarização em Minas Gerais.

No ano seguinte, esse mesmo dirigente começou a mudar de opinião em função das cobranças de aplicação das leis pelos representantes do governo provincial, no tocante à fiscalização do exercício da liberdade de ensino. Na oportunidade declarou

Vários Delegados tem me dirigido representações fundadas sobre queixas dos mestres públicos pedindo providencias a respeito de certos indivíduos, que abriam aulas defronte mesmo das escolas publicas, e continuão a ensinar a despeito da Lei nº 62. Está estabelecido o ensino dentro de mais de uma légua uma escola d’outra, em que estiver collocada a cadeira publica, não impõe contudo pena alguma aos infractores, e por isso tem sido tolerados os mestres particulares, que lecionão contra as disposições do citado art. da Lei n. 62, até que nos regulamentos do Governo sejam consignadas as multas. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUCCÃO PUBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

Este fragmento esclarece o que Foucault (2008, p. 263-264) pensou a respeito da resistência, pois trata-se de um fato que assinala como a omissão dos poderes constituídos em não exigir o cumprimento do dispositivo legal e o desejo em não cumprir a lei permitia que o professor particular resistisse à realidade instalando escolas em qualquer lugar. Deste modo, esta se constitui em um dos efeitos da liberdade de ensino. Por outro lado, temos delegados da instrução e professores públicos opondo-se à desobediência, buscando reafirmar o poder do Estado. Dois momentos distintos de luta e resistência. Uma da desobediência dos professores particulares e outra uma luta dos delegados e professores contra a desobediência, buscando resolver a omissão dos governantes acerca desse assunto.

Antonio Bhering tinha muito bem definido o papel das escolas privadas. Talvez por estar ligado às congregações missionárias da época, afirmou, nesse mesmo documento, a necessidade de “franquear o ensino particular”, isto é, encontrar todas as possibilidades para a abertura de escolas privadas. Na oportunidade assegurou também a necessidade de “auxiliar pelos cofres públicos os que nelle mais se distinguissem”. Ou seja, a Província estaria arcando com os custos de algumas escolas “substituindo por esta experiência a vã solemnidade dos exames”. Com isso minimizava a importância dos exames ou provas de capacidade, pois desejava substituí-los pelo auxílio pecuniário às escolas. O dirigente difundia a idéia do exercício pleno da concorrência, outro fundamento do liberalismo praticado por um conservador, o que sugere mais uma vez a fluidez desta classificação e da polaridade que ela supõe.

É importante perceber que a disposição do dirigente em investir dinheiro público nas escolas particulares estava relacionada com a idéia de garantir a liberdade de ensinar

É minha opinião, que o ensino primário em ambos os gêneros deve ser inteiramente livre com a única condição, de se sujeitarem os mestres particulares ás provações de saber, moralidade, reputação e prudência, em conformidade dos regulamentos do Governo, que a par da fraqueza, e facilidade destas provas, devem cominar penas severas aos que ousarem ensinar á mocidade com o seu exemplo, e doutrina, o que bem lhes aprouver. As escolas particulares com as condições prescriptas, excitando e [...] emulação em competência com as publicas, serão o melhor, e mais proveitosa fiscalização em proveito do ensino, e do seu progresso. Entendo finalmente que vagando as cadeiras publicas e mesmo nos impedimentos, as faltas dos seus respectivos proprietários, devem os mestres particulares ser seus sucessores, ou substitutos natos, independente de qualquer nova exhibição de capacidade. Era uma espécie de recompensa publica aos que assim se conceituassem pelo ensino particular na opinião insuspeita dos paes de família, e do governo. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PUBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

Nessa época, influenciando a reforma em curso, o interesse de Antonio Bhering era de acirrar a competição entre escola pública e escola particular e também entre as próprias instituições privadas, desde que atendidas exigências mínimas: saber, moralidade, reputação e prudência, de acordo com o regulamento. A “emulação”, auxílio das escolas e a concorrência com o ensino público eram reconhecidos como o melhor mecanismo de fiscalização para regular a instrução¹⁵⁰. Cabe registrar que não apareceu nas exigências a questão da situação

¹⁵⁰ É possível que Bhering, um Chantre da Igreja católica, tivesse a mesma orientação da maioria dos componentes da instituição naquele período. Esse grupo entendia que a formação da juventude era de competência exclusiva dela como argumentou Manacorda (1996, p.295) ao apontar o confronto entre Estado

dos prédios, da averiguação dos conhecimentos nessas escolas construídas e conduzidas, enfim, a verificação dos saberes seria somente para a abertura da escola. Depois não competeria ao Estado mais nenhum controle, apenas esperar o reconhecimento social ou não da referida instituição que tivesse o professor habilitado. Portanto, controle e vigilância prévia ou pontual, havendo necessidade também de fiscalização contínua dos estabelecimentos escolares, contando, inclusive, com auxílio do “mercado” ou “opinião pública”.

Ainda que definido no Regulamento nº 28, a questão da liberdade de ensino foi tema controverso na década de 1850 sendo modificado em novas reformas como as de 1857 e a de 1859. É preciso salientar que a reforma de 1854 estabeleceu um título completo de disposição regulamentar procurando fazer um controle estatal e social sobre a escola. Assim, do artigo 27 ao artigo 41 da referida lei, totalizaram-se catorze normativas que tentaram organizar o aparato do controle da liberdade de ensinar.

Na realidade, em partes, opuseram-se à vontade e determinação de Bhering. Enquanto o diretor acreditava na idéia de liberdade de ensino praticada com a emulação, a competição, na concessão de vantagens para as escolas particulares, a normativa regulou a liberdade de ensino de maneira que contemplava parcialmente tais idéias e assegurava maior controle da liberdade do ensino privado. Desse modo, definiram a necessidade de licença prévia e o preço do título da habilitação para ministrar aula em 10\$000 réis (cem mil réis). Estabeleceram ainda que o diretor da escola deveria provar: idade de 30 anos, com exceção de sacerdotes ou doutor por qualquer faculdade, pleno gozo dos direitos civis, ilustração, moralidade e prudência.

Os professores deveriam se submeter a exames para mostrar capacidade para a Câmara Municipal local, ao Juiz de Direito, Municipal ou de Paz. Em outros casos deveria apresentar qualquer documento comprobatório de título de capacidade, desde que válidos, a partir do juízo do Presidente da Província. Estabeleceu-se ainda que essa autoridade poderia conceder licença aos que tivessem “conceito público” e “reconhecida aptidão”. Da mesma maneira, poderia estipular multa de 100\$000 (cem mil réis) aos que abrissem escolas sem essas condições e o dobro em casos de reincidência, ficando obrigado a fechar o estabelecimento em prazo definido. Classificar as instituições, diferenciar os sujeitos e as condições para definir e precisar sobre cada um foi a resolução do regulamento.

Moderno e Igreja na segunda metade do século XIX. Até porque a Igreja possuía muitos educandários em Minas Gerais nesse período e também muitas escolas particulares estavam nas mãos de padres, párocos e demais componentes da Igreja ou, às vezes, eram pessoas que tinham vínculo com grupos influentes do pensamento religioso.

Como em Mato Grosso e na Corte, o tema da liberdade de ensino criou ainda algumas situações instigantes em Minas Gerais. A proposta apresentada pelo regulamento garantia que o dinheiro proveniente das multas e das concessões de licenças formaria um fundo para a instrução pública. Também acrescentaram que o Colégio que estivesse totalmente legalizado poderia ser auxiliado pelos cofres provinciais. Nesses casos, deviam receber os “meninos pobres que o presidente designar” e na proporção dos gastos, prestassem a informação trimestral das escolas ao dirigente superior da instrução a respeito da manutenção das receitas, do estado da instituição, as providências adotadas para o ensino dos alunos, estando, inclusive, obrigados a adotarem compêndios e programas definidos pelo governo. Circunstâncias essas pelas quais fizeram uma conciliação com as propostas de Bhering. As escolas poderiam receber recursos públicos, mas estavam obrigadas a determinados controles e a uma vigilância permanente.

Ao que o documento indica, os dispositivos se prestavam a regular a questão da liberdade do ensino tanto para a escola primária quanto para o ensino secundário. Tal idéia ficou assegurada no documento na determinação de que nenhuma aula, em qualquer nível, poderia ser aberta sem licença e título de concessão. Além disso, o regulamento exigia, para quem desejasse ensinar “matéria”, a obrigação de realizar “exame” antecipadamente, diante do diretor geral. A exceção ficava por conta das situações que denominavam de “casos urgentes, ou em lugares remotos da Capital, ou da Capitaes dos Círculos”. Localidades em que o professor provaria as suas condições de ensino para o “Vizitador da Paróquia”, demonstrando que possuía suficientes conhecimentos, que gozava de “conceito público” e que por pobreza ou enfermidade não pudesse viajar para a Capital e mostrar-se habilitado perante o Diretor ou o Vice-Diretor Geral da instrução mineira. Finalmente, o regulamento prescreveu que a multa ao ensino de cada disciplina ficaria em 50\$000 réis (cincoenta mil réis) para a primeira desobediência e, igual quantia, por dia, para quem conservasse a aula sem autorização governamental.

Ao menos em Minas Gerais, a compreensão de liberdade de ensino também estava ligada à idéia de liberdade de método, de modos de ensinar. O debate entre liberdade de ensino e controle estatal se concentrou vinculado à idéia da abertura de escolas e colégios, conteúdos, compêndios e livros a serem ensinados e estímulo à competição entre as escolas públicas e as privadas. Cabe ressaltar que também se percebe no regulamento mineiro a ação para abrir escolas públicas como competência exclusiva do Presidente da Província. Nem as câmaras municipais, nem os professores poderiam abrir este tipo de escola. A prática de

liberdade de ensino do professor ficava condicionada à aprovação nos exames de habilitação, exigidos tanto para os professores públicos quanto para os particulares. Da mesma maneira, o poder de abrir escolas, antes também como responsabilidade das famílias, das câmaras e de proprietários de estabelecimentos de ensino, agora ficava subordinado ao arbítrio dos dirigentes da Província.

Essa foi uma definição legal que perdurou durante toda a década de 1850. Nos discursos das reformas de 1857 e 1859 estavam presentes, novamente, as idéias de emulação, concorrência e competição. Talvez os reformadores desse período concordassem com a compreensão estabelecida por Bhering acerca do assunto

A respeito dos Collegios particulares, cujas condições de existência são uma das bases consignadas na Lei n. 516 estão fixadas as regras aconselhadas pela Religião do Paiz, e pelas conveniências das famílias, e da sociedade. A primeira vista parecem minimamente severas, mas para os que sabem avaliar o alcance da educação, e da instrução da mocidade, ellas não são se não cautelas inspiradas pela prudência contra os assomos da impostura, e contra as especulações de um interesse mal entendido, e essencialmente prejudicial a felicidade commum e individual. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1854).

O regulamento da instrução pública estava sendo apresentado e analisado pelo Vice-Diretor. Assim assegurou que o regulamento era fruto da autorização da Lei nº 516, que em seu parágrafo 4º, compreendia a necessidade do poder público de “Determinar as formalidades que devem preceder á fundação de estabelecimentos particulares da instrução”. Nesse sentido, decidiram os procedimentos imperativos para a criação de escolas. Na avaliação desse dirigente os pressupostos deveriam atender alguns interesses, particularmente os da família, da igreja e do Estado. Da moral, da fé e do conhecimento, da política ou civilidade. As regras poderiam ser consideradas severas, mas na visão do diretor eram “cautelas inspiradas pela prudência” para evitar a “impostura”, impedir as ações de “especulação dos interesses mal entendidos”, e assim, evitar prejuízos à felicidade comum e individual. Em outras palavras, evitar que alunos aprendessem qualquer conteúdo fora da ordem governamental. Escola e ensino controlado e vigiado.

Desse modo, a fiscalização foi definida como instrumento de controle dessa liberdade, tanto em Minas Gerais como em Mato Grosso e também na Corte Imperial com o intuito de fortalecer a escolarização. Nesse sentido, os dirigentes procuraram ampliar a capacidade de atendimento e ação do Estado e fizeram existir a inspeção, por nomes variados, cujas funções principais eram de controle e vigilância contínua do exercício da liberdade do ensino.

Observa-se que em torno das práticas discursivas acerca da liberdade de ensino, como fundamento político e jurídico, foram aflorados outros temas introduzidos pelos dirigentes da época. Desse modo, pode-se dizer que o poder pastoral não se limitou simplesmente a dialogar e impor questões da política do controle dos professores, das escolas e colégios particulares, mas, induziu ao experimento de novos discursos e práticas escolares para ampliação das respectivas visibilidades e das ações do Estado. Era um discurso necessário ao poder que, atuando taticamente, movendo-se por diversas maneiras tornou-se importante meio de trazer ao debate alguns problemas significativos para o aspecto político e pedagógico. Daí porque o tema da liberdade de ensino foi estendido à outras questões da sociedade da época.

Com isso, os problemas que brotaram dos debates em torno da prática de liberdade de ensino foram: a) necessidade de controle prévio das escolas, colégios e professores públicos e particulares por meio dos exames, incentivo e exigências de habilitação, ou seja, de qualificação, estudos; b) Ampliação do “olho do poder” como fiz Foucault (1999 A, p. 209), procurando criar figuras representativas não somente do rei, do ministro, do presidente da província ou do inspetor geral ou diretor e vice-diretor geral de estudos, mas também uma representação dos dirigentes intermediários do Estado. Essas representações eram os componentes do sistema de fiscalização: os visitantes, os diretores de círculos, inspetores parciais, vereadores de câmaras municipais, juízes de direito, de paz e inspetores paroquiais; c) aceite e fortalecimento da deliberação do Ato Adicional de 1834 como instrumento do exercício de liberdade das províncias em administrar seus respectivos sistemas de ensino de escolas primárias; d) intensificação do diálogo sobre e início da construção de um sistema homogeneizador de aspectos pedagógicos como o tempo e espaço escolar, a definição dos conteúdos a serem ensinados e a classificação dos alunos em grupos iguais nas condições, quantidade e qualidade de aprendizagem como possibilidades da uniformidade do ensino; e finalmente e); a questão da obrigatoriedade do ensino manifesta no período, ainda que já prescrita anteriormente, e bastante avançada na interpretação dos dirigentes não provocou toda a ação necessária para sua efetivação em função das preocupações com o conflito político entre Estado e família.

O tema percorreu toda a década de 1850 tomando caminho de uma necessidade em que o mais importante seria fazer aceitar a presença do Estado como único instrumento capaz de zelar pelo bem público, pelas famílias e pelas crianças. Nesse quadro, foi possível compreender que o tema da liberdade de ensino foi produzido como viés dos vários liberalismos, por isso, ora tomava um rumo mais ou menos livre, com maior ou menor

presença do Estado. Na realidade tratava-se de táticas discursivas da governamentalidade para que pudessem fazer aceitar a escola estatal, o professor e a escola particular como as únicas instituições capazes de realizar o verdadeiro processo civilizador. Por conseguinte, a escola, pública ou controlada pela ação estatal, aparece como estabelecimento capaz de reorganizar/interferir em instituições como a família, a igreja, a imprensa e outras associações, fortalecendo a posição política dos dirigentes na construção do Estado Moderno.

2.4.2. Ensino obrigatório.

Alguns princípios das reformas produzidas nas escolas pela revolução francesa, assim como na Alemanha e na Rússia ecoavam entre setores dirigentes do Império brasileiro¹⁵¹. Um desses fundamentos era a questão da tutela dos indivíduos para transformá-los em sujeitos escolares. O tema da obrigatoriedade do ensino foi um dos primeiros a estar em evidência nas reformas, construindo um movimento que tentava afirmar a escola na sociedade brasileira.

2.4.2.1. No sertão

Aparentemente distante da realidade existente, setores dirigentes de Mato Grosso, em alguns temas relevantes como a instrução obrigatória, demonstravam conhecimento da situação de outras localidades. Apenas para ilustrar há um caso em que dirigentes de uma Vila delineavam o que pensavam a respeito da escola obrigatória

Conquanto a camara conheça deficientes habilitações nos professores de 1º. e 2º. graus d'instrucção primaria creadas, no seu muncipio, em nada satisfaz, o pouco numero d'alumnos que freqüentam as aulas devido isto a pobreza de muitos, que por falta de meios não podem seus paes residirem assiduamente nos Districtos, e assim também a não restricta observância da Lei em obrigar-os talvez que uma nova disposição regulativa e regimentos adequados melhorarem em partes a sorte da juventude, d'onde temos de tirar os cidadãos úteis a Pátria, e de qualquer forma obrigados aos diferentes cargos públicos: logo, sendo que pode o Estado progredir, que poderemos ter bom cidadão, mestres e empregados, é o principalmente objecto em que a Camara se esforça para ver levada a efeito, medidas que façam conseguirem um tão justo fim a prosperidade de toda a Província, pois que em todos os districtos se vê este mesmo aniquilamento máximo na instrucção pública. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, CÂMARA MUNICIPAL DE DIAMANTINO, 16 DE OUTUBRO DE 1850).

¹⁵¹ Perspectiva essa que pode ser mais intensamente compreendida com os estudos de Hilsdorf (2005; 2006), assim como em alguns estudos desenvolvidos na obra coordenada por Greive, Faria Filho & Lopes (2000).

A palavra-chave levada em consideração foi a que enfatizou a idéia de “obrigação”, isto é, “obrigá-los”. Por isso, se pode tomá-la com dois sentidos. Primeira intenção era o da necessidade de fazer com que os pais se submetessem a uma nova legislação, obrigando-os a levar as crianças para a escola. Por outra parte, tratava-se de uma idéia complementar, pois os representantes enfatizaram “a não restrita observância da Lei em obrigá-los” aos estudos. Escrita que penso tratar-se da necessidade de ação, a ser exercida pelo governo, de limitar e tornar efetiva a obrigatoriedade do ensino.

Pelo conjunto do fragmento do relatório dos dirigentes da Câmara da Vila de Diamantino foi possível perceber que ao reclamarem, principalmente, da pobreza dos alunos e da falta de residência no distrito, exigiam uma disposição legal de obrigatoriedade do ensino. Isto se daria porque necessitavam de “cidadãos úteis a Pátria” e que aqueles que estudassem ficariam “de qualquer forma obrigados aos diferentes cargos”. Logo, com esse procedimento, poderiam ter “bom cidadão, mestres e empregados”. Ainda que de um utilitarismo exagerado, os dirigentes da Vila, no sertão do Mato Grosso, tinham conhecimentos acerca dos pressupostos e da necessidade da obrigatoriedade do ensino. Obrigação que teria duas faces: uma da lei através do governo e outra da família por meio da responsabilização dos pais. Isto fica muito bem explicado nesse texto.

A questão também preocupava os dirigentes da Província já no início da década de 1850. Ao relatar em torno do tema geral da instrução, o inspetor afirmou

A aula de meninas, regida pela professora D. Rosa Pereira Mendes conta vinte e cinco alumnos, e se bem que este número não corresponda ao que deveria esperar-se, attenta a nossa população, acho que isto é devido a negação que alguns paes tem de mandar ensinar suas filhas, e juntamente a distração das escolas particulares. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETOR DE ESTUDOS, CUIABÁ, 17 DE MARÇO DE 1851).

Como se percebe, a questão era o ensino de meninas. E o tema acabou se cruzando com a questão da população diante da “negação que alguns paes tem de mandar ensinar suas filhas”. Ora bem, se havia a negação do ensino aos filhos, a idéia demonstrada é que deveria haver mais ação do Estado. Nesse quadro, pelos documentos que foram encontrados, havia uma incipiente preocupação com a questão da obrigatoriedade do ensino, ou, pelo menos uma insatisfação com um certo tipo de exercício da liberdade exercida de modo negativo. Na perspectiva do governo: negação de ir à escola estatal e a preferência pela “distração” nas escolas particulares. Ainda que constatado o problema, a legislação matogrossense da reforma

de 1854 não deliberou sobre esse assunto e isto se arrastou por toda a década sem uma definição mais precisa sobre o assunto¹⁵².

2.4.2.2. Na Corte¹⁵³.

Antes da reforma de 1854, nos documentos que analisei, na Corte Imperial, o tema sequer era objeto de discussão. Nesse sentido, a legislação reformadora foi determinante como consta em dois artigos da normativa

Art. 64. Os paes, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro gráo, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circumstancias.

A primeira multa será dobrada na reincidencia, verificada de seis em seis mezes.

O processo nestes casos terá lugar ex-officio, da mesma sorte que se pratica nos crimes policiaes.

Art. 65. O Inspector Geral, por si e por seus Delegados, velará efficazmente na execução dos Artigos antecedentes; e para este fim haverá das Autoridades locaes as listas das familias, contendo os nomes e idades dos meninos pertencentes a cada huma. (REGULAMENTO DE 1854 DA CORTE IMPERIAL).

No Municipio Neutro, houve certa precisão do discurso regulamentador. Primeiro porque não deixou escapar ninguém da “família” dessa responsabilidade. Não importava se a família fosse adotiva, se tivesse a criança sob guarda, de qualquer modo todos os adultos estavam sendo responsabilizados. Cabe enfatizar que a estratégia para tornar o ensino obrigatório era punir quem não contribuísse com o oferecimento da escolarização. Ou seja, para fazer cumprir positivamente uma disposição houve necessidade de prever punição para garantir a superação da negatividade, até porque poderia escapar da situação as famílias que possuíssem crianças com “impedimento physico ou moral”. Portanto, incluindo e excluindo crianças e negativando procedimentos, encontraram o caminho para dispor sobre a “obrigatoriedade do ensino”. Desse modo, procurava-se tornar obrigatório o oferecimento de ensino na cidade do Rio de Janeiro.

¹⁵² Xavier & Sá (2007) fizeram compreender que este tema foi desenvolvido na legislação de 1837 na Província. Portanto, as manifestações da década de 1850 tinham como referência a normativa reformada, mas que nessa matéria continuava em vigor.

¹⁵³ Não tenho a pretensão de investir neste debate a respeito da obrigatoriedade de ensino. Tomo como uma série discursiva de alguns anos para tentar entender as práticas de obrigatoriedade do ensino. Para ampliar essa possibilidade de debate, como sugere Schueler (2002), é preciso conferir o que HORTA, José Silvério B. “Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 104, jul.1998, p.5-34.

Outras questões que chamam a atenção foram as relações com a polícia, a reincidência e a responsabilidade de fiscalização para garantir também o cumprimento desse dispositivo. Em casos de incidência repetida da ausência da criança na escola tal ato seria punido mais intensamente. Não atingiam somente o corpo, ou a moral, ou o sentimento espiritual dos indivíduos, mas abrangia também pecuniariamente a família, isto é, alcançava a qualidade de vida porque, de certa forma, uma “multa” tinha um valor significativo para a maioria da população e um valor simbólico marcava o infrator. No que se refere ao estipulado equivalia ao pagamento de um mês e meio de salários de um professor da Corte. Portanto, constituía-se em um valor expressivo.

Também foram atribuídas responsabilidades aos agentes da fiscalização. Ao inspetor geral, pessoalmente ou por meio de ação dos representantes do poder estatal, coube a tarefa de fazer cumprir a norma. Essa é uma questão controversa mesmo porque, no artigo anterior, o dispositivo regulamentar transformou a questão educacional e social em um problema típico de polícia. Situação essa que poderia causar sérios problemas no confronto entre o poder do Estado e o da família, como bem ponderou o Ministro do Império, em relatório de 1854, ao assinalar que havia necessidade de se expedir instruções sobre esse assunto para que pudessem cumprir o dispositivo da obrigatoriedade do ensino. Dessa maneira “Nessas instruções se providenciará sobre este objecto, de modo que a sua applicação nem se torne um vexame aos paes, ou a quem suas veses fiser, nem dê aso a abusos em detrimento dos cofres públicos”. Fato esse que deixava perceptível que os discursos começaram a ser suavizados. A partir daí tomava o cenário o sentido de desenvolver a idéia pela qual se buscava a conciliação dos interesses entre família e Estado, relativizando os efeitos da lei.

Se havia um esforço do estado, como acentuou a autoridade no documento assinalado, informando que “Cumpre porem ao mesmo tempo, que o Estado não faça para isso tantos sacrificios sem fructo, e que não se despendam os dinheiros públicos sem proveito, só porque a ignorância ou a falta de zelo dos paes assim o queiram”, então haveria, com certeza, necessidade de obrigação da sociedade. E isso ficou resolvido com a prescrição da obrigatoriedade do ensino no regulamento da instrução.

Porém, a vontade de se evitar conflitos estava sendo negociada, uma vez que segundo a autoridade o regulamento havia construído um significado

Por isso assentou-se que se devia acompanhar o que se pratica na Prussia, e em outros Paizes, estabelecendo-se como obrigação dos paes, tutores, curadores ou protectores dos meninos, o dar-lhes a instrucção primaria, e a exemplo do que se pratica entre nós com a vaccina e outros objectos menos

importantes, estabeleceram-se multas para os casos de transgressão daquelle dever.(CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, PUBLICADO EM 1854).

Um discurso que remete a duas situações para explicar uma determinação. Ou seja, a obrigatoriedade do ensino por parte dos pais já era praticada em outros países, considerados mais avançados, e que já havia outras obrigações, mesmo no Brasil. Portanto, a obrigatoriedade da escolarização se unia à obrigação de vacinar as crianças para mostrar como o Estado poderia ter força e poder sobre o corpo dos indivíduos. Tratava-se de transformá-los em sujeitos vacinados e depois em sujeitos escolares. Na realidade, essa era uma tentativa de afirmação de um discurso do convencimento que, conforme o propósito dos dirigentes da época, tinha a finalidade precípua de conciliar interesses em conflitos. Por isso, buscava superar as divergências existentes e criava condições para novas realidades de convivência social construindo uma cadeia de obrigatoriedade.

Os discursos sobre a idéia de tornar efetiva a obrigatoriedade do ensino visavam fortalecer a instituição escolar e organizar a sociedade. Ao mesmo tempo tentava compreender outras realidades

Convinha porem, como meio de dar instrucção primaria gratuita, e de tornar effectiva aquella obrigação, que o Estado fosse em auxilio dos meninos, cujos paes animados dos melhores desejos de que aos menos soubessem ler e escrever, se achassem privados dos meios de fazel-os aprender. (CORTE IMPERIAL, RELTÓRIO, MINISTRO DO IMPÉRIO, 1853, PUBLICADO EM 1854).

A obrigação do Estado, exigida pela Constituição de 1824, de propiciar instrução aos alunos estava ligada à idéia de obrigatoriedade dos pais e demais responsáveis pelas crianças, ou seja, um comprometimento criava e exigia outra obrigação de igual relevância. Por meio desse tipo de discurso é possível compreender a existência de uma prática política por parte dos dirigentes com o sentido de amenizar presumíveis conflitos do Estado com a família. A partir da lei o Estado procurava fazer a sua parte vulgarizando o ensino, indo ao auxílio das famílias, oferecendo escolas, como bem disse o dirigente e, mesmo assim, ainda enfrentava resistências quanto a escolarização. Porém, dentro desse quadro, a busca se acentuou oferecendo condições para que as crianças pobres pudessem acessar o ensino estatal.

2.4.2.3. Nas Gerais¹⁵⁴.

Semelhante a Mato Grosso, em Minas Gerais, a legislação da Província de 1854 nada assegurou a respeito da obrigatoriedade do ensino¹⁵⁵. Pelos documentos oficiais percebe-se que esse foi um tema pouco presente na década de 1850¹⁵⁶. O regulamento em estudo nenhum traço afirmou a respeito dessa questão até porque esse era um problema superado pelas normatizações anteriores¹⁵⁷. Mesmo nos relatórios dos dirigentes, por enquanto, nada foi encontrado antes de 1859 que abordasse o tema. Na abordagem do assunto da obrigação do ensino havia diversos constrangimentos

Constando-me que muitos paes-de-familia retiravão seus filhos das Escolas do 2º grão de Instrucção Primária, apenas instruídos nas matérias do primeiro, em Circular de 14 de Maio de 1858 recommendei á todas as Directorias de Círculo que fizessem sentir aos diversos interessados a conveniência do procedimento contrário, attentas não só as utilíssimas applicações de que são susceptíveis os conhecimentos que constituem aquelle grão do ensino primário, como a despeza que a Província faz com os Professores, á quem o mesmo se acha encarregado, e que não pode certamente consentir que se torne improductiva. [...] (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

Nesse documento, ao narrar acerca das exigências e recomendações que fazia a Directoria Geral da Instrucção Pública, o dirigente tentou mostrar que havia uma força política nas famílias que retiravam seus filhos quando estes já sem encontravam “instruídos nas matérias do primeiro” grau. Na sequência ponderou por uma recomendação e não uma ordenação. Buscando afirmar a necessidade de “procedimento contrário”, procurou fazer com que os pais deixassem seus filhos na escola por dois motivos. Pela importância dos estudos e para tornar produtiva as despesas da Província com o pagamento de professores.

¹⁵⁴ Gonçalves & Faria Filho (2004, p. 159-187) produziram uma interpretação significativa da obrigatoriedade escolar em Minas Gerais entre o Império e a República.

¹⁵⁵ Os estudos de Schueler (2002, p. 10) e Gonçalves & Faria Filho (2004, p. 160) asseguram que em Minas Gerais a obrigatoriedade do ensino já era praticada desde 1835.

¹⁵⁶ Em recente texto a respeito da obrigatoriedade do ensino em Minas Gerais, Araújo et AL (2007, p. 3) asseguram que “Em 1846, veio a Lei nº 311, listando as competências das comissões locais de inspeção, na tentativa de efetivar a obrigatoriedade. Todavia, a questão da obrigatoriedade acabou desaparecendo dos relatórios dos Presidentes, reaparecendo somente em 1859 no Regulamento nº 44, publicado sob os auspícios da Lei 960, que além de retomar a questão da obrigatoriedade, alargava a idade escolar para o período de 6 a 18 ou 21 anos, a depender de circunstâncias especiais”.

¹⁵⁷ Segundo Sá e Xavier (2007, p. 6) a questão da obrigatoriedade do ensino formaram atos deliberativos na primeira legislação exclusiva da Província Mineira em 1835 e de 1837 em Mato Grosso, diferenciando-se simplesmente na idade das crianças que foram atingidas pela obrigação escolar.

Como se verifica, o tema da obrigatoriedade do ensino não aparece de modo explícito nessa exposição. Todavia, ele estava relacionado com a questão da família que retirava os filhos, com a importância dos estudos e com os gastos de governo. Ainda que não houvesse uma constatação da necessidade da disposição desse instrumento para combater a ausência de crianças nas escolas, havia uma verificação da continuidade do problema da resistência ou da má utilização da escola.

Importante foi perceber que mesmo chegando ao final da década de 1850, com novos regulamentos que obrigavam ao ensino, havia a manutenção de um poder de família em relação ao ensino e a responsabilidade pela educação dos filhos. Com as novas legislações, o Estado procurava, aos poucos, se apoderar dessa capacidade, necessidade e responsabilidade, minimizando a liberdade dos indivíduos em favor de uma obediência às regras gerais.

2.4.3. Universalização e gratuidade

A questão da universalização do ensino é um dos primeiros temas a fazer, de forma mais efetiva, a aproximação entre o Estado, as famílias, os sujeitos e a escola¹⁵⁸. Na compreensão de Hilsdorf (2006, p. 187), foi a partir desse princípio que setores iluministas começaram a reivindicar uma escolarização leiga, pública e estatal. No Brasil, a facilitação do acesso à instrução pública, nas reformas da instrução ocorridas em 1854 nessas três “comunidades imaginadas”, permite dizer que se confirmava, a partir das unidades discursivas, a existência de interesse pelo tema e reconhecimento da necessidade do seu aperfeiçoamento. Nesse período, esse assunto foi muito pensado, ora como um instrumento do poder estatal em exercer sua atividade sobre as demais instituições e ora como dispositivo de emancipação social e moral dos indivíduos. Em outras vezes foi compreendida como um direito do cidadão de ter acesso ao processo de escolarização.

O discurso jurídico-normativo procurou ser eficiente e organizou esse processo de acordo com os interesses de setores dirigentes, incluindo alguns e excluindo outros, em busca de uma finalidade comum: o alcance da maior quantidade de indivíduos possíveis de serem transformados em sujeitos escolares. Nesse sentido, a gratuidade do ensino¹⁵⁹ se constituiu em tema associado a defesa do projeto de escola para todos.

¹⁵⁸ Para Hilsdorf (2006, p. 186-187) esta idéia partia da maioria do pensamento iluminista. Na sua leitura “O princípio era promover a multiplicação das ações formativas pela via da difusão das luzes em todos os aspectos da vida político-cultural burguesa, e desta, para os demais grupos sociais”.

¹⁵⁹ Nesse sentido concordo com as leituras de Schueler (2007, p. 128) “O caráter obrigatório e gratuito da instrução primária de primeiro grau ou primeira classe expressava o reconhecimento legal da necessidade de

O tema da universalização implicou acaloradas discussões em correlato ao da gratuidade, com compreensões diferenciadas e, muitas vezes, opostas. A vulgarização do ensino por ação estatal era um tema que extrapolava as lutas entre interesses oligárquicos e partidários. O tema era um problema que afligia setores dominantes do ponto de vista econômico, social e cultural como bem pontuam Schueler (2002) e Mattos (2004). Esses autores mostram como alguns parlamentares eram favoráveis à ampliação do acesso à instrução em função de um projeto de civilização e, outros contrários, por defenderem caráter restritivo do acesso ao ensino.

Compreendida, em anos anteriores, como processo de “derramamento” da instrução para todas as classes, de modo particular na província fluminense, conforme expressou Mattos (2004, p. 272), a idéia de universalização foi apropriada e disseminada, nesse período das reformas, muito mais como “vulgarização do ensino”.

2.4.3.1. No Sertão.

Em Mato Grosso a escola para todos (e gratuita) se constituía em uma necessidade por realizar. Já no início da administração do “bretão cuiabanizado”, o assunto tomou vulto interessante, com os parlamentares concedendo autorização para a reforma da instrução pública tendo como um dos objetivos a vulgarização dos conhecimentos. Em relação a esse fato o dirigente assinalou

Além de ser de inquestionável vantagem a vulgarização dos primeiros conhecimentos litterarios, basta que a instrução primaria gratuita seja hum direito outorgado aos Cidadãos pela Constituição do Império, para que devamos considerar como de urgente necessidade a criação de, pelo menos, huma escola de primeiras letras em cada Freguesia. Assim pois entendo que fizestes um verdadeiro serviço ao Paiz facultando ao Governo, na vossa última sessão, os meios de levar a effeito a mencionada criação. As Cadeiras achão-se todas providas. Está também em exercício a escôla para meninas que creastes nesta Capital.(MATO GROSSO, RELATORIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 1851, PUBLICADO EM 1852).

Nota-se que a vulgarização do ensino na Província foi compreendida como obrigação desde a lei que autorizava a implementação da reforma da instrução. Portanto, a lei que

instruir a população livre, por parte dos dirigentes do ensino na Corte Imperial. Por outro lado, preconizando a generalização desse nível de ensino, o Estado relacionava a instrução primária à instrução popular, buscando delimitar os significados desta expressão, a clientela abrangida pelas escolas primárias, a despeito das discussões dos vários projetos e de algumas medidas para a educação de libertos, e em alguns casos dos próprios escravos, as quais emergiram com significativa força, na conjuntura dos anos 1870 e 1880”.

concedeu suporte para a modificação nos regulamentos começou ser colocada em prática imediatamente e Leverger começou a criação de escolas em todas as freguesias. Mas um outro tema também chamou a atenção por interligar com a questão da universalização da instrução. O discurso compareceu com a afirmação da obrigação constitucional do Estado em oferecer “ensino gratuito”, portanto, financiado pelo poder público, conforme estava previsto na Constituição Federal outorgada em 1824. Ao elogiar a Assembléia Provincial, Augusto Leverger chamava atenção para a dimensão do trabalho que estava realizando no ensino.

E, para ampliar, na Capital de Mato Grosso, houve uma escola pública para o sexo feminino com a determinação desse Presidente de Província, conforme afirma Siqueira (2002, p. 22). Faltava escola visando o atendimento da população mais pobre, exatamente para aquela camada social que não poderia pagar as preceptoras ou as mestras de ensino doméstico ou mesmo que não possuía condições de pagamento dos colégios particulares, tanto em Mato Grosso como em outras províncias ou na Capital do Império.

O tema da expansão do atendimento com a escola pública, isto é, a ampliação da malha escolar parecia ser um ponto em relação ao qual o Presidente Bretão não tinha dúvidas, como se manifestou

Entretanto persisto na opinião de que a aquisição do conhecimento ainda muito imperfeito das primeiras letras sempre he um bem; e por isso não tenho duvidado prover as cadeiras vagas em sujeitos que o exame havia mostrado pouco habilitado para Regê-las; e até me pareceo dever nomear interinamente hum candidato que fora reprovado pelos examinadores, mas que não julguei menos idôneo do que outros que estão servindo. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 3 DE MAIO DE 1852, PUBLICADO EM 1853).

Observa-se que apenas a questão do número de escolas, da ampliação do atendimento com o ensino público estava sendo perseguido por Leverger e que levou a enfrentar constrangimentos. Em uma sociedade oligárquica e escravista, procurou ampliar a malha escolar; mesmo diante de um grupo social patriarcal, permitiu o acesso das meninas.

Com a definição da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, outros problemas emergiam. Além da resistência das famílias em enviar os filhos aos estabelecimentos de ensino, a questão da escola pública e das instituições particulares ainda preocupava os dirigentes

Criando Escolas em todas as freguesias e aplicando à sua manutenção mais da quinta parte da renda pública, o Poder Legislativo Provincial deu provas da consideração que lhe merece este importante ramo de serviço e do

respeito que consagra ao artigo da Constituição, que garante a Instrução Primária gratuita a todos os cidadãos. Infelizmente não se conseguiram todas as vantagens que se deviam esperar de tão liberal medida. Vê-se pelo resumo acima que o número de meninos que recebem o ensino, em algumas dessas Escolas, é muito diminuto em relação à população das respectivas freguesias; e a existência de Escolas Particulares, tanto ou mais freqüentadas do que as Públicas, leva-me a atribuir a falta de alunos nesta à incapacidade dos professores ou pelo menos à pouca confiança, que têm neles os chefes de família. (MATO GROSSO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 1854).

Ao constatar a existência de escolas em todas as freguesias e aplicação da “quinta parte” da renda pública¹⁶⁰ a dificuldade agora era de outra ordem: a qualidade dos professores. Pelos números apresentados e pela realidade considerada por Leverger, a situação da expansão do ensino não havia melhorado com a criação de escolas, pois o número de crianças atendidas pelas instituições públicas ainda era muito “diminuto”. Segundo o dirigente, o problema se encontrava na incapacidade dos professores ou pelo menos “a pouca confiança, que tem neles os chefes de família”. O diagnóstico do Presidente de Província merece ser problematizado. A questão da responsabilidade das famílias pela instrução dos filhos, a resistência ao controle do Estado, a maior capacidade e qualidade nos equipamentos das escolas particulares, ao lado de relações de amizade, parentesco, publicidade, políticas, econômicas e partidárias dos professores particulares naquele período, poderiam render maior número de alunos para suas escolas e maior legitimidade às escolas privadas..

2.4.3.2. Na Corte

Ao fazer a leitura das reformas da Corte Primitivo Moacyr (1942, p. 534) reconheceu como busca de alcance da reforma a ampliação de escolas, considerando que “O projeto de reforma compreende as providências relativas a deficiência na quantidade de escolas primária existente, à extensão das matérias de que deve compor-se o 1º. Grau do ensino e os melhoramentos da sorte dos mestres”. Uma constatação do que havia sido definida na lei que autorizou a reforma em 1851 na Corte Imperial, conforme se pode notar no Capítulo I. Esclarecida ainda pela própria exposição do Ministro, em relatório de 1854, quando afirmou “Quanto ao primeiro ponto eram idéas essenciais da reforma as seguintes: vulgarisar e estender o ensino público [...]”, isto é, dentre outras preocupações, a primeira relatada pelo administrador era exatamente aquilo que denominavam de vulgarização do ensino. O que

¹⁶⁰ Valor esse que equivale a 20% do montante arrecadado e que está muito próximo dos números que ainda hoje são destinados à educação conforme preceitua a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.

poderia não significar a universalização do ensino, mas, de estender o processo de escolarização.

A idéia de universalização se encontra articulada ao projeto de ampliação do ideário civilizador pela escola, como aponta Coutto Ferraz

A política do Governo, como se vê nos antecedentes Relatórios e de diversos actos seus, não se tem limitado a promover os melhoramentos materiaes do paiz. Compreendendo que não é esse o único elemento de civilisação e de progresso, e que na sociedade há também interesses de outra ordem, que reclamam igual attenção, tomou o Governo a peito a tarefa, já incetada pelos Ministérios precedentes, de melhorar, quanto lhe possível, a instrucção publica, aperfeiçoando-a e difundindo-a de modo mais efficaz, por todas as classes. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTRO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO, 1856).

O governo não deveria se limitar aos melhoramentos materiais como estradas, prédios, navegação, lavoura, empresas. “Interesses de outra ordem” requeriam esforços do governo imperial e, nesse quadro, assinala que a administração tomou “a peito a tarefa” de melhorar a instrução pública “o quanto for possível”. Os objetivos foram então divulgados com os propósitos de continuar “aperfeiçoando-a e difundindo-a de modo mais eficaz, por todas as classes”. Em outras palavras, a vulgarização do ensino visava, sobretudo, alcançar crianças de todas as camadas sociais.

Quanto à definição legal dos regulamentos da instrução pública, o tema da universalização ficou ligado às condições oferecidas para o acesso das crianças ao ensino. Nesse sentido, na Corte Imperial, além de garantir a criação de escolas em todos os lugares, definiram também pela aplicação de multas aos responsáveis que não fizessem matrícula das crianças nas escolas. Nessa legislação procuravam garantir o pagamento do material referente ao custeio escolar do estudante indigente, isto é, oferecer condições básicas para que os estudantes pobres pudessem acessar ao ensino.

Coutto Ferraz informou que “não tem neste auxílio o Governo por único alvo prestar socorro público, mas também o interesse do Estado, preparando em vantagem sua o futuro da infância desvalida”. Em outras palavras, mais do que o interesse das pessoas, dos indivíduos, da família, da igreja e de qualquer outro grupo social, a importância principal era produzir “vantagem” para o Estado. Discurso que tinha como objetivo convencer as autoridades a voltarem os olhos para os interesses da instrução e demarcar, categoricamente, que maior interesse tinha o Estado em ampliar o atendimento com a escolarização, isto é, os benefícios da vulgarização do ensino seriam da sociedade e do Estado e não somente dos sujeitos.

Nos regulamentos, o discurso da vulgarização do ensino se constituía em uma regularidade e matéria quase que incontroversa como na posição manifestada por um lugar comum

Provar hoje as vantagens, digamos mais, a necessidade vital do derramamento e propagação da instrução primaria, fôra, como já disse alguém, condemnar-se a um lugar commum milhares de vezes repetido; fôra tentar a demonstração do que nem por um só instante pôde apresentar aspecto duvidoso para todo o espirito serio e reflectido, e irrogar atroz injuria á sabedoria e illustração dos legisladores do Brasil, que, compenetrados das verdadeiras condições de ordem e da liberdade, estabelecerão no Código Fundamental, entre as garantias dos direitos dos cidadãos e como dívida do Estado, a instrução primaria gratuita. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, REFERENTE A 1855, PUBLICADO EM 1856).

Euzébio tratava de conformar como definitiva a questão da expansão do ensino. Uma definição sem retorno que não adiantava mais ser combatida e repetida. Pelas suas idéias concebia o “derramamento e propagação da instrução primária” como um “lugar comum tantas vezes repetido” e que o debate já se encontrava superado. Para o dirigente, as pessoas que tentassem provar o contrário poderiam “apresentar aspecto duvidoso para todo espírito sério e refletido” e mais, poderiam disseminar “injuria à sabedoria e ilustração dos legisladores do Brasil” que tomados por um sentimento de compenetração nas idéias de “ordem e liberdade” haviam definido essa garantia. Assim, a questão da vulgarização da escola era garantia de direitos aos cidadãos como “dívida do Estado” para cumprimento da Constituição.

2.4.3.3. Nas Gerais.

No entanto, este debate se processou do mesmo modo em todas as províncias. Em Minas Gerais talvez porque acreditassem que a instrução pública¹⁶¹ financiada e realizada pelo governo era o suficiente e superior a quase todas as demais províncias brasileiras como se verifica nos relatórios dos dirigentes mineiros e nos documentos oficiais do Ministério dos Negócios do Império. Talvez isso tenha feito com que o tema deixasse de figurar nos relatórios e documentos dessa Província, como constataram Gonçalves & Faria Filho (2007, p 163-164) e Araújo et al (2007, p. 3).

¹⁶¹ Como afirmado anteriormente, Schueler (2002, p. 10), Xavier & Sá (2007), Araújo et al (2007) e Gonçalves e Faria Filho (2004) asseguraram que em Minas a questão já estava definida nos regulamentos de 1835.

Pelos documentos acessados no decorrer da pesquisa, na Província de Minas Gerais a questão não era muito discutida. A única apreciação do tema da expansão do ensino localizada, se concentra nos relatórios do início da década em análise. Pela lei ° 516 de 10 dezembro de 1851, que autorizou a reforma em Minas, em seu artigo 1º, § 3º caberia ao regulamento pensar nas condições para se “ Criar e supprimir cadeiras públicas, não só de instrução primária, como secundárias, tendo em consideração as circunstâncias locais”.

Dessa maneira, o tema da vulgarização aparece definido em Minas Gerais. A idéia contida na lei autorizativa pressupunha aumento, mas também restrição para que não houvesse escolas com poucos ou sem alunos. Por isso, Bhering pensava na criação de escolas nas “cabeças” dos municípios, ou na sede, isto é, no âmbito do espaço urbano para que tornasse “o mais conveniente as necessidades do nosso povo”, como bem assegurou¹⁶². Talvez, por isso, o Regulamento da instrução de 1854 da Província mineira tivesse como efetiva preocupação a questão da organização, ou melhor, da reorganização da vida dos professores e o aumento do aparato fiscalizador do sistema de escolarização.

O instigante foi perceber neste Capítulo os modos como foram emergindo e quais os interesses estavam no interior dos discursos produzidos para construção das reformas da instrução pública em 1854 e as tramas da luta pela sua aplicação. As singularidades que fizeram aparecer idéias que tentavam conquistar a sociedade para o aceite e compreensão da necessidade da escola, como instrucionalidade de um novo tempo, de uma nova era, deixaram evidente que se tratava de uma formação discursiva que visava: a) promover o desenvolvimento, o progresso, a civilização, enfim, a nascente modernidade em um espaço de visibilidade que pudesse ser referência desse discurso e dos sentimentos de avanços para a população; b) mostrar que se tratava de uma formação discursiva que possuía a finalidade de revigorar o comportamento da sociedade, induzir e conduzir para movimentar as ações políticas dos dirigentes e para que fossem assimiladas, como advertência para a chegada de uma nova etapa para a população das referidas localidades; c) fazer com que a população entendesse, aceitasse e realizasse a institucionalização dos indivíduos em um novo aparelho de produzir sujeitos: a escola. Instituição entendida como legítima e único local capaz de levar

¹⁶² Ao interpretar o intento de Antonio Bhering como tentativa de privilegiar a urbanização da escola partilho da compreensão do exposto por Faria Filho (2005, p. 31-32) “Os ideários e as utopias urbanas e escolares são, sobretudo a partir dos séculos XVIII e XIX, frutos das mesmas matrizes de pensamento[...]. Ambas carregam o peso e a crença na visão redentora das ciências e da racionalidade modernas. Ambas participam da racionalização da cultura e, diante de uma heterogeneidade de sujeitos, cultivam uma utopia homogeneizadora. Ambas trabalham teórica e retoricamente com um conjunto de dicotomias, tais como bárbaro e civilizado, arcaico e moderno, velho e novo, rural e urbano, entre muitas outras. Nelas, finalmente, projetar a educação e o urbano é arquitetar a modernidade e o progresso, é racionalizar os condutos”.

crianças e jovens, ou mocidade como diriam os dirigentes, para a conquista de um instrumento poderoso: o saber escolar.

Portanto, produzir uma cultura de busca por melhoria, por progresso, desenvolvimento, civilização e modernidade apoiou os discursos sobre a escola a partir das idéias de obrigatoriedade da escolarização, liberdade, vulgarização e gratuidade do ensino, preparando o terreno para o nascimento e consolidação da escola moderna sob domínio, controle e vigilância permanente do poder público estatal. Assim, advogo a idéia de que se tratava de duas formações discursivas que engendraram novos procedimentos nas práticas sociais, que se entrelaçaram em busca da superação de um discurso economicista, religioso e biológico. Na realidade, trata-se da constituição de um regime de verdade voltado para atingir a capilaridade dos mais amplos setores sociais e que tinha na escola sua demonstração mais visível e compreensível dos esforços de todos: do governo, da sociedade, da família, do professor e do aluno. A escola como o instrumento de superação dos saberes das outras instituições para que pudesse se afirmar engendrando outras atitudes. Este sim era o principal objetivo desse discurso que constituiu a escola como parte necessária e com condições para viabilizar o projeto civilizador.

CAPÍTULO III

3.0. HIERARQUIA, ESPAÇO E TEMPO DA ESCOLA

Com effeito, o ensino do primeiro gráo é o minimo da instrucção, é, como já disse um eloqüente escriptor, o limite abaixo do qual não deve descer a cultura intellectual, é a divida sagrada e restricta do paiz para com todos os seus filhos, é finalmente o alimento do espirito, sem o qual não admite o legislador que possa viver uma só creatura intelligente. Dahi porém a instrucção secundária e á superior, á instrucção litteraria e clássica a que poucos podem chegar, e em que tantos naufragão, é grande a distância, e sem querer-se inundar o paiz de jovens, que adquirindo altas aspirações em sua curta vida litteraria, e que mais tarde, não as podendo realizar, lanção-se no turbilhão de pretendentes a empregos públicos, e tornão-se pesados a suas famílias, inúteis a si, e muitas vezes, perigosos á sociedade, paga-se um justo tributo aos progressos da razão humana, e estabelece-se um princípio de grande alcance social, elevando-se o mínimo da instrucção primaria gratuita. O ensino elementar, com o desenvolvimento que prescreve o regulamento, prepara para as carreiras industriaes e commerciaes, e contem em si os germens da instrucção Professional que tanto reclamão as necessidades do paiz, e de que se não pode prescindir na época em que vivemos. (CORTE IMPERIAL, INSPECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, 1856).

Neste tópico foi realizada a análise dos discursos em torno da estrutura escolar: a organização hierárquica do ensino, o lugar social da escola, a invenção do espaço interno dos educandários e algumas relações entre os sujeitos escolares e espaços que possibilitaram fazer avançar a visibilidade desta instituição¹⁶³.

Antes mesmo da definição regulamentar em 1854, as legislações que autorizavam as reformas indicavam seus princípios fundamentais para efetivação dos procedimentos de transformação das relações de ensino. As tentativas de alcançar minuciosamente os sujeitos fez com que os poderes políticos, legisladores e administradores articulassem diversas situações que configuraram as práticas escolares desse período. Desse modo, pode-se notar

¹⁶³ Para Veiga (1999, p. 138), em Minas Gerais, no decorrer da disseminação da escola pelo século XIX houve um conjunto discursivo baseado nas idéias de formação de professores, metodologias do ensino, materiais escolares, aluguel, construção de prédio, salários de professores, ofertas de vagas. Tal conjunto discursivo discutia os problemas a serem resolvidos em cada época e “Neste sentido, a companhia escolarizadora da época possuiu diferentes funções sociais, presentes na institucionalização de um tipo de saber necessário às novas regras sociais, mas também na regulamentação das condições de acesso, enquanto disseminação de uma certa noção de lugar público”. Circunstâncias aceitáveis para a década de 1850 nestas duas províncias pesquisadas e na Corte Imperial.

que se havia um discurso disseminando a conquista de um novo estágio na vida social brasileira, por meio da escolarização, os dirigentes também operavam em um regime de verdade para afirmar a transformação da realidade do interior da escola e assim dar maior visibilidade aos seus propósitos.

Dessa maneira começava a nascer o novo modelo escolar da modernidade brasileira, procurando alcançar a população, lutando para transformar os indivíduos em sujeitos e também tomando o corpo dos sujeitos como alvo de constantes transformações na sua forma de pensar e de agir no interior das sociedades. Esse foi o objetivo maior do processo de mudança produzida com as reformas de 1854 nas comunidades pensadas. Com a finalidade de avançar na compreensão desse processo foi feita a opção por analisar essa formação discursiva que induziu a uma nova configuração escolar¹⁶⁴ ou a novos procedimentos da maquinaria escolar¹⁶⁵ de construção de sujeitos.

Tais fatos foram se constituindo tendo em vista que uma das finalidades da organização do ensino era a afirmação do poder estatal diante do processo de exercício da liberdade de ensino e da responsabilidade social com a instrução de camadas mais amplas da população. Em busca dessa construção as três reformas preconizadas atentavam, em cada ato, em cada prática, em cada atitude procuravam se voltar para tais objetivos. Por isso, cada qual dessas composições políticas, a sua maneira, formulou uma organização administrativa que possibilitava a ampliação do poder estatal no interior do conjunto social para afirmar suas ações, justificar suas operações e satisfazer a necessidade de legitimação do regime existente. Foi dessa maneira que, aos poucos, desenharam o modelo de escola a ser referenciada e a forma escolar que as comunidades deveriam conceber como resultado dos esforços das instituições e dos políticos pelo progresso, desenvolvimento e modernidade.

¹⁶⁴ Na perspectiva construída por Vincent et al (2001) a “forma escolar” constituiu-se historicamente e, como fruto das relações sociais, está cotidianamente em mudanças ou em processos de transformação. Ainda que os autores tenham pensado na perspectiva da longa duração, pretendo neste trabalho, produzir uma reflexão com a média duração.

¹⁶⁵ A complexidade da maquinaria escolar está aqui compreendida nos termos do que diz Varela & Uria (1992).

3.1. A escola elementar de primeiro e segundo graus¹⁶⁶

Em tão sólidos fundamentos assenta esta divisão, tão plausíveis razões justificão e demonstrão a sua necessidade em theoria, e tão convincentes são os bons resultados que de tal instituição tem colhido as nações que a tem posto em prática, que fôra duvidar da illustração do paiz e dos progressos que de dia em dia vai fazendo nos diversos ramos da existência social, o demorar além do que exigião as circumstancias, a realização de um dos mais importantes melhoramentos que á instrucção publica da Corte promette o regulamento de 17 de fevereiro de 1854. (Inspetoria Geral da Corte, Relatório, referente a 1855, publicado em 1856).

A escolarização primária na Corte Imperial e nas duas províncias em estudo procurava assumir uma forma idêntica a da organização do regime escolar em graus. Ensino esse dividido em escolas primárias ou elementares, de primeiro ou de segundo grau. Esse modelo em duas etapas visava estabelecer diferenças de acordo com as finalidades apregoadas pelos dirigentes que tentavam fazer acreditar que a construção de um dispositivo pedagógico estratificado atenderia aos interesses da família, da sociedade e, principalmente, do Estado, bem como fortaleceria a primazia dos princípios científicos/ilustrados¹⁶⁷.

Essa idéia de diferenciação no ensino elementar dividido em graus tinha como base as idéias de Condorcet (1943), mas, também partes da concepção disseminada por Comenius na Didática Magna com o debate em torno do ensino integral ou dos modos de ensinar tudo a todos como explica Narodowski (2001, p. 75-76).

No entanto, as práticas com o ensino fundamental em dois graus distintos era uma experiência que proveio da França, especialmente da reforma do ano de 1833, cujas transformações foram conduzidas por Guizot¹⁶⁸ e Cousin¹⁶⁹ e também muito semelhante com as reformas levadas a efeito em Portugal no ano de 1844¹⁷⁰. O ensino elementar de primeiro

¹⁶⁶ Por auxiliar o sentido da epígrafe deste capítulo trago, de modo mais contemporâneo, o significado que construiu Faria Filho (2000, p. 138-139) de que “A palavra *elementar*, mesmo etimologicamente, mantém a idéia de rudimentar, mas permite pensar, também, naquilo que é o “princípio básico, o elemento primeiro”, e do qual nada poder ser subtraído do processo de instrução. Nessa perspectiva, a instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, meos que de forma muito desigual, dos pobres à vida social”.

¹⁶⁷ Cf. Foucault apud Rose (1999, p. 30) “Não creio que se deva considerar o “Estado Moderno” como um entidade que se desenvolveu à parte dos indivíduos, ignorando o que eles são e até mesmo sua existência, mas, ao contrário, como um estrutura muito elaborada, à qual os indivíduos podem ser integrados, sob uma condição: que se dê à sua individualidade uma nova forma e que se submeta a um conjunto de mecanismos específicos”.

¹⁶⁸ Ver o caso da Província do Rio de Janeiro que se orientava por esse pensamento, cf Mattos (2004, p. 273).

¹⁶⁹ Cf. Schueler (2007).

¹⁷⁰ A apropriação das idéias francesas não se limitara ao Brasil, pois “Todos sabem quão grande é a nossa tentação de voltar os olhos para França sempre que se trata de estudar alguma questão da organização política ou administrativa. Parece-me que temos algumas vezes razão, e que muitas outras a não temos (apoiados). Parece-

grau era destinado àqueles que desejavam prosseguir nos estudos e o ensino primário de segundo grau era uma modalidade de ensino que estava destinada à formação de mão-de-obra qualificada, visando assegurar um mínimo de estudo profissional a quem não quisesse ou não pudesse dar prosseguimento nos estudos, isto é, a quem não tinha oportunidade de fazer formação profissional em nível superior¹⁷¹.

3.1.1. A forma escolar antes dos regulamentos.

No ensino elementar em Mato Grosso já se conhecia a organização da forma escolar de ensino elementar dividida em escolas de primeiro e de segundo graus. A implementação dessa proposta implicava em grande dificuldade de atendimento, ampliação e maior qualificação dos professores, bem como melhor divisão dos conteúdos de ensino na Província. Circunstância que permaneceu inalterada ao longo dos anos e que começou a se movimentar nos anos de 1850.

Pela disposição legal do primeiro artigo da Lei n. 08 de 05 de maio de 1837 se pode conhecer o modelo apropriado 17 anos antes das reformas em análise. No governo mato-grossense de José Antônio Pimenta Bueno se definiu que “A Instrução Primária consta de dois graus”. E prosseguiu “no primeiro se ensina a ler, escrever, a prática das quatro operações: aritméticas e princípios religiosos; no segundo a ler, escrever, aritmética até proporções, gramática da língua nacional, noções gerais dos deveres religiosos e morais”. Pode-se notar que o regulamento mato-grossense anterior era uma adequação das reformas francesas, inspiradas basicamente nas idéias de Condorcet (1943). Portanto, quando os regulamentos de 1854 foram implementados em Mato Grosso não se submetia tão somente à inspiração do ideário provindo da Corte Imperial.

Por sua vez, a Província mineira também já havia adquirido experiência com esse modelo hierarquizado de ensino elementar. Semelhante a Mato Grosso, pouco debate foi

me sobretudo, que o influxo das idéias francezas tem sido, por vezes, funesto á marcha politica de nosso Paíz. Mas, quando se trata de aprender idéas generozas de civilização, é bom que voltemos os olhos para uma das nações mais illustradas e, sobretudo, mais methodicas da Europa”. (CORVO, 1866, p. 22). Além disso, os relatórios do conselho da instrução (in: Gomes, 1984), entre 1844-1859 também apontam a apropriação desse mesmo ideário pela organização escolar de Portugal.

¹⁷¹ A disposição do pensamento francês pode ser conhecida em dois textos de Condorcet (1943; 2008, p. 73-112). A apropriação desse pensamento também é perceptível na Memória de Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado (APUD MOACYR, 1936, p. 119-147), assim como as propostas de reforma da instrução produzidas, em 1826, por Januário da Cunha Barbosa (APUD MOACYR, 1936, p. 148-179), dividindo a escola elementar em classes.

encontrado sobre o tema e, ainda, muito menos explicações precisas sobre a necessidade dessa divisão. No decorrer dos estudos foi localizado um documento de uma instituição que permite dizer que setores da população haviam se apropriado dessa idéia de escola elementar dividida por uma disposição das matérias de ensino. Em relatório de 18 de agosto de 1851, alguns dirigentes municipais, em Minas Gerais, enviaram um relatório ao Presidente da Província reivindicando provimento de escolas com o argumento de que “A Câmara Municipal de Villa Januária, lastimando a falta que tem contido das cadeiras de 1º. e 2º. gráo de Instrucção primaria desta Villa e do Arraial de Porto”. Além da tristeza que sentiam pela falta desses dois modelos escolares, a narrativa indica que havia escolas hierarquizadas no ensino elementar.

Observa-se uma certa aceitação dessa forma de organização escolar. Em relatório publicado em 1852, o Vice-Diretor da instrução escreveu que o ensino mineiro se encontrava na mesma situação do relatório anterior de 1849. Prosseguindo, informou que “a instrucção primaria continua a ser considerada de 1º e 2º gráo, em conformidade da Lei nº 13”, deixando visível a marca legal da organização do ensino elementar em dois graus. Pelo mesmo relatório o dirigente informou também o nível de atendimento dessas escolas, esclarecendo que “há na Província 134 cadeiras de primeiro gráo, e 64 do 2º”, confirmando que a escola mineira no início da década de 1850 era um ideal a ser perseguido, mas também uma instituição pensada e elaborada por meio de experiências e práticas legislativas ativas.

Sua narrativa deixa entender que a divisão do ensino elementar estava ligada à questão da separação de conteúdos a ensinar e que havia uma certa inquietação com essa situação

Tem sido tal a nossa incúria a semelhante respeito, que os examinadores nem uma pergunta fazem sobre doutrina Christã aos professores do 1º gráo!!! Os professores do 2º gráo devem conhecer as noções geraes dos deveres moraes, e religiosos; e as professoras os deveres domésticos, além dos mencionados: isto é o que dispõe os art. 1º, e 3º da Lei n. 13. Mas é uma verdade, que não devo occultar á V. Exa = não me consta que os mesmos professores do 2º gráo tenham sido examinados nestas noções geraes dos deveres moraes, e religiosos!!! Se alguns ensinão estes deveres, são a isso aconselhados por suas inspirações particulares. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUCÇÃO PUBLICA, 21 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

Ainda que se tratasse de exame de professores, o debate estava colocado por Bhering como condição para o problema da divisão dos saberes. Centrado o diálogo no tema do ensino moral e religioso, percebe-se o interesse em deixar demonstrado o exercício com os dois modelos de ensino. Um que estava mais ligado aos saberes elementares, particularmente ao que concerne à exigência de domínio da “doutrina Cristã” e o outro que avançava mais na

preparação dos sujeitos para a cidadania, vida em comunidade, respeito às leis, enfim, fazer compreender as regras do bom viver apregoadas pelas instituições responsáveis: Estado, igreja e família. Pelas idéias do Diretor, as professoras de ensino do segundo grau elementar deveriam ainda demonstrar que sabiam os “deveres domésticos” para ensinar às meninas. Os meninos aprenderiam lições morais ligadas à concepção de Estado e o ensino religioso conectado à compreensão da igreja. Esse era um discurso que permite perceber que a separação do ensino elementar se dava muito mais em função do conteúdo e dos objetivos dos dirigentes para a escolarização do que em função da necessidade social deste ou daquele grupo como pensava Condorcet (1943, 2008) para esta forma de divisão.

Todavia, a existência dessa forma escolar não era unanimidade dentre os dirigentes. Em relatório de 1852, ao falar acerca da necessidade de mudanças na organização do ensino, o Presidente de Minas Gerais destacou, dentre outras propostas para a reforma, a idéia de que “era minha intenção, no regulamento que confeccionasse áquella lei, diminuir o numero das cadeiras, augmentar-lhes o ordenado, reduzir seus dous grãos a um só, franquear o ensino particular e auxiliar pelos cofres os que nelle mais se distinguissem”. Dito de outro modo, a mudança a ser patrocinada pelo seu governo pretendeu extinguir o ensino de primeiro e segundo graus articulados no ensino elementar. Seu intento reformador era retornar à situação de ensino elementar com um só nível ou grau, isto é, ensinar a ler, escrever e contar. Quem pudesse avançaria para o ensino secundário. A proposta era exatamente retornar ao modelo antigo definido pela legislação de 1827.

Na Corte Imperial, conforme já foi abordado, o debate estava posto pelo arranjo do tema no Decreto 630, de 17 de setembro de 1851, no qual foi autorizado o governo a reformar o ensino. Tal perspectiva atendia aos pressupostos reformadores e induzia os indivíduos a tornarem-se sujeito escolar de “primeira classe”, o que dava a nítida impressão de uma divisão hierarquizadora dos saberes e dos grupos de escolares para estabelecer uma significativa diferenciação dos sujeitos a partir dos conteúdos ensinados. Fatores que permitem pensar ainda que os legisladores pretendiam destinar à maioria da população uma escola de segunda classe e aos seletos grupos sociais às de primeira classe, o que de modo conseqüente emulava os sujeitos e estimulava as instituições para a competitividade, estabelecendo uma profunda diferenciação individual e social, além de hierarquizar a sociedade em processo de organização. Portanto, a escola instigava esse mecanismo de distinção social e individual e não somente a homogeneização dos sujeitos como acreditamos durante muito tempo.

Esta reflexão trabalha com a hipótese de que na gestão das reformas a divisão hierarquizada do ensino elementar não foi entendida como um estímulo ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, não se tratando de um modo de estabelecer a meritocracia. Isto é, não havia preocupação em superação de etapas a serem galgadas pelos alunos, mas, principalmente, o estabelecimento de diferenciação social e cultural mais intensa. A estratificação da escola parece integrar o projeto de legitimação de uma ordem social marcadamente desigual.

Nas respectivas oportunidades em que foram dispostas, a distinção estabelecida na separação do ensino elementar começava a ser repensada, ganhando um caráter diferenciado daquele proposto, em particular na Corte Imperial. O desenho que pintaram para dar visibilidade à escola possuía a convicção centrada nas relações entre saber e potencialidades dos sujeitos, como podemos ver nos regulamentos prescritos em 1854

Província de Mato Grosso	Corte Imperial	Província de Minas Gerais
Art. 2º – Quando decorrer um ano sem que sejam freqüentadas por vinte alunos, pelo menos, as escolas do 1º grau, e por trinta as do 2º, serão elas suprimidas, salvo o caso de epidemia ou outra circunstância atendível.	Art. 48. As escolas públicas primarias serão divididas em duas classes: A huma pertencerão as de instrucção elementar, com a denominação de escolas de primeiro gráo. A outra as de instrucção primaria superior com a denominação de escolas de segundo gráo. Art. 49. O ensino nas de primeiro gráo será restrictamente o que se acha marcado na primeira parte do Art. 47: nas do segundo gráo comprehenderá demais as materias da segunda parte do mesmo Artigo, que por deliberação do Governo, sobre proposta do Inspector Geral, e ouvido o Conselho Director se mandarem adoptar. Art. 50. Nas escolas para o sexo feminino, além dos objetos da primeira parte do Art. 47, se ensinarão bordados e trabalho de agulha mais necessarios. Poder-se-hão tambem ensinar as materias da segunda parte do citado Artigo, que o Governo designar, sobre proposta do Inspector Geral com audiencia do Conselho Director, conforme as diversas localidades em	Art. 5º incumbe ao director geral: [...] § 10º propor a criação, ou suppressão de cadeiras do 1º ou 2º gráo nas freguezias, ou capellas curadas, apresentando todos os motivos, ou documentos que a isso o demoverem. Art. 59º As materias do 1º e do 2º gráo, e o methodo do ensino serão designadas pelo Presidente da Provincia, em Portaria especial, precendendo informação do Director Geral. Art. 61º O Presidente da Provincia proverá em ordem a que as materias do 1º e 2º gráo de Instrucção primaria, sejam ensinadas pelo methodo que a experiencia tiver mostrado ser o mais proficuo. Art. 63º Os Professores actuaes do 1º e 2º gráo de Instrucção primaria comparecerão na Capital para exhibirem as provas de suas habilitações para o magisterio dentro de um prazo que lhe será marcado pelo Director Geral em edictaes, afim de gozarem das

	que forem situadas a sua importancia. Art. 51. Em cada parochia haverá pelo menos huma escola do primeiro gráo para cada um dos sexos.	vantagens concedidas por este Regulamento.
--	--	--

A partir desse discurso do aparato jurídico é possível perceber que as legislações eram resultado da experiência apropriada e desenvolvida anteriormente. Portanto, as normatizações eram disposições que pretendiam fazer entender a idéia de que os regulamentos eram continuidades uns dos outros, porém, limitada as respectivas localidades.¹⁷² Desse modo, as mudanças procuravam modificar tão somente as disposições “em contrário”, conforme ficam, muitas vezes, definidas nas próprias prescrições legais. As reformas eram, portanto, mudanças com avanços e permanências e não inovações como auxilia a pensar Frago (2007) e Deleuze in Foucault (1999 A).

Tanto a Província mineira quanto a mato-grossense, neste exemplo, acrescentaram muito pouco acerca dos temas de divisão do ensino, como se suas respectivas legislações anteriores já houvessem disposto sobre o assunto. Por isso, nos regulamentos das províncias encontra-se a idéia da divisão do ensino elementar em graus quando se analisa o regulamento de 1854 em todos os seus aspectos e não somente em uma parte definidora do formato.

Em Mato Grosso, o regulamento de 1854 aponta que o ensino elementar estava dividido em ensino de primeiro e de segundo graus ao se estudar o tema da expansão do ensino, o acesso escolar ou a da liberdade de ensinar. Nesse sentido, observa-se a questão da divisão no ensino, por exemplo, na parte que trata do fechamento de escolas de primeiro e segundo graus mediante a não obtenção do número mínimo de alunos.

Na Corte Imperial esse tema aflorou com muita propensão ao debate por parte dos dirigentes. Disposto como obrigação na regulamentação de 1854 o ensino elementar dividiu-se em duas classes e afirmou-se, por meio do artigo 48, diferenciando-se do disposto na lei autorizativa. O regulamento definiu que a “instrução elementar” comportava as “escolas de primeiro grau”, atribuindo um significado ao que a lei autorizativa havia entendido por escolas de segunda classe.

¹⁷² Pelo que se pode perceber, como boa parte das leis brasileiras, as reformas da instrução pública não derogavam todas as disposições existentes. Ao contrário, modificava as que interessavam diretamente aos governos e deixava continuar em vigor aquelas que não contrariavam estas novas disposições. Nesse momento, percebemos os recortes que uma lei faz das outras, como se fosse uma sequência de procedimentos de regulação.

É possível perceber que até os dias atuais muito pouco mudou em relação a forma de divisão do ensino. As mudanças que ocorreram, se deram muito mais nas divisões e subdivisões dos conteúdos do que nos objetivos de hierarquização do ensino, dos saberes e, conseqüentemente, dos sujeitos. O ensino fundamental que temos hoje se assemelha muito com essas definições de há mais de um século e meio atrás. Era a idéia do progresso e do desenvolvimento que objetivavam fazer com que os sujeitos pudessem superar níveis e graus de ensino, ou etapas, melhor dizendo, como se afirma na atualidade para o caso do ensino fundamental ou elementar/primário, posteriormente dividido também em ginásial. A meritocracia apresentava suas primeiras proposições para dar forma ao ensino escolar

A organização parece comportar divergência com a organização dos conteúdos. Para tentar entender um pouco mais essa situação trago ao debate as disposições do mesmo regulamento da Corte Imperial. Ao definir a questão das escolas públicas, suas condições e regime, a normativa configurou em seu artigo 47 que o “ensino primário” nas escolas públicas compreendia um conjunto de saberes¹⁷³ divididos entre dois tipos de estabelecimentos. Uma parte indicada para o ensino elementar e a outra, mais completa obrigatória para a instrução primária. Intensificando análise anterior¹⁷⁴, a tipificação das escolas, nas reformas, se dava em função da necessidade de divisão dos saberes e dos escolares. Nesta ocasião sim, na divisão de saberes, o modelo de escola tomava a forma proposta por Condorcet, principalmente porque deveria funcionar como instrumento de seleção, classificação e disciplinarização dos sujeitos de acordo com os objetivos pretendidos pelo Estado. Assim, por exemplo, o ensino primário de segundo grau, com um conjunto de disciplinas dispostas obrigatoriamente, dependeria da localidade, portanto das necessidades, para ser incluso mais este ou aquele conhecimento.

Na Corte, como nas províncias, envolvidos em um conjunto de conhecimentos que pouco se diferenciavam, imersos em uma teia de dispositivos disciplinares que iam das lições aos exames, a separação dos saberes do ensino realizava o principal controle almejado pelos regulamentos: construir um domínio pela seleção dos conhecimentos daquilo que deveria e do que não poderia ser ensinado nas escolas. Assim, caminhando entre a ciência e a fé, um conjunto de saberes foi sendo conformado. A partir dele ficou definido o modelo de escolarização por meio de estabelecimentos compartilhados em suas respectivas

¹⁷³ No último capítulo abordarei essas disposições e divisões dos saberes para melhor compreender a formação dos sujeitos.

¹⁷⁴ Em artigo publicado no Congresso mineiro, Neves (2007) expôs partes do pensamento provisório que possuía. Analisando a integralidade destas duas disposições, permite realizar agora uma leitura mais específica e ampliada destas séries discursivas.

incumbências: produzir sujeitos docilizados.¹⁷⁵ Poderia dizer que esse era, efetivamente, o principal interesse dessa “instituição de seqüestro” como o próprio Foucault (2001, p.115) também nomeou a escola. Os dispositivos organizados para funcionar no interior das escolas fariam outros movimentos, teriam diferentes práticas e finalidades, mas todas voltadas para a transformação dos indivíduos em sujeitos.

Já em Minas Gerais, a forma escolar em modelo graduado foi desenvolvida por Francisco Diogo Pereira de Vasconcelos e Antonio Bhering ao longo das atribuições dos diversos dirigentes definidas no regulamento. Particularmente na referência das atividades dos professores, do diretor da instrução e do presidente da Província. Assim, aproveitaram as disposições contidas na legislação nº 13 de 1837 para afirmar a existência da escola elementar de primeiro e de segundo grau na Província mineira, conforme citam, incisivamente, seus dirigentes¹⁷⁶ em vários relatórios.

Por isso, é possível considerar que o regulamento, ao prescrever as atribuições das demais autoridades da instrução mineira, assegurou a continuidade do modelo escolar em dois graus. Mas, bem entendido, como em Mato Grosso, Minas Gerais possuía as mesmas finalidades com a graduação das escolas, ainda que se registre diferenças em relação à distribuição dos conteúdos para o ensino.

3.1.2. Divisão de saberes.

A partir das legislações, na continuidade das reformas, a existência de escola de segundo grau apareceu nos relatórios dos dirigentes mato-grossenses ao ser informada a situação dos alunos que estudaram nesses estabelecimentos. Não há uma reflexão acerca das suas necessidades, abrangências, qualidades da divisão, enfim, nenhuma justificativa da permanência dessa forma escolar. Em 3 de maio de 1856, o Presidente da Província, por exemplo, informou que, tendo em vista o grande número de alunos da escola de 2º grau na Capital da Província, contratou uma “professora adjunta” para auxiliar o mestre responsável.

¹⁷⁵ Cf. Foucault (1999 D, p. 117) “Houve durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”.

¹⁷⁶ Ainda que contando com os esforços de membros do grupo de pesquisa do NIEPHE da UFMG não conseguiu encontrar essa legislação.

Indicando, desse modo, o funcionamento de escolas dos dois graus, em conformidade com o disposto na legislação.

Por esse mesmo documento informou que precisou substituir o professor do ensino secundário de Filosofia moral e racional por falta de qualificação. Já outro Presidente, em relatório de 1859 propôs que “Talvez conviesse supprimir esta aula, substituindo-a por outra de instrução primária do 2º. Gráo”, ou seja, o dirigente estava reduzindo a condição, a qualificação de uma aula de ensino secundário para o nível de ensino primário, de segundo grau. Regredir a situação hierarquizada de uma aula para outra, em função de que, talvez, o professor estivesse em condições de lecionar outra disciplina/aula para o ensino primário de segundo grau, pois se encontrava aquém das qualidades necessárias para a aula de ensino secundário. Um discurso que procurou mostrar a dificuldade pantaneira em encontrar professores para um nível de ensino mais elevado.

Ao final da década, o debate acerca deste tópico ainda não estava posto na ordem do dia na Província do sertão pantaneiro. Os relatórios apenas confirmavam a existência de atividades desempenhadas por estes dois tipos de escolas. De modo especial, quando narravam acerca dos exames escolares e quantidade de alunos aprovados e reprovados nas escolas de primeiro e de segundo graus do ensino elementar. Por ser muito limitada a quantidade de escolas de ensino elementar de segundo graus há pouca informação dos conteúdos e saberes ensinados nesse tipo de estabelecimento.

As informações sobre este modelo de organização do ensino hierarquizado em Mato Grosso, com suas respectivas divisões de saberes, aparecem mais na década de 1860, oportunidade em que os dirigentes começaram a imprimir mais relevo a essa divisão de ensino, como se pode evidenciar

Segundo a Lei Provincial n.º 8, de 5 de maio de 1837, e Regulamento de 30 de setembro de 1854, a Instrução Primária consta de dois graus: no 1º se ensina a ler e escrever, a prática das quatro operações aritméticas sobre números inteiros, orações e princípios religiosos; no 2º ensina-se, além disto, a Gramática da Língua Nacional, Aritmética até proporções e noções dos deveres religiosos e morais. Entre 20 escolas existentes em toda a Província, só há uma de 2º grau na Capital, visto que ainda não foi provida, nem posta a concurso, a criada pela Lei n.º 6, de 20 de junho último, para Vila de Poconé. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 3 DE MAIO DE 1862).

O dirigente deixou evidente a compreensão de que os regulamentos eram uma continuidade das disposições das legislações anteriores. Ao retomar a normativa da reforma de 1837, registrou como o ensino mato-grossense estava classificado, hierarquizado e

disponibilizado para parcelas diferenciadas da população. Tal atitude foi significativa porque, ao que os relatórios indicam, os dirigentes da década de 1850 ou não tinham a dimensão da necessidade de classificação do ensino ou não tinham condições de colocar em prática o ensino mais estratificado.

Outra informação relevante, após mais de duas décadas de existência, é a de que havia apenas uma escola de ensino elementar de segundo grau em toda a Província. Situação que pode ser compreendida pelas condições financeiras necessárias para tal empreendimento e pela questão pedagógica, visto não haver mestres com tais qualidades que pudessem ensinar os alunos nas disciplinas obrigatórias, como frequentemente registrado na documentação oficial. Ao lado disto, outro elemento consiste na legitimidade atribuída e na necessidade percebida pela população no que se refere à escola, a uma escola hierarquizada. É provável que a escola elementar de segundo grau não tivesse despertado o desejo e não estivesse relacionada com os interesses e aspirações das famílias e das crianças.

Na Corte Imperial, os debates em torno da instrução no pós-decreto da reforma da instrução indicam algumas preocupações com a disposição da escola e não com a qualidade, perspectivas e condições de instalação desses estabelecimentos. É possível pensar que, pela pouca pressão política que recebia ou pela necessidade de transformar o ensino elementar primário ou de primeiro grau em modelo efetivo para o País, os argumentos em torno desse modelo de escolarização foram gradativamente se perdendo e sendo conformado apenas em ensino elementar de primeiro grau na Capital do Império. E a escola primária superior ou de segundo grau foi descartada do lugar de instrumento do projeto civilizador.

De 1850 até 1855 preponderou um profundo silêncio a respeito deste tema nos relatórios dos inspetores da instrução e dos Ministros dos Negócios. A partir de 1856 emergiu um conjunto discursivo que tentou explicar a não existência deste tipo de ensino hierarquizado desde o ensino elementar. Por exemplo, em relatório avaliativo, a Inspeção Geral da Corte explicou o que estava acontecendo na cidade do Rio de Janeiro

O art. 48 do regulamento que divide as escolas publicas de primeiras letras em escolas de primeiro e escolas de segundo gráo não está em execução; não porque não julgasse necessário dar ensino elementar mais desenvolvido aos alumnos que frequentão as aulas publicas, mas unicamente porque pareceu prudente ao conselho director regularisar e reformar o regimem das escolas actuaes antes de estabelecer a instrucção primária superior. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, 1856).

Desta maneira, os políticos tentavam mostrar que uma coisa era a lei escrita e a outra, completamente diferente, era colocar o regulamento em execução. Na realidade, não existia separação. Esse administrador praticava apenas aquilo em que acreditava e investia. E requeria investimento apenas de acordo com seus interesses políticos e ideológicos. Nesse momento, ele mesmo ainda estava tentando compreender e fazer compreender o que era a escola primária com dois graus, níveis, etapas ou modalidade. Ao que parece foram exigidas explicações de algum superior. Na oportunidade, Euzébio de Queiroz afirmou que não estava em execução o ensino primário superior de segundo grau porque faltava regularizar, pelo Conselho Diretor, a questão do regime das escolas. Em outras palavras, justificou a falta de uma pela construção de outra perspectiva. No entanto, o regimento interno das escolas da Corte já havia sido publicado em 1855.

O Conselho Diretor parece não ter competência executiva, apenas deliberativa e consultiva, e o dirigente, que era o responsável pela instalação desse tipo de escola, não havia providenciado uma proposta sequer para ser votado no conselho Diretor até aquele momento¹⁷⁷. Talvez porque não soubesse da existência, não conhecesse seus objetivos, porque não desejava vê-la instalada ou, talvez, porque acreditasse que a instrução elementar de primeiro grau era o suficiente conforme explanado na epígrafe deste Capítulo. Passado mais de dois anos da existência dos regulamentos, ainda não havia sido instalada a escola primária superior de segundo grau na Corte.

Para entender o pensamento de Euzébio precisamos verificar suas reflexões neste mesmo documento. Inicialmente apresentou uma compreensão instigante do modelo de organização escolar e suas potencialidades. Como bem assinalou “o ensino de primeiro gráo é o mínimo da instrução” e, mostrando haver se apropriado de um tipo de pensamento, assegurou que “como já disse um eloqüente escriptor, o limite abaixo do qual não deve descer a cultura intellectual”. Articulando as ideias de sujeito e Nação expressou que a escola elementar “é a dívida sagrada e restricta do Paiz para com todos os seus filhos” e, para intensificar a ação da igreja, afirmou que este tipo de instrução era “o alimento do espírito, sem o qual não admite o legislador que possa viver uma só creatura intelligente”. Como se pode verificar, tratava-se de uma compreensão que construía um significado de escolarização

¹⁷⁷ Borges (2008, p. 159-177) permite conhecer outros aspectos das mudanças discursivas de Euzébio de Queiroz em favor da instalação do ensino primário de segundo graus na Corte a partir da década de 1860.

com necessidade permanente de avanço para construção da Nação, ou melhor, do País¹⁷⁸. Era um discurso que vislumbrava a perenidade da instrução da mocidade.

O que mais intriga a respeito da não instalação dos estabelecimentos de ensino primário de segundo grau na Corte Imperial era que Euzébio de Queiroz se referia à disposição regulamentar, complementando com suas idéias, explicando a finalidade do ensino elementar

O ensino elementar, com o desenvolvimento que prescreve o regulamento, prepara para as carreiras industriaes e commerciaes, e contem em si os germens da instrucção Professional que tanto reclamão as necessidades do paiz, e de que se não pode prescindir na época em que vivemos. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, 1856).

Euzébio entendia o ensino elementar como primário associado à profissionalização. Deste modo, parece que se afastava do padrão que atribuía ao ensino primário superior, isto é, do ensino de segundo grau como se pode constatar em experiências de outros países, de modo particular nas reformas francesa de 1833 e de Portugal em 1844.¹⁷⁹ A escolarização elementar da Corte e da Província, nesse período e nesse entendimento, era um ensino voltado para aqueles que desejavam ou tinham necessidade de prosseguir nos estudos secundários e superiores e também para a profissionalização. Essa visão do papel e da importância da escola elementar é que deixou sem funcionamento a escola estratificada na década de 1850 na Corte.

A idéia de que o ensino elementar deveria preparar para o exercício das atividades comerciais e industriais e continha os princípios da instrução profissional vem apoiada na posição de que

Para que não perdessem porém, por arriscada precipitação, os fructos que póde produzir a divisão da instrucção primaria em elementar e superior,

¹⁷⁸ Cf. Faria Filho (2000, p. 137) “a instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de País independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente mas, também, dotar esse Estado das condições de governo”.

¹⁷⁹ Um relatório de instância administrativa registra a seguinte idéia em Portugal “O mesmo decreto de 20 de setembro mandavam-se criar escolas de ensino do 2º. Grau; não diferem das do 1º. senão em ensinar-se nelas o ensino primário em toda a sua plenitude e com mais perfeição. A gramática portuguesa, o desenho, a geografia, a escrituração, a aritmética são as disciplinas especiais deste grau. Estas escolas pertencem às povoações dadas à indústria, ao comércio, cujos habitantes querem seus filhos habilitados, para manejarem com inteligência as suas profissões, sem os passar ao ensino secundário. Mas para o seu estabelecimento, além do local com grande capacidade, é indispensável o concurso de muitos professores, como se pratica na França e nas nações do norte. (RELATÓRIO, CONSELHO SUPERIOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE PORTUGAL, 1846-1847, IN: GOMES, 1984, p. 46-47).

indispensável se tornava, procedendo com circunspecção e prudência, estudar as condições com que devem ser estabelecidas as escolas de segundo gráo, as localidades ou freguezias que, por sua população e importância, são dignas desse benefício, e finalmente dar ás escolas de primeiro gráo já estabelecidas, todos os melhoramentos que tão imperiosamente exigia o atrazo em que se achavão. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, 1856).

Para o inspetor se tratava de ensino diferenciado, voltado para alguns interesses, de acordo com a localidade. Por isso, talvez tenha pensado na visibilidade desse tipo de instrução assegurando a necessidade de maiores estudos e verificação dos lugares com maior importância e quantidade de população para sua instalação.

Na continuidade, esse relatório registra a prioridade atribuída por Queiroz ao ensino elementar ou de primeiro grau. Afirmou que daria “todos” os melhoramentos exigidos pela realidade do “atrazo” em que se achavam e complementou dizendo que “logo que me julgue habilitado para com segurança propor a V. Ex. a criação dessas escolas, não o demorarei”. Porém, segundo ele, desde que chegasse a um momento em que estivesse “côncio da importância que podem ellas dar ao ensino, e das vantagens que dellas podem auferir á população desta capital”. Argumento que traz luz a esta compreensão de que o Inspetor Geral da Instrução operava com o princípio de uma escolarização gradual como condição para consolidar o modelo escolar.

Ao continuar seu relatório o Inspetor ajuda a compreender que a instrução elementar estava destinada ao processo de ampliação do ensino, pois como um pensamento “liberal e civilizador” do regulamento, “não só julgou” necessário como previa “o mesmo gráo de instrucción para ambos os sexos”

Felizmente, para que não ficassem entregues á ignorância as meninas dessas localidades, previu o regulamento os casos de não serem ellas em numero sufficiente para justificar a criação de uma cadeira publica, e ser entretanto necessario arrancar-as do abandono em que se vão educando, e dar-lhes o beneficio de uma instrucción elementar, moral e religiosa. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, 1856).

Como se fosse um ganho das mulheres, como se fosse um acontecimento novo Euzébio anunciava o ensino elementar para o sexo feminino, o que já vinha sendo praticado em algumas províncias, dentre elas a de Minas Gerais e até mesmo implementadas em outras, no bojo da reforma, mas independente de nova regulamentação, como fez Leverger em Mato Grosso. Porém, a forma escolar do ensino elementar da Corte desejava ser uma referência para outras províncias. Nesse sentido, tinha que ser marcado como um avanço do pensamento

da época, ainda que houvesse muitas escolas particulares e mesmo públicas para o sexo feminino na Corte, conforme se pode notar a partir da existência de diversos documentos “abonando professoras da Corte” nesse período. Como se sabe, o regulamento da instrução pública de 1827 já havia assegurado esse direito às mulheres e o regulamento de 1854 confirmava a disposição.

Dáí em diante o pensamento sobre o assunto desapareceu. O que existia tratava apenas de informações, e assim mesmo em números, a respeito da existência de ensino elementar de primeiro grau. Nenhuma manifestação acerca do ensino primário superior. Em relatório, dois anos depois, reaparece a preocupação com a estrutura do ensino elementar da Capital

Ainda me reporto ao que expuz nos relatórios passados quanto á falta de cumprimento do art. 48 do regulamento, que divide as escolas de instrucção primaria em escolas de primeiro e do segundo gráo, e bem assim quanto aos internatos para a instrucção das freguezias de fóra da cidade; não tendo ainda sido possível promover convenientemente a creação destes e daquelles estabelecimentos, os quaes entretanto continuo a ter na devida consideração, dirigindo-me a V. Exa. logo que se possa com segurança tratar de organisá-los. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, 1858).

Nesse relatório, Euzébio de Queiroz tentou justificar, como dois anos antes, a mesma falta de instalação da escola estratificada, agora com a ausência também de uma instituição que poderia congregiar tanto o ensino elementar quanto o ensino primário: o internato. Há que se ter em conta ainda que muitos professores reivindicassem o modelo de internato para resolver o problema da baixa freqüência dos alunos, atribuído ao problema da distância. Como se percebe, Queiroz tentava amenizar a falta do ensino de segundo grau propondo o internato, o que lhe permitia ganhar tempo para instituir, a seu modo, o ensino primário elementar de primeiro grau, que não se encontrava convenientemente organizado. Mantém, portanto, a tese de que a gradação no modelo escolar se encontrava condicionada à oferta da escola de primeiro grau.

Ao que os relatórios indicam, os ministros dos negócios do Império pouco sabiam e menos ainda informavam a respeito do ensino primário dividido em dois graus. Após a regulamentação, a única manifestação concreta foi a do senhor Sérgio Teixeira de Macedo que, em narrativa de 1859, tratou de repetir as palavras do Inspetor Geral de dois anos anteriores, assinalando que “Ainda não se realisou a creação de escolas de 2º. gráo, em cumprimento do artigo 48 do regulamento de 17 de fevereiro de 1854, por parecer mais conveniente completar-se primeiro o ensino puramente elementar”.

Pelos documentos coligidos, em Minas Gerais a situação não era muito diferente de Mato Grosso. O tema não estava posto como necessidade na reforma ou estava distante das reais exigências da Província. As informações indicam a existência desse modelo escolar e alguns fragmentos permitem compreender a realização da escola elementar tanto de primeiro quanto de segundo graus, conforme estava disposto no regulamento no regulamento da década de 1830.

Em 25 de fevereiro de 1855, por exemplo, o vice-diretor da instrução assegurou que “as matérias do 1º e 2º gráo de Instrucção Primaria forão fixadas por Portaria de 31 de Março do anno passado, conforme o disposto no Art. 59, precedendo informação, e proposta desta Vice-Directoria”. Essa informação sugere compreender que o ensino graduado em Minas Gerais foi pensado a partir do compartilhamento dos saberes por entre os grupos de sujeitos divididos em estudantes de ensino elementar de primeiro e de segundo graus. Em outras palavras, ao dividir o conteúdo que deveria ser ensinado, de acordo com as finalidades de cada grau do ensino elementar, pretendiam atender aos objetivos da formação e aos interesses do Estado. A partir dessa compreensão se organizou, de maneira mais eficiente, o controle do ensino, baseado na divisão e hierarquização.

Em outro documento, o Presidente da Província parece dominar a questão da escola hierarquizada. Assim escreveu este dirigente logo após a regulamentação

Consta ainda de dois grãos a instrucção primaria do sexo masculino, segundo a Lei N. 13, actualmente modificado pela Portaria da Presidência de 31 de Março de 1854. As cadeiras do 1º. gráo são estabelecidas em Parochias e Capellas curadas, e as do 2º. Nas Cidades e Villas. A dita Portaria especifica as matérias que fazem objecto do ensino de cada um dos dois graós, e do sexo feminino. Existem creadas por Leis e por outras Portarias da Presidência 173 Cadeiras do 1º. gráo, 138 providas, e 35 vagas; 52 do 2º. gráo, 44 providas, e 8 vagas; e para o sexo feminino 42, 33 providas e 9 vagas. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 25 DE MARÇO DE 1856).

Percebe-se a tentativa de conhecer a forma organizativa e ao mesmo tempo informar ao parlamento, mais precisamente, a organização da forma escolar mineira. Assim, ficou estabelecido que as escolas de primeiro grau seriam criadas nos lugares menos povoados e as de segundo grau nos lugares mais populosos ou urbanizados¹⁸⁰. Um modelo que atentava, em sua localização, com as recomendações propiciadas por Condorcet (1943) para a França.

¹⁸⁰ Foucault (2008) reflete que as idéias em torno do governo permitiram pensar os territórios e as possibilidades de garantia da segurança às populações. Já Faria Filho (2005) contempla esse debate mostrando como o ideário de urbano vai permear as reflexões em torno do processo de escolarização.

Dessa forma articulada, induzia a população, principalmente aquela ávida por ensino e com condições culturais, sociais e financeiras de poder adquiri-la, para que se lançasse em busca de intensificação ou aproximação com o processo de urbanização e com novas condições de trabalho exigidas por esse processo. A tentativa era essa: cidade e escola seriam iguais à civilização, ilustração, um caminho para a modernidade¹⁸¹.

Mesmo na eminência de uma nova reforma, ao abordar o problema da instrução na Província de Minas Gerais, em documento publicado em 8 de março de 1859, o vice-diretor geral da instrução mineira tinha muitos motivos para começar a decifrar a conjuntura do ensino elementar em dois graus. A partir deste momento começou a aparecer problemas na interpretação desse modelo de organização do ensino. Nesse sentido, observava-se um capítulo do relatório intitulado “Exigências e recommendações da Directoria Geral” em que esse dirigente escreveu “Constando-me que muitos paes-de-familia retiravão seus filhos das Escolas do 2º gráo de Instrucção Primária, apenas instruídos nas matérias do primeiro”. Segundo a autoridade, em função dessa situação, redigiu uma circular recomendando a todas as diretorias de círculos literários que “fizessem sentir aos diversos interessados a conveniência do procedimento contrário, attentas não só as utilíssimas applicações de que são susceptíveis os conhecimentos que constituem aquelle gráo do ensino primário”. Fato esse que permite entender que o ensino elementar de segundo grau era um estudo mais aprofundado que precisava ser considerado, independente das necessidades e das condições das famílias que tinham seus filhos nesse tipo de escola. Medida que efetivada prolongaria o tempo escolar e, com isso, o efeito civilizador da escola.

Concomitantemente, surgiu o problema da falta de livros e compêndios para os professores de segundo grau do ensino elementar como os da disciplina “regras de civilidade”. E também reapareceu uma dificuldade dos mestres em compreender a divisão dos saberes entre o ensino de primeiro e o de segundo grau, principalmente durante os exames. Ao analisar os saberes patrocinados por essas reformas haverá a oportunidade de comentar o alcance desses conteúdos e a situação embaraçosa em que se viam professores e políticos.

Ainda que sem maiores detalhes dessas práticas, ao final da década de 1850, a instrução elementar de primeiro e segundo graus era uma realidade na organização da forma escolar de instrução mineira. Em números, este dirigente mostrou como estava difundido esse modelo de instrução pela Província

¹⁸¹ Era efetivamente a articulação entre escolarização e urbanização de que nos fala Faria Filho (2005), assim como a aplicação da formulação dos modos de organização das cidades estudadas por Foucault (2008).

O ensino primário e o secundário achão-se distribuídos pelo número de Cadeiras constante do seguinte Quadro
Do 1º Gráo para o sexo masculino
Cadeiras 222 (entre providas definitiva ou provisoriamente, e as vagas).
Feminino 51
2º gráo..... 56
Instrucção secundária..... 56
(MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA
INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

Com o auxílio dos números é possível perceber que o administrador da escolarização mineira apresentava os dados de toda a instrução, que hoje, na legislação brasileira é considerada como educação básica, isto é, ensino fundamental juntamente com o ensino médio.

Outra questão instigante em Minas Gerais era que o ensino elementar de primeiro grau estava destinado tanto ao sexo feminino quanto ao masculino. Mas, por esse mesmo documento fica demonstrado que o ensino elementar de segundo grau parece se destinar exclusivamente aos homens. É preciso verificar no relatório que, enquanto no ensino de primeiro grau apresentou a divisão sexista, perceptível nos saberes e via separação física entre meninos e meninas. As escolas oficiais de segundo grau e no secundário se voltavam para o ensino masculino. Como era uma sociedade patriarcal é possível perceber esse modelo organizativo sexista e excludente que destinava às mulheres apenas o elementar de primeiro grau. E para os homens, senão o oferecimento de toda escolarização, ao menos, uma perspectiva de continuidade escolar.

Nota-se ainda outra questão ligada às escolas de instrução elementar de segundo grau. Ao final da década, totalizavam 56, enquanto as de primeiro grau, do sexo masculino eram em número de 222, que somando aos 51 estabelecimentos de ensino do sexo feminino totalizavam 273 escolas elementares de primeiro grau. Portanto, comparada com as de primeiro grau do ensino elementar, as escolas primárias de ensino de segundo grau de Minas Gerais, representavam apenas 17,02 % do total da escola do que hoje denominamos de ensino fundamental. Situação que permite defender a idéia de que se procurou uma escola estratificada, ampliando o tempo do dispositivo escolar por meio da gradação da forma.

3.2. Espaço e arquitetura escolar

Pensado a forma escolar que servia para organizar os saberes e endereçar os sujeitos para uma determinada função cumpre, agora, conhecer um pouco mais da espacialidade da instituição. Nesse sentido, é preciso compreender que o espaço da escola, no decorrer da década de 1850 foi pensado em três dimensões distintas. A primeira se tratava do pensar o lugar ou o espaço social da escola para definir os lugares onde pudessem abrigar esse estabelecimento de acordo com as localidades, em relação ao tamanho da Província, isto é, onde deveria ser instalada cada escola. Já o segundo considerava o problema urbano, principalmente em função da quantidade de concentração de pessoas e as suas necessidades, a fim de organizar a configuração do prédio. A terceira proposição pensou o interior da escola, isto é, como a escola deveria ter um espaço organizado que pudesse ser diferenciado de qualquer outro ambiente, afirmando, inclusive, os objetos que comportariam esse espaço destinado ao ensino.¹⁸²

No conjunto discursivo que permeou os debates reformadores percebe-se que já havia uma reflexão a respeito do espaço escolar com o sentido de oferecer mais qualidade de trabalho aos professores e, da mesma maneira, objetivando a melhoria do conhecimento adquirido pelos alunos¹⁸³. Pelo mesmo modo, tratavam a questão como uma referência estética a ser identificada pela sociedade.

Em Mato Grosso, a administração Levergeriana manifestava pouca preocupação com a questão dos prédios escolares. Pelas próprias narrativas que expunha pode-se afirmar que a maior inquietação com o lugar da escola se dava em função do conjunto de estabelecimentos distribuídos pela Província com a conseqüente ampliação do processo de escolarização, ou seja, como seria a localização da instituição de ensino em relação à população da Província. Esse era o espaço que o Presidente preferia pensar. Em relação aos prédios, suas idéias não se

¹⁸² Os objetos materiais de uso dos alunos e professores não faziam partes da mobília escolar, mas eram objetos necessários para a construção da paisagem e da identidade do espaço escolar. Porém, quero reconhecer o pensamento e estender a compreensão para o Brasil do século XIX as afirmações de Xavier de que “Os objetos pertencentes as escolas de Mato Grosso, tais como mesas de várias dimensões, carteiras ou escrivaninhas, relógios, vasilhas de águas, copos, cadeiras de braços e bancos de assento de várias dimensões, os quais compunham, ou deveriam compor o conjunto de elementos permanentes de cada unidade escolar, eram considerados mobiliários escolares por serem fixos ao espaço físico do estabelecimento de ensino”. (2007, p. 63)

¹⁸³ Cf. Fernandes “Seja qual for o formato e sua localização – recinto ao ar livre sem paredes, escola-cubata, escola-local religioso no interior ou no exterior do templo, escola edificada, etc -, um dos seus traços distintivos é o facto de se tratar de um espaço qualificado. Do mesmo modo que o templo designa um território litúrgico que provoca um comportamento especificado, a escola delimita um espaço que requer igualmente determinados comportamentos e atitudes geradoras de valores”. (2005, p. 20).

deslocavam para a necessidade da casa-escola¹⁸⁴ e, ao que os relatos indicam, tinha o pensamento voltado para a questão dos seminários.

O Presidente, inclusive, se propunha a gastar mais dinheiro para restaurar prédios do ensino secundário, como assinalado no relatório de 1853, dizendo que, com algumas disciplinas e com a instalação do seminário, poderia melhorar também a instrução primária, uma vez que nele poderia estudar boa parte da mocidade mato-grossense. Na sua visão, o seminário era um local em que “aproveitaria mais especialmente aos jovens que se destinam ao serviço da religião e do Estado”, ou seja, instruir sacerdotes para a igreja e pessoas destinadas à administração pública para o Estado.

Do Inspetor Geral de Estudo, por sua vez, não encontrei muitas manifestações antes da regulação. Apenas um relato, de março de 1851, em que trabalhando com uma comissão de visitação dos estabelecimentos públicos da Câmara de Vereadores da Capital da Província constataram a situação de uma casa afirmando que “A escola de 1ª letras para meninos, de que é Professor José Alves Ferreira, além de colocada quase extra-muros da cidade, e em acanhado edifício, não apresenta vantagem alguma”. A opinião dos parlamentares era de que a escola, em relação ao seu espaço possuía dois defeitos. Primeiro, o de estar fora da cidade, isto é, “extra-muro”, ou na periferia, distante do centro urbano, fora dos olhos dos dirigentes e do alcance da população. E o segundo, um ponto de vista estético, em cuja oportunidade, acentuaram que a escola encontrava-se em “acanhado edifício”, isto é, em um edifício provavelmente pequeno e que não conseguia estabelecer plenas condições de estudos aos alunos.

Ao prosseguir, na visitação, observa situação semelhante em relação à “escola de 1ª letras para meninas, sita na rua Augusta, nº 46 acha-se colocada em sofrível edifício”, enfatizando uma certa inquietação com a estética dos prédios escolares da época. O pensamento em torno do estético era tanto que, juntamente com outros problemas mencionados no relatório ressaltaram ainda que “pensa a Comissão que esta série não interrompida de defeitos muito prejudicará, com o tempo, se oportunamente não for atalhada”. Com tais idéias os componentes da comissão estavam ponderando pela necessidade de

¹⁸⁴ Tomo a idéia de casa-escola aqui considerando o sentido produzido por Xavier (2006, 55-62) mais do que com o sentido encontrado e problematizado por Schueler (2007, p. 133) que tomou essa compreensão com a idéia de “casas de escolas”. Na década de 1850 penso ter tomado significância mesmo a idéia de casa-escola porque funcionava como casa para a família dos professores, concomitantemente, servia para o desempenho das atividades da escola e não era uma moradia adaptada para servir apenas de escola. Não era uma casa de escola como tomou forma ao final do século XIX e na primeira metade do século XX e ainda funciona nos dias atuais na cidade do Rio de Janeiro.

mudanças, visando um incentivo a se pensar também acerca dos lugares e das condições físicas das escolas.

Na Corte Imperial, o tema do espaço escolar começou a década de 1850 como uma das questões relevantes do movimento reformador. Em relatório de 1851, o Ministro dos Negócios do Império afirmou que uma das causas que mais entorpeciam o desenvolvimento da instrução era, dentre outras, “a falta de edifícios apropriados para o ensino”. Pelo curto relato não se consegue definir se ele estava afirmando isso em razão do método de ensino, em função da estética, com relação à disposição no espaço urbano ou mesmo por motivos de gastos financeiros. A questão dos prédios escolares tornava-se, a partir dessa reflexão, um discurso que iria fomentar o debate da organização do ensino na Corte durante o período em análise. Principalmente após a emergência do regulamento da instrução e do regimento interno das escolas da Corte.

Já em Minas, antes da regulamentação do ensino de 1854, a questão do espaço escolar era uma reflexão que não se centrou somente no aspecto do prédio escolar. Desde a definição do método de ensino e da melhoria das condições de trabalho dos professores, os discursos utilizados fixaram seus interesses na idéia de se pensar a respeito, principalmente, do lugar social de instalação das instituições de ensino e como organizar internamente esses espaços escolares.¹⁸⁵

Em um dos relatos, de 1852, o dirigente expôs que os professores, depois que passavam em concursos, mesmo tendo freqüentado a aula normal da Província, se dirigiam às escolas, porém chegando nas localidades em que deveriam lecionar “não achando o auxílio das subscrições particulares, e não tendo cazas apropriadas, voltão ao ensino antigo”. Ou seja, a falta de prédios próprios para o ensino, a indisposição de objetos escolares, combinado com a ausência de auxílio da população e do governo fazia com que algumas escolas deixassem de cumprir as exigências de aplicação do método novo e voltavam ao método antigo. E arrematou o administrador insistindo que essa situação “tem iludido a esperança do público”.

Diante dessa realidade Antonio Bhering pensou em destinar verbas específicas para a aquisição de material para a realização plena do método de ensino. Também estava preocupado com situação de instalação dos prédios escolares e, por isso, acentuou

¹⁸⁵ Ver Faria Filho (2000, p. 142-143) no qual esse pesquisador aponta para essa articulação de se pensar a organização do espaço escolar e a definição dos métodos de ensino.

O mesmo se poderia adoptar, quanto á aquisição de casas próprias começando-se pela Capital da Província, descendo ás cabeças das Comarcas, aos Municípios até as capellas filiaes; e desaparecerião do orçamento Provincial as quotas para aluguel de casas, que são em pura perda. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PUBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

A destinação de verbas para aquisição de “casas próprias” induziu o dirigente a pensar no lugar social da escola. Por isso, suas idéias de construir prédios específicos, começando pela capital, pelos pólos ou círculos literários ou “cabeças das comarcas”, como disse o dirigente, até chegar as capelas, ou lugarejos menores. Para o dirigente, essa seria uma ordem de prioridade de aquisição de prédios, evitando a “pura perda” de dinheiro com os aluguéis. A proposta de Bhering era fazer cumprir o novo método de ensino da Província, uma vez que essas casas-escolas tinham alguns problemas como nos fazem pensar Schueler (2006) e Xavier (2007, p. 55-73). Então, a idéia era que esses prédios deviam se situar em locais centralizados, em espaços com maior densidade populacional, pertos das aglomerações sociais. Portanto, estava pensando também a disposição espacial da escola em relação ao conjunto da Província para que não ficasse apenas em conglomerados ou concentrada em apenas alguns lugares. Este ponto parece remeter ao problema da população e de seu governo. E as medidas articuladas à escola foram orientadas por dois princípios gerais – instalar escolas onde há gente e, ao mesmo tempo, sugerir à população onde ela deveria fixar.

A inquietação sobre a localização foi aumentando e até mesmo a questão da existência das escolas particulares em relação ao local de instalação dos estabelecimentos públicos estava sendo pensada como podemos verificar, em relatório demonstrado no capítulo II deste trabalho, no qual o vice-diretor da instrução mineira, em 22 de Janeiro de 1851 explica as reclamações sobre a instalação de escolas particulares muito próximas das públicas. Portanto, a dimensão da concorrência ou do mercado do ensino não pode ser desprezada.

O conflito chegou aos delegados de círculos literários que exigiam a aplicação da Lei nº 62 que organizou, em Minas Gerais, a disposição das escolas particulares em relação as públicas. Nesta compreensão, o espaço destinado para esse tipo de escola era instalação em “uma légua” de distância das escolas públicas. Note bem que o perímetro de cada escola era definido independente de espaço urbano ou não. A grande questão, a partir dali seria, então, definir mecanismos de punição para aquelas que não respeitassem essa demarcação ou instalasse “defronte das escolas públicas”. Desse modo, fica compreendido que organizar o espaço social da escola pública e particular era um discurso que proliferava e auxiliava a

organizar o ensino e seu espaço social em conjunto com a disposição do espaço interior da escola, a partir do método de ensino e dos objetos escolares em Minas Gerais.

3.2.2. Organizando os espaços das escolas

O movimento por transformações escolares não foi idêntico nessas três comunidades. A questão da localização, a preocupação com a estética e a visibilidade dos estabelecimentos de ensino, o modo de organização dos espaços internos e a disposição dos objetos escolares eram hegemônicos nos discursos jurídicos e voltados para a regulamentação da escola com algumas definições bem precisas¹⁸⁶

Província de Mato Grosso	Corte Imperial	Província de Minas Gerais
<p>Art. 1º – Para a abertura de qualquer escola pública de meninos ou de meninas é condição indispensável que se apresentem pelo menos dez alunos ou alunas.</p> <p>Art. 43º – Nos lugares onde não haja escola pública, o Presidente da Província poderá mandar abonar aos professores particulares uma gratificação anual, pela qual se comprometam a dar ensino aos meninos reconhecidamente indigentes, que como tais lhes forem remetidos com guia do Inspetor Paroquial.</p>	<p>Art. 51. Em cada parochia haverá pelo menos huma escola do primeiro gráo para cada um dos sexos.</p> <p>Art. 55. O Governo designará casas no centro dos districtos, com as precisas accomodações para as escolas. Onde não houver edificios publicos, os mandará construir, alugando provisoriamente edificios particulares.</p> <p>Art. 60. Todo o expediente dentro das escolas será feito á custa dos cofres publicos. Correrão tambem por conta dos cofres publicos as despezas de fornecimento de livros e outros objectos necessarios ao ensino.</p> <p>Art. 62. Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial.</p> <p>Em quanto não forem estabelecidas estas casas, os meninos poderão ser</p>	<p>Compete aos Vizitadores:</p> <p>....</p> <p>§ 9.º Allugar, ou arrendar casa espaçosa, decente, e arejada para as aulas, enviando previamente, por intermedio do Director, ao Director Geral quaesquer contractos, ou ajustes, que houver feito, a fim de ser-lhe abonada trimestralmente as quantias estipuladas depois da competente approvação.</p> <p>Art. 66.º O Presidente da Provincia é authorisado á prover as aulas de todos os objectos de ensino,</p>

¹⁸⁶ A idéia era tornar mais visível a instituição e os sujeitos para que aumentasse o controle sobre os envolvidos no processo de instrução. Como diz Rocha (2000, p. 14) “Vistos, vigiados e violados na escola e fora dela nos tornamos naturalmente obedientes, homogêneos, previsíveis, exemplares e, sobretudo, governamentalizados, sem precisarmos mais do soberano ou do pastor para nos determinarmos, controlarmos e justificarmos em nossas ações e intenções. A escola, portanto, esta grande maquinaria disciplinar moderna, tem sua positividade justamente na medida em que participa na produção de sujeitos autogovernados (num estado governamentalizado) que aprendem desde cedo nas várias séries e ciclos (nos seus tempos), nas várias filas, turmas, salas ou carteiras (nos seus espaços) e nos vários currículos, grades, programas ou níveis (nas suas histórias, hierarquias e distribuições) a estabelecerem autonomamente seus próprios limites, controlando e permitindo, reciprocamente, uns aos outros”.

	entregues aos parochos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos districtos, com os quaes o Inspector Geral contractará, precedendo approvação do Governo, o pagamento mensal da somma precisa para o suprimimento dos mesmos meninos.	uniformisando os modelos de Caligraphia, Arithmetica, Leitura, e o Cathecismo.
--	---	--

Pelos regulamentos se percebe o tipo da direção que se tentou imprimir. A criação e instalação de escolas não dependeria, exclusivamente, de dirigente superior, nem mesmo de definição privativa do parlamento. A questão da instrução tornou-se, a partir daqui um problema de governo, uma questão que deveria ser resolvida pelo conjunto do executivo governamental. Ainda que sem muita precisão regulamentar, mas subsidiada pelas legislações anteriores a intenção era aumentar o controle sobre a instalação das escolas em relação à distribuição da população nas províncias e na Corte. Em algumas dessas legislações sequer previsão da localização existia como se vê nos regulamentos de Mato Grosso e Minas Gerais.

Em Mato Grosso, a regulamentação deixou a entender que a idéia de instalação de escolas em todas as freguesias da Província era algo superado pela normativa autorizadora de 1851. Por isso, a norma definiu apenas a questão das exigências para a instalação do espaço escolar. Assim, ficou certo que dependia da quantidade de alunos para fazer aparecer o espaço da escola no contexto das localidades. Disposição que configurava uma maneira de estimular a urbanização, o ajuntamento de pessoas e, ao mesmo tempo, potencializar as ações dos professores e a efetividade da escola.

Pelo regulamento, nessa Província ficou definido que a inexistência de escola pública em determinada localidade incidia na ação estatal pelo subsídio destinado às escolas particulares. Tal procedimento poderia ter variadas razões. Pode-se pensar na finalidade de estimular a concorrência da qualidade dos professores e incentivar a existência de escolas privadas ou até mesmo a conciliação da idéia de família e Estado como co-responsáveis pela instrução das crianças. Nesta pesquisa optou-se por entender o decido propósito dos dirigentes em fazer avançar a escolarização, facilitar o acesso ao ensino e aumentar o espaço de atendimento das populações. A governamentalidade tinha objetivos claros de atingir os mais amplos setores com o ensino, pois quem estivesse sem condições de pagar professores, sem ter como enviar os filhos à escola pública, poderia tê-los como “comprovadamente indigente” e, com aprovação dos dirigentes, obtinham a escola paga por conta dos cofres públicos.

Na Corte Imperial a regulamentação foi muito mais precisa, detalhista e minuciosa nas suas prescrições. Pela norma estava definida e autorizada a instalação de escolas em “cada

paróquia”. O espaço social da escola estava cada vez mais destinado às localidades em que dependia de existência de um aglomerado populacional e tivesse submetido à organização religiosa. Por isso, avançou ainda mais no sentido de precaução com menores de 12 anos, em qualquer dos distritos da Corte, portanto, em qualquer localidade, em algum espaço por mais diminuto que fosse, as crianças “em estado de pobreza”, com falta de “roupa decente” para frequentar escolas deveriam ser recolhidos em “casas de asylo”, que, segundo a lei, precisavam ser criadas. Tal dispositivo configura a existência e contribuição de instituição para-escolar e a inexistência de localização exclusiva para fazer acontecer o projeto civilizador. Como se não bastasse, provisoriamente, esses mesmos meninos poderiam ser entregues aos párocos, coadjutores ou aos professores dos distritos, com aprovação para o pagamento das despesas por parte do governo. Portanto, o lugar da escolarização não se restringia à escola, podendo se voltar para controle do espaço social e dos sujeitos, inclusive, com a destinação de escolas e também de espaços filantrópicos, isto é, espaços extra-escolares como os asilos para cuidar dos sujeitos socialmente impedidos de frequentar as escolas. Desse modo, o projeto civilizador estava constituindo espaços para civilizar que não se revelava somente na escola¹⁸⁷.

Para evidenciar ainda mais o projeto civilizador até mesmo os objetos das escolas e os utensílios escolares seriam fornecidos pelo governo em busca da consolidação da estratégia de governamentalidade e das táticas de instrucionalidade.¹⁸⁸ Disposição legal que não se importava somente com o espaço da escola em relação à cidade, mas em relação ao seu interior. O que fariam os escolares nesses espaços? Com quais objetos poderiam pensar e agir no interior da escola? Se não possuíam esses objetos o que fariam esses sujeitos escolares nesses espaços?

3.2.1.2. No sertão

¹⁸⁷ Cf. Inácio (2007, p. 2): “No processo de organização do Estado brasileiro os intelectuais e políticos brasileiros se apropriaram e desenvolveram diversas estratégias de ação. A educação num sentido amplo, de reforma dos costumes e do espírito, não como prerrogativa única e exclusiva da escola, aparece com destaque. Tratava-se de criar e ampliar mecanismo de atuação sobre a população. Nesse sentido, a imprensa, as festas públicas, o teatro, as bibliotecas foram outros tantos meios que compuseram com a escola um quadro de estratégias de organização e atuação do nascente Estado brasileiro evitando que o povo se desviasse dos caminhos pretendidos”.

¹⁸⁸ Naquela época já se entendia a interpretação dada a respeito dos objetos e espaços escolares que Dias (2002, p. 226) construiu com o sentido de que “Los objetos escolares no son inocuos, pues nos interpelan, atraen o repelen, al igual como le sucede al niño o al alumno em su aula, o com su profesor. Los objetos y espacios de la escuela ayudan a construir relaciones, palpables o invisibles, a crear um determinado clima, que poderá ser recreados e interpretado com pautas, metodologias y critérios etnográficos”.

Em Mato Grosso os discursos não tinham o mesmo alcance das formulações produzidas na Corte Imperial e na Província de Minas Gerais. O debate era muito limitado, enquanto as ações políticas eram pragmáticas. As idéias em torno de espaços escolares somente emergiram ao final da década, fora da influência das ações levergerianas e começaram a divulgar, mais intensamente, a questão do prédio escolar relacionado com as finanças da Província. Talvez por isso, o modelo ou tipo de escola da Província ficasse relegado ao debate sobre a sua institucionalização em relação à população da Província nos primeiros anos dessa década. E isso já havia sido resolvido por Leverger antes da regulamentação por meio da criação de escolas em todas as freguesias.

Uma particularidade encontrada nos documentos foi a experiência com a aquisição de prédios escolares conduzida por um outro dirigente. Cabe enfatizar, aquisição e não construção de um edifício específico para tal fim. Em relatório de 3 de maio de 1858, o Presidente da Província Joaquim R. de Lamare, informou que havia recebido dos Cofres Gerais, isto é, do Governo Imperial, “um suprimento de dez contos de Réis”, que mandou “passar para os Cofres Provinciais”, com a finalidade de ser aplicado na instrução pública. A ação do Governo Imperial era fazer com que a quantia colocada à disposição fosse destinada exclusivamente para compra de “casas para as escolas” e como não foi especificada para qual tipo de escola se primária ou secundária, houve uma disputa na interpretação. O desejo desse administrador era “por-se em execução a Lei Provincial de 5 de julho de 1848 que criou o Liceu nesta Capital”, ou seja, a proposta do Presidente era de investir no ensino secundário priorizando a construção de um espaço definitivo para o Liceu.

Uma proposta que parece ter sido questionada por uma exposição do Inspetor de Estudos, como explicou o dirigente

Da quantia de 10:000\$000 com que o Governo Imperial houve por bem por uma judiciosa liberdade, subsidiar a Instrução pública nesta Província, nada se tem gasto, em consequência de ter sido determinada para compra de casas para as escolas. Parece-me ser este destino o melhor que se poderia dar a essa quantia, porquanto deste modo conserva-se sempre a sua importância, fixam-se algumas escolas em lugares apropriados e com modos, e evitar-se à Presidência o dispêndio que faz com aluguéis. (MATO GROSSO, RELATORIO, INSPETORIA GERAL DOS ESTUDOS, 29 DE JANEIRO DE 1859).

Desse modo, pode-se entender que o Inspetor de Estudos estava reivindicando o cumprimento de tal destinação para as escolas primárias, uma vez que fixaria escolas e evitaria gastos com aluguel. Portanto, havia a posição favorável do Presidente para construir o

Liceu com a verba recebida e a posição do Inspetor de Estudos para a aquisição de prédios para as escolas.

Preocupado com o espaço interno escolar, nesse mesmo relatório, o Inspetor prosseguiu assegurando que a “Assembléia ainda deixou de consignar fundos para mobília”, ainda que houvesse “pedido insistentemente para esse fim uma diminuta quantia”. Para o Inspetor não se poderia deixar de suprir algumas escolas das quais havia recebido reclamações dos professores a respeito da falta de material e assim esperava que o Presidente “providenciará de sorte que esta necessidade seja atendida”. Portanto, tinha-se, ao final da década em Mato Grosso, uma inicial preocupação com a destinação do espaço escolar e sua organização interna, a partir da aquisição de prédios e disposição de mobílias.

Nesse sentido, ao final do ano de 1859, o Presidente da Província, em relatório de 13 de outubro, informou que “Foram comprados ultimamente três prédios para as três aulas de instrução primária desta Capital”. Definição que garantiu a reivindicação do Inspetor Geral e a destinação mais próxima dos objetivos definidos pela disposição dos recursos pelo governo Imperial. Com isso, pode-se notar que há algumas controvérsias nas interpretações do Ato Adicional de 1834, no que diz respeito ao fato do governo imperial ter abandonado o ensino elementar em todo o Brasil. Uma hipótese que pode ser relativizada, ao menos em relação a Mato Grosso. Pelos relatos da época é possível entender que os governantes do Império tomaram medidas para auxiliar a Província na aquisição de edifícios para atendimento escolar, apesar de, por exemplo, a própria Corte Imperial não possuir nenhum prédio próprio.

Em relatório do ano de 1860, o Inspetor Geral de Estudos da Província confirmou o recebimento dos valores enviados pelo governo central do Império e a aquisição dessas casas

Casas, Mobílias e utensílios. Tendo o Governo Imperial concedido uma subvenção de 10:000\$000 para auxílio da Instrução Pública primária da Província, entendeu o Exm^o antecessor de V. Ex. que melhor e mais útil aplicação não podia dar a esse dinheiro, que empregá-lo na compra de edifícios com as condições necessárias de capacidade e higiene, indispensáveis a uma casa escola; ordenou-me, pois em setembro do ano findo, que arrematasse, como de fato arrematei, em hasta pública do Juiz de Órfãos, uma casa na rua do Campo, pertencente à herança do finado Jacinto José Moreira Lima, pela quantia de 4:535\$600. E como da subvenção concedida ainda sobrasse dinheiro, pude em ofício de 30 do mesmo mês de setembro ao mesmo Exm^o antecessor de V. Exa a compra de mais outras duas casas, que se achavam á venda, uma do Capitão Flaviano Gomes de Barros, na rua da Conceição; e outra, uma propriedade da Câmara Municipal, na rua do Rosário; o que efetivou-se em princípio de outubro por ordem da Presidência custando a primeira 4:000\$000, e a segunda 801\$000. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DE ESTUDOS, 1860).

Nota-se que foi realizada a compra de residências que seriam adaptadas para o uso escolar, permitindo pensar que não se tratava de uma engenharia de construção de prédios especificamente destinados para tais fins. O prédio da casa e, possivelmente, a presença da família dos professores nesses espaços ainda seriam referências para a existência da escola.

A aquisição de prédios já existentes levantava outros problemas e a necessidade de reparos. Situação dificultada pela falta de operários e materiais, deixando evidente que Mato Grosso lidava não somente com as dificuldades de comunicação, ficando atrasada em relação às demais províncias. Sobrava disposição para o ensino, havia conjugação de interesses, porém muita coisa ainda estava indisponível, inclusive mão-de-obra qualificada e experiência com a produção de materiais para a construção de tais casas¹⁸⁹.

Essas foram, ao menos duas, circunstâncias de auxílio que permitiu ao Inspetor Geral pensar em ampliação do processo de aquisição de prédios escolares

Se o Governo Imperial continuar a proteger a Instrução Pública da província com tal subvenção, julgo, deve ser ela empregada em compra de outros edifícios para as mais escolas públicas, atendendo-se porém de preferência àquelas que maior número de alunos tiverem. A exceção das escolas da Capital e da de Corumbá; todas as outras não possuem mobília alguma; reconhecendo eu esta necessidade, dirigi em data de 12 de novembro uma circular aos Inspectores dos Estudos para que mandassem um pedido das mobílias mais indispensáveis às escolas das suas freguesias, com o preço por que custaria cada mobília em sua respectiva freguesia; já tenho recebido alguns pedidos, e oportunamente será levado à presença de V. Ex^a um pedido geral neste sentido. É esta uma das mais urgentes necessidades que sentem as escolas públicas. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DE ESTUDOS, 1860).

Ao reconhecer a importância da verba o dirigente fez aparecer um discurso otimista e algumas possibilidades de instalação dos estabelecimentos. A idéia de reforçar a urbanização tomava conta dos escritos e demonstrou a importância da instalação das escolas para aglutinar

¹⁸⁹ Essas foram algumas das três casas adquiridas e adaptadas pelo poder público e destinadas à escolarização que Mato Grosso possuiu até o início da República e que foi verificada por Paião (2006, p. 83-84).

a população, uma vez que daria preferência para aquelas que tivessem maior número de alunos. As verbas e a aquisição dos prédios permitiram ao inspetor pensar o interior dos espaços escolares. Esse foi o projeto que Gaudie Ley buscou implementar no início de outra década, mas como uma das ações reformadoras e vontade deliberada de melhorar a instrução pública. O que significa reafirmar que a modernidade não nasce em Mato Grosso apenas a partir de 1870, mas tem a emergência em diversos fatores na década de 1850¹⁹⁰. Principalmente nas atitudes de alguns sujeitos em criar condições para se pensar as novas perspectivas.

3.2.1.2. Na Corte Imperial

O confronto de idéias entre o pagamento de aluguel e a construção das casas para escolas marcou o debate na Corte Imperial. Porém, a disseminação da escola compreendia também discutir a localização geoespacial como previa o regulamento, a estética dos estabelecimentos de ensino, como pensavam alguns dirigentes e o problema da visibilidade dos escolares. A primeira em virtude de aglomerados populacionais, a segunda em face da qualidade do prédio que serviria como escola e a terceira como referência à existência das próprias escolas.

Logo após o “nascimento” do regulamento, o próprio Ministro Coutto Ferraz, em relatório de 1854 informou que teve o objetivo de generalizar o máximo possível o ensino primário e que estava aguardando os trabalhos do Conselho Diretor a respeito da “criação de escolas em todos os pontos, em que houver necessidade dellas”, pois segundo o Ministro “foi este objecto, na minha opinião, devidamente atendido no regulamento”, o que significava proliferar a escolarização por meio da instalação do ambiente escolar. A escolha desses lugares sociais das escolas é que ficou sob encargo do órgão colegiado. Portanto, o espaço escolar estava sendo pensado a partir das relações entre localização e expansão do atendimento a fim de atingir o maior número de indivíduos. Por isso, seus relatos indicam que a reflexão partia de onde houvesse necessidade desses estabelecimentos.

¹⁹⁰ Toma-se aqui a compreensão descrita por Siqueira (2000, p. 8) de que “A modernidade – movimento contraditório –, se de um lado ampliou a possibilidade de instrução primária elementar a um número expressivo de crianças, conseguiu estabelecer, no circuito desse processo, uma cisão clara: aos mais pobres, apenas o ensino básico; às camadas elevadas, todo o percurso: primário complementar, secundário e superior. Por isso, os êxitos no setor instrucional, no entendimento das elites, eram atribuídos à ilustração e civismo dos dirigentes; os fracassos, à população que, vivendo nos limites da *barbárie*, não era capaz de vislumbrar as vantagens que o projeto moderno operaria no interior da nação”.

A questão se desdobrou e tomou também outros rumos, incluindo outros temas. Por meio de relatório, publicado em 1856, é possível compreender a contrariedade do Inspetor Geral com os aluguéis de prédios para a criação de escolas. Não somente devido a problemas de ordem financeira, mas também alegando “inconvenientes e embaraços”, inclusive para a saúde das crianças, o dirigente apresentou uma saída para a situação, explanando uma preocupação muito mais ligada a questões estéticas, médicas e sociais do que com a localização. Por isso recomendava

Julgo que, destinando annualmente o governo uma certa quantia para juros e amortização dos capitaes empregados na construcção de casas próprias, e com pequeno sacrificio para os cofres públicos, insensivelmente e no fim de alguns annos estarião todas as escólas convenientemente estabelecidas em edificios apropriados, e economisaria os alugueis que actualmente se pagão. Os cálculos com effeito demonstrão, que sem sacrificio algum do thesouro poder-se-hião obter excellentes prédios que com toda a decência e asseio estivessem as escolas e os professores. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, 1856).

Euzébio de Queiroz tocou em um ponto crucial da organização do espaço escolar da Corte. Passava a considerar importante o não estabelecimento de escolas em prédios alugados, mas em casas construídas especificamente para esse fim. O Inspetor da Corte não se conformava com a estética e com os problemas sociais advindos das “casas-escola”, uma vez que, para Euzébio de Queiroz, era necessária a “decência” e o “asseio”. Visão higienista e estética que sugere ter se apropriado dos discursos em voga na época.¹⁹¹

Euzébio de Queiroz também intrigava-se com os inconvenientes políticos e financeiros, por isso, no ano anterior, redigiu uma proposta de instrução disciplinando a questão dos aluguéis de casas-escola. Nesse documento, afirmava “achão-se, tanto quanto é possível, conciliados o interesse dos proprietários, o do Estado e o dos próprios professores”. Definição motivada pela situação existente em que os proprietários alugavam as casas, recebiam do tesouro parte da consignação e os professores pagavam “o que excedia essa mesma consignação”. Com a proposição, os donos dos prédios receberiam tão somente do “thesouro nacional a totalidade dos alugueis”, suprimindo o complemento do aluguel pago pelos professores não residentes.

No entanto, no mesmo documento, Euzébio explicou que no caso do professor residir na casa, o governo “pagará unicamente as três quartas partes do aluguel, ficando a outra quarta parte a cargo dos professores”. Situação que o Inspetor Geral acreditava estar em

¹⁹¹ Discursos esses analisados por Gondra (2004) a respeito dos médicos higienistas.

perfeitas condições uma vez que, segundo ele “há também nestas disposições vantagens para os professores, porquanto por uma módica quantia representando a quarta parte do aluguel poderão tem mais cômoda e decente habitação”. Como se pode observar o professor residente deveria pagar pela moradia um valor descontado previamente, por uma casa que não escolhera. O aluguel e a forma de pagamento se constituíam em função dos inspetores e em especial das ordens dos delegados da instrução

Determinou-se que a parte do aluguel a cargo dos professores, fosse descontada no thesouro dos seus vencimentos para garantia dos proprietários, e passou-se para os delegados da instrução o cuidado de procurar as casas quando as circunstancias exigirem a mudança da escola. Essas disposições, libertando os professores dos embarços e incommodos que lhes causava o cuidado de procurarem casas, revelão a solicitude do governo, que nada poupa para que possam elles dedicar-se exclusivamente á instrução dos seus discípulos, e poderão em parte attenuar a falta de edifícios próprios para as escolas, falta sensível que importa não perder de vista para ser attendida logo que as circunstancias o permittirem. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA CORTE, 1856).

Diminuir o impacto da ausência de prédios próprios, aumentar o potencial social e educativo do professor para o ensino e inscrevê-lo na malha do poder, eis um significado possível das práticas de Euzébio. Ao colocar sob responsabilidade dos delegados o contrato dos aluguéis, retirava a procura pela casa do rol de obrigações dos professores, fortalecendo o poder desses inspetores e, de quebra, submetia os profissionais do ensino às deliberações do centro diretor. Preocupação que parece ser mais de ordem financeira do que com a localidade e a estética das escolas. Uma situação que perdurou por algum tempo e, para evitar abusos, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz concordou, inclusive, baixou um conjunto de “instruções”.

Essas instruções, decretadas em 19 de outubro de 1857 tinha a seguinte finalidade. Colocar o aluguel das casas diretamente contratadas pelos delegados, o proprietário estava proibido de pedir as chaves seis meses antes do fim do contrato; não poderia elevar os preços, em caso de necessidade de mudança deveria se comunicar com a inspetoria e com o delegado, nesse mesmo prazo, para fazer aviso antecipado. Os professores deveriam comunicar, por escrito, se desejavam ou não morar na casa onde funcionava a escola e, em caso afirmativo, o delegado, para contratar, deveria obter aceite do professor dos compartimentos designados para a moradia. Em havendo desacordo, o diretor designaria um árbitro para decidir a escolha do melhor local para instalação do espaço escolar e familiar.

A normatização definiu também que o professor não poderia voltar atrás do aceite, a não ser quando terminasse o contrato e, ao residir na casa-escola, o professor pagaria a quarta

parte do aluguel. A “instrução” assegurou ainda que o preço desse objeto contratual não poderia ultrapassar seiscentos mil Réis anuais, em caso de somente funcionar escola, ou, no máximo, hum Conto de Réis se servisse de residência e escola. A aceitação de valores maiores do que o estabelecido somente poderia ocorrer se os professores pagassem a diferença. Finalmente, a normativa apontou que os professores que, eventualmente, substituíssem os mestres contratantes nessas casas arcariam com as obrigações contraídas pelo outro até o final do contrato. Como se vê a escolha do espaço escolar estava disciplinado minuciosamente, desde a sua localização até o momento em que se tornasse inservível, o que decorria da relação da escola com a família, assim como do Estado com os professores e com os proprietários que tivessem suas residências alugadas como espaço escolar.

Em Minas Gerais não houve precisão na disposição regulamentar de 1854. Ao que tudo indica, a legislação que definia a localização era anterior e esparsa. Na lei nº 28, encontra-se disposta a questão do espaço escolar apenas nas competências das atividades de determinadas autoridades. Para ilustrar, trouxe dois casos. O do visitador, ou inspetor local, que poderia escolher o prédio, devidamente arejado para alugar e sob determinação superior, e contratá-lo, por meio de aluguel, para dispor a escola no lugar pretendido. Portanto, ações políticas, talvez financeiras, definiriam a existência de escolas em determinadas localidades. Já o Presidente era o sujeito responsável por colocar à disposição dos professores os objetos escolares para que os responsáveis pelas escolas pudessem construir e organizar o espaço interno. Como diz Frago (1995, p. 70) a distribuição e o uso das dependências internas das escolas demonstram a natureza e as características da função, assim como as atividades correspondentes no espaço. Daí porque a responsabilidade compartilhada na condução do governo dos espaços, tanto em relação à definição do lugar social da escola quanto à organização do espaço interior das escolas.

3.2.1.3. Espaço/tempo escolar.

O tema da localização das escolas fazia parte das justificativas das famílias para deixar de cumprir com a obrigatoriedade escolar, no aspecto da baixa freqüência dos filhos na escola, bem como interferia no funcionamento da organização escolar na Corte: a divisão dos trabalhos escolares em regime de sessões divididas em dois tempos de aulas diárias. Tais características apareciam articuladas, visto que devido à grande distância percorrida para se chegar a escola e tendo de ir para casa durante o intervalo, os alunos não voltavam para

assistir a segunda sessão de aula. Diante disso, Euzébio reconhecia os inconvenientes nas escolas de “fora da cidade” da “divisão dos trabalhos escolares em aulas da manhã e da tarde” e informava que tinha como proposta dos “respectivos delegados, na fôrma do mesmo regimento interno, a pratica antiga de uma só sessão escolar por dia”. Situação que, segundo o dirigente, conflitava com as deliberações de se estabelecer regras fixas e invariáveis para o ensino.

Deste modo, relatou que por meio das conferências pedagógicas realizadas em conjunto com professores, poderia modificar essa situação e fazer com que as escolas “não urbanas” tivessem apenas uma sessão diária. No entanto, Euzébio parecia desconfiar dos protestos contra o regime, pois segundo ele “cumpre superar, quer seja pretexto a que se socorre a má vontade, que é indispensável destruir”, uma vez que poderia ser uma questão mal intencionada dos professores para que ministrassem aulas apenas em um período, mantendo a cultura escolar antiga¹⁹². Ou seria uma justificativa incabível dos pais de alunos que afirmavam ser a distância das suas casas às escolas o inconveniente para que não enviassem seus filhos aos estabelecimentos de ensino como pode ser observado neste fragmento

Nessas localidades com effeito, onde a população é ainda bastante disseminada, serão os meninos obrigados a percorrerem grandes distancias e a soffrerem os rigores das estações, com grande damno de sua saúde, para irem quotidianamente receber na escóla as lições do professor. Esta dificuldade, que muitas vezes é a verdadeira causa da ignorância em que vivem e em que se vão criando grande número de meninos, é também outras vezes transformada em impossibilidade, e della facilmente lanção mão os pais poucos zelosos da educação de seus filhos para desculparem sua criminosa indiferença. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, 1856).

Por isso, pensou que, para suplantar o problema das distâncias tornaria mais útil à sociedade “dar-lhes uma organização também excepcional e mais acomodada às necessidades da população que ahi se acha estabelecida”. Buscando a superação desse

¹⁹²Na perspectiva da problematização apresentada por Vidal (2005, p. 23-27), a idéia de cultura escolar aqui toma a compreensão produzida por Juliá (2001) de que “Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores”.

obstáculo, a partir das experiências com boa parte dos colégios particulares, propôs a construção de um outro espaço escolar

Parece-me que se cada uma dessas escolas constituísse uma espécie de internato, desapareceria a um tempo as dificuldades que se oppoem ao desenvolvimento e progresso da instrucção primaria. O Estado não teria de fazer com o seu estabelecimento grande accrescimo de despeza, porque continuaria como até agora a instrucção a ser gratuita, e as famílias que não fossem indigentes pagarião uma módica retribuição para o sustento e alimentação dos alumnos. Convencido de que por este meio poder-se-há conseguir grande melhoramento para a instrucção primaria nas localidades de que tenho tratado, aproveitei as repetidas queixas que sobre o estado da instrucção a seu cargo me dirigio o delegado da Ilha do Governador, e propuz que se fizesse um ensaio de internato na escola daquela freguezia. Ainda permaneço, portanto, nas idéas então enunciadas e os factos todos os dias me vão nella confirmando. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1856).

Não mais somente escolas e asilos para atendimento das crianças. O modelo foi apresentado por Euzébio de Queiroz para superar o problema do tempo de estudo e localização das escolas de fora da cidade. A idéia de internato que, inclusive, necessitava de experimentação na Ilha do Governador, poderia ter como patrocínio uma “módica” disponibilidade financeira por parte dos pais dos alunos, desde que os alunos “não fossem indigentes”. Com esse pensamento é possível conceber que o problema da localização do espaço escolar na Corte, relacionado à densidade populacional, contribuía para instituir outros modelos ou mudanças na forma escolar da Capital do Império, pois organizava e reorganizava o espaço escolar, buscando sofisticar ou garantir a intervenção escolar na sociedade.

O internato reivindicado por pais e professores, talvez tenha, na visão desses dirigentes, servido como instrumento para aumentar o processo civilizador e potencializar ainda mais a ação da instrucionalidade. Mas também pode ser uma determinação do Estado em destruir práticas de pais que se justificavam com a alegação de não expor seus filhos às diversas inseguranças, em face da localização das escolas. O discurso de Euzébio de Queiroz procurava acentuar muito mais a culpabilidade dos pais por serem “poucos zelosos” com a instrução dos filhos. Todavia, cabe questionar se a criminosa indiferença atribuída aos pais também não poderia ser dirigida aos governantes por não oferecerem a escolarização ao alcance da população.

Nesse período, os inspetores de quarteirão também interferiam ou pelo menos apontavam os lugares sociais dos espaços escolares. Em ofício de 4 de julho de 1857, o Sr.

Feliciano José Ferreira disse que a escola da localidade ficava muito distante da Freguesia, sendo “a causa que obrigão a não concorrerem os meninos deste lugar a freqüentá-las e nem é possível que crianças menores possam todos os dias viajarem quatro léguas de ida e volta para assistirem as lições”. Em outros termos, a distância, de cerca de 6 quilômetros não permitia a ida a escola sequer uma vez por dia.

Na perspectiva do inspetor de quarterião a situação era devido ao fato de estar a escola mais antiga “colocada no ponto extremo do leste desta Ilha parecia acertado que a moderna fosse colocada no lado oposto, isto é, nos limites deste quarterião lugar onde incontestavelmente existe maior número de meninos”. Localização sugerida pelo inspetor de quarterião por ter muito mais experiência e conhecimento do que os demais dirigentes. Por isso, o inspetor colocava o peso da sua autoridade para apontar o local necessário à construção da nova escola. A definição do espaço social da escola também era um problema discutido por setores sociais menos influentes.

Outros funcionários do poder executivo também emitiam opiniões a respeito de tal assunto

Está hoje geralmente reconhecido que uma das causas que mais concorrem para o desenvolvimento, e progresso da instrução primária, é certamente, a escolha do prédio, onde deve ser estabelecida a escola. Na culta Europa este objecto merece tanta atenção que o governo se não limita a dotar a escola de prédios próprios, senão também de constitui-los por dizer desde os alicerces, tendo em vista o fim especial, a que são dedicados. Também é a única maneira de se poder resolver as questões suscitadas sobre os methods de ensino, e a única garantia para o estabelecimento de um disciplina regular na Escóla. (CORTE IMPERIAL, MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, RELATÓRIO (CONSIDERAÇÕES). MOREIRA GUIMARÃES , 1857).

O espaço escolar como instrumento de disciplinamento de professores e alunos produzia e proliferava um discurso fervoroso em defesa dos prédios especiais que seriam destinados às escolas. A existência de um espaço exclusivo passava a ter importância do ponto de vista da localização, mas também da existência enquanto um lugar estético, paisagístico e instrumental. Ou seja, prédio especialmente construído “desde os alicerces”, como na “Europa” para auxiliar no “progresso e desenvolvimento da instrução primária”¹⁹³. Ações que visavam garantir “métodos de ensino”, “disciplina regular” no ambiente. Nesse sentido, a destinação não estava mais tão somente ligada à questão dos aluguéis, da localidade

¹⁹³ Tomo aqui uma referência com o qual concordo, uma vez que para Borges (2005, p. 12) “A instrução da população é inscrita em um discurso civilizador que pretende a difusão das luzes no império brasileiro, almejando atingir o patamar de progresso e da ilustração dos países “civilizados” ou “adiantados”, prática discursiva freqüentemente empregada nos relatórios do Ministro do Império”.

em relação a Corte ou em relação a quantidade da população, mas também articulava preocupações disciplinares e estéticas. O espaço escolar e seu funcionamento interior eram inquietações presentes nos discursos de alguns personagens do período.

No ano seguinte o Inspetor Geral da instrução continuava a insistir nos internatos como instrumentos capazes de resolver as dificuldades das freguesias “de grande extensão fora da cidade”. Afirmou que a primeira experiência em abrir internato no mosteiro não deu certo¹⁹⁴ e que o dirigente escolheria outro lugar para tal instalação. Na sequência expôs uma relativa transformação do seu ideário acerca da construção dos prédios específicos

Nada porém se poderá conseguir de modo permanente, sem a edificação de prédios próprios; mas a prudência pede que se comecem por edificar na cidade as casas próprias para escolas, de que sentimos grande falta. Espero que a companhia para edificação de prédios possa neste sentido prestar valioso concurso: e para esse fim já dei alguns passos; e comquanto essa companhia esteja em trabalhos preliminares e de organização, espero que em breve possam dar começo a essas edificações a que ligo a maior importância para facilitar o ensino primário, não só nas freguesias de fóra da cidade como nas da cidade. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, REFERENTE A 1856, PUBLICADO EM 1857).

Deste modo, a escola estava sendo pensada como espaço social modelar, exemplificadora da ação de governo e como um espaço social de visibilidade¹⁹⁵. Visibilidade que poderia demonstrar o que acontecia no seu interior, mas também a partir das paisagens que poderia construir concorrendo com outras edificações. Portanto, a cidade, o espaço urbano foi o preferido por Euzébio para se começar a pensar na edificação das escolas. Nesse sentido, até mesmo uma companhia especializada em edificações foi chamada para tal empreendimento.

A realidade é que as condições de existência e organização dos espaços escolares nas províncias e na Corte Imperial tomaram diversas perspectivas de interpretação. Ora relacionada com o problema da localização, do lugar social da escola, ora ligada ao debate em torno dos métodos de ensino e outras vezes conjugada com os problemas advindos das relações com os proprietários dos prédios das casas-escolas. Aos poucos o espaço escolar foi pensado como lugar de ampliação da visibilidade da escola e, da mesma maneira, como um

¹⁹⁴ Há dentre os documentos do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro o parecer do engenheiro condenando o prédio do mosteiro por ser velho e acabado.

¹⁹⁵ Em relação a Corte, principalmente, é preciso ficar atento ao pensamento produzido por Schueler (2006, p. 130) de que “Esse movimento de construção das escolas nas freguesias urbanas e rurais indicou que a ação estatal hierarquizava os estabelecimentos e definia políticas distintas para o ensino primário na cidade. Priorizou-se a distribuição e a localização das casas de escolas nas freguesias urbanas, centrais e populosas, não somente em atendimento às possibilidades mais expressivas, da demanda da população escolar, mas, sobretudo, como instrumento de visibilidade das próprias escolas e de uma determinada direção política na cidade.”

local em que aconteciam os processos disseminados pelos discursos: o progresso, o desenvolvimento e a civilização das crianças que se efetivava. Para tanto, o poder da escola não mais deveria se processar em qualquer prédio.

3.2.1.3. Nas Gerais

Em Minas Gerais os discursos a respeito do edifício escolar foram mais difundidos no pós-regulamentação. Da construção do espaço da escola em relação às cidades e à Província, assim como nas questões referentes à definição do espaço escolar, os discursos proliferavam buscando assegurar financeiramente o cumprimento dos objetivos civilizadores, tentando afirmar uma posição social para a escola diante dos aglomerados populacionais e um modo organizativo de acordo com determinados interesses. As tramas ajudam a descortinar esses aspectos.

No ano de 1854, o Presidente da Província afirmou que o regulamento da Província havia garantido subsistência e futuro aos professores de acordo com as disponibilidades do erário público, o que configurava um atendimento em que

Além da parte moral da instrução, que o Regulamento atendeu o quanto era possível atender-se, a parte material foi assaz consultada, atenta as repetidas reclamações das localidades. Casas arejadas, e espaçosas, utensílios indispensáveis ao ensino, auxílios pecuniários, aos alunos pobres, prêmios aos que no fim do anno se mostrarem dignos pelo seu comportamento escolar, pela sua moralidade, e pelo seu aproveitamento nas matérias de ensino; (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 1854).

O discurso induzia a pensar em uma situação de conforto aos professores, a expansão da escola e a melhoria da qualidade do ensino. Do atendimento moral ao preenchimento das condições materiais, o regulamento mineiro tinha disposto “casas arejadas e espaçosas”, “utensílios e auxílio financeiro aos meninos pobres, prêmios”. Enfim, havia garantido as necessidades básicas para a construção de um espaço escolar.

Todavia, por vezes, as decisões na instrução deixavam a prática interpretativa da legislação em situação conflituosa. Em relatório de fevereiro de 1855, Antonio Bhering informou que organizou o orçamento com despesa de pessoal e material em função de cálculos que alguns visitantes haviam feito às respectivas escolas. Ainda que nem todos os inspetores locais tivessem realizado tal levantamento, o Vice-Diretor geral garantia que “a quantia orçada está na rasão das dispezas fixadas e das que mais economicamente se devem

fazer os vários objectos deste ramo de serviço, por serem os mais urgentes, e reclamadas de todas as localidades”. Para essa autoridade, as “reclamações” se davam em “virtude do citado Regulamento”. O que permite dizer que havia um incômodo dos dirigentes locais com cobranças em torno da escola, exigindo maior participação do governo na disponibilidade de recursos para construção do espaço escolar. Assim, Bhering descreveu que a proposta de custos, por ele elaborada, atendia às reais exigências da sociedade e do regulamento.

Afirmou também que a Província estava com dificuldades para manter a instrução escolar por falta de “fundos” e que tal situação “não pôde dar os resultados que se desejão, faltando aos Professores todos os objectos de que mais necessitão para o desempenho de seus deveres”. Portanto, nessas circunstâncias, qualquer autoridade de fiscalização não teria “a necessária força para corrigir, quando as omissões do Magistério se podem justificar por falta absoluta de tudo quanto indispensável para a regularidade, e perfeição do ensino”. Fato que contrariava o discurso otimista do presidente em ano anterior e descortinava o problema da falta de organização do espaço interno das escolas mineiras devido, principalmente, à indisponibilidade dos utensílios, mobílias e demais objetos escolares de uso cotidiano.

Em relatório de 11 de março de 1856, o Vice-Diretor voltou ao tema dos espaços e assegurou novamente que “A falta de casas apropriadas para as aulas, de objectos necessários á mesmas, e ao ensino tem sido objecto constante de queixas e reclamações, dos Directores dos Círculos”. Mesmo compreendendo que “poucos e escassos são os recursos, de que dispõe o Governo para despesas desta ordem”, assim, procurando aumentar a esperança com a instrução pública, afirmou: “conto que dentro de poucos annos, e mediante o emprego dos meios ao nosso alcance estejam convenientemente providas quasi todas as escollas de casas e utensílios”.

Entretanto, esse mesmo relatório traz informações que expõe algumas disputas presentes nas decisões e nessas compreensões. A primeira era a existência de diversos estabelecimentos privados, principalmente, ligados à igreja católica, recebendo subsídios do poder público, dentre outros, o Colégio das Irmãs de Caridade, que segundo constatação do dirigente possuía “um optimo Edifício, em que se acha collocado, trez pianos, e muitos objectos necessários á sua existência, e ao seu custeamento. Continua a ser auxiliado pela Fazenda Provincial com a subvenção annual de seis centos mil réis”. Uma quantia, que, à primeira vista, parece diminuto, mas que somada a outras subvenções orçadas para a Província, tinha um valor significativo nos gastos anuais. Nesse ano, o dispêndio com o total de subsídios anual na Província como Auxílio aos Collegios particulares estava orçado no

valor total de 10:000\$000 (Dez mil contos de Réis), enquanto os ordenados e gratificações de 171 professores da instrução primária, a um custo de 400\$000 (Quatrocentos Mil Réis) cada um, somando em um ano o total de 68:400\$000 (Sessenta e Oito Contos e Quatro Mil Réis). Portanto, o subsídio representava um gasto equivalente a 14,61% do total dispendido com professores públicos.

Ao comparar com o pagamento de 52 professores de ensino primário de segundo grau, a um custo de 600\$000 (Seiscentos mil Contos de Réis) cada professor, veremos que os gastos com subsídios às escolas privadas representavam 32,05% dos gastos com professores de ensino elementar de segundo grau. Se tomarmos ainda os mesmos 10:000\$000 (Dez contos de Réis) gastos com escolas privadas, veremos que se comparados com os aluguéis de todas as escolas de primeiro e segundo graus do ensino primário, no valor total orçado de 16:020\$000 (dezesesseis contos e vinte mil Réis), observamos que os custos com escolas particulares representavam 62,42% do que se gastava com todos os aluguéis de escolas públicas da Província.

Os gastos com utensílios para 267 escolas públicas da Província estavam orçados em 8:010\$000, (oito mil contos e dez mil Réis), nesse sentido, os mesmos gastos com os subsídios às escolas privadas representavam 124,84% dos gastos com objetos destinados para escolas públicas. Portanto, gastava-se muito mais com poucas escolas particulares do que com todas as escolas públicas da Província. Isto tudo demonstrado pelo relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, em 11 de março de 1856, orçando os gastos para o ano seguinte.

Os discursos então emergiram como forma de auxílio pecuniário às escolas públicas induzindo ou reforçando a definição da representação das idéias de espaço escolar como uma responsabilidade dos professores. Por isso, optaram pela destinação de verbas repassadas diretamente ao professor, como fez o Presidente em relatório de 12 de novembro de 1857, explicando que “estão aprovados os arbitramentos de aluguer de casas, que á título de gratificação deve ser abonado aos Professores e Professoras na conformidade do art. 22 do já citado Regulamento nº 41”. Resolução pela qual fez compreender que a questão do espaço foi, inclusive, pensada na nova regulamentação da instrução de 1857. Legislação que complementava a reforma de 1854 e dava uma nova configuração a respeito da responsabilidade sobre o espaço escolar¹⁹⁶. A partir daí, o professor receberia em seu pagamento um repasse com valor previamente estabelecido para custear o aluguel da casa-

¹⁹⁶ Nesse sentido ver a leitura da legislação sobre financiamento e disponibilidade do espaço escolar em Andrade e Carvalho (2007).

escola. Semelhante com o caso da Corte quando definiu um valor. Porém, diferente na medida em que não informava qual o percentual que seria a responsabilidade do Estado. Aparece então o problema de quem pagaria a diferença caso o aluguel fosse mais caro para determinada localidade e poderia induzir o visitante a sempre buscar prédios escolares mais baratos, mais acanhados e com menores condições de trabalho.

Nesse período era significativo o otimismo com a instrução pública em Minas Gerais. Os dados da existência de 171 escolas de ensino elementar no ano de 1856 se modificam

Existem creadas presentemente 262 Cadeiras de Instrução primaria do sexo masculino, sendo 53 do 2º gráo, das quaes estão 44 providas, e 9 vagas; 209 do 1º gráo inclusive 8 creadas pelas Leis ns. 840 e 844; e 14 creadas ultimamente por diversas Portarias da Presidência: d'estas estão providas 154 e vagas 55. Do sexo feminino existem 50 cadeiras, estando 31 providas e 19 vagas. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE, 12 DE NOVEMBRO DE 1857).

A escola estava legitimando seu lugar nos espaços sociais das vilas, freguesias e demais localidades da Província. Um crescimento vertiginoso da quantidade escolas, enfim, de prédios, de espaços escolares que proliferavam com a definição regulamentar de responsabilidade compartilhada pela criação de tais estabelecimentos entre os dirigentes, professores e sociedade. Os relatos indicam que atrelada à falta de disponibilidade de escolas para os espaços sociais havia também a falta de professores. As cadeiras de muitas escolas criadas se encontravam vagas por falta de mestres, tornando-se espaços escolares ociosos, diminuindo as potencialidades do projeto civilizador.

No entanto, o subsídio das escolas particulares continuou sendo providenciado conforme consta nos dados informados pelo presidente da Província. Em 28 de abril de 1857, enviado ao Parlamento mineiro, relata que mandou entregar, de acordo com o § 12 de art. 1º da Lei 791, ao Colégio Roussin o valor de 1:600\$000 (Um Conto e seiscentos mil réis) e ao Colégio Benjamin a quantia de 1:000\$000, isto é, (Um Conto de réis). Valores significativos se comparados com aqueles que eram gastos com as escolas públicas. Fato demonstrativo da proteção da legislação e dos governantes com a iniciativa privada, justificada por discursos como do dirigente maior da província mineira, em relatório de 25 de março de 1858, afirmando que “Enquanto não forem todas as Parochias da Província providas de escolas primarias não se pode considerar cumprido o preceito Constitucional, que vos é conhecido”.

Por esse motivo, segundo o dirigente, manteria poucas cadeiras do ensino secundário público, principalmente Latim e Francês. Sua perspectiva era fazer entender que “para

conservação de outras for preciso limitar a disseminação por todas as localidades do ensino primário”. Em outras palavras, pela disponibilidade de recursos destinados, os dirigentes optaram muito mais por conceder subsídios às escolas privadas, talvez porque atendesse a interesses que se expressavam no parlamento ou em virtude de atendimento de partes da elite dirigente e política mineira. Como disse, limitando a quantidade de escolas para o ensino primário, poderiam auxiliar o ensino secundário, sem aventar a possibilidade de eliminar ajuda aos colégios privados, de modo especial, àqueles ligados aos dirigentes da igreja. Como se vê, era uma trama com a finalidade de fortalecer os espaços escolares privados, garantindo condições de aumentar suas potencialidades e construir maior presença no meio social, em detrimento das escolas públicas destinadas à população mais pobre.

Os dilemas dos dirigentes mineiros eram com o espaço social das escolas e também com a definição do espaço interno das instituições públicas. Desse modo, a compra de objetos para os alunos utilizarem no espaço escolar continuou a ser realizada procurando atender o modo prescrito no Regulamento. Ao final da década, a prática era importante para se fazer chegar, aos mais longínquos lugares da Província, as mínimas condições para efetividade das ações da instrucionalidade.

Como afirmou o Diretor Geral da instrução em março de 1859, “A prestação destes utensis é feita annualmente, entregando-se ás Directorias de Círculo as quotas respectivas, as quaes á seu turno as transmittem aos Visitadores competentes, á fim de darem-lhes o devido destino”. Desse modo, pode-se considerar que o espaço escolar deveria ser um espaço diferenciado da casa e de todos os lugares da cidade, do ponto de vista interno. Deveria estar marcado pela presença dos “utensis” escolares. Portanto, a idéia dos dirigentes era a de marcar a escola em um lugar da cidade, mas também diferenciá-la das demais instituições e, principalmente, dos demais espaços da casa, aspecto assegurado pelas regulamentações e permanência da distribuição dos objetos escolares por conta do Estado.

Esse espaço interno da escola deveria ser tão bem marcado, tanto pela presença dos objetos escolares como pelos indivíduos. Tendo adicionado alguns dispositivos ao regulamento de 1854, os administradores da Província de Minas Gerais fizeram aparecer ainda outro modo de se estabelecer a diferenciação relacionado à educação diferenciada entre meninos e meninas. No entanto, o relato indica a existência de posturas diferentes em relação a separação dos sexos

Vários paes-de-familias do Arraial do SS. Coração de Jesus, allegando que o respectivo Professor de 1^{as} Letras recusava-se a admittir meninas á

freqüência da Eschola, pedirão providencias á respeito. Submettendo este assumpto á apreciação de V. Exa, ponderei que em vista do Regulamento nº 3, á Lei nº 13, não tinham os paes de famílias obrigação de mandar suas filhas ás Escolas Publicas do respectivo logar não pertencente ao sexo feminino, mas que na doutrina do artigo 44 colligia-se a contrario sensu que erão admissíveis nas que destinassem ao ensino do sexo masculino, não as havendo apropriadas ao outro; que parecia ter sido a mente do autor do Regulamento que, quando os Paes ou Educadores não julgassem haver algum inconveniente em estarem suas filhas ou Educandas freqüentando uma Eschola dos meninos, não podessem ellas ser d'ahi repellidas, resultado d'isto para os Professores o dever de aceitar-as, como fazião muitos d'entre elles. Á estas ponderações accrescentei que me parecia conveniente, á semelhança do que se praticava nas Escolas de meninas com referênciã á admissão de meninos em virtude do artigo 15 do regulamento nº 41, marcar-se o máximo da idade, até o qual as meninas podessem freqüentar as Escolas destinadas á outro sexos. Com este modo de entender os sobreditos artigos V. Exc. declarou-me que concordava. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

Pelos escritos constata-se que uma cultura escolar criada antes das regulações havia obrigado ao governo produzir mudanças na legislação. Talvez o momento fosse realmente de grande otimismo em relação ao ensino para que os pais estivessem obrigando seus filhos estudarem em escolas de meninas, assim como a existencia de crianças do sexo feminino freqüentando escolas do sexo masculino. Ou talvez fosse a falta de professores para os meninos ou dificuldade para encontrar professoras para as meninas. Ainda assim, a narrativa é bem clara ao afirmar “como fazião dentre elles”. Isto é, uma nova legislação veio para atender também necessidades culturais já produzidas, portanto, regulando apenas o que já era costume entre professores e famílias: a co-educação dos sexos. A grande questão, então, era limitar a idade para que a presença de meninos entre meninas e de meninas entre meninos, em espaços escolares comuns, pudesse estar devidamente precavida em relação à definição do sexo dos sujeitos. A escola tornava-se um lugar de se estabelecer a diferença efetiva ou como um espaço controlado das atitudes dos personagens escolares. Um espaço definido, mas disposto a mudanças e permanências de acordo com as necessidades. Desta maneira, a escola se constituía como um ambiente interno identificável pela presença de objetos e de sujeitos. O primeiro disponível ao outro para que deixasse de ser indivíduo e fosse marcado pela condição exemplar de ser sujeito escolar. Masculino ou feminino, neste ou naquele grau do ensino primário, neste ou naquele espaço escolar.

A preocupação crescente dos dirigentes com o espaço da escola aconteceu levando em conta não só a quantidade, mas a aquisição, a manutenção e a disposição para os grupos sociais, avançando inclusive por entre os poderes provinciais. As forças sociais de pequenas

comunidades começaram a ter certo envolvimento na discussão. O eixo do poder local começava a tomar forma no sentido do desbloqueio nos procedimentos do poder para criação e manutenção dos espaços escolares. E uma das ações para que o poder político local fosse ainda mais descentralizado era conquistar uma fatia das possibilidades de determinar seu próprio caminho em relação ao processo de escolarização. Deste modo, incitaram a movimentação com o seguinte propósito

Exige-se dos habitantes de uma Vila novamente creada, e cuja installação desejeão, que prestem previamente um Edifício para as Sessões da respectiva vereança e guarda de presos; e será menos interessante a instrucção da mocidade ou mais gravosa a satisfação d'aquella exigência? Ninguém o dirá certamente máxime em um paiz livre como o nosso, e em que lhes são tão predilectas as maneiras sociaes dos Americanos do Norte, entre os quaes o que concerne á instrucção primária corre em grande parte por conta das empresas particulares. Uma tal pratica não deixaria pois de ser assaz Americana, e, se me não engano é de esperar-se que os Mineiros tão amantes como são da cultura intellectual, sem repugnância se prestem á este pequeno ônus aliás tão reproductivo, ou que tantas compensações lhes deve offerecer. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

A criação e a instalação das escolas, como se viu no respectivo regulamento, dependiam do trabalho do visitador, sendo, portanto, uma decisão da autoridade escolar local. O repasse do pagamento, o aluguel e os cuidados com o prédio também estavam na mesma condição. Por esta proposta, o poder local deveria assumir a responsabilidade sobre as escolas, aumentando a visibilidade do poder municipal e, da mesma maneira, angariando mais serviços e responsabilidades sobre tais políticas. Assim foi que começaram a pensar na responsabilidade das autoridades locais com a aquisição e manutenção do prédio escolar. Apropriando-se das idéias americanas, segundo o relato, mas também de um ideário inglês com as escolas comunitárias, os dirigentes já se perguntavam: Ora, se as localidades já se preocupam com cadeia e casa de vereadores então, por que não se responsabilizarem pelo prédio escolar? Um jogo discursivo que, ao aparentar desbloqueio nos procedimentos do poder como pensa Foucault (1999 A, p. 8) ou descentralização com pensam alguns historiadores¹⁹⁷, colocava em xeque o poder municipal ao se perguntarem o que seria mais importante: a escola ou a manutenção de prédios para o trabalho de vereadores e a cadeia para os presos? É possível pensar no sentido de que a conquista de um espaço exclusivo para o ensino teve, portanto, que se confrontar com semelhantes práticas de poder e a enfrentar uma disputa com outros espaços de sociabilidade, com o espaço da cadeia e com a casa dos

¹⁹⁷ Saviani (2006), Castanha (2006), dentre outros, consideram muito mais a idéia de descentralização.

vereadores. Práticas discursivas que se tornam interessante para se perceber como os discursos iam se modificando, em tramas e proposições, em busca da consolidação do ideário civilizador, inclusive, a partir da responsabilidade pela organização do espaço escolar.

3.2.2. O espaço de instrução e o lugar de educação: escola e colégio

A idéia de espaço escolar exclusivo para o ensino compreendia lugar de estabelecimento de diferenciação pela identificação dos lugares dos sujeitos. Dessa maneira, discutir o espaço escolar também obriga a pensar a respeito da existência de dois tipos de estabelecimentos desse período: as escolas e os colégios. Isto se faz necessário tendo em vista que os discursos procuravam construir identidades no sentido de fazer com que as pessoas apropriassem do ideário da instrução como lugar de ensino das ciências e da moralidade civil e religiosa. E os colégios como locais que construíssem um modelo educativo próximo do ideário das famílias e semelhante ao ensino religioso das congregações e dos conventos. Portanto lugares de instrução e espaços de educação¹⁹⁸.

Nessa perspectiva, compreende-se que a definição do espaço escolar público tentava-se diferenciar do estabelecimento particular nas suas práticas. Desse modo, o discurso da instrução, nessa década, visava informar que o ensino estatal não iria substituir o poder educativo da família. Antes disso, a instrução elementar ou a escola primária pública era uma prática de auxílio, suplementar à educação da mocidade, mais que os dirigentes tinham determinação em fazer a unificação dessas proposições em alguns aspectos,¹⁹⁹ desde que ficasse desobrigado de realizar ou substituir as finalidades da família. Já o discurso acerca dos colégios trazia uma representação de efetiva substituição do pátrio poder pela educação da mocidade, isto é, ensino que integralizava conhecimentos científicos com conhecimentos morais, domésticos, sociais e religiosos. Em outras palavras, práticas que avançavam além do

¹⁹⁸ Para Hilsdorf (2006, p. 76-77) a idéia de ensinar crianças e jovens nos colégios tinha a ver com a “necessidade de cuidar do futuro terreno dos seus filhos, olhados agora como alvos de investimento econômico, mas também afetivo. Além de antecipar-lhes a formação profissional no confronto com a universidade, a escolarização da criança no colégio permitia a proteção desse ser, visto, desde os humanistas, como frágil e precioso, preservando-a das lutas econômicas, sociais e político-religiosas do período, da elevada mortalidade, da vigência do direito de progeneração, dos casamentos negociados e da curta esperança de vida”.

¹⁹⁹ Segundo Mattos (2004, p. 278), os dirigentes, de modo particular da Província do Rio de Janeiro, já bem antes dessa época, não reivindicavam o dever de realizar o ato educativo. Exigia-se o monopólio sobre o controle das instituições de ensino.

ensino formal das escolas, principalmente das escolas públicas e que, sobretudo, tentava ampliar para além da instrução²⁰⁰.

Em Mato Grosso a questão da diferenciação do espaço escolar entre escolas e colégios foi pouco problematizada. Ao que tudo indica a diferenciação não tinha significado cultural, mas apenas uma representação da realidade social entre aqueles que podiam mandar seus filhos aos colégios particulares, internos e pagos e aqueles que simplesmente não tinham condições e enviavam seus filhos às escolas, públicas ou particulares, que contemplassem a idéia de externato.

Já na Corte Imperial, as idéias em torno da distinção entre instrução e educação é percebida quando os discursos mencionam uma e outra situação²⁰¹. Muito raramente produziam uma vinculação estreita entre instrução e escola, mas, normalmente a educação estava relacionada com os colégios. Instituições estas capazes de produzir a instrução primária e secundária e a educação como construção do conhecimento em diversos níveis e aspectos. Vejamos como os discursos proliferaram nessa década acerca dos colégios. Em 1851, o Ministro dos Negócios do Império já afirmava a necessidade da reforma com o fim de “reorganizar a Instrução Publica, exigindo de todos os Mestres e Directores de Collegios e Escolas, ou sejam públicos ou particulares, as provas de moralidade e saber, sem as quaes a ninguém deve ser permittido que dirija a educação da mocidade”. Instrução e educação se entrecruzaram para demarcar a necessidade de transformação a partir do controle do saber e moralidade de diretores de ensino²⁰², configurando uma exigência em torno de ambos para quem desejasse administrar a educação da mocidade. Educação com um sentido amplo e não

²⁰⁰ Mattos (2004, p.277) percebe esse movimento em uma das falas de Paulino José Soares de Souza e identificou que “Educar tornava-se, pois, a ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social, aderindo de modo consciente ao espírito de associação. Era assim um complemento do ato de instruir, que propiciava a cada indivíduo os germes da virtude e a idéia dos seus deveres como homem e cidadão”.

²⁰¹ Schueler (2002, p. 127) auxilia a compreender a diferenciação a partir do início da década de 1860. “Havia diferenças entre as expressões *aulas* (isoladas), *escolas* e *colégios*. Conforme parecer do Conselho de Instrução Pública da Corte, de 1861, respondendo a esclarecimentos a respeito ao Ministério do Império, as *aulas* ou *escolas* eram os estabelecimentos nos quais lecionava apenas um professor, em casa de sua residência ou não, funcionando como externatos. Nas *aulas*, a matéria lecionada era isolada, especializada, como por exemplo, as aulas de latim, matemática ou inglês. Nas *escolas* ocorria o ensino de várias matérias ou o de um grau de escolaridade, como no caso das escolas de primeiras letras ou primárias. Já os *colégios* eram os estabelecimentos nos quais havia vários professores e uma direção, muitos dos quais dedicados ao ensino primário e secundário, em regime de internato”. Sobre os colégios internos/externos da cidade e a higienização na educação, ver GONDRA, José. *Artes de Civilizar... obra citada*”. (2002, p. 7).

²⁰² Na compreensão de Mattos (2004, p. 278), analisando as reformas da instrução da Província do Rio de Janeiro assegurou que uma das legislações “Determinava também a utilização dos termos instrução e educação, parecendo recolher a distinção estabelecida por Condorcet, para quem a instrução eram os conhecimentos positivos e certos dos quais o Estado era o despenseiro natural, ao passo que educação eram os sentimentos em assunto religioso e político, domínio reservado onde o Estado devia abster-se de ingressar, declarando-se independente”.

limitado apenas ao colégio. Em 1854, o Ministro dos Negócios do Império, reafirmava que dentre outras, uma das idéias essenciais da reforma era “chamar para um centro de inspecção por parte do Governo os collegios e estabelecimentos de educação da Capital do Império”. Estes foram discursos em que o tema da educação estava relacionado com o conjunto de instituições educativas da Corte, sem deixar precisamente definido qual era o papel da instrução e aquele que estava destinado à educação.

Em 1856, em relato do Inspetor Geral da instrução da Corte, a identificação aparece com mais tenacidade, assegurando que “não obstante as diligencias e os esforços dos delegados, muitos directores de collegios e outras casas de educação não cumprem com exactidão o que recomenda o regulamento”. Ou seja, nas alocações “colégio” e “outras casas de educação” ficam compreendidas como lugares mais especificamente destinados a internatos? O discurso sugere tomar como significado a idéia de que ou os colégios eram lugares onde deveriam acontecer a educação da mocidade ou a educação era um termo complexo que também servia às escolas.

Ao relatar o conflito de interesses entre o trabalho dos colégios e os desejos das famílias, o inspetor assegurou

Se os pais de família attribuem o pouco adiantamento de seus filhos aos directores dos collegios, estes por sua parte queixão-se das famílias, que não os auxilião, e que condescendendo em tudo com os caprichos da infância, empecem a acção e a influencia do magistério, e contrarião os systemas que tem adoptado no regimen de suas casas. De uns e de outros poder-se-hia talvez dizer que teem razão, e que deverião prestar-se mutuamente mais efficaz auxilio para conseguirem o grande fim que todos desejão: o desenvolvimento intellectual e o aperfeiçoamento moral da juventude. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, REFERENTE A 1855, PUBLICADO EM 1856).

Os discursos buscavam acentuar o papel dos colégios como instituição capaz de servir como espaço de educação da mocidade. Na realidade o único lugar de efetiva substituição do pátrio poder dos pais pelo papel do diretor das escolas. Esse relato espelha bem que, ainda assim, o comportamento desenvolvido nos colégios contrariava as condutas na família, ficando, portanto, os diretores queixosos dos pais e, ao mesmo tempo, as famílias reclamando das ações desse tipo de estabelecimento. Com certeza, contradições que apareciam nos colégios como resultado de ações educativas que geravam um tensão nas relações de educação entre pais e filhos, escola e família, papel do diretor e papel dos pais dos alunos. Enfim, relações que criavam culturas escolares e que confrontavam com as culturas familiares.

Em Minas Gerais a compreensão seguia os termos da Corte Imperial, porém procuravam intensificar a diferenciação. Em relatório de 1854, o Presidente da Província assegurava que “de todos os Municípios da Província chegam notícias lisongeiros de abertura de Collegios, ou de que se premedita estabelecer-os em benefício da educação, e ilustração da mocidade”. O colégio era para educação e ilustração da mocidade e não somente para a instrução. Por isso, entende-se que a vinculação da idéia de educação era cada vez mais efetiva nos discursos acerca dos espaços escolares diferenciados dos colégios.

Essa configuração do espaço dos colégios como lugar de educação poderia ser percebida em momentos anteriores à regulamentação de 1854. Ao escrever acerca da proposta do seu colégio, um presbítero afirmou

O Collegio de Baependi

Seu Programma, e Estatutos

O Collegio criado em Baependi pelo presbítero Luiz Pereira Gonçalves d’Araújo tem por desejo, e fim a educação intellectual, moral e religiosa da mocidade confiada aos seus cuidados.

Não tendo por principal, e única coisa o pecuniário interesses, criado, e aconselhado o director do Collegio Baependi intencará o ver, e legitimo caracter do Mestre e do Pater-família. (MINAS GERAIS, ESTATUTOS DO COLLÉGIO DE BAEPENDI, 20 DE NOVEMBRO DE 1852).

Ser mestre e detentor do “pater-família”, eis a grande responsabilidade dos diretores de colégios. Portanto, instruir e educar eram os papéis determinantes dos colégios²⁰³. Instruir como fundamento do ensino dos preceitos morais, religiosos, intelectuais e iniciação às ciências e o poder de família, a educação, como condição para os aspectos da instrução com acréscimo da educação mais ampla do sujeito escolar, variando desde a aquisição do conhecimento, comportamento escolar e conduta social dos escolares. Ao que os discursos indicam esta era a diferença fundamental entre escola e colégio. O próprio diretor desse colégio afirmou essa possibilidade, inclusive, assegurando que ele confirmava o caráter de mestre e de *pater-família*, isto é, deveria realizar a instrução combinada com a educação realizada pelos membros de uma família. Dessa maneira, assegurava a identidade do Colégio e mostrava a diferença em relação a outras instituições.

Ao falar de ensino para indígenas, o Vice-Diretor da instrução mineira informou acerca do colégio como uma instituição cujo espaço de atividades possuía características específicas para o fim destinado

²⁰³ Cf. Mattos (2004, p. 277).

O Art. 16 da Lei nº 60 de 7 de Março de 1837 revogou o Decreto de 6 de julho de 1832, que criou nesta Província, e no lugar que parecesse ao Governo mais apropriado, um Collegio de educação para a mocidade indianna de um, e outro sexo com as accomodações, e divisões necessárias, conestindo esta educação nos princípios, e dogmas da Religião, da moral, e da urbanidade, nas 1as. Letras, nos officios mechanicos, Arithmetica, e Grammatica Brasileira.. (MINAS GERAIS, RELATORIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 25 DE FEVEREIRO DE 1855).

O estabelecimento destinado à mocidade indígena havia sido extinto, mas a idéia de colégio permaneceu como um lugar apropriado, isto é, como um “colégio de educação”. Com isso, haveria a obrigatoriedade de se ter acomodações e divisões para a “educação nos princípios e dogmas da” moral, urbanidade, primeiras letras, ofícios, aritmética, gramática e também religião. A idéia era de um espaço escolar de formação mais ampla dos indivíduos para transformá-los em sujeitos escolares, bem como em cidadãos vinculados por um ideário das diversas instituições. Portanto, não cabia somente instrução, mas sim uma diversidade de programas de ensino de conteúdos que auxiliava na disciplinarização dos sujeitos, ocupação do tempo livre, qualificação profissional, esquadramento entre eles e preparação para objetivos produtivos, isto é, ser um profissional, possuir um ofício.

Em 25 de fevereiro de 1855, o Vice-Diretor da instrução mineira deixou transparecer a diferença, assinalando que o Colégio particular Roussim havia recebido gratidão de inúmeros cidadãos distintos, tanto de Minas quanto do Rio de Janeiro, em virtude do “zelo, e dedicação, e mesmo desinteresses que o digno Director, e os jovens professores tem empregado na educação, e instrucção dos seus filhos”. Situação que configurava os dois papéis. Mas, é possível verificar se cabia ao papel dos professores a responsabilidade com a instrução, isto é, o ensino de conteúdos disciplinares e, ao diretor, a educação, ou seja, o conhecimento aliado à conduta, ao comportamento e às relações sociais e morais.

A definição ficou mais precisa quando o dirigente afirmou que assistiu aos atos de exames no fim do ano, e aquilo era uma “prova irresistível do quanto se esmerão os dignos Professores na instrucção dos seus alumnos”. Em outras palavras, é possível pensar que o professor era, efetivamente, o responsável pela instrução, cabendo ao diretor cuidar do poder de família, ao educar as crianças. Era com essa visão que os discursos a respeito dos colégios e escolas iam estabelecendo diferenciação a fim de construir identidades, das instituições e dos que nelas desempenhassem atividades. Reafirmando o espaço social de cada um, mas também construindo um referencial de espaço de conhecimentos e de produção de sentidos à vida dos escolares

Algumas vezes essa divisão ou classificação eram intensificadas para acentuar as características. O significado que se pretendia transmitir da concepção sobre os colégios se ampliava na perspectiva de afirmação desse espaço como instituição de educação, por isso, o discurso tentava construir um sentido otimista

O estabelecimento, que tem encorajado o espírito de empresa neste gênero de industria, por sem dúvida mais nobre, e a mais profícua á sociedade em todos os seus productos, por ser aquella, que lança os fundamentos dos melhoramentos Moraes do paiz, é sem contestação alguma o Collegio Duval, que sacrificou a por em pratica as regras da educação religiosa, moral, scientifica, e litteraria, e os princípios de uma educação regular que servisse de typo aos estabelecimentos desta ordem. (MINAS GERAIS, RELATORIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 25 DE FEVEREIRO DE 1855).

As disciplinas tornavam-se instrumentos de educação. Assim, transformavam-se em conhecimentos da religião, da moral política e religiosa e da ciência. Enfim, os conteúdos escolares não se constituíam apenas como maneiras de instrução e tornaram-se “regras da educação”, ampliando assim o papel e a responsabilidade dos professores, diretores e valorizando ainda mais os estabelecimentos, como fez este dirigente em relação ao colégio Duval. Ao construir uma representação do colégio como instituição modelo para os demais estabelecimentos educandários entendia que, além do ensino das disciplinas, estava vinculada a produção de “princípios de uma educação regular”. Isto é, realizar a formação dos sujeitos em amplas possibilidades: educação integral. Desse modo, a instrução ficou conjugada com a formação social dos sujeitos para que pudesse ser identificada como ação da educação, tipicamente colegial.

Essa era uma distinção que estava em construção. Em 11 de março de 1856, expressava o diretor da instrução pública que o Colégio das Irmãs de Caridade de Minas Gerais fazia a honra da Província pelo modo como concebeu e executou com sacrifícios sua organização. Ao informar acerca das disciplinas ministradas, assegurou que se tratava de dar aos alunos condições para que pudessem estar “á par da mais perfeita educação moral e religiosa”, o que identificava bem a condição de existência do Colégio das Irmãs.

Na oportunidade citou inclusive o bom trabalho dos colégios em presídio do Rio Preto e nos colégios de Dona Margarida e Dona Maria Salomão, ambos em São João D’el Rey e todas destinadas ao sexo feminino. Insistiu a autoridade em identificar que “a disciplina d’estes Estabelecimentos é muito regular, e fazem objecto do ensino todas as matérias indispensáveis á educação do bello sexo”. Em outras palavras, o internato, realizado no

colégio ou no presídio ou mesmo nos estabelecimentos dessas senhoras, tinham como finalidade a educação e não somente a instrução. Instrução foi entendida como um componente disciplinar e regulador, portanto, integrava também como um dos elementos da educação.

Os espaços das escolas e dos colégios estavam se tornando socialmente aceitos com os seus respectivos papéis mais ou menos definidos. As autoridades necessitavam fazer com que a sociedade entendesse a função de uma e de outra instituição. E esse discurso servia para que os dirigentes do poder estatal tornassem identificáveis as responsabilidades tomadas com as reformas, principalmente com a obrigatoriedade do ensino. Afirmar o papel de condutor da instrução não significava tomar para si o pátrio poder, mas apenas realizar uma atividade complementar das ações da família para a educação. Aos colégios, os discursos tentavam conduzir a uma compreensão de instituição substituta da família, alternativa de espaço de construção dos sujeitos para novos procedimentos. Não obrigatória, mas complementar das ações familiares.

Os discursos em torno de colégios e escolas formaram, ou pelo menos começaram a formar, nessa década, a representação de dois espaços sociais diferentes. Um destinado à instrução, ao domínio dos saberes ditado pelo Estado e exclusivos dela – a escola: lugar de instrução. E outro indicado à substituição do pater família, conjugada com o domínio dos saberes exclusivos do ensino – o colégio: local de educação. Porém, o objetivo com as instituições, por parte do poder estatal, não modificava aquilo que definiram em relação ao ensino. Apenas criavam condições de ampliação do aceite do papel da escola pública com a instrução elementar e as possibilidades dos colégios com o oferecimento de uma educação ampliada, substituidora do papel da família e da função do Estado de realizar a instrução. Todavia, essas instituições foram se constituindo como espaços diferentes, com significados muito próximos e, por vezes, iguais, na definição dos dirigentes e com interesses semelhantes, que se entrecruzavam, na função de conduzir a sociedade ao processo civilizador.

3.2.2.1. A “montação” das escolas na Corte Imperial.

A questão da escola tornou-se um objeto tão instigante para os dirigentes do Império que o interior desse espaço foi pensado de maneira organizada para reafirmar o seu papel e importância. Pensado os prédios, os dirigentes começaram a problematizar a questão da visibilidade do espaço interno das escolas, disputando com professores a responsabilidade

sobre a consolidação da forma interna dos estabelecimentos de ensino. Dos objetos dos escolares, passando pelos utensílios e móveis das escolas, as idéias brotaram, voltadas para a organização interna e externa do estabelecimento, de modo particular, para demonstrar à sociedade e aos escolares a existência do estabelecimento e os acontecimentos produzidos no cotidiano da escola. O espaço escolar como um efeito de poder que deveria construir nos sujeitos a idéia de necessidade de comportamento diferenciado, principalmente no seu interior²⁰⁴.

Ao pensar a respeito do espaço interno das escolas, no relatório de 1857, o Inspetor Geral da Corte, afirmou que os móveis escolares foram adquiridos conforme “aconselhado pelas práticas”, sugeridos pela “observação e experiência” como instrumentos indispensáveis à disciplina e ao bom andamento das atividades na escola. Depois de diversos trabalhos das comissões especiais nomeadas para esse fim, foram comparados os objetos das escolas particulares e das escolas públicas. Dessa maneira, obtiveram modelos que, ao “parecer dos professores” que realizaram o exame desse material, reuniam as condições necessárias para a “montação das escolas” e também para o futuro fornecimento de outras, desde que “a experiência confirme as vantagens que se esperão de sua adoção”.

Portanto, a preocupação com a estética dos prédios escolares avançava em outra direção, relacionado com o interior dos espaços escolares. Cuidando da definição dos objetos, bem como da possibilidade da produção de uma representação sobre a escola, uma vez que exigia atenção “o cálculo das consignações para o asseio e despesas miúdas das escolas”. Em outros termos, começava-se a pensar em detalhes, em minúcias. A governamentalidade produzia um significado importante para o interior do espaço escolar com a promessa de um conforto social e pedagógico para crianças e professores a fim de que melhorassem as ações da instrucionalidade. Estratégias como a criação dos espaços e sua localização e táticas de convencimento nos discursos acerca da organização do espaço interno das escolas, com a destinação de objetos específicos para materialização da escola e disponibilidade de utensílios próprios ao ensino.

As preocupações com os prédios especialmente destinados e o interior dos estabelecimentos de ensino estavam na ordem do dia devido à idéia de incorporar um poder

²⁰⁴ Este historiador da educação nos ensina que a educação não acontece apenas dentro do espaço escolar determinado. Ele contém uma projeção física e simbólica do processo educativo. Para Faria Filho (2002, p. 17-18) “Nessa perspectiva, a ocupação do espaço escolar, sua divisão interna, suas aberturas para o espaço exterior, a delimitação de fronteiras entre o interno e o externo, e, mais que isso, a disposição e diferenciação dos sujeitos (alunos e professores, sobretudo) e dos objetos no espaço, na sala de aula, tudo isso cumpre um papel educativo da maior importância.”

simbólico sobre a arquitetura e a organização das escolas. Até mesmo gastos com as condições dos prédios eram realizadas

Ilustre e exelentissimo senhor.

Cumpre-me participar a V.Excelencia que estando arruinado o telhado da casa em que está a escola publica de meninas deste districto (rua dos siganos numero: 45),a ponto de cahir agua na escola nos dias chuvosos; e, urgindo a nessecidade de consertal-o, mandei-o faser.V.Excelencia attendendo urgencia do caso, desculpará a falta de participação previa, e espero que se dignara dar as convenientes providencias para pagamento de tal despesa que como verá da conta justa em mais de 335.500 rs. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO DO DELEGADO DO 4º. DISTRICTO, 3 DE AGOSTO DE 1857).

A casa-escola com problemas graves demonstrava a necessidade de designação de ação corretiva. De modo particular porque o valor desse conserto, um reparo de partes do edifício, custou mais da metade do aluguel anual de um prédio escolar. Dessa forma, é possível pensar que os “abusos” do quais informaram o Inspetor e os ministros eram os “gastos” com esses reparos e com o “aumento” dos aluguéis. Afinal, quem ganhava com esse tipo de conserto nos prédios particulares? Ao que indica os proprietários, como esse mencionado e os dirigentes pelo simbolismo que representava uma escola bem cuidada, arrumada, organizada e esteticamente apresentável à sociedade.

A ação civilizadora da escola potencializava as ações dos professores. Na mesma proporção dos desafios em relação à construção do espaço escolar ideal para a sociedade, tanto que até mesmo a disposição desses espaços de ensino era reivindicada. Em relatório publicado em 1858, o Inspetor Geral mostra que a Freguesia de Santana, já possuidora de uma escola de ensino primário solicitava a criação de mais duas escolas. Segundo o mesmo relato, “Continuão ainda as escolas em predios não próprios, com desvantagem manifesta para o ensino”, e que, segundo o Inspetor, dentre os problemas causados pela falta de acomodações estava “a introducção dos exercícios gymnasticos e desenvolvimento da educação physica”, que o dirigente considerava de grande interesse e “de cuja falta tanto se resente a nossa mocidade em geral”.

Nesse sentido, preocupar e reivindicar a disposição de mais espaços escolares tinha o significado também de cuidar do corpo. Ao menos, a escola deveria ter a destinação de um ambiente capaz de realizá-lo. O cuidar do espaço da escolarização significava cuidar da mente

com os conteúdos e os objetos e, o cuidar do corpo, também visava assegurar espaços escolares capazes de contribuir com outras formações.

3.2.3. A visibilidade das instituições

Se o debate acerca do espaço escolar revelava uma trama discursiva em torno do papel das instituições, a questão do espaço interno das escolas foi um movimento de idéias que procurou criar condições de identidade para estabelecer a diferença entre o espaço da escola e o espaço da casa²⁰⁵. Daí porque proliferou um conjunto discursivo a respeito de objetos, utensílios e mobílias visando identificar a escola para que todos pudessem, a partir de um olhar observador, realizar uma leitura do local específico de produção de saberes diferenciados das demais instituições sociais. Assim, as reformas pensaram, articularam e alimentaram a construção da forma escolar, conjugando lugar na cidade, prédios, objetos, móveis, utensílios, sujeitos pertencentes e práticas de poder no seu interior. Por esse modo, a escola começava a tomar a forma de ser um modelo apresentável, diferenciado e preparado para suas finalidades.

A inexistência de um modelo interno de instituição escolar, pronto e acabado, permitiu, durante muito tempo que o poder sobre este espaço estivesse sob domínio organizativo dos professores. Mas, o Estado brasileiro, pouco a pouco, destruía esse poder e afirmava uma proposta que também não estava pronta e era fruto dos debates, das conversas e das experiências proporcionados pelo diálogo entre professores e governantes. Organizar o espaço escolar na forma que pensavam era o principal objetivo da definição do ambiente de ensino. Por isso, patrocinar os objetos pertencentes ao interior do espaço escolar foi um dos grandes trunfos do poder imperial para fazer reinar um modelo de instituição que, visualmente, pudesse ser referência de construção do ideário escolar a fim de sustentar o discurso de transformação da realidade social. Essa definição foi um dos rumos mais expostos pelos reformadores para combater a disposição da organização escolar dos professores e que o

²⁰⁵ Cf. Faria Filho (2002, p.19) ao atentar para a materialidade e também para as formalidades das práticas pedagógicas destacou a possibilidade de conhecer também o modo de instituir as identidades pessoais e profissionais. Porém, penso essa possibilidade com o propósito de apreender a idéia de estruturação das identidades institucionais, em particular no século XIX, inclusive, como um mecanismo moderno de produção de identidades.

Estado começou a reivindicar e construir para tomar a forma de coisa pública, de criação e cuidado estatal e sob domínio dos governantes.

3.2.3.1. No sertão

Em Mato Grosso não havia uma proposta de modelo de espaço escolar interno exigido pelo poder público. Aparentemente, estavam satisfeitos com a organização das casas-escola. Porém, também possuíam o objetivo de estabelecer diferenciação entre os espaços da casa e da escola. Por isso, duas questões preponderavam nos relatórios: fornecer mobílias e utensílios escolares. Mesmo antes da regulamentação de 1854, muitas escolas já procuravam obter tais objetos. Um ofício ajuda a pensar a questão em torno do material utilizado no interior de uma escola existente à época

Illm. E Exm. Snr,
Diz Antonio Pinto Botelho, Professor de 1^{as} letras da Freguesia do Rosário, que sendo quasi todos os seus discípulos filhos de pais pobres, outros órfãos desvalidos, vem por isso rogar a V. Ex. a graça de authorizar d'Estação de Rendas Provinciaes o fornecimento para os mesmos, de alguma porção de papel, tinta, lápis e canivete, pelo que E. R. M. (MATO GROSSO, CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR, PROFESSOR ANTONIO PINTO BOTELHO, 1850)²⁰⁶.

As justificativas apresentadas pelos professores para receber tais provisões continuavam as mesmas: crianças pobres, órfãos desvalidos e que precisavam receber tinta, papel, lápis e canivete²⁰⁷. Assim, é de se supor que muito pouco se gastava com a escola para filhos de pobres, mas houve investimento. É importante compreender como o discurso estatal de contribuição com as famílias visava incentivar e conduzir as crianças à instrucionalidade, fazendo chegar ao sertão mais longínquo do País e capturando famílias, professores e alunos para o programa civilizador. E, ao que esses documentos indicam, a escola deveria ser referência como um lugar, um espaço construído em que usavam diversos tipos objetos

²⁰⁶ Na parte superior desse documento constava o seguinte escrito “informo o Sr. Contador da Estação Provincial. Palácio do Governo de Mato Grosso, 22 de março de 1850” e uma assinatura inelegível. Escrita que sugere pensar na possibilidade de que o pleito do professor foi atendido. Ou talvez fosse apenas uma consulta ao setor financeiro para verificar a possibilidade de atendimento.

²⁰⁷ Como diz Greive (2000, p. 8) “É bom lembrar que uma aula não funcionava sem alunos, era preciso garantir a presença deles, nem que fosse sob a alcunha de *alunos pobres*”.

diversificando, na sua visibilidade e utilização, daqueles usados em outros lugares e instituições.

A necessidade desse atendimento fica mais caracterizada com a manifestação do Inspetor Geral alguns anos depois, em cuja oportunidade cobrava uma posição mais favorável do parlamento

A Assembléia ainda deixou de consignar fundos para mobília, apesar de haver pedido instantemente para este fim mui diminuta quantia, entretanto, não se pode deixar de reconhecer a necessidade de suprirem-se algumas escolas, de cujos professores recebo constantemente reclamações a respeito: espero que V.Exa. providenciará de sorte que esta necessidade seja atendida. O número dos alunos pobres, conforme o dito quadro n.º 3, sobe a 338, para cujo suprimento de papel, tinta, penas etc. foi votado a quantia de 400\$000, que mediante a extrema paranóia que na sua distribuição tem havido, conto que seja suficiente. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETOR GERAL DE ESTUDOS. 29 DE JANEIRO DE 1859).

Uma posição importante que deixou evidente a inquietação de professores e dirigentes com o alcance da escolarização. Atender e escolarizar os alunos pobres e, com isso, garantir um espaço de atuação do poder público na afirmação do Estado. Os dirigentes não agiam em oposição às famílias pobres que não tinham como oferecer esses objetos, mas conciliava os interesses dessas com os objetivos do Estado. Sobretudo, visavam uma inclusão, construindo um lugar social reconhecido pela disponibilidade de mobiliário, criando condições para os sujeitos adentrarem e permanecerem, utilizando objetos específicos às necessidades educativas.²⁰⁸ E nesse sentido, no que concerne à casa-escola e à sociedade esse espaço escolar começou a ser praticado como um território²⁰⁹. Lugar sob domínio do professor na sua relação com os alunos e não em relação à família.

Esse objetivo parecia tão bem definido aos dirigentes que disseminaram discursos nesse sentido. Em relatório o Presidente da Província organizou um orçamento das despesas necessárias com a instrução pública e nele incluiu um item que não apareceu durante a década de 1850: “Mobílias e livros para matrículas e utensílios para meninos pobres”, para o qual foi

²⁰⁸ Nesse sentido penso que a construção do espaço da sala de aula, exclusivamente destinado para esse fim, não partiu somente da idéia de método. As propostas de ensino deram sua contribuição muito diretamente como ensina Dussel e Caruso (2003). Mas, a definição da sala de aula ou mesmo da escola também partia da necessidade de escolha de um lugar diante da localização do espaço no interior de uma casa de família ou mesmo em relação aos mosteiros, igrejas e internatos.

²⁰⁹ Cf. Frago (2005, p. 18) “Considerado como território, o espaço-lugar escolar implica uma tripla dialética entre o interno e o externo – o que é a escola e o que fica fora dela, o que está na sala de aula ou em outro espaço escolar e o que está fora dele – o fechado e o aberto – estruturas cortantes ou herméticas frente a estruturas de transição ou porosas –, e o próprio, o comum e o alheio – “minha” ou “nossa” sala de aula, “minha” carteira, etc. A partir dessa perspectiva a instituição escolar constitui um território demarcado, de limites mais ou menos estabelecidos, com diversos graus de porosidade em relação com o meio exterior”.

destinado o valor de 700\$000 (setecentos mil Réis) para organização das escolas e custeio dos utensílios dos escolares pobres. É verdade que se tratava de um valor ínfimo se comparado com os gastos escolares na Capital do Império e na Província de Minas Gerais. Todavia constituía-se em uma tomada de posição com o firme propósito da construção do espaço-território interno da escola sob controle estatal. A partir desse tipo de ação, a organização do espaço interno da escola não seria mais uma prática disposta pelo professor, mas uma ação do Estado que garantia a organização do lugar da escola, no interior da casa, de maneira que demonstrasse a mais ampla visibilidade que a face da escola poderia oferecer. Um lugar diferente dos demais.

3.2.3.2. Na Corte

Na Corte Imperial, a escola regulamentada estava sendo objeto de experiência para organização de um modelo de espaço escolar que se tornasse homogêneo no processo de construção do lugar de visibilidade e do território de cada sujeito se ver: a escola primária. Talvez, por essa situação, os discursos dos dirigentes não se limitassem a estabelecer garantias da ação do Estado com a organização da escola. Oportunizando a prática de organização interna, mas também conflitando e contribuindo para que o professor fosse definindo o jeito que deveria ter e tomar o lugar de produção de sujeitos. Nesse quadro, a normatização da instrução primária de 1854 na Corte foi singular, pois teve o sentido de propiciar um diálogo entre Estado e professores para ampliar a definição da forma escolar na Capital do Império.

Os dirigentes superiores da Corte tinham uma ampla compreensão a respeito da organização do espaço interno da escola. Pelos documentos localizados, as contribuições para a organização das práticas se voltavam para produção de informações acerca da relação entre governo e professores, procurando sustentar a ação de escolarização por meio da concessão dos equipamentos e mobílias escolares. Por meio dessas práticas, garantiam um exercício de poder sobre as instituições de ensino, ocupavam o espaço escolar com os equipamentos fornecidos pelo governo como se quisessem afirmar a idéia de governo da escola, dos objetos, das maneiras de organização e disposição dos sujeitos²¹⁰.

Logo após a regulamentação da instrução o governo, sob a coordenação do Conselho Diretor da instrução da Corte, começou a pensar o modo de organização do interior do espaço

²¹⁰ Cf. Fernandes (2005, p. 21) “o espaço qualificado dispõe de um conjunto de instrumentos qualificadores, traduzido em mobiliários condicionantes das aprendizagens e em utensílios que denunciam um recorte espacial das práticas de ensino/aprendizagem”.

escolar. Essa definição foi que atendeu à construção do espaço da escola com os respectivos objetos que deveriam constar no seu conjunto de equipamentos. Ainda que estes objetos, um dia, pudessem ter o uso descartado nas escolas, tornando-se objetos museáveis ou museológicos como ajuda a pensar Fernandes (2005).

3.2.6.2.1. Disputando a criação do espaço

A partir das proposições do regimento escolar²¹¹ da Corte, os dirigentes procuraram construir uma idéia de organização interna do espaço escolar disputando com os professores e as outras instituições o referencial de disposição dos objetos no interior da escola. Uma consideração a respeito desse trabalho veio do próprio administrador

Não pareceu entretanto acertado ao conselho determinar desde logo nesse regimento interno ou código disciplinar o que diz respeito á divisão das classes, distribuição das diferentes matérias do ensino, e escolha de livros e compendios, quiz que mais algum tempo de experiência dêsse garantias de que se tomava o bom caminho, e por isso não se compreendeu nesse regimento interno senão o que é relativo aos deveres e obrigações dos professores, as horas em que devem principiar e em que devem terminar as sessões escolares, os meios de corrigir as faltas dos alumnos e de excitar-lhes a emulação para o seu mais prompto adiantamento, e o que entendida com o material, utensílios e economia doméstica das escólas. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, 1856).

A idéia voltava-se para a criação de condições de experiências para melhorar a escola, como enfatizou esse dirigente ao afirmar as questões relevantes que o Conselho Diretor prescreveu no regimento interno. E também permitir pensar a respeito dos temas e objetos significativos, que ficaram de fora da definição do regimento em função da necessidade de aprofundar o exercício com a organização em classes, distribuição de material, livros e compêndios. A partir dessa explicação, constata-se que, apesar da inexistência de uma definição precisa do jeito de estruturação da escola, ao menos, havia um caminho, um rumo que estava traçado para que professores e gestores escolares pudessem realizar experiências com suas atividades e encontrar uma melhor forma de realização, aproveitamento e experiência do espaço de ensino. Esse fato permite dizer que a forma escolar não foi imposta

²¹¹ A princípio, não se pode esquecer que o debate em torno do regimento escolar estava direcionado para a relação entre o saber e os indivíduos da escolarização e também para a construção de um espaço de visibilidade e de relação de poder com os escolares.

e muito menos copiada, mas constituiu-se como fruto de apropriações, de experiências e das relações com o conjunto de membros da sociedade da Corte.

Nas prescrições do regimento interno da Capital do Império, publicado em 1855, encontra-se uma parte destinada exclusivamente à organização interna do espaço escolar. Portanto, a partir daí, a idéia era não mais admitir cada professor organizando a escola pública a sua maneira. A busca pela homogeneização de procedimentos organizadores foi prescrita em minúcias. Nesse regimento afirmaram o tema “da mobilia e da economia das escolas” e estava composto por cinco artigos que permitiam estabelecer uma representação de como era a escola vista de fora e a organização do interior. Criaram uma imagem de como poderiam ver e entender a escola e da mesma maneira, ver-se na escola.

O sentido destinado ao estabelecimento de ensino era de um espaço possível de se ver de fora e identificá-la como algo diferente de outros prédios e de outras instituições. Por isso, o artigo 5º da normativa definiu que haveria na porta de cada estabelecimento uma “taboleta” com as armas imperiais, na qual se encontrava escrito o nome da Freguesia a qual pertencia, o sexo para a qual estava destinada e a graduação da referida instituição de ensino. Enfim, identidade da escola ou um local identificável, singular, único, específico, isto é, um território de escolares perfeitamente conhecido. Um espaço que deveria, ao ser visto, também ser reconhecido como diferente das demais instituições. Ainda que ali pudesse residir uma família, a casa seria, antes de tudo, uma escola, um lugar de ensino. Um lugar para se reconhecer a realização estatal, a ação dos discursos e dos dirigentes. Portanto, uma casa-escola.

Essa normatização do interior do espaço escolar tinha também uma visão higienista, possivelmente destacada pela quantidade de doutores que ocupavam assento na direção do Império e do Conselho, e também pelas idéias higienistas para a escola que já estavam sendo disseminadas na época²¹². A prática desse ideário fez com que o Regimento Interno das Escolas da Corte inserisse em seu artigo sexto que a escola deveria estar “sempre na maior limpeza”, sendo o professor o sujeito incumbido de “varrer a casa pelo menos uma vez ao dia” e lavar a escola duas vezes ao mês. Pela mesma compreensão ficou assegurado que, no cotidiano da escola, o professor deveria manter as janelas abertas a maior parte do tempo possível. O que permite concluir que o espaço escolar não era a definição somente de um lugar físico ou um território de sujeitos, mas também um ambiente saudável no qual se intervia para definir seu sentido e fazer aparecer como local diferente, arejado, sustentado por

²¹² Cf. Gondra (2002, 2004).

princípios de higiene. A escola deveria ser um espaço de referência para a população. E, aberto permitia também uma vigilância externa a ser realizada por aqueles que transitavam nos seus arredores.

As definições presentes no regimento interno reforçaram as disposições dos regulamentos e foram significativas com as proposições de objetos, móveis e utensílios necessários para o interior de cada escola. Cabe destacar um certo significado com os princípios da “pedagogia do olhar”, ao menos uma das fases de uma prática dessa proposta pedagógica de que nos fala Vidal em seus argumentos²¹³. Nessa perspectiva, a norma assegurou a idéia de que as escolas deveriam ter os seguintes objetos em seu espaço interno: a imagem do “Senhor Crucificado”, o retrato do Imperador, um armário, uma mesa com “estrado”, uma cadeira de braços para o professor, cadeiras para as pessoas que fossem visitar a escola, mesas com tinteiros fixos e respectivos bancos para alunos. Além desses equipamentos, deveria estar presente uma ampulheta, um mapa do Brasil, outro igual da Província do Rio de Janeiro, um quadro grande de madeira “pintado de preto”, esponjas e giz para exercícios de aritmética e ortografia. Como se pode perceber, a escola era um lugar que deveria ser visto, interna e externamente.

Para complementar a visibilidade do espaço também deveria ter um quadro ou um mapa com o sistema legalmente usado de pesos e medidas, um quadro dos valores das moedas do Império, quadros para a leitura e outro igual com modelos de escrita. No interior da escola deveriam estar disponíveis ardósias, papéis para escrita, compêndios para “meninos pobres” e ponteiros (provavelmente apontador de lápis). Acresceram a exigência de cabides para chapéus, régua com “guarnição de metal”, talha para aguar e vasilhas menores, que parece tratar-se de um tipo de balde para depositar água, um pote ou o que atualmente denominamos filtro de água com o respectivo copo. Como se pode conhecer, a escola deveria representar um lugar diferente, um espaço imediatamente identificável pelo olhar em função dos sentidos e, com certeza, da disposição que teriam os equipamentos no interior desse estabelecimento. Um lugar de exibição e de atração, de conquista das pessoas para que nela pudessem realizar o que em outros lugares não se concretizaria da maneira desejada pela instrucionalidade.

Nessas circunstâncias, torna possível entender a questão do lugar de identificação do espaço escolar externamente visível, no qual deveria constar a identificação da Escola. A placa a ser colocada na porta do prédio era uma apresentação da instituição para demonstrar o que se processava no seu interior, como lugar diferentemente identificado que buscava atrair,

²¹³ Cf. Vidal (1999, 2001).

dos transeuntes, o olhar daqueles que da escola tivessem ou desejassem informações. A destinação exclusiva, ao professor, de uma mesa separada de todos os alunos que, por sua vez, deveriam ocupar lugares coletivos nos bancos e mesas, demonstrando assim o lugar de cada um nesse território, dispondo os sujeitos de modo a garantir certa disciplina. A exibição do interior da escola aos alunos estava definida, pelo menos, em dois momentos: nos quadros exemplificados com as letras e dizeres e nos emblemas. Dentre eles, o famoso “quadro pintado de preto” que hoje chamamos de quadro de giz como o lugar de exercício e visibilidade a ser constituído pelo professor. Assim como o lugar em que os alunos deveriam “construir” ou “imitar”, as ardósias e os papéis. Lugares em que poderiam ser, imediatamente, descartados ou corrigidos os eventuais erros. Mas, acima de tudo, a escola deveria ser o território dos sujeitos que estivessem escolarizados e daqueles que soubessem identificar esses objetos e suas finalidades. A instrucionalidade funcionava desde a representação da construção do espaço interior até as ações de ensino de conteúdos.

Nesse sentido, se inscreve a forma escolar como espaço de visibilidade pela identificação do lugar, pela exclusividade dos componentes materiais, dos sujeitos que nela adentrassem e daqueles que deveriam permanecer. Por isso, as cadeiras para os visitantes, bancos e mesas aos alunos e professores. Situação que não definia a instituição e o lugar, pois precisavam dizer quais conteúdos deveriam estar no interior da escola. Assim, é possível entender o papel simbólico da ampulheta, o retrato do imperador e o quadro do “Senhor Crucificado” como objetos nos quais deveriam estar presentes a representação de um poder do conhecimento, portanto, da ciência, da aprendizagem dos preceitos éticos e morais ou o político; e outro a representação do elemento religioso e seus conhecimentos da doutrina cristã. Exigência de apresentação externa e interna que se conjugavam como práticas de colocar à disposição da sociedade uma instituição em que houvesse representação dos vários modos de exercício de poder. O que permite refletir que o espaço da escola deveria representar um lócus privilegiado de visibilidade das práticas de governo: governo da vida e dos sujeitos para que cada indivíduo pudesse alcançar o governo de si.

Logo, com essa configuração, a escola também deveria se identificar como um lugar de controle e vigilância. Controle do Estado e vigilância da sociedade. Assim ficou definido, pelo artigo oitavo do regimento interno, que o Inspetor Geral, após ouvir o Conselho Diretor da instrução, poderia modificar a relação de objetos disponibilizados para a escola. Portanto, o espaço da escola seria lugar de governo de si e dos outros. Tipo de governo que deveria induzir para a criação, experimentação e seleção não somente de alunos e professores, mas

também da sua forma de organização, disposição e orientação. Enfim, a escola deveria se prestar a produzir experiências que poderiam resultar em frutos, em mudanças na organização da sala de aula. Buscando construir a experiência e o controle, a disposição regulamentar assegurou, pelo artigo 9º que o professor seria o responsável pelos “utensílios da sua Escola”, e deveria comunicar ao delegado da instrução da localidade a respeito de qualquer deterioração e as eventuais necessidades de substituição ou reparação.

Era o início da vigilância da própria comunidade que deveria estar atenta por meio dos professores e da representação social da comunidade, no caso o delegado da instrução local, e que culminaria com o controle do Estado. A disposição do décimo artigo do regimento determinou que o professor deveria tomar conta, isto é, escrever a respeito e na presença do representante da comunidade para “fazer o inventário dos móveis e utensílios”. Situação essa que deveria ser repetida anualmente. Esse arrolamento de bens seria assinado, conjuntamente, pelo professor e delegado e, posteriormente, remetido um exemplar à Inspectoria Geral e outro para o representante local do Estado.

Observa-se que o Regimento Interno tinha a finalidade de disciplinar as atividades e a organização da instituição do ensino em seus modos de dispor sobre os objetos escolares. Ao mesmo tempo, recolhia conhecimentos frutos da experimentação desses objetos e do ideário incorporado no cotidiano dos sujeitos. Por isso, as conferências pedagógicas e as “consultas” que os inspetores promoviam, procuravam criar conhecimentos capazes de estabelecer outros modos de organização do espaço escolar que conciliassem o pensamento dos governantes e dos professores, visando oferecer maiores condições de ensino escolar.

Um ofício expedido pelo diretor da Instrução mostrava que a norma definiu um modelo de estabelecimento consignado no Regimento Interno das Escolas da Corte. Entretanto, a experiência e o debate, assim como a afirmação de outros pensamentos poderiam modificar a realidade da escola

Rio de Janeiro, Inspectoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, em 25 de fevereiro de 1856. Uma das maiores dificuldades da Instrução Primária no Município é a falta de edifícios apropriados para as Escolas, as melhores casas em geral não possuem salas em numero e com as dimensões convenientes para admitir uma quantidade regular de alumnos, e muito menos para permitir que certos exercícios como o da escripta, se fação simultaneamente e como a ordem que exige o bom regimem das Escolas. Além disto, os preços das casas tem por tal maneira subido, que mesmo com um conto de Réis, a que V. Exa se dignasse elevar o máximo, não se obtem senão casas muito pequenas, e o resultado imprestável há de se fazer se grandes despesas, sem ao menos se conseguir fazer serviço regular. Isto me tem feito crer na urgente necessidade de

edificar casas próprias para Escolas; é provável que sendo desde a origem construídas para esse fim, custem muito menos, desempenhem muito melhor o serviço. Ora, se o governo fosse autorizado a contrahir empréstimo para essa construção; é provável que com as quantias destinadas para aluguéis, ou pouco mais ainda amortizar lentamente o Capital, de modo que no fim de alguns annos teria o Município gratuitamente casas excellentes para a Instrucção Primária. Para que pezes esta minha conjectura possa passar ao estado de certeza, de modo que convide talvez algumas empresas particulares a encarregar-se dessas construcções independente de empréstimos contrahidos pelo governo, é necessário que V. Exa. se digne encarregar algum engenheiro hábil de entender-se comigo, afim de levantar plantas e fazer orçamentos com a maior exactidão possível. Se assim podermos ao certo calcular a quantia necessária para o juro e amortização. Rogo pois a V. Exa se digne assim ordenar, se for o caso a idéia merecer a sua approvação. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, 25 DE FEVEREIRO DE 1856).

Como foi afirmado no capítulo I, Euzébio era um estadista e um educador da sociedade do seu tempo. Ao pensar em um lugar próprio da escola, um espaço exclusivo de ensino, o Inspetor Geral estava refletindo a respeito da escrita, dos exercícios escolares, a disposição dos alunos em sala de aula, enfim de aspectos pedagógicos. Era uma tentativa, sem dúvida, de fortalecer a posição do Estado com a destinação de prédios próprios para as escolas, um local para o ensino que cumprisse o “fim” desejado. Do mesmo modo, o dirigente também contribuiu para se pensar a construção de espaços escolares e, com isso, buscou uma “certeza” para melhor desempenhar o serviço.

Assim, o Inspetor Geral produziu duas propostas com uma certeza. Ou o Estado fazia empréstimos usando o dinheiro que deixaria de gastar nos aluguéis para amortização da dívida, mas investiria nas construções de prédios próprios: a proposta. Ou poderia fazer com que empresas financiassem os empreendimentos para tais finalidades: a certeza. É possível que este último pensamento tenha sobrevivido. Não pelo financiamento por empresas, mas pela determinação do Imperador. Tanto que o Império construiu no Brasil, em especial no Rio de Janeiro, nas décadas seguintes, os primeiros palácios da instrução denominados de “Escolas do Imperador”.²¹⁴

3.2.3.2.2. Experiências com o alfaiatamento

²¹⁴ Cf. SISSON, Rachel. Rio de Janeiro, 1870/1945: Escolas públicas do primeiro grau, inventário, tipologia, história. Revista Arquitetura/ Revista – FAU/UFRJ. V.8. 1990.

Os documentos indicam que o ano de 1856, particularmente, foi o período de efetivação de boa parte dos pressupostos da reforma na instrução pública na Corte Imperial. Os efeitos da legislação começaram a prosperar por entre professores. Talvez por isso, um sem número de cartas, ofícios e demais tipos de correspondências como bilhetes eram usados para a comunicação entre dirigentes e professores. Dentre essas fontes percebe-se uma nítida determinação em fazer a “montação” das escolas, como diziam os carpinteiros que produziam os equipamentos ou o “alfaiatamento” e/ou “alfaiamento” como diziam alguns professores. A primeira condição para a organização do material exigido para o espaço escolar era o envio de um orçamento do material necessário, seguindo-se a aquisição dos equipamentos.

Pensar o alfaiatamento das escolas da Corte não significou estabelecer existência plena e uniforme à forma escolar nos aspectos de sua visibilidade. A partir das prescrições contidas no regimento interno das escolas da Corte, a respeito da mobília e demais objetos que o ambiente escolar deveria comportar, o material foi sendo reivindicado, solicitado e disponibilizado, propiciando práticas por meio dos quais temos uma compreensão da construção do espaço das escolas.

Os documentos mostram que a relação com o “alfaiatamento”, isto é, com a montagem ou organização do espaço da escola, tinha outros custos como condução, pagamento de carpinteiros e disponibilidade de trabalhos de escravos. Até mesmo os equipamentos utilizados nas reparações como cal, prego, telhas, dobradiças e demais aportes necessários para a disposição de um prédio comum, acabaram comprovando, em partes, as tentativas de organização da escola do modo previsto no regimento interno. Desse modo, torna-se necessário apresentar algumas ações a respeito da organização do espaço interno da escola como, por exemplo, esta acontecida logo após a aprovação do regulamento e antes da definição do Regimento Interno das Escolas da Corte

Anexo.

Despezas da conducção dos objectos da aula do Engenho Velho, e apontamentos dos mesmos. Dous carretas de uma carroça da Rua da Carioca á Rua de S. Christovão no. 63, sendo a primeira carreta para conduzir 6 bancos, a meza grande do professor, dous tamborettes, e 7 cabides, e o 2º. Carreto para conduzir 6 mezas de meninos, 3 cadeiras, pedra, e sua armação, regras para pendurar os quadros, escápulas, etc, a 6\$000 cada um.12\$000; Carreta de um preto de ganho para conduzir os quadros (e não poderia vir na carroça por causa dos vidros), \$480; Outra carreta para trazer as ardózias, tinteiros, quadros com o Crucificado, e retrato da S. M. I., \$480; Um carpinteiro para apontar os cabides, etc \$640; pregos \$200; Total:13\$800. Das últimas parcellas não vae recibo porque não os houvera de pedir aos pretos do ganho. O carpinteiro que apontou os cabides, também era um

escravo, trabalhou em um domingo. (CORTE IMPERIAL, CARTA, PROFESSOR ANTONIO GONÇALVES TEIXEIRA SOUZA, 16 de maio de 1854).

A partir desse relato é possível perceber que o regimento interno teria normatizado algo que já acontecia, portanto, apenas garantia, legalmente, o exercício de uma cultura política e escolar, realizando permanências das práticas anteriormente desenvolvidas. Nesta, como nas outras cartas desse período, faltava tão somente a tábua de identificação da escola e os quadros de disposição das letras. Nota-se ainda que houve a substituição dos cabides por escáfulas para se colocar os chapéus e outros pertences como capas de chuva.

Com a reforma se completando, partindo do regulamento de 1854 e do regimento interno em 1855, apareceu na Corte a figura do orçamento das despesas de cada escola. No ano de 1856, proliferaram documentos deste tipo em busca de equipamentos escolares. Alguns desses escritos apresentaram valores e motivações para tais gastos como o de uma professora, com a anuência do delegado local da instrução, senhor Pedro José Pinto Serqueira

Orçamento das despesas minhas da Escola de Instrução primária do sexo feminino da Freguesia do Senhor Bom Jesus do Monte Coelho na Ilha de Paquetá, a saber: Papel, pennas, tinta, limpeza d'aula, conservação e pequenos reparos em utensílios, aviamentos indispensáveis para os primeiros trabalhos de agulha, para 56 meninas, que tantas são as que frequentão actualmente a Escola (o seu número tende aumentar), mensalmente quarenta mil réis, ou quatrocentos e oitenta no anno escolar. R\$ 480\$000. Com quanto pareça ser excessivo, a quantia arcada, não o hé, por isso que se deve attender o que uma grande parte das meninas são filhas, e protegidas de pais e protectores, que não tem meios de lhes fornecerem os objectos indispensáveis por mais barato que sejam, e que sem elles impossível hé poder-se-lhes dar instrução. (CORTE IMPERIAL, ORÇAMENTO, PROFESSORA AMÁLIA JUSTA DOS PASSOS COELHO, 21 DE ABRIL DE 1856).

Nos discursos da professora aparecem as justificativas apresentadas para os valores expressos no orçamento. Os motivos que ensejaram os custos foram: crianças pobres e com tutela de pais “sem meios” de proporcionar material para o ensino das meninas. A singularidade da Corte de elaborar um orçamento para custear as escolas, caracteriza-se como um intenso aprendizado da economia da família para a economia escolar e desta para aquela. Nesse sentido, cabe destacar que as práticas de organização escolar não estavam mais tão somente vinculadas à organização dos prédios e dos objetos visíveis. A idéia era também pensar a escola em conjunto com seu atendimento, isto é, pensar o futuro do espaço escolar, sua organização, os objetos necessários, enfim, dispor em um determinado local, preparando o futuro da instituição, seus sujeitos e suas condições de exercício da escolarização. O

orçamento propiciava essa característica. Era a busca efetiva de um governo da escola, governo dos escolares para ajudar, incentivar e mostrar a maneira de se organizar o governo da casa.

Existem inúmeros documentos registrando orçamentos e gastos efetuados. Cada qual, a sua maneira, apresentava um modelo interno de organização da forma de escola concebida pelo professor. Ao mostrar uma prestação de conta de gastos de uma escola podemos perceber os valores da época e, de modo singular, os objetos e atividades necessárias que existiam no cotidiano da organização do espaço escolar

Conta da despesa feita durante os meses de janeiro e março com a Eschola Publica da Freguesia de São José, pelo Professor Joaquim Fernandes da Silva.

A Saber:

Huma resma de papel almaço	2\$500
50 pennas de ganço	\$400
Uma caixa de tintas d´Aço	1\$500
24 canetas de metal	2\$400
02 maços de lápis de pedra	\$640
04 folhas de papel pautado para Mappa	\$480
02 garrafas de tinta	\$800
Concerto de Relógio	2\$000
Ao carpinteiro, de abrir os buracos das mezas para os tinteiros	1\$000
Uma tacha	1\$500
Um coco para a mesma	\$240
Um bernal Hermético	2\$800
04 vasos menores a 500 Rs.	2\$000
Uma caixa de refrete para os 4 vasos	18\$000
Um tinteiro e arieira para o Professor	4\$000
24 pautas de Coruja	1\$920
Uma prateleira para assentar o relógio	2\$000
Limpeza da Eschola	24\$000

SOMMA 70\$000

(CORTE IMPERIAL, DESPEZAS COM ESCOLA, PROFESSOR JOAQUIM FERNANDES DA SILVA, 06 DE ABRIL DE 1856).

Nos orçamentos apresentados poderiam haver inúmeras distorções, pois alguns calculavam por ano, outros por trimestre e outros por mês. Com isso, é preciso compreender a situação da escola: se já consolidada, se era uma instituição nova, se estava em fase final de montagem, enfim, em qual condição eram elaborados os orçamentos. Tal preocupação ajuda a entender a quantidade e a diferença dos objetos de uma escola para outra, dos gastos de um e outro professor. Nesse caso, não se tratava mais de um “orçamento”, mas de uma “prestação de contas” de gastos efetuados. Por esse escrito fica demonstrando que os professores eram,

ou pelo menos tentavam ser, os determinadores do modelo de escola, eram os organizadores do espaço interno e não os dirigentes e as disposições do regimento.

Independente do que constava nas legislações, as idéias que brotavam e que faziam acontecer as atividades para organização do espaço escolar se constituía em uma designação do professor. Tanto que nessa prestação de contas, apareceram muitos objetos que sequer constavam no regimento interno ou no regulamento como, por exemplo, o bernal hermético, tacha, vasos, prateleiras e o relógio. Se o governo pagou é uma incógnita, mas o importante é perceber que a criação do espaço interno da escola estava em disputa. Os professores experimentavam as incertezas nos modos de organização, mas a invenção da forma escolar a ser apresentada cabia na competência desses mestres do ensino, ainda que orientados por partes das determinações legais fruto das experiências de ensino anteriormente desenvolvidas.

Tal como na Província de Minas Gerais e em Mato Grosso, na Corte Imperial até mesmo escolas particulares eram financiadas com o dinheiro público. Este orçamento ajuda a compreender como o espaço escolar privado era capturado pelo governo visando desdobrar as práticas de poder no ensino particular

Orçamento mensal das despesas com a Escola Particular de Instrução primária do sexo femenino do Curato de Sta Cruz em o anno financeiro de 1857 a 1858.

½ - Meia Resma de papel almaço	2\$000
½ - Meia dita de pezo	2\$000
2 ardósias	\$500
Penas de ave, e de metal	1\$500
Tinta, areia e pautas	1\$000
Conservação de utensílios, reforma de	-----
Canetas, lápis, giz, esponjas e quadros	3\$000

10\$000

(CORTE IMPERIAL, ORÇAMENTO, PROFESSORA MARIA JOAQUINA ANTUNES DE SOUZA, 1º. DE JULHO DE 1857).

Abonado pela assinatura do delegado local da instrução, senhor Dr. Ignácio José Garcia, a professora apresentou uma proposta de financiamento que custava em torno de quinze por cento dos valores exibidos pelo professor público citado anteriormente. Deixa a dúvida se se tratava de custos para apenas um mês ou se era para o ano escolar, isto porque a professora não apresentou a quantidade de alunas que estavam na escola.

Aos poucos a disponibilidade de material para a escola não se referia ao modelo que professores praticavam, mas a um entendimento da organização do interior do espaço escolar definido no regimento, sugerindo a existência de uma disputa em torno da organização do

espaço escolar e tentativas de consolidação da determinação legal. Em ofício de 13 de maio de 1856, o então inspetor geral interino Antonio da Costa Pinto enviou ao Ministro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz um recibo, em anexo, autorizando o pagamento de material disponibilizado para as escolas da Corte Imperial. Esse documento permite entender quais eram os equipamentos mínimos que uma escola deveria ter para iniciar suas atividades, consolidar o espaço escolar e dar visibilidade às instituições estatais

Consta dos objectos fornecidos a Inspectoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte para as Escolas Públicas de Primeiras Letras.

Quatorze Mezas para a montagem das Escolas Primárias segundo o Modelo Compacto feita com o Senhor Secretário

a 28\$000 cada uma.....	392\$000
18 bancos segundo o modelo a 4\$ cada um.....	72\$000
5 mezas de professor segundo o modelo com gavetas a 40\$000 cada uma.....	200\$000
20 Christo crucificado segundo o modelo a 15\$000 cada um..	300\$000
10 tabuletas com as armas imperiaes segundo o modelo compacto a 22\$000 cada uma, totalizando o valor de.....	220\$000
Por armação de 14 tabuletas com as ferramentas a 3\$000 cada uma.....	42\$000
01 relógio Americano, segundo o modelo Guaremderba..	20\$000
Por armação de 3 relógios a 1\$000 cada uma.....	3\$000
TOTAL.....	1:\$249\$000

Assinatura ----- Lotts. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, 13 DE MAIO DE 1856 - ANEXO).

O documento autorizava o pagamento das mobílias adquiridas pelo governo, assinado com uma rubrica, no qual constou o sobrenome “Lotts” – provavelmente do marceneiro ou do proprietário de marcenaria que fabricou partes dos objetos escolares. Este conjunto de informações permite conhecer que o discurso do regimento escolar, da Corte, estava sendo disseminado e assimilado pelos dirigentes, por professores e por setores da sociedade. Particularmente, os marceneiros que compreendiam o modelo de escola que deveriam “alfaiatar”. O recibo também permite conhecer os equipamentos necessários à existência e funcionamento da escola de acordo com a previsão regulamentar. Assim, todos os objetos exigidos foram adquiridos, aumentado por um equipamento não previsto nas legislações: o relógio começou a ter o reforço da sua presença, garantido oficialmente também no interior do espaço escolar da Corte. Por esse documento pode-se conhecer que o brasão com as armas imperiais, as mesas, bancos, tabuletas e o Cristo crucificado aparecem e que quase a totalidade da mobília escolar já poderia ser feita no Brasil. Já a ampulheta, símbolo da ciência, não aparece neste conjunto de material. Talvez houvesse necessidade de adquirir fora do País,

reforçando novamente a idéia de que os objetos não eram cópias dos equipamentos de outras escolas da Europa, mas eram frutos da experiência de escolarização que adquiriam dirigentes e professores, e, com bastante certeza, com contribuição desses profissionais marceneiros ou carpinteiros.

Uma carta de um professor da Corte ilumina a idéia de que a escola ainda não era um espaço consolidado em seu formato. A instituição, no decorrer da década, era um espaço dinâmico e em construção, como mostra este documento

Illmo. e Exmo. Sr.

Em desempenho da comissão de que fui incumbido por V. Exa para apresentar um modelo de meza, bancos, solitárias xxx para as escolas de primeiras letras, tenho a satisfação de participar a V. Exa. que já se achão feitos e de modo que me parecem satisfazer não só quanto as necessidades de uma escola, como também a perfeição e modicidade dos preços. Quer o marceneiro pelos modelos, attento ao grande trabalho que teve, por serem os primeiros R\$ 95\$000, mas que a continuar com a mesma obra fará grande redução nos preços conforme a porção que houver de fazer. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, PROFESSOR CANDIDO MATEUS DE FARIA PARDAL, 27 DE MARÇO DE 1856).

Observa-se a constituição de uma comissão de professores e dirigentes com a incumbência de apresentar uma proposta de modelo dos móveis escolares e outros equipamentos para organização da escola, nos moldes previstos nas normatizações, e nessa construção tentavam conciliar os interesses em disputa. Os membros da comissão discutiram algumas sugestões, dentre as quais apresentaram a criação uma espécie de prisão na escola: a “solitária”, como escreveu o professor. Esse equipamento era, e ainda é nos dias atuais, um local de pequena dimensão para castigar pessoas, colocando-as em isolamento. Daí o nome de “solitária”. Portanto, ficava evidente a relação entre prisão e escola. Uma para castigar, outra para prevenir. É provável que na escola desse período alguns professores tenham feito uso, ou pelo menos, demonstravam interesse pelo equipamento, pois, pelo indicado no documento era uma proposta que estava sendo discutida no Conselho Diretor. O documento permite entender que os instrumentos escolares estavam sendo pensados, justamente por professores e marceneiros, potencializando as experiências adquiridas para fabricação em série dos equipamentos. Nesse quadro, o professor indicou, ao Presidente do Conselho Diretor, a possibilidade de construção e consolidação de um modelo de organização dos objetos que deveriam ocupar o espaço escolar de uma maneira homogênea, sendo confeccionado pelo mesmo marceneiro.

Outro documento permite reafirmar que a forma de organização do interior da escola estava em gestação. Ao escrever sete propostas para a conferência pedagógica promovida por Euzébio de Queiroz, presidente do Conselho Diretor da instrução, o professor Joaquim Sabino Pinto Ribeiro tratou dos equipamentos escolares. Duas foram escolhidas por se referirem a temática.

Snrs. para que as chamas de uma Eschola Pública de Instrucção Primária se possão de verdadeiro espírito de religiosidade, é demonstre, que se destrua todo o vosso meio de familiarizar com as causas sagradas convindo, portanto, que a adorável imagem do Crucificado não continue a ser collocado em uma parede vazia da Escóla, aliás contra toda a boa instrucção de pacificar a muda testemunha dos actos pueris dos alunos: proponho que a expensa da Inspectoria Geral da Instrucção Pública seja a dita imagem collocada em cada Escola em um altar ou nicho (como se acha disposto) na Escola Publica a meo cargo, e na 1ª do sexo feminino da Freguesia de S. Christovão) encerrada por cortinas, que só devem ser abertas nos actos de preces dos alumnos. (CORTE IMPERIAL, PROPOSTA, JOAQUIM SABINO PINTO RIBEIRO, 15 DE JANEIRO DE 1856).

O professor desejava retomar uma antiga prática religiosa. Por conjugar casa e escola, o espaço destinado ao ensino pelas reformas avançava e dava sinais de recuo e permanência de práticas culturais. A proposta era que todas as escolas públicas da Corte fossem à imagem e semelhança daquelas duas escolas que mencionou e que o mestre tinha como experiência e referência para a organização das demais escolas. A imagem ou gravura do Cristo crucificado continuaria presente no ambiente, porém não mais fixado na parede. A sugestão era produzir relações ritualizadas entre vida escolar e religião, tentando promover “ações de mistério” no sagrado mundo do espaço e da vida escolar. A idéia do professor sobre o Cristo crucificado mostra bem o entendimento apregoado na época, “aliás contra toda a boa instrucção de pacificar a muda testemunha dos actos pueris dos alunos”.

O professor queria evitar a transformação da imagem de Jesus Crucificado em testemunhas dos bons e maus atos dos alunos. Por isso, a idéia de colocar a imagem muito mais como um “objeto sagrado”, misterioso, escondido no “nicho”, coberto por cortinas. Em outras palavras, tencionou dispô-la em um recipiente de madeira, cercado por símbolos da igreja e flores e que ninguém poderia ver, a não ser em rituais especiais de conhecimento, nos momentos de “prece”. Ciência e fé, religião e escola realizando a construção das culturas escolares.

Na segunda proposta o professor se referiu a objetos do interior da escola. Novamente, partindo das experiências com suas atividades escreveu

Partindo da longa data o uso de cada alumno fazer importar de sua casa para a Escola que frequenta uma cadeirinha, em que se assenta durante o principio de leitura e de costura, uso este até hoje tolerado, e qual no internato ocorre ter aliás do inconveniente do seu custo, o de mesquinhez em relações entre duas damas: proponho que sejam as referidas cadeirinhas substituídas por bancadas baixas (semelhante as que se observão no Collegio particular de N. S. da Piedade, sito a Rua dos Cajueiros), munidos pela Inspectoria Geral da Instrução Pública, bem assim de tamboretas, que devem os alumnos acessar no processo de escripturação, abolindo-se desde já na Escola de Meninas os bancos addidos à carteira, uso inconveniente e impróprio as pessoas d’aquelle sexo, obrigando-se as alumnas a cavalgarem a bancos onde tem de apresentar-se durante os referidos princípios. (CORTE IMPERIAL, PROPOSTA, JOAQUIM SABINO PINTO RIBEIRO, 15 DE JANEIRO DE 1856).

O professor apresentou uma situação em que alunos levavam “cadeirinhas” para complementar os equipamentos escolares, demonstrando também a individualização dos lugares escolares. Para as meninas, o professor estava propondo substituir as cadeirinhas por “bancadas baixas”, isto é, mesas pequenas, fruto da experiência que teve de observação de uma escola particular. Já o tamborete para escripturação deveria continuar a ser usado pelos meninos, porém, os bancos anexados às carteiras, deveriam ser “abolidos” no ensino das meninas.

Uma explicação que descortina a idéia da necessidade de comportamento constante dos alunos, obrigando-os à fixação em um lugar determinado, por longos períodos, sem que pudessem mover o corpo. No entanto, as alunas deveriam dedicar-se aos estudos, em particular, à escrita, concentrando-se nas atividades, evitando a dispersão e podendo sair do lugar, porém em condições de não expor seus corpos e suas vestes. Tal narrativa permite pensar que havia um discurso, disseminando a idéia de necessidade de experiência, na qual a realidade poderia ser modificada a partir das práticas, dos conhecimentos, das observações dos acontecimentos produzidos nas escolas. Assim, criavam um clima de debate e de exposição de idéias que permitiriam, com muita certeza, fazer avançar o modelo organizativo do espaço escolar.

3.2.3.2.3. Casa-escola: a posse em discussão.

Outro tema que estava em debate na sociedade era a idéia de propriedade do espaço escolar. As casas-escola eram lugares em parte privado e em parte público, em um momento

sob responsabilidade de uma autoridade familiar e, por outro, sob o encargo de representantes do Estado. Por isso, resultando no aparecimento de conflitos em algumas relações. A partir daí observamos a prática de poder de determinar a ocupação e a desocupação do espaço compartilhado que era a casa-escola.

Para ilustrar a situação é possível apresentar dois casos. O primeiro começa com uma manifestação em 17 de janeiro de 1856, na qual a professora Ana Joaquina de Oliveira Silva enviou ao Inspetor Geral da Corte um ofício relatando que o delegado do distrito pediu que daquele prédio saísse o filho da professora – um homem casado, que vivia com sua esposa na casa-escola dirigida pela mestra. Pelos escritos da professora percebe-se que o delegado iria transferir a escola para outra localidade.

Isso gerou uma tensão entre a responsável pela escola e o responsável pelo prédio, o inspetor local, visto que a professora se dirigiu ao Inspetor Geral e, em anexo, colocou a mesma carta que enviou ao delegado da instrução local. Nos escritos destinados ao esclarecimento dos fatos, essa senhora expôs o conflito sobre a destinação de um prédio e a interferência na vida da sua família e na escola. Como o inspetor havia proposto um novo prédio essa professora foi no local verificar as instalações. E, ao examiná-lo constatou

havendo também mandado examinal-a por minhas filhas e outras pessoas sem que nunca tanto eu como minhas filhas e nas pessoas houvessem conseguido ver senão a loja, [...] como hoje finalmente tenha tido conhecimento, sinto em extremo participar a V. S^a. que de modo nem um posso mudar-me para a casa em questão, não só pelos muitos graves inconvenientes que adiante exporei a respeito da collocação da Escola naquele lugar, como também pelos maus commodos que no sobrado existem. Tratarei pois de expor detalhadamente a V. Sa. os inconvenientes defeitos que em toda a casa notei; tendo muito mais em vista aquelles que existem há parte destinada para a Escola da que aquelles que aparecem no sobrado, destinado para meus commodos e de minha família. (CORTE IMPERIAL, OFICIO DA PROFESSORA ANA JOAQUINA D'OLIVEIRA SILVA, EM 16 DE JANEIRO DE 1856).

A professora, a partir de seus critérios, se prendeu a detalhes dos seus entendimentos para analisar o prédio. E conseguiu demonstrar sua contrariedade com a destinação desse espaço para as atividades da instrução e acomodação da sua família. Por isso, afirmou que, de modo algum, mudaria para aquela “casa em questão”, por diversos motivos que prejudicavam a sua família, pelos maus cômodos e ainda, em situação mais complicada, porque prejudicava a instalação da própria escola.

Nesse momento, expressou suas considerações em duas vertentes. Na primeira, narrou os inconvenientes externos do espaço escolar

A muita facilidade de comunicação entre os portadores e as alumnas pode trazer conseqüências de um tal alcance: deixo a sabia inteligência de V. Sa. ajuizar os males que da hi podem resultar. Sei que tenho restricta obrigação de ter toda vigilância sobre qualquer alumna, sou obrigada a permanecer constantemente junto dellas, entretanto que nessa casa ver-me-ia coagida a isso desde as 7 horas da manhã até as 8 da noite muitas vezes. Pela proximidade da cancela e da escada a sala das alumnas serão ellas distrahidas todas as vezes que entrar ou sahir alguém também os portadores, e quem for me procurar particularmente estarão vendo o que se passa na aula. Para se collocar a cancela mais perto da parte da rua nem um espaço ficaria para o grande numero de portadores ia precisar para se pregar uma porta na entrada da sala, e assim cortar-se não a comunicação com as vistas de quem quer que lá fosse dar-se-hia o augmento de outro inconveniente que também notei que posso referi-lo. (CORTE IMPERIAL, OFICIO DA PROFESSORA ANA JOAQUINA D'OLIVEIRA SILVA, EM 16 DE JANEIRO DE 1856).

A professora justificou os motivos de sua resistência à mudança da escola, apresentando a inviabilidade do lugar para sua família, para a escola e, de modo particular, para os cuidados com as meninas. A preocupação era cortar a comunicação com o mundo externo, evitando relações das meninas com qualquer transeunte. Assim, percebe-se que o espaço escolar deveria ser um lugar de recolhimento, de completa destinação da orientação, da fixação, do controle social e moral das meninas. Para isso, deviam evitar a surpresa, diminuir a possibilidade de dispersão dos corpos e do pensamento, de modo particular na escola feminina.

A professora mostrou o conhecimento apreendido acerca da higienização do espaço escolar. Para aumentar a força de suas resistências contra a destinação de tal prédio expôs seu pensamento questionando a decisão do delegado

Os faixos de luz existentes numa sala não serão bastante fortes para que uma alumna collocada em um dos ângullos delles ou mesmo em uma das suas faces possa coser, ler, e bem escrever; a claridade, principalmente em dias nebulozos será insufficiente quando a tarde as meninas tiverem de cozer, primeiro que ninguém deixará de convir comigo que he, inteiramente indispensável muita luz para que os trabalhos de agulha sejam bem feitos; a ventilação ahi deve ser muito diminuta, o ar não seria rarefeito, e o sol batendo como na clarabóia produzirá um calor insuportável e haverá um abatimento completo principalmente em dias de verão, e quando comparecerem muitas alumnas, sem duvida alguma V. Sa. não consentirá que eu e as mesmas discípulas sofframos toda a intensidade delle e tanta falta de ar, devendo isso causar grandes prejuízos a minha saúde e a dellas. (CORTE IMPERIAL, OFICIO DA PROFESSORA ANA JOAQUINA D'OLIVEIRA SILVA, EM 16 DE JANEIRO DE 1856).

Ana Joaquina lançou um discurso que demonstrava a experiência de vida de professora com o discurso médico higiênico da época. Afirmou que precisava de luz suficiente e ventilação condizente para ter mais qualidade nas atividades desempenhadas pelas alunas, em especial para as aulas de costura e escrita. Além disso, demonstrou os inconvenientes do prédio em função do excessivo calor que comportaria em seu interior, dificultando, de modo particular, no verão, as atividades escolares. E, finalmente, usou todo o seu instinto feminino para reivindicar uma “boa educação” do inspetor geral escrevendo “V. Sa. não consentirá que eu e as mesmas discípulas soframos toda a intensidade dele (o sol) e tanta falta de ar, devendo isso causar grande prejuízos a minha saúde e à delas”.

Deste modo, a professora tratou a questão com um discurso higienista que permitiu a construção de argumentos para enfrentar as atitudes do delegado que desejava retirar o filho casado da professora da casa-escola e oferecer um local com menores condições para desempenho das atividades escolares e comodidade da família. O mesmo discurso que impunha um modo de viver, auxiliava a manter uma família unida em torno da escola e, com isso, a idéia de propriedade, de competência e poder para o exercício profissional foram relativizados. Uma propriedade que deveria estar sob domínio do Estado, sob a escolha do delegado, deveria obter o consentimento da professora. Portanto, um espaço, um lugar, uma destinação de propriedade e de posse do espaço escolar que estava em construção e, nesse caso, em conflito.

No segundo exemplo dessa situação, o professor João Theodoro Burlamaque, escreveu um ofício ao Inspetor Geral no qual descreveu um acontecimento em que não podia tomar posse da escola para o qual foi designado

Apresentando-me ao respectivo Delegado com o Officio e Portaria de V. Exa, a fim de por elle ser ordenado ao professor interino que me entregasse a Escola, dice-me que nada mais tinha com os negócios da instrucção publica, pois que tinha pedido demissão; porém que eu fosse ter com o professor a ver se me entregaria a Escola. Fui ter com o professor, apresentando-lhe o officio e portaria, pela qual ia autorizado a tomar posse da Escola, ao que não quis annuir, allegando não ter autorização alguma, por isso que tanto o officio como a portaria erão dirigida ao ex-Delegado e não a elle professor, tive pois de regressar a Corte para informar a V. Exa do occorrido. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, PROFESSOR JOÃO THEODORO BURLAMAQUE, 19 DE MAIO DE 1856).

Ao que a narrativa permite compreender, o professor foi aprovado em um concurso público e dirigiu-se ao local para assumir a escola, conseqüentemente, do lugar, do espaço e dos objetos escolares. Nesse momento, o ex-delegado do distrito de instrução não aceitou

cumprir ordens em função de não mais fazer parte do governo. Então, resolveu o professor aprovado se dirigir ao antigo professor da aula, que tinha a posse dos objetos e do espaço do prédio escolar e este não quis atender à determinação imperial. Resistiu à dispensa da condição de professor interino enfrentando a burocracia estatal. Como o ofício do dirigente superior não estava destinado ao professor, optou por não entregar os documentos e materiais relativos à escola e sequer o espaço escolar.

Este fato mostra como a posse e propriedade do espaço da escola era um assunto ainda não muito bem definido. Era uma questão que ainda gerava muita confusão nas práticas dos agentes escolares. Alguns transtornos eram causados em função da responsabilidade pela atividade de ministrar aula. Porém, tornava-se uma situação que ganhava contornos e repercussões maiores em função da responsabilidade particular que pesava sobre cada atitude em relação ao espaço escolar, a posse da mobília e a organização dos seus objetos. Assim como as relações de responsabilidade familiar e estatal.

3.2.4. Nas Gerais

Na Província de Minas Gerais, os discursos visavam a organização do espaço também a partir de um ideário escolar. Além da preocupação com os espaços alternativos da casa-escola, as questões de equipamentos e objetos escolares, assim como os discursos acerca de mobílias, a conformação do espaço escolar mineiro se envolveu no problema da definição do método de ensino. As inquietudes eram manifestadas no sentido de superação dos problemas deficitários com a invenção do prédio escolar. No entanto, sendo a mais rica província brasileira da época, Minas Gerais pouco avançou na questão dos prédios escolares e na definição de um espaço escolar próprio.

A partir deste relatório podemos conhecer o itinerário discursivo desenvolvido pelos dirigentes mineiros para a invenção do espaço de ensino

[...] quaes são as cazas publicas com a necessária capacidade, disposições sanitárias, e providas de todos os utensílios indispensáveis á execução, e aperfeiçoamento do methodo simultâneo? Que quantia esta decretada para a compra dos modelos de leitura=escripta=contabilidade? Que livros, traslados, e compêndios temos colligido para o uso de tantos mestres, e discípulos? Quaes são os prêmios consignados para os alumnos, que se distinguem nos exames do fim do anno? Que auxílio damos aos pais pobres para mandarem seus filhos às aulas? No Brasil é raríssimo o pai que não dezeja instruir seus filhos, mas como mandar á escola um filho coberto de andrajos? Os pais não precisam de multas, precisam sim de meios

ministrados pelo publico. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PUBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

O debate em torno do método de ensino se afirmava na definição do modo de organização da forma escolar, principalmente na constituição do espaço interior relacionados com os sujeitos e demais objetos escolares. A casa-escola parece que não atendia mais às necessidades da instituição²¹⁵. Com isso, a autoridade pontuou as questões preocupantes a partir do método de ensino simultâneo. Deste modo, enfatizou a necessidade de objetos para leitura, escrita e contas, isto é, compêndios, canetas, ardósias, enfim, utensílios escolares da época que faltavam para organizar o espaço. E também propugnou pelo apoio do governo aos pais que tinham filhos “cobertos de andrajos”, isto é, pobres mal vestidos e reivindicou uma consignação de prêmios aos que se destacassem. Percebe-se que uma frase sintetizou essa unidade discursiva quando o dirigente afirmou que “Os pais não precisam de multas, precisam sim de meios ministrados pelo público”. Em outros termos, antes da obrigatoriedade do ensino, ao invés da estipulação de penalidades aos responsáveis, era necessário dar condições às famílias para escolarizar crianças pobres.

Esse problema com a aplicação dos métodos de ensino na Província, segundo relatos dos dirigentes de 1856 e 1857, fez com que os professores adaptassem seus métodos, pois a forma de organização do ambiente escolar estava ao arbítrio dos professores durante a década de 1850. E isso dificultava uma posição mais efetiva do poder público na organização da escola estatal. Desse modo, sobravam adaptações de ensino e indecisões pela falta de oferecimento do material, mobília e utensílios escolares. No entanto, esse conjunto de problemas contribuía com o fortalecimento do papel dos professores, pois os assegurava como os legítimos definidores do formato que a escola deveria ter.

Em busca de um espaço definido pelo Estado, os aluguéis das casas-escola continuavam a proliferar sem definição de um método de ensino. Talvez os discursos sobre métodos fosse uma exigência dos professores, condicionando a organização do espaço interno aos objetos a serem utilizados. Tanto que em relatório de 1856, insistiu Antonio Bhering que “A falta de casas apropriadas para as aulas, de objectos necessários á mesmas, e ao ensino tem sido objecto constante de queixas e reclamações, do Directores dos Círculos”. O martírio de

²¹⁵ Cf. Xavier (2007, p. 62) “Enquanto o ensino era individual, a casa-escola servia porque atendia a um número resumido de alunos. A partir do momento em que na escola passou-se a adotar métodos de ensino de massa, tais como o mútuo, o simultâneo ou o misto, que poderiam atender um elevado número de alunos – podendo atingir até mil deles –, o espaço doméstico deixou de ser suficiente às novas metodologias empregadas durante as horas de estudos, uma vez que o professor deveria se posicionar de maneira a observar e inspecionar todos os alunos ao mesmo tempo”.

Bhering prosseguia, dominava seus escritos acerca da questão das mobílias, dos objetos necessários ao ensino e principalmente da casa apropriada para as aulas.

A existência do espaço organizado da escola mineira também pode ser pensada a partir do orçamento das despesas com pessoal e material da instrução. Um desses documentos foi elaborado pelo Diretor Geral da Instrução Publica, em 11 de março de 1856. Nesse orçamento foi destinado valor de 2:136\$000 (dois contos e cento e trinta e seis mil Réis) para aquisição de 534 resmas de papel, sendo 2 dessas para cada aula; foi assegurado 854\$000 (oitocentos e cinquenta e quatro mil Réis) para compra de 940 dúzias de canetas, sendo 4 dúzias para cada aula; solicitado ainda o valor de 801\$000 (oitocentos e hum mil Réis) para aquisição de 534 grosas de pennas d'áço, devendo estar disponível 2 para cada escola; acreditava ainda que deveria constar o valor de 2:670\$000 (dois contos e seiscentos e setenta mil Réis) para pagamento de prêmios aos exames, atendendo ao valor de 10\$000 (dez mil Réis) para cada aula. Outra preocupação importante foi a destinação de 1:920\$000 (um conto, novecentos e vinte mil réis) para aquisição específica de 6.000 Cathecismos, a custo de 320 Réis (trezentos e vinte Réis) cada um. Chamou atenção a destinação de 8:010\$000 (oito contos e dez mil réis) destinado a compra de utensílios para 267 aulas, a um custo aproximado de 30\$000 (trinta mil réis) para que fosse entregue em cada escola; e finalmente, a garantia de uma verba no valor de 3:000\$000 (três contos de réis) para que pudessem adquirir 6.000 compêndios de leitura.

Uma situação que torna compreensível a singularidade de Minas Gerais, não pelos valores que foram consignados, mas pelo material que estava destinado às escolas públicas mineiras. A aquisição desses objetos visava desde o controle do espaço escolar ao controle da mente dos sujeitos pelo qual, o poder público procurava garantir o controle político da sociedade. E, com isso, fortaleciam o poder estatal em relação ao poder pátrio das famílias. A finalidade era construir possibilidades para escolarização das crianças, isto é, civilizar e instruir. Mas, sob o governo das idéias que eram apresentadas nas escolas a partir do material, mobiliário e utensílios.

A questão do método de ensino chegou ao final da década de 1850, na Província de Minas Gerais ainda sem uma definição. Apesar da existência de debates, o poder estatal estava inseguro quanto a possibilidade de continuar sustentando uma situação da qual dependia a organização e a escolha dos materiais

Á propósito da adopção de um Methodo de Ensino nas Escolas Primárias direi a V. Exc. o que penso a este respeito. A condição complementar da pratica d'um Methodo qualquer é certamente acharem-se as Escolas providas dos precizos utensis, e por este lado sempre reconhecer que o seu

estado não é ainda prospero. Os Coffres Públicos carregão com a despeza provinda da prestação de mestres, de cazas escolares e do fornecimento de papel, pennas e tincta aos Alumnos pobres, e muitas vezes dos Compêndios, classes e bancos necessários. Isto que é muito, comparado com a escassez de nossas forças pecuniárias ainda com o desconto da irregularidade inevitável na prestação de alguns d'aquelles auxílios, é evidentemente pouco relativamente á exigências do ensino, o qual deve ser sempre uniforme não só na sua matéria como nos methodos, ou condições de sua effectividade. Ora sendo impossível (e ainda por muito tempo o será) que as expensas públicas todas as Escolas sejam dotadas regular e incessantemente d'aquelles pertences do ensino, parece-me ser já tempo de invocarmos sobre este objecto o auxílio dos particulares interessados na instrucção dos seus filhos ou educandos. Continue ainda muito embora pelos Coffres Provinciaes, ou mais regular e opportunamente do que até agora, a prestação dos Compêndios e dos utensis de escripta aos Alumnos pobres; fiquem porém a das cazas escolares e das respectivas Classes e assentos a cargo dos competentes interessados. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

Dividir responsabilidades com as famílias era a proposta para superar os problemas com os espaços escolares, apropriando-se das práticas existentes com as escolas comunitárias da Inglaterra e dos estados Unidos. A sociedade ficaria responsável pela invenção do espaço social da escola em relação ao local e ao prédio e o poder público comprometido com a invenção do espaço interior do estabelecimento de ensino. Com isso, caberia aos particulares, a sociedade, a doação de equipamentos imóveis e a destinação dos prédios, isto é, a aquisição de objetos mais comprometedores dos aspectos financeiros porque incluía a idéia de propriedade. Portanto, a propriedade seria coletiva e não individual. Ao governo caberia o controle do ensino com o fornecimento dos compêndios e material de escrita, isto é, papel, lápis, caneta, tinteiro, ardósia, lousa, dentre outros objetos escolares com maior dificuldade de aquisição.

Tal situação delineia como a governamentalidade mineira era exigente e explicativa. Colocou a responsabilidade pela indefinição dos métodos na multiplicidade de métodos, na falta de “uniformidade”, deslocando o confronto para a relação entre professores e familiares. Jogando com esse discurso, insinuava não ser responsável em atender aos professores nas suas diferentes formas de organização e destinação, por isso faltava material para organizar a escola. No entanto, não afirmou que a incumbência de definição do método estava na responsabilidade do Presidente da Província, como fica evidente no Regulamento de 1854, em cuja oportunidade prescreveu em seu artigo 59 que “As materias do 1.º e do 2.º gráo, e o methodo do ensino serão designadas pelo Presidente da Provincia, em Portaria especial,

precedendo informação do Director Geral”. Legislação essa que vigorou até o início do ano de 1859 quando a Província levou a cabo uma ampla reforma na normatização de ensino.

A leitura possível da instrução mineira é que a aquisição dos objetos escolares, dificultada pela indefinição nos métodos de ensino, envolvia interesses em construir um espaço escolar que permitisse a visibilidade dos sujeitos e das práticas. A destinação de recursos pecuniários, de mobílias, compêndios e demais equipamentos escolares tinha como finalidade evitar que os pais justificassem a ausência dos filhos por pobreza e, principalmente, tinha como objetivo afirmar o poder do Estado com a escolarização, garantindo legitimidade às suas ações com as crianças, em detrimento do poder pastoral dos professores.

Esse conjunto discursivo, acerca da construção da forma escolar na Corte Imperial e nas províncias, permite afirmar que a escola construída no período da conciliação não era uma escola consolidada, apesar das várias tentativas de afirmação de verdades a respeito da instituição, como fizeram os regulamentos e o Regimento Interno das Escolas da Corte. Antes de tudo, a instituição de ensino era um novo espaço de possibilidades de construção de experiências no seu interior e produção de pensamentos acerca das relações nelas estabelecidas. A partir da organização do espaço da escola visavam fazer circular uma melhor comunicação no interior e fazer refletir no exterior da instituição. A escola transformava-se, assim, em um verdadeiro poder de normalização disciplinar²¹⁶, produzindo, regras e conhecimentos, adestrando os sujeitos para as realidades praticadas. Era um processo intensificado de normalização que efetivava a governamentalidade e fazia com que ao professor coubesse tão somente o poder pastoral do ensino, da transferência dos conhecimentos. Os cuidados seriam do governo.

3.3. Um olhar sobre a forma escolar

Os documentos auxiliam a compreender que os governos começavam a organizar a escola nas suas nuances, nos mínimos procedimentos para o disciplinamento do sujeito. Esse entendimento permite enfatizar que a escola era um espaço a ser visível para uma estratégia

²¹⁶ Cf. Foucault (1999 D, p. 143) “A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis” (2008,p. 75).

de governamentalidade muito eficaz a partir de um amplo, massivo e incluyente processo de conciliação de interesses. Já a concessão dos objetos escolares era uma tática pela qual se movia os discursos, como garantia de direitos, para que pudessem submeter a maior parte da população ao projeto civilizador da escola do Império. Com isso, garantiam a presença de amplas camadas sociais, visando dominar os interesses individuais para colocá-las à disposição do projeto mais ampliado de sociedade. Programa de construção de uma sociedade baseado em princípios morais, religiosos e vinculados com alguns fundamentos das ciências.

A representação do espaço escolar estava definida para alguns atendimentos específicos que deveria fornecer a devida identificação do estabelecimento e dos sujeitos que nela adentrassem. Assim, os espaços foram pensados como local de institucionalização capaz de atender determinadas localidades, daí o espaço social das escolas disseminadas pelas províncias ou pelo Município da Corte. Como estabelecimento de atendimento de diferentes composições sociais: por isso a escola para o sexo feminino e masculino diferenciada, inclusive em seus conteúdos e idade escolar. E também os colégios pelos quais buscavam se diferenciar das escolas, assim como a existência dos colégios em presídios e aqueles destinados à mocidade nativa, isto é, às comunidades indígenas.

Do mesmo modo, estabeleciam diferenciação entre escolas para a instrução e colégios como estabelecimentos de educação. Aquelas por distribuir ensino ligado ao mundo das ciências, à iniciação ao letramento ou à condição de literato, de maneira mais elementar, sem obrigações com a relação pater família e estes por alcance mais amplo das suas ações, semelhantes à ação familiar conciliada com a escola na produção dos seus sujeitos. Ou seja, os colégios deviam instruir e educar, ação da escola e ação da família.

A construção do espaço escolar reafirmou a idéia de ensino primário, secundário e superior, verticalizando o processo de escolarização. Da construção da forma escolar à identificação do espaço escolar dos sujeitos, os discursos políticos e jurídicos asseguravam nas reformas a ampliação dessa verticalização com a confirmação do ensino primário ou elementar de primeiro e de segundo grau. Assim, o espaço escolar poderia ser identificado como lugar diferenciado da casa e de todas as demais localidades de transformação dos indivíduos. Um lugar específico, preventivo, que deveria evitar dissabores à sociedade e às famílias. Era assim o local em que abrigaria sujeitos e objetos, que fazia a identificação da instituição como ambiente de ensino, reafirmando o papel dos sujeitos vinculado à escola. Em outras palavras, um lugar pensado que deveria permitir, praticar, intensificar e manter o exercício de poder verticalmente definido, criando experiência de novas relações sociais como

as conferências pedagógicas e reafirmando, intensificando e melhorando os processos existentes e conhecidos como as aulas, o ensino, enfim, a relação professor-aluno distante da relação pais e filhos, longe da relação de soberania exercida pelo poder dos responsáveis pelas famílias e da cultura antiga. Por isso, os dirigentes acreditavam que a disposição dos equipamentos, conteúdos e objetos conjugados com as relações de poder na escola determinariam a visibilidade exigida para constituir os objetivos proclamados com a escola.

A questão dos objetos escolares era tática em que se moviam discursos com a finalidade de aproximar a população do processo de escolarização. Daí as tentativas de invenção/reinvenção do espaço escolar interno das instituições de instrução/educação e a destinação de objetos específicos para esse ambiente. A concessão de objetos, auxílio pecuniário, vestimentas, auxílio abrigo em casas-escolas, subsídios para alunos indigentes constituíam práticas de disseminação de um espaço escolar incluindo visando assegurar o máximo de disciplinamento da população, transformando-os de indivíduos em sujeitos escolares, porém portadores de ações individualizadas. Escolares identificáveis, dos quais se possuía informações sobre condições sociais e qualificação. O interesse em facilitar o ingresso na “instituição de seqüestro”, para ampliar o controle social sobre a população, tinha um objetivo movido pela tática de organização do espaço interno. A escola era assim um espaço em que os sujeitos deveriam se mover, criando o território de ensino e onde deveria agir a instrucionalidade para assegurar que a estratégia da produção de espaços internos e externos, como a construção de escolas, pudesse ser consolidada e passasse a exercer de maneira efetiva a ação de governamentalidade.

A reflexão sobre a identificação do espaço escolar auxilia a pensar tais reformas como resultado das práticas discursivas de disseminação do ideário apropriado dos modelos francês, inglês, americano e também português.²¹⁷ Por sua vez, os documentos permitem dizer que havia uma disputa pela organização do espaço interno das escolas. De um lado, os professores querendo realizar a “montação” dos estabelecimentos de maneira organizativa que atendesse aos respectivos conhecimentos e interesses. De outro, o Estado querendo realizar o “alfaiamento” e seus governantes tentando determinar e assegurar financeiramente o pagamento dos objetos que acreditavam serem necessários à instituição de ensino. Ambos estavam em busca da construção de um espaço escolar que representasse alguns aspectos do poder: o Estado, a igreja e a ciência.

²¹⁷ Professor Rogério Fernandes, em artigo publicado na SBHE (2006), expõe partes dessa relação e contribuições em torno da escola entre intelectuais brasileiros e portugueses, principalmente na década de 1850.

Pelos diversos relatórios dos dirigentes e documentos de professores é possível entender que não havia um modelo perfeito de instituição, em função do intenso debate em torno das propostas relacionadas, principalmente, com os métodos de ensino. A reforma não concebia uma situação de modelo de estrutura interna da escola pública brasileira. Os expositores dos métodos de ensino, cada qual à sua maneira, propunham a escola de um e de outro jeito na sua forma de organização. Os governos tinham algumas experiências, dentre elas a dos mestres-escolas²¹⁸ e das escolas domésticas,²¹⁹ então começou a intensificar o aluguel das casas como lugar das escolas, mas também lugar do professor ou da professora e da família. Portanto, reconhecer, em partes, a experiência educativa das famílias, antes de qualquer rompimento institucional com o poder pátrio, foi o modo como os governos conciliadores entenderam as suas necessidades e implementaram a forma escolar das reformas da década de 1850. Pouca ruptura social e cultural, mas exercício intenso de conciliação entre os interesses familiares, da igreja e do Estado, foi a maneira que encontraram para fazer valer o poder do Estado na produção da escola pública brasileira.

3.4. Tempo escolar

A temática do tempo escolar comparece com regularidade nos regulamentos. O dispositivo do tempo²²⁰ visou, principalmente, reorganizar e racionalizar a vida de estudantes, professores e das famílias para garantia da instrucionalidade pretendida²²¹. Inicialmente, configurado como um tópico de preocupação sobre as práticas de governo, posteriormente, como instrumento de organização da vida dos indivíduos para transformação em sujeitos escolares e, finalmente, como uma minúcia a ser praticada para esquadramento das ações desenvolvidas no interior do espaço de ensino, o tempo escolar foi incorporado ao fazer

²¹⁸ Para Villela (2000, p. 97) além de mestre-escola havia outros modos de ensino praticados por distintas maneiras.

²¹⁹ Segundo Faria Filho (2000, p. 140) havia experiências com os métodos de ensino em escolas domésticas, inclusive em fazendas, ainda que em estado precário.

²²⁰ Para Elias (1999, p. 35) “o conceito de tempo, no uso que fazemos dele, situa-se num alto nível de generalização e de síntese, que pressupõe um riquíssimo patrimônio social de saber no que concerne aos métodos de mensuração das sequências temporais e às regularidades que elas apresentam”

²²¹ A perspectiva desta análise procura atentar para as sugestões de Gondra e Tavares, (2004, p. 9) pelo qual “Supõe considerar a própria estrutura da organização escolar e a gradação de saberes nela traduzido. Supõe, igualmente, reconhecer as relações entre o tempo das aulas, o tempo social e o da cidade e, do mesmo modo, a repartição ordinária do tempo nas rotinas escolares”.

escolar²²². De modo especial, como uma tecnologia de classificação dos momentos de atividades que deviam ser desempenhadas pelos professores para melhor aproveitamento dos conteúdos pelos alunos e maior amplitude da quantidade de matérias.

Nesse sentido, como em uma fábrica, o tempo escolar foi o fator exigido no processo de transformação dos indivíduos em sujeitos escolares. O tempo de estudo, isto é, o tempo de ir à escola foi definido para as crianças, prescrevendo a idade escolar dos sujeitos. Incrementado pela escolarização que visa produzir pessoas qualificadas para cumprimento de determinadas funções, os dirigentes delimitaram o tempo cronológico dos relógios como o instrumento capaz de auxiliar e controlar o professor no desempenho das atividades escolares²²³ e para que os mestres controlassem o “desenvolvimento e o progresso” das crianças. Como alerta Elias (1998, p. 99) é preciso conhecer as marcas características das funções exercidas pela disposição do tempo. Por isso, entende-se que essa noção foi uma construção em virtude da realidade que exigia novos procedimentos nas práticas de ensino, particularmente, na questão dos conteúdos, métodos de ensino e estabelecimento da diferenciação no espaço escolar.

No que se refere à escola, este dispositivo procurou delinear quando e quanto tempo deveria levar a experiência escolar para surtir o efeito esperado. A partir daí, foi necessário operar com cuidados mais precisos: quantos dias do ano, quantos dias da semana ou quantas horas do dia e o que fazer em cada hora. Em linhas gerais, são estas as marcas do tempo escolar que ajudaram a configurar a própria instituição. Como veremos, a definição destas marcas foi – e continua sendo – objeto de debates tensos e complexos.

3.4.1. No Sertão

Desde o início dessa década, a preocupação com o tempo²²⁴, cabe enfatizar, com o tempo e não com o tempo escolar, estava presente nos discursos como um meio de controle das atividades que deviam ser desempenhadas pelos dirigentes. Pelos relatórios foi possível

²²² Nesse sentido minha concordância com Faria Filho e Vago (2001, p. 118) e Elias (1998, p.39-43) de que a noção de tempo pressupõe a possibilidade de coação e de auto-coação.

²²³ Faria Filho (2002) e Faria Filho e Rosa (1999), Inácio et all (2006), Faria Filho e Vago (2001) e Faria Filho, et all (2006) auxiliam a compreender como o debate em torno do método de ensino também contribuiu significativamente para se pensar o tempo escolar.

²²⁴ Na perspectiva problematizada por Elias (1998, p. 60) “Portanto, o que chamamos “tempo” significa, antes de mais nada, um quadro de referência do qual, um grupo humano – mais tarde toda a humanidade inteira – se serve para erigir, em meio a uma sequência contínua de mudanças, limites reconhecidos pelo grupo, ou então para comparar uma certa fase, num dado fluxo de acontecimentos, com fases pertencentes a outros fluxos, ou ainda para muitas outras coisas. É por essa razão que o conceito de tempo é aplicável a tipos completamente diferentes de contínuos evolutivos”

perceber que ficou demarcado um discurso no qual os administradores utilizavam a noção do tempo social²²⁵ como instrumento de verificação e controle das suas práticas.

Para começar a entender isso, cabe verificar um relatório de 1851, pelo qual uma comissão de avaliação das escolas da capital da Província de Mato Grosso informou que “pensa a Comissão que esta serie não interrompida de defeitos muito prejudicará, com o tempo, se oportunamente não for atalhada”. Os dirigentes pareciam crer em “um tempo de fazer alguma coisa”, em ações governamentais para superar problemas escolares.²²⁶

Os dirigentes começaram a estabelecer relações entre o tempo físico e a cronologia dos acontecimentos

Esta escola foi aberta a 17 de outubro. Depois de seis meses de licença, concedida em três épocas sucessivas, para tratar de sua saúde, entrou, no dia 1.º de outubro, em exercício, Manuel Sérgio da Costa, professor interino da escola do 1.º grau da Vila de Diamantino, cuja escola, durante o tempo da licença, esteve sob o regime do professor particular Francisco Antônio Maciel. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DE ESTUDOS, 1860).

Nesta oportunidade a noção de tempo estava ligada ao calendário e à realização de atividades pessoais. O tempo de abertura da escola foi registrado e determinado, o tempo de licença foi medido de maneira mais precisa ainda, isto é, definido em uma temporalidade de “seis meses de licença” e “em três épocas sucessivas” e guardavam estreita ligação com aquilo que deveria desempenhar o professor: o “tempo de licença”. Fatos esses que marcam bem a noção de um tempo em relação às práticas dos sujeitos que fizeram, deveriam fazer ou deixaram de fazer alguma coisa. Isto tudo de acordo com um calendário. Portanto, a idéia do tempo da natureza começava a ser abandonada e emergindo, em seu lugar, a precisão em relação ao tempo social de atividades.

3.4.2. Na Corte

Foram essas mesmas noções que percorreram a representação disseminada na Corte, com um sentido mais próximo das idéias de calendários ou de tempo social dos modos de

²²⁵ Na compreensão de Elias (1998, p. 94) existe um dualismo conceitual construído por teóricos da física e filósofos a respeito da relação entre tempo da natureza e tempo social.

²²⁶ Cf. Elias (1998, p. 60) “a determinação do tempo repousa, portanto, na capacidade humana de relacionar duas ou mais sequências diferentes de transformações, uma delas servindo de escala de medição do tempo para a outra ou as outras. Esse tipo de síntese intelectual representa um feito que está longe de ser elementar, uma vez que a sequência de referência pode ser profundamente diferente daquela para qual serve de medida”

organização da vida em curtos espaços temporais. Em práticas mais rotineiras, enfim, em ações mais controladas e controláveis pela demarcação das práticas que deveriam anteceder ou resultar determinadas atividades.

Já em 1854, o Ministro dos Negócios do Império declarou que, com a falta de pessoal habilitado para manter e dirigir uma escola normal, os frutos não seriam colhidos, uma vez que “pareceria por sem duvida imprudente arriscar grandes sommas, e perder inutilmente o tempo preciso para no fim de alguns annos supprimir-se a escola que se creasse”. O calendário anual já era referência de período na Corte.

Noção temporal que também servia para justificar certos procedimentos como explicitou Euzébio de Queiroz

Havendo decorrido pouco tempo depois de sua publicação, não pôde ainda esse regulamento ser executado em todas as suas disposições porque tinha de encontrar na prática os obstáculos e embaraços que acompanham todas as reformas por mais bem concebidas e elaboradas que sejam, e que só podem ser removidas por esforços quotidianos, por uma luta incessante, e pela constância e perseverança dos que se achão encarregados de realizar o pensamento do legislador. (CORTE IMPERIAL, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1856).

A idéia de estabelecer organização temporal das atividades percorria o imaginário dos dirigentes no sentido de aperfeiçoar “cotidianamente” as ações exigidas pelas regulamentações. Em outros termos, a questão não relacionava mais com a verificação do tempo passado, mas ao controle do tempo atual, prevendo e organizando as atividades que estavam por fazer. Enfim, o intento era construir cada atividade a ser desempenhada pelos dirigentes e pelos escolares. Desse modo, o tempo do calendário e o tempo cronológico estavam, umbilicalmente, ligados com a noção de tempo social.

Tal procedimento tinha justificativa baseada na idéia de desorganização da escola, ou melhor, havia uma organização de acordo com outros interesses, pois para Queiroz “em cada escola seguia o professor o methodo e systema que lhe parecia mais profícuo ou de mais fácil execução; na distribuição do tempo e divisão das classes e trabalhos escolares adoptava o que offerecia mais commodidade”, isto se dava “porque era obrigado a amoldar-se ás exigências e aos caprichos dos pais”. Em curtas palavras, a noção de exatidão do tempo inexistia na instrução da Corte, em particular não havia uniformidade na organização das atividades escolares. Nesse sentido, são realçados os hábitos familiares que interferiam no cumprimento do horário escolar, como os horários de trabalhar, acordar, almoçar, levar os filhos à escola.

Portanto, tratava-se de alterar as práticas sociais das famílias, visando fazer desaparecer o tempo dos costumes e fazer aparecer o tempo escolar²²⁷ previamente demarcado.

Deste modo, o Inspetor Geral estava se referindo a uma exigência das disposições regulamentares²²⁸ que era exatamente a de organizar e precisar o tempo das atividades no interior da escola, conforme determinou o dispositivo legal

Art. 75. No regimento interno das escolas, a que se refere o § 8º do Art. 3º, se estabelecerão regras para os ejercicios escolares, para execução do Art. 72, fórma dos exames dos alumnos, horas das lições e outros objectos desta ordem, que não forão expressamente regulados nas disposições anteriores. (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DA CORTE IMPERIAL, 1854).

Esta era uma normativa, cujo efeito discursivo jurídico possibilitava e pretendia maior efeito de poder, justamente por ordenar alunos e a rotina da casa e da escola.

A Portaria de 20 de outubro de 1855 procurou disciplinar os modos de organização das atividades da escola. Pelo disposto, ficou definido que as atividades diárias e semanais dos professores, nas respectivas instituições de ensino, deveriam ser cumpridas levando em consideração noções precisas de tempo²²⁹

Art. 22. Os trabalhos escolares serão divididos em aulas da manhã, e aulas da tarde.
No verão principiarão as aulas ás 8 horas da manhã, e acabarão ás 11.
No inverno principiarão ás 8 ½, e terminarão ás 11 ½.
As aulas da tarde serão sempre das 3 ás 5 ½.
Nos lugares fora da Corte, em que, pela distância da morada dos alumnos, não for de fácil execução o que dispõe o Artigo antecedente, poderá o Inspector Geral, ouvido o respectivo Delegado, alterar as horas das aulas, conforme julgar conveniente.

²²⁷ Na compreensão de Vinão Frago (1995, p. 72) “una de las modalidades temporales es el tiempo escolar, un tiempo también diverso de y plural, individual e institucional, condicionante y condicionado por otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, em suma, cultural y pedagógica; un “hecho cultural”. El tiempo escolar – como el espacio escolar y el discurso escolares – no es, por tanto, “un simple esquema forma o una estructura neutra” ela la que se “vacía” la educación, sino una secuencia, curso o sucesión continuada de momentos en los que se distribuyen los procesos y acciones educativas, el quehacer escolar; un tiempo que refleja unos determinados supuestos psicopedagógicos, valores e formas de gestión, un tiempo a interiorizar y aprender”

²²⁸ Como dizem Faria Filho e Vago (2001, p. 125) ao analisarem um regulamento republicano, mas que pode ser interpretado também para o caso das disposições da Corte Imperial, uma vez que esse também foi “Um tempo artificial, apropriado e ordenado pela razão humana – é este o tempo que os regulamentos do ensino prescreveram às professoras, às diretoras, aos alunos e, mesmo, às famílias, também o tempo é escolarizado.”

²²⁹ Cf. Vinão Frago (1995, p. 72) “desde un punto de vista institucional, el tiempo escolar se muestra, al menos formalmente, como un tiempo prescrito y uniforme. Sin embargo, desde una perspectiva individual, es un tiempo plural y diverso. No hay un sólo tiempo, sino una variedad de tiempos. El Del professor y el del alumno, por de pronto. Pero también el de la administración y el de la inspección, el reglado”

Art. 24. Nas escolas públicas serão feriados, além dos Domingo e dias de Santos da guarda, os de entrudo desde a 2ª até a 4ª feira de cinza, os da semana Santa, os da semana da Paschoa do Espírito Santo, e os que decorrem desde 20 de Dezembro até 6 de Janeiro (art. 74 do Regulamento).

Art. 25. Para que possam as aulas principiarem às horas marcadas neste Regimento, deverá o Professor preparar de antemão pennas, papel, e mais objectos necessários para os trabalhos do dia.

Art. 26. Ao principiar a aula de manhã e ao terminar á tarde, recitarão os alumnos huma curta oração, que será escolhida e ensinada pelo Professor.

Art. 27. Durante as aulas, nenhum alumno poderá ausentar-se, por qualquer motivo que seja, sem licença do Professor.

(REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS DA CORTE, 1855).

O Regimento Interno das Escolas da Corte visava também um controle mais eficaz sobre a ação dos professores. Essa normativa se configurou como um dispositivo cuja finalidade era obrigar os professores a ritualizarem o ensino, mantendo uma regularidade nas atitudes e homogeneizando procedimentos. No entanto, caberia observar a multiplicidade de tempo escolar²³⁰ que marcou o modo como professores, alunos e famílias passaram a se orientar na vida social e na escola. Se é possível pensar no tempo múltiplo, o dispositivo pretendia reduzir esta marca como estratégia para melhor governar os professores e fazer com que estes pudessem interferir, com amparo das normas, na gestão do tempo das crianças escolares e de seus familiares.

A definição das “grades temporais” impunha a organização do dia-a-dia dos professores e durante a semana, pois até mesmo os dias em que o ensino não poderia acontecer também estavam estipulados neste quadriculamento do tempo. A disciplina do tempo, ao classificar os momentos, dividiu e subdividiu períodos e tarefas²³¹ para que a instrucionalidade pudesse se dar de modo eficiente.

Um tempo de visibilidade e inspeção do interior da escola para que, a qualquer momento, se pudesse conferir o que se passava em cada aula. É o sonho disciplinar, rebatido na definição do tempo escolar. O outro efeito era, em certa medida, tomar o corpo dos agentes da escola e dobrá-los sob os traços do tempo escolar. Docilizar corpos, torná-los obedientes, cumpridores de regras a partir da regularidade dos horários previamente determinados.

²³⁰ Cf. Faria Filho (2003, p. 85) “Sem dúvida, o tempo escolar, ou melhor dizendo, os tempos escolares são múltiplos e, tanto quanto a ordenação do espaço, fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre “tempos” pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, deve ser entendida como um movimento que tem, ou propõe, múltiplas trajetórias de institucionalização. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar”.

²³¹ Cf. Vinão Frago (1995, p. 72-73) “El tiempo escolar institucional ofrece, a su vez, diversas configuraciones o niveles. Constituye una arquitectura temporal. En este sentido no deberíamos hablar del tiempo escolar, en singular, sino de los tiempos escolares”.

Para articular ainda mais tempo escolar e tomada do corpo dos sujeitos escolares, a normatização estabelecia

Art. 29. Aos sábados consistirá o trabalho da tarde na recordação final, por argumentação, das lições que tiverem os alumnos aprendido durante a semana; em escripta por aposta, e em exercícos religiosos mais prolongados do que nos outros dias.

Art. 43 No mez de Dezembro de cada anno proceder-se-há, á exames em todas as escolas públicas de instrução primária para verificar-se, quaes os alumnos que podem ser dados por promptos. (REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS DA CORTE, 1855)

Esta disposição reafirmava o tempo escolar semanal, impondo uma organização da rotina da escola. Ao fazer estudantes e professores esperarem por um momento de exames das atividades desempenhadas ao longo da semana era também um jeito de assinalar e intensificar as marcas do tempo escolar. Este era o tempo para o qual todos deveriam se preparar. Esse era o objetivo principal dessas disposições. Assim, o tempo escolar servia para preparar os alunos no presente para um tempo futuro de atividade – os exames semanais e anuais – que, por sua vez, servia como critério para um tempo de atividades ordinárias – as aulas e as sabatinas. Duas pontes que se ligam configurando do duplo jogo de disciplinarização das ações, via regulamentação do tempo.

A preocupação com a ordenação do tempo das atividades escolares, na Corte Imperial, não se prendia tão somente às práticas dos professores com os alunos e destes com o conhecimento. Era exigido dos próprios professores detalhes no cumprimento do tempo escolar para prestação de contas com o governo central

Art. 76. Os professores públicos se reunirão duas vezes annualmente, nas ferias da Paschoa a nas do mez de Dezembro, em lugar que lhes será designado pelo Inspector Geral e sob sua presidencia, a fim de conferenciarem entre si sobre todos os pontos que interessão o regimen interno das escolas, methodo do ensino, systemas de recompensas e punições para os alumnos, expondo as observações que hajão colhido de sua pratica e da leitura das obras que hajão consultado. (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DA CORTE. 1854).

Ao disponibilizar dois momentos por ano de reflexão dos professores com a direção superior da instrução pública, além de definir um tempo de se pensar sobre as atividades, o regulamento obrigou os mestres a prestarem mais atenção nas suas práticas, pois havia uma ocasião, um tempo preciso, especialmente destinado à explicação dos acontecimentos e decisões tomadas no cotidiano das escolas. Nos momentos das “conferências pedagógicas” o

professor deveria se submeter a uma nova espécie de exame, desencadeando um processo de auto-observação, auto-reflexão, auto-análise, enfim de auto-verificação para que pudesse se certificar se e em que grau suas ações se encontravam dentro da norma.

Um outro aspecto do dispositivo do tempo escolar se refere a jornada diária e o modo como deveria funcionar. Na Corte Imperial, o debate em torno do tempo escolar ganhou terreno, no diálogo entre governo, professores e famílias²³², pela construção/disposição de um modelo de escola que tornasse o mais efetivo possível as ações dos professores. Com os caminhos apontados pelos documentos legais, as práticas escolares foram repensadas a partir da noção e dos efeitos do tempo escolar. Uma das questões que tomou conta do debate foi direcionada para se pensar a respeito da escola em sessões diárias divididas em dois tempos. Os conflitos, tramas e decisões auxiliam a compreender o debate sobre o tempo escolar e a realidade social.

O Inspetor Geral da Corte descreveu os encaminhamentos relativos a este debate

Decorrido ainda um anno em ensaios e experiências, expedi, de acordo com os professores que reuni em conferencia, instrucções especiaes para a distribuição do tempo e divisão dos trabalhos escolares, as quaes já se achão em execução desde o principio do anno letivo. No regimento interno e nessas instrucções complementares marcou-se o tempo que pareceu conveniente para cada processo escolar, tendo-se em vista a divizão dos trabalhos d´aulas em duas sessões diárias; desde modo terão quautidianamente todos os alumnos os exercícios que pertencerem á classes em que se acharem, e saberão todos de antemão e com certeza qual o trabalho ou estudo que corresponde a cada hora do dia. Para uma tabella annexa a essas instrucções, tem o alumno sempre presente a distribuição do tempo e os exercícios em que se deve ocupar, e por uma simples vista d´olhos ficão os pais conhecendo o estado da instrucção de seus filhos e os progressos que tem feito. (CORTE IMPERIAL, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1856).

Essa exposição leva a compreender que o regimento interno das escolas da Corte havia definido a necessidade de uma organização interna da escola que buscasse conjugar as práticas dos professores com as atividades destinadas aos alunos. A principal finalidade era fazer com que os alunos e os pais dos escolares, ou melhor, a família, se ajustasse ao funcionamento da escola.

Desse modo, procuravam ordenar o modo de vida dos pais, pois estes deveriam organizar a vida profissional e social para levar e buscar os filhos as escolas em horários pré-

²³² Para Borges (2008, p244) “o que havia era um regime de tempo escolar em duas sessões diárias “Tal organização das sessões era muito criticada pelos professores, principalmente os que atuavam nas “freguesias de fora”, distantes do centro da Corte. Também motivou a escrita de abaixo-assinado de pais solicitando alteração dos horários”.

concebidos. Era o horário da escola disciplinando o tempo dos sujeitos sociais vinculados ao estabelecimento de ensino.

No limite do modelo, poder-se-ia imaginar que a situação era bastante cômoda e sem atritos. No entanto, as circunstâncias existentes demonstram outras possibilidades nessa luta pela organização do tempo escolar nas escolas públicas do Município Neutro²³³. O regulamento e o regimento das escolas foram objetos de mediações por parte de professores e familiares, diferente do quis fazer acreditar Euzébio de Queiroz no relatório acerca do regimento interno. Muitos professores estavam incomodados com as definições legais prescritas nesse documento. Ao todo, no período de 1855 a 1858 foram localizados 26 ofícios enviados por professores e delegados da instrução das freguesias manifestando suas opiniões acerca desta norma. Foram selecionadas seis dessas fontes para realizar uma reflexão sobre os assuntos pautados a partir da idéia de tempo escolar.

Dentre os vários documentos reunidos, foram encontradas algumas manifestações do professor da Freguesia de Campos Grande, inclusive, uma proposta de método de ensino. Uma das primeiras reclamações a respeito das mudanças promovidas no tempo escolar partiu deste professor

Não é possível Exmo. Snr. que em povoações pouco avezinhas como acontece em todas as Freguesias de fora da cidade, sejam as Escolas convenientemente freqüentadas duas vezes por dia em razão da distância em que residem os alumnos que as frequentão, os quaes são pela maior parte meninos pobres a quem já não é pouco penoso vencer a pé as viagens de uma de aula diária. Resulta pois que muito poucos sejam os alumnos que possam assistir as duas lições diárias, e nem ainda estas o poderão fazer sem grande sacrificio de sua saúde pois correndo sempre as pressas e digerindo ás carreiras serão obrigados a fazerem quatro viagens diariamente, ao rigor do sol, muitas vezes, por lamas e com chuvas os de mais longe perdendo sempre ora uma ora outra das lições diárias causarão, com as alternativas do seu atrazamento, perturbações na ordem das lições diárias, embaraços no progresso das classes, e difficuldades no exercicio dos trabalhos, o que é incompatível do Methodo Simultâneo.

Em razão também da distância é summamente penoso aos alumnos apresentarem-se na Escola antes das 9 horas da manhã, em qualquer tempo, e nella se demorem além de uma hora depois do meio dia, sendo aliás estas quatro horas um tempo muito sufficiente para todo o trabalho escolar ficando ao arbítrio do Professor ao passar alguma lição de memória para os alumnos a estudarem em suas casas como sempre se fez. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, PROFESSOR FRANCISCO ALVES DA SILVA CASTILHO, 7 DE JANEIRO DE 1856).

²³³ Como ensina Faria Filho e Vago (2001, p. 118) esse movimento de definição do tempo e atribuição das atividades pelos espaços envolvem tensões que se articulam por toda a cultura existente.

Frente a “razão de Estado”, o professor apresentou razões práticas: geográficas, sociais, higiênicas e pedagógicas. Ao articular estes argumentos o professor problematizou a norma que a tudo pretendia unificar, assinalando que o bom funcionamento da escola, sua eficácia e sucesso, deveria levar em conta as variações locais. O saber global, totalizante da norma se vê, assim, submetido à prova do poder local e da ação do professor. E não foi o único.

Uma professora também manifestou acerca das mudanças que se quis instituir

Primeiramente devo declarar que as escolas públicas de instrução primária concorrem, quase em sua totalidade, as filhas de pessoas menos abastadas, e mesmo pobres, muito especialmente nesta Freguesia, e em geral no Paíz, ou encarregado as retiram, quando sabem escrever, fazer as quatro operações, e alguns trabalhos de agulha, embora não hajão attingido á perfeição. Quanto ao tempo costumão a vir, no verão, as 7 horas da manhã, e alguns antes dessa hora, o que he devido á possibilidade de serem acompanhadas por seus paes, ou pessoas de sua confiança, sem que mesmo haja regularidade de hora entre essas mesmas. Algumas, nessa citação, chegão entre aquella hora, e as 9 1/2 , e mais de um conductor se há desculpado com a falta de recursos da família. Nunca em tempo algum se deo a reunião de todas, ou da maior parte em hora certa; assim pois antes da reforma, cada huma quando chegava ia escrever na classe em que estava, e a proporção que se concluía este processo, ião as alumnas passando ás classes de Arithmetica, e de leitura, e findos estes trabalhos entre 10 1/2, seguindo-lhe os trabalhos de agulha até as 2 horas, sendo frequentemente ficarem algumas até as 4 e 4 1/2 horas da tarde pela dificuldade de serem accompanhadas, o que, não poucas vezes, tinham de mandar fazer com sacrificio de minha parte, quando não era possível irem em companhia de outras que fazião caminho pelas ruas em que morava aquellas. No inverno só se dava a differença de concorrerem entre 7 1/2, observando-se quanto á distribuição do tempo, o mesmo que no verão. Assim, pois, não obstante esta irregularidade de horas que nunca foi possível corrigir, tinhão as alumnas algumas horas de trabalho differentes, aos quaes passarão sucessivamente, sem com caso, e com aproveitamento. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, PROFESSORA FRANCISCA DE PAULA MORAES E LIMA, 27 DE ABRIL DE 1856).

Sem deixar exposta uma eventual discórdia, a professora tentou mostrar as dificuldades que estava enfrentando devido a mudança exigida pela legislação. Além do regimento interno, esta professora havia recebido uma tabela contendo o modo de distribuição dos horários e dos conteúdos para se manifestar sobre o assunto, em documento anexo a um ofício enviado pelo Inspetor Geral da Instrução da Corte, solicitando seu parecer. A professora reportou que atendia, em sua maior parte, filhas de pais pobres, como a grande maioria das escolas do País e, em particular, da Freguesia onde estava instalada aquela escola. Demonstrando o contexto das suas considerações, explicou que em função de alguns fatores,

havia uma cultura de retirada das crianças tão logo tivessem adquirido alguns rudimentos do conteúdo ensinado, ainda que sem perfeição.

Na sequência, a professora descreveu os momentos em que as alunas chegavam, cujos horários irregularmente cumpridos, produzia pouco aproveitamento por parte das alunas e ocasionava sacrifícios para a professora. Desse modo, a mestra ou tinha de levar as meninas de volta para suas casas ou se obrigava a ficar na escola, a espera dos condutores dessas crianças, dispondo de um tempo além do horário definido. A lei regulava e determinava os momentos, porém a realidade exigia outras práticas.

Ao lado disto, a professora Francisca reivindicava respeito às experiências desenvolvidas e o poder de dizer como seria e quem iria de uma classe para outra e em quais momentos isso iria acontecer, problematizando o homogêneo da norma. Assim, o tempo escolar era também um campo de luta pelo poder no interior do espaço escolar.

Ao falar especificamente sobre a organização do tempo escolar, produzido para o ensino nas escolas públicas por meio das tabelas de distribuição do tempo e das atividades, a professora teceu suas considerações apresentando algumas justificativas e tomou uma posição frente às mudanças estabelecidas

Depois da Tabella continuando ellas a concorrerem ás mesmas horas porque subsistiam as causas disso e devendo começar os trabalhos as 8 pela oração da abertura, perdem tempo as que se antecipão, e as que chegão as 9 e depois, mal podem preencher os processos da Tabella. Acevero que as 11 horas não se pode ter tomado a licção de todas, e supendendo-se então os trabalhos, tem ellas, de ficarem na aula até a chegada de seus conductores, o que tem lugar acerca das 2 horas da tarde, salvo algumas poucas excepção. As observações por mim feitas aos paes ou encarregados respondem, que se lhes era difficil acompanhar-as duas vezes, antes da reforma, não podem fazel-o quatro agora, e algumas tem declarado que sendo a aula pública, se contentam com o que suas filhas poderem aprocardir vindo ás horas que lhes seja favorável. Sahindo a máxima parte ás 2 horas, não torna se não ás 4, e não he possível, principalmente no ensino, preencher o tempo das Tabellas, e o resultado he que fico com algumas até a noite, e me vejo na precisão de fazel-as acompanhar com grande sacrificio.

Observo que na Tabella não vejo designado tempo para os trabalhos de agulhas e fundada na practica do Magistério desde 1837, concluirei pedindo licença para dizer, que acho preferível o systema seguido antes da Tabella, a qual he inexequível em hum externato, principalmente de meninas filhas, em geral, de classes pobres. O resultado he que tenho a aula com meninas desde as 7 horas da manhã, até a noite. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, PROFESSORA FRANCISCA DE PAULA MORAES E LIMA, 27 DE ABRIL DE 1856).

Após alguns meses de implantação da norma nas escolas, a professora manifesta a ponto de considerá-la inexequível em sua aula. O posicionamento vem apoiado em um

conjunto de evidências, inclusive no tempo da experiência de quase duas décadas da professora. E, mais uma vez, o costume contra a lei.

A professora Elisa Tanner também se manifestou sobre a mudança em curso

Em observância do determinado por V. Exa na Circular de 26 de Dezembro do anno passado, tenho a honra de submeter a consideração de V. Exa as seguintes observações: O tempo, diariamente marcado para o ensino das alumnas, é das oito as onze horas da manhã no verão, e das oito e meia as onze e meia no inverno. Ora, sendo as alumnas que frequentão as escolas públicas filhas pela maior parte de Paes pobres e faltas de recursos, grandes difficuldades encontrão estes pela falta de quem os sirva em fazer acompanhar suas filhas como é mister, tão freqüentes vezes para a escola, e da escola para casa, sendo ainda maior essa difficuldade para aquelles que morão a grandes distâncias da escola. A isto acrescendo que além de se exporem a alumnas por muitas vezes a ardentés sóes e chuvas, sempre prejudiciaes á saúde e muito mais nesta quadra, são esses continuados passeios outras tantas occaziões de distracções, que me parecem dever se evitar sempre que for possível. De alguns desses inconvenientes resultão freqüentes faltas que commetem de tarde, e dahi o pouco progresso nas matérias estudadas nesta parte do dia; e por isso sou levada a crer que maior aproveitarião as alumnas se as horas de estudo fossem seguidas, e só de manhã das oito as duas horas tendo meia hora de recreio. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, PROFESSORA ELISA TANNER, EM 29 DE FEVEREIRO DE 1856).

As questões observadas levaram-na a informar que a dificuldade residia na prática da escola em dois períodos, porque detectou um problema nas famílias que era a de “fazer acompanhar suas filhas freqüentes vezes para a escola” e desta para a casa, em função das grandes distâncias. Cabe destacar que essa professora ministrava aula no centro da cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente na Freguesia de Santana. Neste caso, o argumento da distância vem acompanhado com os riscos que havia nas idas e vindas para a escola. No entender da professora, esses eram momentos causadores de “distração” que deveriam ser evitados. Possivelmente, tendo se apropriado de um discurso médico-higienista, a mestra também aproveitou para informar a respeito da exposição ao sol e à chuva por parte das moças, situações que poderiam ocasionar danos à saúde. Dessa maneira, apresentando um conjunto de argumentos, defendia a permanência das aulas em apenas um período do dia.

Ao final, informou haver redistribuído o tempo e as atividades de ensino em sua escola, mas de uma maneira própria

Estas são as observações que por enquanto me parecerão dever submeter a alta consideração de V. Exa, acrescentando que as horas de estudo achão-se distribuídas nesta escola pela maneira seguinte
Primeiro processo para escripta uma hora.

Segundo processo para religião, digo leitura, hora e meia.
Terceiro processo religião ou arithmetica em dias alternados uma hora
Quarto processo para trabalho de agulha duas horas.
(CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, PROFESSORA ELISA TANNER, EM 29
DE FEVEREIRO DE 1856).

Perfazendo um total de cinco horas e meia, a redistribuição do tempo promovida pela professora não atendia ao disposto no regulamento. Como tinha afirmado que a escola funcionava durante o dia todo e que as meninas normalmente faltavam um período da escola a professora apresentou o seu entendimento a respeito do modo de partilhar horas e atividades de um processo de ensino diário. E, de certa maneira, mostrou uma resistência ao modelo único imposto por parte dos dirigentes da instrução.

Estes são alguns indícios da luta existente entre a “escola no tempo antigo” e a “escola no tempo das reformas de 1854”. De um lado, a vontade de governar o conjunto de modo único, uniforme, global. De outro, a disposição para se organizar o governo em outros moldes, forjando fissuras no que se refere à totalidade totalitária.

O professor Moraes também problematizava a dupla jornada. Como se pode ver, recorre a argumentos assemelhados aos de seus colegas de ofício

Participo a V. Exa que no dia 7 do corrente mez dei começo aos meus trabalhos escolares, dando igualmente cumprimento ao Artigo 22 do Regimento Interno de 2 de maio de 1855. Permita-me V. Sa. Rma. lembrar que se torna mui difficil a freqüência dos alumnos duas vezes ao dia, visto como V. S. Rma não ignora as distâncias em que morão uns dos outros, achando mais prudente que V. S. Rma levando ao conhecimento do Illustrissimo e Excellentissimo Senhor Conselheiro de Estado e Inspector Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, segundo determina o artigo 23 do mesmo Regimento, obtivesse a regularidade da Aula como se tem seguido os alumnos que morão distantes, a tarde muitos não frequentão a Escola, apresentando mil razões, e segundo me parece todas justas. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, PROFESSOR JOSÉ DE MORAES, 10 DE JANEIRO DE 1856).

No entanto, este enfrentou a força do serviço de inspeção. Seu ofício foi enviado ao delegado da freguesia, sendo contestado. Em 13 de janeiro de 1856, o delegado da Freguesia onde funcionava a escola remeteu uma comunicação ao Inspetor Geral, anexando o documento do professor. Nesses escritos, o delegado listou os documentos que seguiam juntos, o comunicado do professor, as respectivas alegações a respeito da distância entre a escola e as casas dos alunos e iniciou a contestação. Na ocasião afirmou “que me consta morar mais distante d’ella, he um filho do Capitão Francisco José do Nascimento, estabelecido na Tubiacanga, mas esse mesmo não alegará tal distância”. Segundo a

autoridade, não haveria reclamação por parte da família da criança “porque semanalmente mora na Freguesia, vindo somente passar os Domingos, Dias Santos e feriados com sua família, e regressando para a Escola as segundas- feiras”. Nesse sentido, a idéia do delegado da instrução da freguesia estava voltada para o propósito de demonstrar que o professor ou estava mentindo ou desconhecia a realidade de vida dos alunos daquela localidade. Suspeito, assim, de que o que estava em jogo eram outros interesses do professor e não o suposto zelo ou cuidado em relação a seus discípulos

Todos os mais alumnos, ou pelo menos, o maior número delles, reside nas immediaçoens da Freguesia, e bem poderão freqüentar a Escola pela manhã, e a tarde, segundo ordena do Regimento á excepção dos mezes de Janeiro, Fevereiro e Março porque a força do sol, pode lhes ser prejudicial: se fora desses meses, a frequêcia da aula pela manhã e a tarde, por difficil ou prejudicial aos alumnos. Cumpre os seus respectivos pais, tutores, e procuradores que com a primazia de semelhante alegação, feita logo ao terceiro dia do exercício da escola, bem mostra ser elle o mais interessado na alteração do Regimento. Cinco horas, Exmo. Snr. de aturado estudo, e applicação para meninos de menor idade, deve ser lhes mas prejudicial, que profícuo pelo tédio, e horror que lhes deve causar ao mesmo tempo que cinco, ou seis horas, dividido em duas estaçõens, não só tornará-lhes há mais agradável, o estudo, como mais os habituará ao trabalho assíduo. Professor porém acostumado a ter as tardes, e os sábados livres, e não podendo com a acurada diligencia de alguém obter desta Delegacia a dispensa geral nos sábados, talvez queira, por mais de hum affectado interesse pelos alumnos, alcançar as dispensas da tarde, para depois solicitar aos sábados, na perversão de que caminhando modestamente, vem com o seu fim, que he o de chegar ao tempo de sua jubilação, seguindo a marcha antiga. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, FREI LUIZ DE SANTA THEODORA FRANÇA, DELEGADO DA INSTRUÇÃO NA ILHA DO GOVERNADOR, 13 DE JANEIRO DE 1856).

Esta representação do delegado assinala modulações na disputa travada pela introdução de novos procedimentos na escola. Além de contestar a idéia de dificuldade nas distâncias exposta pelo professor, o delegado da instrução alegou que cumpriria aos representantes dos alunos a “primazia de semelhante reclamação”, uma vez que havia pouco tempo de experimentação do novo ordenamento por parte do professor. Por isso, acreditava que os problemas assinalados se encontravam associados à defesa dos interesses do mestre.

Para finalizar, recorda que se encontrava no exercício de sua função, ao mesmo tempo em que relembra o dever de seu superior, comprometendo-o com a defesa dos interesses da juventude

Porém, se os empregados da instrução pública do Município da Corte tem na Respeitável Pessoa de V Exa hum incansável propugnador de seus

direitos, também a juventude tem na sua Respeitável Pessoa hum activissimo, e mui exemplar promotor de seus interesses. Se nestas informações, tenho excedido aos limites do meu dever, foi animado pela doutrina do § 4º, artigo 7º do Capítulo Único do Regulamento de 17 de Fevereiro de 1854, mais da parte de V. Exa está o advertir-me de taes excessos, proveniente, do preço que tenho a instrucção primária e secundária da juventude em geral e com muita especialidade dos pobres e órfãos. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, FREI LUIZ DE SANTA THEODORA FRANÇA, DELEGADO DA INSTRUÇÃO NA ILHA DO GOVERNADOR, 13 DE JANEIRO DE 1856).

Após a manifestação, o professor recebeu o retorno da correspondência emitida. Ainda que tenha insistido, não consegui encontrar tal documento, provavelmente tenha ficado em poder do Delegado. No entanto, consegui a manifestação do delegado de instrução local a respeito do ofício enviado pelo dirigente superior

A recepção do Officio de V. Exa, expedido em 10 do mez corrente e que me foi entregue, communicando-me o pedido feito a Inspectoria Geral da Instrucção Primária e Secundária do Município da Corte pelo Professor Público d'esta Escola, desta Freguesia, a fim de que se mudem as horas d'aula, prescriptas pelo Regimento Interno para uma só sessão escolar por dia, muito me lisongeou, porque tendo eu já proveito que esse seria o procedimento daquelle professor na perversão, talvez, de que a mudança da primeira Autoridade encarregada da Instrucção Pública lhe facilitaria oportunidade para substituir ao Regimento Interno em vigor, o seu antigo plano, amoldado a indolência, e ao egoísmo, teve de ver mais breve do que se esperava/realizando a minha previsão: lisongeando ainda mais a judiciosa declaração por V. Exa feita a tal postulação, porque ella me evidencia na certeza da continuação da admirável, e zeloso regimem da Instrucção Primária no Município da Corte (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, DELEGADO DA INSTRUÇÃO LUIZ DE SANTA THEODORA FRANÇA, 15 DE ABRIL DE 1856).

A suposta “indolência”, “egoísmo” e “perversão” do professor parece ter prevalecido. Neste sentido, disseminou-se a manutenção do regime previsto no regimento interno.

3.4.3. Nas Gerais

Em Minas Gerais, o discurso acerca da divisão das atividades tomou rumo semelhante ao que aconteceu em Mato Grosso, conforme se pode verificar em escritos como este

E como o terreno ainda não se acha sufficientemente preparado para desenvolver a semente, que lhe atiramos, como não temos paciência para esperar do tempo, o que só o tempo póde dar, desesperamos, e então segundo o costume exprobamos ao Governo a falta de colheita! (MINAS

Em manifestação feita sob forma de “parábola” demonstrou quão importante era o tempo na vida social e nas práticas governamentais. De um lado, a preocupação em tornar efetivas determinadas tarefas em tempo que convencesse a população dessas proposições. De outro, o tempo em que os professores e demais dirigentes exigiam para cumprir atividades prescritas. Daí as cobranças por parte de setores sociais de colocar em prática as disposições legais. Nesses termos, o tempo era um dilema do governo em relação a seus propósitos e em relação ao pensamento da sociedade.

A partir desses aspectos, os discursos marcavam a idéia de tempo como o momento de realização das atividades na instrução pública. O tempo da entrada, saída, abertura, fechamento das escolas, inclusive, o próprio tempo de chegada e permanência no estabelecimento escolar. Isso era pensado em relação a um período do dia e não em relação à cronologia das horas, quarto de horas, enfim, as minúcias dos minutos. Dessa maneira, a idéia proliferou da relação do tempo com as atividades que abrangeram a questão da definição dos momentos em que deveriam acontecer os atos administrativos. Isso fica demarcado na questão da prática dos inspetores, como exemplifica o mesmo relatório acima ao afirmar que “É também de absoluta necessidade restringir os círculos aos Municípios, a fim de que a fiscalização possa ser pessoal aos menos duas vezes ao anno em tempos determinados”.

Esse tema foi objeto de indagações dos dirigentes que se refletiu nas prescrições do Regulamento nº 28 de 1854 em Minas Gerais. Era uma inquietação que estava sendo pensada nos objetivos do governo, concentrando a determinação em função da tentativa de organizar as atividades de maneira que ninguém escapasse das obrigações e com uma rotina pré-fixada, como ficou evidente no artigo 58 dessa legislação. Nessa oportunidade, assegurou a disposição que “o tempo feriado, e horas de ensino, serão marcadas em uma tabella organizada pelo Director Geral, precedendo informação dos Directores dos Circulos, e competentemente approvada”. Assim, ainda que fosse o tempo escolar uma necessidade de decisão por parte dos dirigentes de governo, tornou-se um objeto que estava relacionado como uma atividade de consulta a setores mais amplos da administração escolar. Por isso, a norma previu que fossem ouvidos os diretores de círculos e o diretor geral, em função da complexidade do tema. Ao que se pode perceber, a discussão girava em torno do tempo de atividades articulado com o tempo cronológico de realização de tarefas, tanto por parte do governo como das famílias, dos professores e dos escolares.

Posteriormente, a preocupação com a organização do tempo de atividades ligou-se, em Minas Gerais, com a inquietação acerca da vida dos professores. A compreensão fica melhor delineada se dela procedermos a leitura do Regulamento nº 41, fruto da Lei nº 791, organizada em 1857 pela Província mineira. Nesse normativa a questão que mais aparece é a definição do tempo de atividade de cada profissional ligado ao ensino, inclusive, indicando a elaboração de uma definição mais precisa a respeito das atividades escolares. É possível afirmar que o tempo escolar não estava ligado isoladamente à preocupação com as atividades diárias ou semanais somente dos alunos, mas ao tema das relações dos sujeitos escolares.

Em Relatório que avaliava o ano de 1858 e que preparava os pontos para a reforma da instrução mais ampla a ser definida no ano de 1859, o Diretor Geral da Instrução Pública mineira informou a existência de vários tempos na vida profissional. Para isso, escreveu que estavam trabalhando 11 professores “providos temporariamente”, sendo que “208 em atividades de interino, 42 providos efetivos, 40 em situação de vitaliciedade, 13 professores aposentados e 08 mestres licenciados por “tempo indefinido”. Daí o tempo de licença, o tempo condicionado à interinidade do professor e o tempo de professor aposentado.

Este tema escolar causava interrogações constantes nos dirigentes uma vez que outras ações de governo dependiam da definição do tempo de vida profissional. A relação entre vida e tempo reaparece no relatório

- Parece-me conveniente reduzir algum tanto o liquido dos annos de serviço magistral em relação á aposentadoria, difficultando-a porem antes de prehenchido o tempo legal; e melhorando um pouco os vencimentos e os ordenados correspondentes ás licenças por moléstia, evitar que se leve em conta no processo da dita apozentadoria tempo que não seja de serviço effectivo ou feriado. Outro sim admittir sómmente por contracto á tempo fixo e curto as reintegrações no Magistério ou n'elle provimentos primitivos, quando tratando-se de indivíduos de idade avançada, não tiverem no primeiro cazo 10 annos de exercício magistral em algum tempo, e menos de 60 de idade, e no segundo menos de cincoenta. São estas, Exmo. Sr., algumas de minhas idéias sobre a reforma da Instrucção Pública, por cujo progresso V. Exc. tanto se tem interessado e ainda mais já feito.

(MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

O escrito indicou que, apesar de todo o debate em torno do tempo de vida profissional definido pelo Regulamento nº 41 em Minas Gerais, as legislações não contemplaram a necessidade de organização pormenorizada desse tema. O tempo de vida escolar, ou melhor, o tempo de trabalho escolar dos professores foi o caminho que encontraram para disciplinar, ainda mais, o relacionamento entre governo e professores, consequentemente, como ação que

pudesse influenciar na relação pedagógica entre professores e alunos. Com isso, obrigavam os professores a cumprirem certos tipos de tempos de atividades exclusivamente na escola para que pudessem chegar ao tempo da aposentadoria. O tempo longo influenciando a definição do tempo curto e médio para que alcançassem os objetivos de maior controle das atividades escolares. Com esse pensamento se articulava a nova reforma na instrução pública que aconteceria em 1859.

Porém, o objetivo da precisão na definição do tempo escolar não estava limitado à vida do professor e às relações de suas atividades com o governo. Desde a regulamentação de 1854 em Minas Gerais já havia uma instigante manifestação a respeito do tempo escolar na conjugação de interesses de professores e alunos. Pelo art. 58 daquela normativa definiram que “O tempo feriado, e horas de ensino, serão marcadas em uma tabella organizada pelo Director Geral, precedendo informação dos Directores dos Circulos, e competentemente approvada”. Em outras palavras, o governo já havia explicitado os seus objetivos de disciplinar a organização do tempo na escola pública. em minúcias, a partir da repartição das horas de ensino.

Na organização do outro regulamento de 1859, algumas providências para melhor dispor o tempo escolar estavam sendo tomadas como assegurou este dirigente

Tempo lectivo nas Escolas primarias.

Em virtude do artigo 36 do Regulamento nº 41 foi por um dos meus Antecessores exigido dos Directores de Círculos, que opportunamente, ou depois do devido ensaio, declarassem-se em qualquer Eschola um só licção diária, que durasse 5 horas com alguma interrupção, ou sem ella, seria mais commodo ao Professor, mas fácil e menos dispendiosa para as famillias que morassem distante das Escolas e mais proveitosa ao progresso dos Alumnos?²³⁴ Das poucas informações prestadas á respeito collige-se que é grande o número de Professores Primários que lecionão por 5 horas sucessivas, e que julgão esta praxe preferível a de dous tractos de tempo lectivo; e bem que o illustrado Director do 10º Círculo Litterario se pronuncie por esta ultima, exhibindo rasões, que não deixão de ser attendiveis e mesmo plausíveis, todavia na maioria dos casos em que se achão as diversas povoações em que existem Escolas Primarias, parece-me que mais convirá a adopção de praxe das 5 horas consecutivas, sendo o contrário sómente praticável sem inconveniente em uma povoação pequena, e cujas casas estejão ininterrrompidamente contiguas. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

²³⁴ O artigo citado do Regulamento nº 41 de 1857 prescreveu que “Os Directores dos Circulos são autorizados á ensaiar em, qualquer escola se uma só lição diaria, que dure cinco horas, com alguma interrupção ou sem ella, é mais commoda ao Professor, mais facil e menos dispendiosa para as familias que morarem distante das Escolas, [enviando] circunstanciadamente ao Director Geral o resultado desses ensaios à fim de que elle proponha ao Presidente da Provincia o que for mais conveniente”.

Não mais citando o artigo do Regulamento de 1854, mas optando pelo disposto no Regulamento de 1857, o dirigente afirmou ter consultado os professores a respeito do assunto. Nessa averiguação, segundo o administrador, houve “poucas informações prestadas”, mas que o levava a compreender que a organização do tempo escolar não dependia somente dos interesses dos professores, mas também dos problemas de locomoção das crianças e das questões sociais das famílias. O tema estava inter-relacionado com o método de ensino e com o conjunto de conteúdos das disciplinas que deveriam ser ministradas. Portanto, dessa combinatória dependia a qualidade do ensino. Com a consulta, os professores e o próprio Diretor da instrução manifestaram compreensão com a família, no caso da localização das escolas, apresentando então a idéia de que fosse a escola com tempo dividido em dois turnos adotada em “povoação pequena” que tivessem as casas dispostas de maneira “contígua”.

Nesse sentido, a prática do dirigente mineiro diferenciava-se dos administradores da Corte. Estes tomavam a decisão e quando necessário, relatavam as experiências depois, como no caso da disposição dos regimentos escolares sobre o tempo escolar e procuravam temporizar eventuais problemas. Na Corte Imperial, realizaram a experiência com as escolas em dois turnos diários para depois tentar resolver as dificuldades encontradas. Em Minas Gerais foi evitado o confronto com os professores e com as famílias. Os dirigentes optaram por fazer uma consulta antes de qualquer decisão por parte do governo, evitando qualquer indisposição com a cultura escolar praticada, deixando aberta a possibilidade de se experimentar a escola de dois turnos, respeitada as condições em que ela estivesse instalada.

Como se pode observar, a disciplina do tempo de ensino procurava orientar os sujeitos escolares e também a população para a organização das próprias atividades, preparação das ações, controle dos comportamentos e, assim, modelar o ritmo da vida, via ritmo da escola. As minúcias do tempo, a preocupação com os minutos, horas e com as pequenas atividades cotidianas e rotineiras, procurava estabelecer ações e suas sequências e ciclos de repetição.²³⁵. Nesse sentido, devemos compreender que as normatizações procuravam produzir comportamentos, delimitar atitudes, controlar as condutas, alterar as circunstâncias e

²³⁵ Cf. Escolano (1998, p. 44) “O tempo, assim como o espaço, não é um a priori no sentido kantiano, ou seja, uma propriedade “natural” dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada [...] os relógios escolares – também os relógios domésticos e de uso pessoal -, ao regular a conduta diária, servem para essa aprendizagem, organizam as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garantem a regularidade que são, na expressão de Foucault, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar [...] o relógio colocado na escola que perpetua, além disso, a cronometria apreendida durante a infância na vida da comunidade, se constitui, assim, num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração”.

constituir os sujeitos. A lei procurava modelar a mente e o corpo dos sujeitos, via uma nova racionalidade do tempo, a ser marcada pelos traços do tempo escolar.

Como diz Foucault (1999 D, p. 129) “o tempo penetra o corpo”, mas como vimos esta vontade não se processa do mesmo modo, semelhante à mente, nem produz os mesmos efeitos. Os corpos também reagem àquilo que lhe é imposto, sugerindo outras conformações, como foi possível evidenciar nas mediações instauradas em torno do tempo escolar e tempos sociais.

CAPÍTULO IV

4.0. SUJEITOS: INSPETORES, PROFESSORES, ALUNOS E FAMÍLIAS

Para a configuração da forma escolar não bastou a definição da organização da escola em graus, classes, níveis, espaços, mobílias e objetos escolares. Ao ordenar a escola, o governo procurou implementar condicionamentos, regras, maneiras e condutas que visavam modificar as relações no estabelecimento de ensino. Os sujeitos estariam diretamente envolvidos com a instrucionalidade, sendo este um dos principais objetivos destas reformas. Os discursos foram construídos com a finalidade da criação, adequação e funcionamento de um sistema de verificação das condições das escolas e das ações dos sujeitos: controle da legalidade e vigilância das condutas como meio de realizar o governo dos sujeitos.

A partir da lei, foram ampliados os discursos sobre as práticas dos sujeitos, procurando adequá-las às novas realidades que tomaram forma na década de 1850. De modo especial, procuraram vincular inspetores, professores e diretores de estabelecimentos de instrução e de educação ao exercício de poder sobre os demais sujeitos dispostos hierarquicamente,²³⁶ cujo desígnio era, efetivamente, o cumprimento do poder pastoral de que nos fala Foucault (1999; 1999 A; 2008). Práticas de poder que partiam da necessidade de conhecimento das normas, das suas prescrições gerais, dos conteúdos da instrução: o ensino da moral, religião, complementados com os saberes da ciência, da literatura e modos de vida²³⁷.

Portanto, constituía-se em um controle legalmente amparado, combinado com ações diversificadas que estavam ligadas, sobretudo, aos papéis que deviam desempenhar esses agentes da instrucionalidade dentro do espaço de visibilidade da escola e nas relações com o governo. Assim, prosperaram discursos articulados ao ideário iluminista de letrados em torno da organização do sistema de ensino e, nele, cabe destaque a presença da fiscalização. Um sistema de inspeção que deveria funcionar como um dispositivo de vigilância contínua sobre o processo de escolarização. Desse modo, recorria-se aos “recursos para o bom adestramento”

²³⁶ Cf. Greive (1999) o sistema de inspeção brasileira, respeitadas singularidades, estava em um movimento discursivo fundado nos princípios da moralização, racionalização, controle dos gastos do dinheiro do Estado, hierarquização do saber e suas conseqüentes finalidades.

²³⁷ Há, nesta oportunidade, um entendimento que se aproxima do pensamento de Borges (2005, 2008) de que esse sistema não dispunha somente dos agentes ligados diretamente à instrução pública. Havia outros mecanismos de vigilância ligando a instrução à saúde como no caso dos médicos higienistas (GONDRA, 2004).

ou os “olhos do poder”, seguindo a concepção de Foucault (1999 D, p. 143-148, 1999 A, p. 209-228). Articula-se, deste modo, uma vontade de instituir um centro de fiscalização – via inspetorias – mas também uma insituição com seus braços – seu sistema de apoio – como o envolvimento dos delegados.

Aproxima-se assim a modalidade do poder pastoral com o exercício da disciplina. Ao considerarmos que esta ação se volta para a escola, com os efeitos que dela se espera, podemos perceber que se pretende governar individualidades, mas também conjuntos mais ou menos homogêneos, mais ou menos concentrados nas diferentes cidades ou vilas. A escola fiscalizada se volta para a população que se quer governada também por intermédio da escola. A figura triangular do poder parece se formar, de modo complementar: soberania, disciplina e biopoder.

4.1. Os dispositivos de observação

No processo de expansão da escolarização, das tecnologias de poder na afirmação da maquinaria escolar não se pode deixar de considerar o maior, o referencial organizativo advindo com o discurso da fiscalização²³⁸. Um discurso que procurou afirmar o regime sobre as crianças, professores e famílias. Era um dispositivo que procurava construir um duplo efeito: conciliar os objetivos dos dirigentes do Império com os demais interesses presentes na sociedade, fossem estes os pais de alunos, diretores de escolas ou dos próprios professores. E, ainda que houvesse divergências, era esse instrumento que deveria fazer acontecer a governamentalidade, de acordo com a disposição regulamentar, para que as ações de instrucionalidade pudessem se efetivar.

Conforme explica Foucault (1999 D, p. 144), o sistema de fiscalização era oriundo de experiências da igreja, do governo e, principalmente, dos quartéis com os princípios de “encastramento”. Porém, no Brasil, o modelo emergiu nesta época das reformas sob um discurso singular, como um instrumento de extensão dos olhos, dos braços, da boca e das pernas do governo por diversas maneiras de se fazer efetiva a manifestação do poder. Os seus objetivos eram precisos: um poder que deveria ser conhecido, imaginado, praticado e entendido como a representação sublime da família e do Estado no controle administrativo,

²³⁸ Schueler (2002) Gondra (2002), Lemos (2006) Garcia (2005) e, de modo especial, Borges (2008) permitem conhecer a intensidade deste mecanismo de exercício de poder. Analisando esse aparato na Corte Imperial contribuem para um diálogo muito frutífero com a forma escolar brasileira do período, analisando as relações estabelecidas com professores, saberes, famílias e dentre os próprios dirigentes apontando mudanças e permanências no sistema de inspeção da Capital do Império entre 1840 e 1880.

pedagógico e ideológico do aparelho escolar. A finalidade era fazer identificar, conhecer, entender e corrigir desvios das práticas existentes no modelo. E era com esse discurso que o Estado procurou se impor como modo de exercício de instruir e educar.

A idéia inicial dos agentes da fiscalização era controlar o sistema educativo em alguns processos de construção e consolidação da maquinaria escolar. Este dispositivo se constituiu em um instrumento estratégico da ação dos dirigentes, um sinal da força e presença constante do Estado e medida que visava substituir aparatos antigos de observação dos sujeitos. Levando em consideração esses pressupostos, a fiscalização ganhou importância significativa nas províncias de Mato Grosso e Minas Gerais e, também, na Corte Imperial.

Em Mato Grosso, a lei autorizadora da reforma em análise deixava à mostra essa pretensão por parte dos agentes públicos. Não porque o dispositivo inexistia na instrução pública. Segundo Castanha (1999) esse instrumento fora criado já em 1836 em Mato Grosso, em lei esparsa, e assim permaneceu durante anos, independente de inclusão em regulamento. Inclusive, havia sido nomeado o primeiro Inspetor Geral em 1848, conforme se pode perceber na biografia de Gaudie Ley, no Capítulo II deste trabalho.

Como a Corte Imperial, as províncias já haviam experimentado uma tecnologia de fiscalização por meio de ações de composições coletivas, isto é, através das câmaras municipais. Aparentemente, não haviam aprovado a idéia e buscavam reforçar o poder provincial em detrimento do poder local. Por isso, o pensamento que preponderou era o de substituir esse modelo de vigilância. Proposta que, pela ação redistribuída, permitia identificar e conhecer a situação do trabalho desenvolvido nas escolas. Dessa maneira, os reformadores procuraram modificar o sistema de fiscalização, trocando-o por um modelo marcado por profissionalização.

Conforme visto no capítulo I, na construção das mudanças na instrução pública, em diversos dispositivos das leis que autorizavam as reformas, percebe-se a necessidade de deixar marcada a posição de ação que a fiscalização poderia/deveria ter no âmbito da instrução. Em Minas Gerais, naquele momento, as autoridades deixaram manifesto, em relatórios, a existência, no movimento reformador, de um discurso em que se projetava a força de um grupo social no interior da instrução em busca da sua permanência e consolidação no sistema já existente. Essa conjuntura permite dizer que a prática da inspeção escolar no modelo proposto pela reforma não era novidade no sistema educativo mineiro

Esses instrumentos de poder tinham dupla finalidade. Primeiro porque serviam tanto como aparelho do Estado e segundo, porque também era exercido como uma organização

representativa da sociedade. Por isso, foi ressignificado, reorganizando e reafirmado nos regulamentos de 1854 com uma característica especial de ampliação do espaço de visibilidade nas práticas de poder desempenhadas. Assim, pode-se pensar que talvez este tenha sido o maior objetivo das reformas de 1854: organizar um modelo representativo do poder central que tivesse a incumbência e competência de chegar aos lugares mais ínfimos das províncias e da Corte, de modo a organizar as práticas da população, dos professores e dos alunos para demarcar a presença do Estado e, a partir destas ações, introduzir práticas civilizadoras voltadas para o progresso e desenvolvimento da sociedade. Interiorizar o poder, desbloquear os procedimentos, possibilitar que o poder fosse múltiplo, em rede, permanente e contínuo como dizia Foucault (1999 A, p. 8) era a exigência dessa nova forma de poder.

4.1.1. No Sertão

Em Mato Grosso, na pré-reforma da instrução, o debate assumia um caráter singular. Diferente da Província mineira, no sertão pantaneiro, a questão da inspeção não se tratava de problema de ordem financeira. No entanto, ocorreu conflitos de outra ordem na reforma do sistema fiscalização. Em alguns casos, se tratava da continuidade de “cuidados” realizados pelas câmaras municipais com a instrução pública. Um deles aparece neste fragmento de relatório, de 16 de outubro de 1850, da Câmara de uma cidade da Província afirmando que “É com a maior satisfação que a Câmara do Município da Villa de Diamantino, em cumprimento da lei, vêm, a V. Exa relatar as necessidades do seu município”. E nessa narrativa aparecem algumas constatações e diversas considerações a respeito da instrução pública.

Informando suas preocupações com o ensino em algumas vilas e demonstrando a importância do ensino para a sociedade, aquele parlamento ensejou a obrigação de fazer “o Estado progredir, que poderemos ter bom cidadão, mestres e empregados, é o principalmente objecto em que a Camara se esforça para ver levada a efeito”. Dessa maneira, os representantes esperavam que o governo pudesse tomar “medidas que façam conseguirem um tão justo fim a prosperidade de toda a Província, pois que em todos os districtos se vê este mesmo aniquilamento máximo na instrução pública”. Nesse sentido, o relatório apresentava uma “exigência”, cuja intenção configurou uma demonstração da disputa de poder entre os dirigentes provinciais e os representantes locais²³⁹, entre o poder que viria da representação

²³⁹ A idéia de representação desses sujeitos, para esse período, pode ser tomada como um duplo papel. Por um lado, a tentativa de representar o poder diante da população e, por outro, a procura pela representação não

das comunidades e o poder que era representação do governo central. Um conflito entre o inspetor geral de estudos e a câmara municipal diante da falta de professores. Por isso, os parlamentares locais exigiram a ação do Estado em benefício da sociedade.²⁴⁰ Os relatos não tratavam mais apenas de informar a situação, mas de requerer, fazer solicitações e reivindicar pela população. Com esse tipo de conflito estabelecido, os dirigentes começaram a articular mudanças no sistema de inspeção.

Um ano depois, outra fração de relatório registra a existência de sistema de inspeção diferente das câmaras municipais, sinal complementar das necessidades emanadas da Província instalada no sertão brasileiro

Explicando tudo isso muito bem a razão porque de todos os lados formigão pequenas escolas particulares, criadas unicamente pelo interesse do ganho e que escapando da inspeção das autoridades comprometem a educação da mocidade[....] Aguardo as informações que poderão ministrar os Inspectores parciaes, que vão ser nomeados para dar conta a V. Exa do estado da instrucção na vista da Província. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DE ESTUDO, 17 DE MARÇO DE 1851).

A inspeção sob controle do governo provincial havia sido criada, porém as pessoas destinadas ao exercício das atividades ainda não haviam sido nomeadas. A preocupação era com o crescimento das escolas privadas e, principalmente, com a questão de gênero dos alunos, aspecto que devia ser observado nas escolas públicas. Tentava-se impedir a co-educação dos sexos. Pela manifestação desse dirigente a grande necessidade da inspeção era porque as escolas, provavelmente já referindo aos professores públicos, produziam “imoralidade” em função de aceitar crianças de “ambos os sexos” no mesmo local. Outros problemas como a falta de habilitação de alguns mestres, a necessidade de maior investimento estatal como afirmou a câmara municipal apareciam como problemas secundários.

O importante nessa narrativa foi a informação acerca da existência de um grupo de fiscais das escolas que denominaram de “inspetores parciaes”, ou seja, em cada reduto da Província haveria uma autoridade constituída para “representar” o poder naquela circunscrição, isto é, num limitado território. Um modelo que vinha da igreja, mas também das experiências com a organização de eleições nas próprias províncias. Talvez impactados pelas cobranças das câmaras municipais que, aparentemente, não representavam mais os

somente da população, mas dos interesses locais diante dos dirigentes da Província. Por ser o poder dos dirigentes em âmbito regional, tomo os parlamentares das câmaras municipais como um representante local.

²⁴⁰ Ainda que não houvesse instalado a inspeção local por meio dos inspetores paroquiais, ao que os documentos apontam, a legislação autorizativa da reforma já previa a existência do sistema. Digo aparentemente porque não encontrei tal legislação, mas os discursos da época indicaram essa possibilidade.

governos das províncias, mas davam a entender que estavam muito mais na defesa da sociedade, os dirigentes queriam ter sob seus domínios um dispositivo articulado em torno dos seus interesses e objetivos. Daí o aparecimento dos inspetores paroquiais ou parciais.

Antes da reforma de 1854, a inspeção era um instrumento considerado na organização de Mato Grosso, inclusive motivo provocador dessas mudanças. Para se ter uma idéia havia, até mesmo, um ritual de posse dos agentes de fiscalização

Os inspectores parciaes do Município de Mato Grosso e Poconé já prestarão juramento como participa a V. Exa., mas nem uma informação ministrão-me ainda sobre a instrucção publica dos seos municípios, o do Diamantino até o presente não prestou juramento, apesar de ter aceitado o emprego. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DE ESTUDOS, 1852).

O “juramento” era o ritual que inseria os indivíduos no sistema de controle e vigilância da instrução, na ordem legal do Estado, tornando-os sujeitos de direitos e obrigações. Dessa maneira, o ritual não se aplicava simplesmente às práticas no interior da escola, mas se situava desde a organização dos seus dispositivos para inserção no processo de construção social do conhecimento. Era uma tentativa de normalização das atitudes dos sujeitos e suas relações com a sociedade.

Antes da reforma de 1854, além de ter abandonado a idéia de fiscalização por meio das câmaras municipais, a Província mato-grossense rejeitou a idéia de controle das escolas por meio de uma representação coletiva. Então, passou a fiscalizar por meio de agentes que tinham, ou deveriam ter, as possibilidades de exercício do poder e também de representar individualmente o sistema. Isto é, avançaram na definição do papel do Inspetor Geral de Estudos, potencializando seu trabalho por meio dos inspetores parciais. Desse modo, os dirigentes optaram por atuações por jurisdição, por domínios territoriais e por ações individuais dos sujeitos investidos de poder específico, regulamentado. Foi essa a configuração que se fortaleceu com as reformas de 1854.

4.1.2. Na Corte

A Corte Imperial, de modo singular, havia realizado a criação de um dispositivo fiscalizador fora do controle das câmaras municipais e das ações dos dirigentes províncias. Fato que permite antecipar que a idéia de inspeção escolar não se tratava de uma experiência

ímpar ou desconhecida.²⁴¹ Naqueles momentos, com o processo de reforma em andamento, os discursos visavam garantir o espaço desse instrumento sob controle do poder central.

Segundo Borges (2005) houve uma organização inicial de inspeção na Corte desde algumas décadas antes dessa reforma. Para Primitivo Moacyr (1942, p. 512), desde a Lei de 15 de Outubro de 1827, todas as províncias, inclusive a Corte Imperial, já dispunha de um sistema de fiscalização que era realizado pelas câmaras municipais. Todavia, esse sistema coletivo na representação não equacionou a situação caótica do ensino, conforme afirmou o Regente, ao baixar um decreto organizando provisoriamente a instrução na Corte, em 1836

“ Tendo mostrado a experiência que não obstante haver-se confiado às Camaras Municipais a fiscalização das escolas, não se tem conseguido o desejado progresso em favor da juventude; antes pelo contrário, se há observado no que respeita às escolas de primeiras letras desta Corte e município um desleixo e abandono sobre tão interessante objeto que aliás devece, necessariamente, produzir uma péssima influência sobre a cultura moral e intelectual da mocidade em seus destinos futuro, e sendo por isso de maior urgência ocorrer quanto antes com o remédio a tais males, estabelecendo uma eficaz e permanente fiscalização sobre a conduta, assiduidade e nas obrigações dos mestres das ditas escolas, dando-se-lhes uma norma fixa para o regime de seu magistério em harmonia com os princípios liberais da legislação em vigor, a fim de se preencherem os saudáveis fins da Carta de Lei de 15 de Outubro de 1827, o Regente, em nome do Imperador, autorizado pelo Artigo 102 da Constituição há por bem ordenar que se observem e guardem interinamente como Regulamento das sobreditas escolas, as providências e determinações que com este baixo, ficando contudo salva a fiscalização que a lei recomendá-lo à Câmara Municipal”. (FEIJÓ APUD MOACYR, 1942, p. 516-517).

Como se pode observar, o Regente Feijó partilha do diagnóstico do “desleixo e abandono”, condição ou justificativa para que ele (e outros) formulassem e sustentassem a legitimidade das ações reformadoras que protagonizou.

Em manifestação na década de 1840, o deputado Justiniano José da Rocha²⁴², também professor e jornalista, assim expressou acerca da inspeção escolar

[...] a instrução pública não oferece em geral garantia alguma ao Estado, nem aos pais de família. Não há centralização do ensino. Não há inspeção, nem na parte civil, nem na parte literária, nem desgraçadamente na parte

²⁴¹ Cf. Borges (2005, p. 18)

²⁴² Justiniano José da Rocha foi deputado pelo partido conservador, por duas legislaturas, representando a Província de Minas Gerais. Segundo Teixeira (2006) foi também Professor de História Universal do Colégio de Pedro II e Membro do Conselho Diretor da Instrução da Corte Imperial, sendo autor de livros como *Fábulas*, *Compêndio de Geografia Elementar* e *História Universal*. Além disso, traduziu obras de língua francesa e escreveu um texto histórico denominado *Ação, Reação e Transação* fazendo críticas ao modelo de conciliação proposto durante as décadas de 1840 e 1850 na Corte Imperial.

religiosa. Não há mesmo inspeção nos sentimentos políticos que inspira a mocidade. (JUSTINIANO JOSÉ DA ROCHA APUD MOACYR, 1942, p. 525-526).

Um discurso que mostra bem os objetivos da inspeção, ditar as regras, os rumos, aferir saberes e conduzir comportamentos dos sujeitos para os desígnios apontados pelos dirigentes. Na realidade, o sistema articulado trazia os germes de uma tentativa de controle sobre os procedimentos escolares. Centralizar: eis o objetivo geral atribuído ao sistema de fiscalização. Esse parece ser o legado deixado pelo pensamento anterior à década das reformas.

No início dos anos de 1850, em relatório do Ministério dos Negócios, o dirigente admitiu que a instrução pública encontrava-se “no mesmo estado de desalento e abandono, em que a tem descripto os três últimos Relatórios; soffre as mesmas necessidades, reclama as mesmas providencias”. Com a finalidade de induzir a reforma, tal discurso fazia a constatação do estado “desanimador” em que se encontravam as escolas da Corte. Segundo o dirigente, nesse mesmo relato, o governo havia tomado “providências especiais” para resolver o problema de abandono escolar, pois, ainda que houvesse melhorado as condições das escolas da Corte, um dos grandes problemas para aprimorar a instrução no Município Neutro era “a falta de inspecção sobre as Escolas das Freguezias mais distantes”.

Detectado o problema, nessa mesma oportunidade, o dirigente apresentou o modo como estava organizado o sistema de fiscalização antes da reforma e a situação vivenciada na Corte Imperial por esses representantes do Estado

A estes melhoramentos, e ao zelo e dedicação do actual Director das Escolas, se deve o notável, posto que vagaroso aproveitamento dos alumnos nas Aulas Públicas das Freguezias da Cidade; mas nas do Município da Corte, onde não he directamente exercida a Inspecção do Director, e tem sido quasi tão inútil, como a dos fiscaes da Camara Municipal, a que por Aviso de 6 de Abril de 1844 se confiou aos Parochos e Juizes de Paz respectivos, nenhum melhoramento se tem até hoje obtido. O meio prompto e efficaz de remover este inconveniente, assim como de extirpar completamente todos os outros defeitos e abusos, que tanto retardão os progressos do ensino, depende essencialmente da autorisação e meios que faltão ao Governo para dar á Instrucção Publica huma mais conveniente direcção, limitando-se por isso a providencias parciaes, que muito pouco aproveitão. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DO IMPERIO, 1850, PUBLICADO EM 1851).

Este foi um aporte discursivo que permite conhecer o sistema de fiscalização e seu modo de atuação, juntamente com o contexto em que se encontrava o movimento reformador. No Império havia um Diretor de Escolas que não fiscalizava todas as escolas da Corte e de

seu município. Talvez porque estivesse destinado apenas para o controle da instrução pública e particular das províncias e não houvesse capacidade de deslocamento para os lugares mais distantes do centro da Corte. A narrativa estendeu-se ainda no sentido de fazer conhecer que, por “Aviso” de 1844, transferiu-se a inspeção local da câmara municipal para os Párocos e Juizes de Paz do Município Neutro, buscando certa efetividade da fiscalização a partir da individualização das ações. Uma condição que somente iria se configurar de modo mais eficiente, segundo essas considerações, com uma autorização para reformar o ensino na Corte e a sua conseqüente regulamentação. Disposição que faria organizar uma “conveniente direção” para se “remover inconvenientes” e extirpar completamente os “abusos e defeitos” que tanto atrasavam o progresso do ensino na Corte. Portanto, uma confiança bastante otimista na lei e no sistema de fiscalização das escolas.

No ano seguinte, outro relatório faz entender o jogo da inspeção e do poder. Tendo discursado em favor de uma inspeção forte, Justiniano José da Rocha, foi incumbido, em comissão, para inspecionar as aulas públicas de instrução secundária, colégios e escolas particulares. Segundo relato, o ex-parlamentar foi encarregado de examinar a data de fundação de todos os estabelecimentos, regime disciplinar, moralidade, quantidade de alunos e estado de adiantamento do ensino, nacionalidade dos diretores e professores. Assim como verificar métodos e matérias do ensino, compêndios destinados às aulas e demais circunstâncias que o comissionado entendesse relevante e que pudesse contribuir para avaliação do governo. Esse serviço tinha a finalidade de melhorar a situação da educação da mocidade e regularizar os estudos. Este parece ter sido uma última tentativa de organizar o ensino da Corte antes da reforma promovida por Coutto Ferraz. A idéia desse relatório era provocar a “emulação” dos estabelecimentos para que, regularmente fiscalizados, assegurassem o saber e a moralidade no interior dos mesmos.

O problema do alcance das reformas absorvia partes das idéias dos dirigentes do Império. A direção central também tinha preocupação com a situação das escolas nas Províncias, até porque a descentralização não impediu o governo imperial de inspecionar os atos produzidos nas províncias. Ao solicitar a elaboração de um estudo acerca da instrução pública, sob encargo de Gonçalves Dias, o Ministro do Império demonstrava preocupação com a situação das escolas do norte brasileiro, e, a partir dessa constatação entendeu que

A desharmonia em que se achão as disposições legislativas de cada Província, relativas a este importantíssimo objecto; a deficiência do methodo no ensino das matérias; a multiplicidade e má escolha de livros para uso das escolas; o programma de estudos nos estabelecimentos litterarios; a

insuficiente inspeção em alguns lugares, e a quase nenhuma em outros; e finalmente a pouca freqüência e assiduidade dos alumnos, são outras tantas cousas, em sua opinião, desse estado pouco próspero. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO, 1852, PUBLICADO EM 1853).

Diante de tantas questões que a autoridade considerou “poderosas”, interpretando o pensamento de Gonçalves Dias que havia entendido que continha desarmonia e deficiência também na inspeção. De modo particular, o problema da fiscalização relativa ao método de ensino, verificação das matérias, livros e programas de estudos, foi visto como causa do estado “pouco próspero” em que se encontrava a instrução elementar por todo o Império.

Nesse quadro de incertezas em relação ao alcance das reformas e as questões da centralização ou descentralização, além de ter criado o cargo de diretor das aulas na Corte, mesmo entendendo o problema das poucas condições e falta de uniformidade das ações nas províncias, ainda que a inspeção da câmara municipal houvesse sido trocada para os juizes e párocos, os dirigentes do Império reconheciam as dificuldades para acelerar o processo de melhoria das condições de ensino. Para eles, a ausência de qualidade na instrução tinha como uma de suas causas a falta de inspeção vigilante e cotidiana sobre professores. O maior desafio era o modelo, o formato e funcionamento desse sistema de fiscalização.

4.1.3. Nas Gerais.

Em Minas Gerais, antes das regulamentações, o sistema de fiscalização²⁴³ estava entregue ao diretor e vice-diretor da instrução pública e aos delegados de círculos literários²⁴⁴. No entanto, em um curto espaço de tempo as disputas chegaram ao ponto de revogar as disposições legais e deixar os dirigentes sem condições suficientes para dirigir a instrução mineira. O regulamento da instrução de 1854 procurava reverter esse quadro.

Pela Lei nº 435 de 19 de outubro de 1848, pode-se conhecer a criação dos cargos de Diretor e Vice-Diretor da Instrução Pública. Na normatização, o governo mineiro, além de desbloquear os procedimentos do poder do Presidente da Província, definiu as competências e atribuições do cargo de Vice-Diretor, dispondo que seria um intermediário entre o governo e

²⁴³ Veiga (2001) e Faria Filho (2001, 2000) contribuem para se pensar as relações desse dispositivo com os saberes e com os professores, não especificamente neste período, mas no decorrer do século XIX em Minas Gerais.

²⁴⁴ Para Viana (2007, p. 03) os cargos de delegados de círculos literários em Minas Gerais foram criados pelo disposto nos artigos 29 e 30 do Regulamento da Instrução ou a denominada Lei Mineira nº 13 de 1835.

os delegados de círculos literários. Por essa normativa, a principal atribuição era inspecionar os estabelecimentos escolares, tanto públicos quanto privados.

Essa lei é importante para constatar que a repartição de poder já havia se dado com a criação desses cargos. Abandonando a fiscalização por meio das câmaras municipais, os dirigentes mineiros optaram por uma inspeção centrada em uma representação individualizada, que não era o presidente da Província. Portanto, esse fator torna o caso mineiro muito semelhante ao caso de Mato Grosso e da própria Corte.

Porém, ao menos inicialmente, a situação pouco mudou em Minas Gerais. Alguns relatos permitem entender o sistema de controle das escolas

A Câmara Municipal de Villa Januaria, lastimando a falta que tem contido das cadeiras de 1º. e 2º. gráo de Instrucção primaria desta Villa e do Arraial de Porto, únicas que existião neste município leva a consideração de V. Exa. a que seja essa centida a necessidade de huma cadeira de 1º. gráo em cada um dos diferentes Districtos de seu Município, cujo vantajoso resultado não depende duvidar do progreço, e de valorização da mocidade, quanto mais lastimão e contida se torna vendo o abandono em que se achão as duas únicas cadeiras já criadas nesta Villa honde excede a 50, no do Arraial do Porto e em mais de 80 alumnos. He por isso Exmo. Sr. pelo progresso e bem estar da Província inteira, espera que V. Exa. acolherá em sua alta sabedoria a presente representação, fazendo expedir as mais enérgicas, e terminantes ordens para que sejam providas as referidas duas cadeiras de 1º e 2º grãos de Instrucção Pública, a fim de melhorar a sorte das infeliz municipalidade. Deos guarde a V. Exa. como a prova he mister. Paço da Câmara Municipal de Villa Januaria em sessão ordinária de 18 de Agosto de 1851. (MINAS GERAIS, OFÍCIO, CÂMARA MUNICIPAL DE JANUÁRIA, 18 DE AGOSTO DE 1851).

Esse documento foi assinado pelos senhores Manoel de Souza Silva Preze, José dos Santos Silva, Francisco de Vizedoutla, Joaquim Ferreira França, Francisco de Paula Ferreira de Proença e José da Paz. O relato registrou como alguns personagens, neste caso vereadores de Januária, demonstraram a negação de uma fiscalização sobre o cumprimento de ações dos professores, bem como intensificaram o poder local fazendo exigências de atendimento ao governo, sobretudo, mostrando como o poder de fiscalização ainda se manifestava por meio de um instrumento que a norma considerava já superado. Em outras palavras, mesmo tentando alcançar todos os lugares da Província, e embora houvesse criado os cargos de Diretor e Vice-Diretor da instrução pública e atribuído os cargos de delegados de círculos literários,²⁴⁵ os

²⁴⁵ Em relatório de 1850, pode-se perceber que na Província de Minas Gerais havia um sistema organizado de inspeção que permite pensar em uma máquina de observação “Quasi cem contos de réis gasta a Província com a Instrucção assim primária como secundária. Escassos são os fructos que se tem colhido em relação a importância dos sacrificios; por isso a illustração é innegável, tem penetrado todas as classes e todas as localidades da Província. Dos pontos mais distantes da Capital que ainda hoje são designados com o nome de sertões

dirigentes da câmara municipal não seguiram nem a definição legal. Ao contrário, optaram por confrontar as disposições existentes. Assim, os parlamentares locais se comunicaram diretamente com o Presidente da Província ao invés das autoridades representativas. Situação que também ocorreu em outros lugares e em outras províncias.

Nessa ocasião, a postura dos representantes da câmara municipal de Januária parece fazer coro ao discurso da ilustração. Lastimaram o estado de abandono em que se encontravam as escolas e asseguraram o quanto as escolas eram importantes para o “progresso” da mocidade, das localidades e da própria Província. Apresentaram também um quadro do número de crianças que poderiam ser atendidas nesses lugares. Finalmente, solicitaram que o dirigente superior utilizasse os meios “enérgicos” e “terminantes” para fazer instalar escolas nos distritos de sua jurisdição. Foi com este tipo de discurso que os parlamentares foram demarcando o terreno, configurando uma representação muito mais vinculada às necessidades da sociedade e não aos olhos do poder central.

Conforme se pode observar nos relatórios da época, havia uma confusão em relação à situação dos delegados literários, gerando turbulência na relação administrativa em Minas Gerais. Os discursos exigiam, cada vez mais, providências por parte do governo. O que significa dizer que as mudanças proclamadas para as reformas podem ter ocorrido também por estes fatores, pois mesmo quando o trabalho dos diretores de círculos estava em curso, aos olhos do governo, a vinculação com o governo central ainda não se dava de maneira satisfatória. Tanto que em relatório de 1850, o Presidente da Província manifestou-se acerca dos problemas que necessitavam de medida legislativa, tendo em vista que “Acresce que tendo a Assembléia Legislativa Provincial suprimido as gratificações aos Delegados dos Concelhos Litterarios fica a mercê do patriotismo d’estes Empregados, a fiscalização do ensino público até aqui ineficaz, pela mesquinhez da retribuição”.

Essa foi uma narrativa que mostrou perfeitamente que haviam criado os cargos de diretores de círculos literários que recebiam retribuição pecuniária pelo trabalho de fiscalização. Porém, por uma outra norma, o pagamento foi cortado, mas permaneceram os cargos e suas atribuições. O trabalho, a partir dali seria em caráter gratuito e voluntário.

documentos apparecem em que a sciencia e a litteratura depõe altamente a favor do progresso ainda que lento de instrucção publica. A Província de Minas Gerais, não é só extensa e rica, como em outro tempo se dizia, hoje é ella também illustrada na proporção dos meios que o nossos legisladores tem empregado para se obter tão feliz resultado. As sciencias, as artes, e as letras podião certamente ter tido muito maior desenvolvimento, se vantagens honorificas e pecuniárias, se haver futuro de honesta subsistência convidassem ao Magistério os mais dignos de tão sublime sacerdócio. A Província conta 16 Círculos Litterarios, e outros tantos Delegados supplentes, e grande numero de visitadores, além das comissões locaes, hum Director Geral e Vice-Director encarregados da fiscalização de tão importante ramo do serviço”. (MINAS GERAIS, SECRETARIA DE GOVERNO, 15 DE FEVEREIRO DE 1850).

Condição que pouco ou nada contribuía para o controle da situação da escolarização pela Província e que pode ter sido um dos motivos pelos quais a Câmara de Januária tenha se manifestado.

O problema parece ter se agravado, gerando turbulências ao governo da Província, como explicou o Presidente, Dr. Alexandre Joaquim de Sequeira

O emprego do Director Geral da Instrucção publica, cuja utilidade não se contesta, tornou-se quase inútil, pois faltando á este Empregado as informações trimestraes, que lhe devem enviar os Delegados este não poderá satisfazer as disposições da Lei de sua criação. Se até agora com difficuldade o Director pôde prestar informações detalhadas ao Governo, d'aqui por diante, tendo tudo, a esperar do serviço gratuito, pouco, ou quase nada poderá fazer. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 03 DE MAIO DE 1850).

Com tais procedimentos, pode-se afirmar que o problema não era simplesmente organizativo, mas também de ordem cultural e econômica. Criaram uma cultura de pagamento dos agentes do sistema de fiscalização, cuja suspensão provocou inúmeras situações desagradáveis para a administração, dificultando a confecção e apresentação de dados referenciais da instrução até a ausência de controle das atividades escolares. Recolocava-se, deste modo, o problema da profissionalização do serviço de inspeção.

Esse cenário permaneceu e em relatório de 22 de janeiro de 1852, o Vice-Diretor da instrução pública informou que “pela Lei Provincial nº 510, § 16 do art. 1º ficarão suprimidas as gratificações dos Delegados dos 16 Círculos litterarios, em que se acha actualmente dividida a Província”. Nesse sentido, o parlamento da Província havia confirmado a decisão anterior e determinado o modo como deveria ser conduzido a elaboração do regulamento. Reafirmado a decisão em lei, o parlamento colocou o governo em uma posição constrangedora pela falta de exercício de poder para controle institucional e dos sujeitos escolares. E, novamente, a autoridade justificou a necessidade de pagamento em virtude de que “estas gratificações darião apenas para as despesas do expediente” dessas representações, isto é, para compra de material como papel, caneta e lápis. Além disso, informou o dirigente que os delegados desses círculos tinham a obrigação de efetivar comunicação com “a directoria geral da instrucção publica em 1º lugar: em 2º com os Visitadores; em 3º com as comissões locais; em 4º com as Camaras Municipaes; em 5º com os Professores Públicos, e particulares” tanto da instrução primária quanto secundária.

Como se pode observar, houve algumas transformações e permanências na organização do sistema de vigilância. Permaneceram as câmaras municipais, as comissões

locais e incluíram os visitantes e diretores de círculos no exercício das atividades de inspeção²⁴⁶. Segundo a autoridade, os diretores de círculos possuíam um arsenal de informações e documentos que controlavam a vida escolar, pois “elles tem livros de matrícula, e dão por trimestres mappas geraes das escolas dos seus respectivos círculos com as declarações exigidas na Portaria de 9 de Fevereiro de 1837”. Ou seja, os delegados desenvolviam um trabalho de fiscalização ainda que houvesse as comissões locais não remuneradas²⁴⁷.

Diante desse quadro, o administrador especial da instrução afirmou que

Todo o trabalho destes funcionarios tem sido gratuito. Não trato de um, ou outro, que não escrevendo um só officio, lucrou toda a gratificação. Felizmente a excepção é pequena. A irarefleção, e a inexperiência tem attribuído aos Dellegados quasi todos os males, que affectão a instrucção publica; porém a simples consideração da imensa periferia dos círculos litterarios, sobre os quaes alguns há que contão para cima de 60 leguas de diâmetro; os pesados, e múltiplices deveres, que peção sobre estes empregados; a fraqueza das leis a compressão dos abusos, e ultimamente á mesquinhez das gratificações de 100\$, e 200\$ réis, havendo uma só de 350\$ réis, explicão satisfactoriamente as faltas ou descuido de fiscalizaçõ neste ramo de serviço. Devo á verdade á justiça uma homenagem de reconhecimento. Os srs. Delegados devem ser remunerados dos serviços, e não podem continuar a fazer sacrificio de sua bolsa. É também de absoluta necessidade restringir os círculos aos Municípios, a fim de que a fiscalizaçõ possa ser pessoal ao menos duas vezes ao anno em tempos determinados. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUCÇÃO PUBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

Como reconheceu o relatório, novamente ficou compreendido que o pagamento dos delegados literários era uma questão política, cultural e econômica. Observa-se, assim, que o dirigente atribuiu à falta de informações, o desleixo e abandono das escolas como um problema construído pela insuficiência de condições para o exercício dos trabalhos desses agentes. Nesse sentido, a autoridade quis mostrar a importância do pagamento e das atividades desempenhadas por esses representantes diante de um território vasto e de “múltiplos deveres”, uma vez que esses diretores tinham que caminhar ou cavalgar por léguas e léguas de uma localidade a outra. Apresentando a remuneração variável entre R\$ 100.000 (cem mil réis) e R\$ 350.000 (trezentos e cinquenta mil réis), em função das distâncias que

²⁴⁶ Cf. Viana “No ano de 1835 existiam na província de Minas Gerais 130 escolas públicas primárias. Antes da Lei Mineira n. 13 eram as câmaras municipais e a presidência da província que tomavam todas as decisões concernentes ao provimento dessas cadeiras”. (20007, p. 4).

²⁴⁷ As comissões locais eram compostas de párocos, juizes, capelão cura, juiz de paz e um cidadão notável do lugar escolhido pelo delegado literário, conforme faz ver relatório do Vice-Diretor da Instrução de Minas Gerais, elaborado em 22 de janeiro de 1851 e publicado em 1852.

percorriam, o dirigente enfatizou que se configurava um “sacrifício” trabalhar por esse valor. Ampliou o debate dizendo que os delegados deviam ser “remunerados pelos serviços” em virtude da importância dessa atividade de inspeção, tendo em vista a fragilidade da lei e dos abusos cometidos na instrução. Por isso, a necessidade de se assegurar uma fiscalização “pessoal”, isto é, um atendimento individualizado de inspeção.

Em outro documento, o tema voltou à tona no relatório. Tentando convencer os demais dirigentes da Província, articulando para melhor influenciar na definição do papel desses agentes na reforma em curso na Província, Antonio Bhering buscou assegurar uma compreensão mais efetiva do sistema anteriormente organizado, modificado posteriormente e que se pretendia reorganizar

Não é possível haver boa fiscalização neste ramo de serviço, sendo os Delegados destituídos de todo o auxílio para preencher os muitíssimos, e complicados deveres, que sobre elles peção. Se a Província quer boa fiscalização, seja generosa para com aquelles, que tantos, e tão valiosos serviços podem prestar. Há certo gênero de economia, que equivale a prodigalidade; nem o pagar bem a quem trabalha foi jamais reputado desperdício. É em verdade revoltante, exigir-se tanto sacrifício de um Cidadão, que no cumprimento de seus deveres fiscaes só tem a escolher, ou tollerar os erros de seus subalternos, ou indispor-se com todos arruinando com sua fortuna, sem que espere a mais pequena recompensa dos seus disvellos! Marcando-se gratificações aos Delegados, nomeando-se para este emprego os Cidadãos mais adaptados á este gênero de serviço, dando-se-lhes um regulamento próprio, em que sejam convenientemente definidas suas obrigações, e as penas em que incorrem, quando deixem de cumpril-as, tem se cumprido o § 5º da Lei nº 516 que é o mais urgente, e mais proficuo pelo lado da fiscalização. Cumprindo-se litteralmente a Lei nº 13, tem se cumprido o § 1º da citada Lei nº 516. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PUBLICA, 22 DE FEVEREIRO DE 1852).

A reforma da instrução deveria antes determinar o pagamento dos agentes do sistema de fiscalização e regulamentar, por meio de um código, as atividades desses profissionais. Com isso, se evitaria mudanças repentinas como o acontecido com a legislação esparsa. Daí a determinação em colocar a organização do sistema de inspeção no Regulamento. Além disso, a economia pretendida era desnecessária, pois a ausência de pagamento dos delegados era insignificante diante da importância dos respectivos trabalhos, cabendo destacar igualmente a existência de uma certa especialidade das atividades de inspeção em face da tolerância aos erros, indisposição com outras pessoas, no caso os professores e pais de alunos e a falta de cuidados com a “fortuna” pessoal em virtude de estar a serviço do Estado. Dessa maneira, os

reformadores disseminaram a posição que tinha a finalidade de reconstituir o sistema de inspeção baseado na profissionalização dos inspetores.

Pelos discursos promovidos os dirigentes chegaram à conclusão de que os graves problemas da instrução elementar eram causados, principalmente, pela ausência de uma representação personalizada de poder nas esferas locais. Uma forma de estender, multiplicar e tornar mais eficaz a própria direção que se pretendia dar à instrução.

4.1.4. Inspeção: ação individualizada e práticas despersonalizadas.

Tenhão porém todos confiança no governo imperial, que propoz-se como um dos seus mais gloriosos intentos a regeneração do ensino no paiz; inspirem-se todos os entusiasmos e ardente desejo por esta nobre causa, que as dificuldades e obstáculos hão de desaparecer vencidos pelos esforços que cada um fizer na alçada de suas atribuições e nos limites de suas forças, que em tempo mais breve do que muitos pensão seremos obrigados a reconhecer que a mocidade do Brasil é digna da terra abençoada a que a Providência assignalou tão altos destinos, e capaz, pella illustração a que póde attingir, de elevar o nível civilizador da humanidade. (Inspetoria Geral da Corte, Relatório, referente a 1855, publicado em 1856).

A partir dos dispositivos legais, em substituição às ações das câmaras municipais e das comissões locais, os dirigentes optaram por um sistema personalizado de atuação junto às escolas para construir a representação de poder desejado pelo governo. A Capital do Império vê emergir uma tecnologia nova na instrução pública: o conselho diretor. Um órgão coletivo que se constituía, não com as mesmas ações das câmaras municipais, mas, de maneira diferente para atuar como um tribunal, ou seja, como um sistema de julgamento, correção e apontamento de caminhos especificamente destinados aos sujeitos escolares e à sociedade nas suas relações com a instrução.

Nessa perspectiva, os dirigentes que elaboraram e aprovaram os respectivos regulamentos, determinaram a organização e as ações do dispositivo da inspeção da seguinte maneira

SISTEMA DE INSPEÇÃO ESCOLAR

Regulamento de Mato Grosso	Regulamento da Corte Imperial	Regulamento da Província de Minas Gerais.

<p>Art. 35° – Haverá em cada Paróquia um Inspetor dos Estudos: o da Capital será o Inspetor Geral dos Estudos da Província. Todos serão nomeados pelo Presidente da Província, a quem os Inspetores Paroquiais serão propostos pelo Inspetor Geral.</p>	<p>Da Inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primaria e secundaria. Art. 1°. A Inspeção dos estabelecimentos publicos e particulares de instrução primaria e secundaria do municipio da Côrte será exercida; .Pelo Ministro e Secretário d'Estado dos Negócios do Império, .Por hum Inspector Geral, .Por hum Conselho Director, .Por Delegados de districto.</p>	<p>Haverá nesta Cidade um Director Geral da Instrucção publica. Haverá igualmente um Vice-Director A Província será dividida em tantos Circulos Litterarios, quantos o Presidente da Província julgar convenientes a regularidade do serviço, e fiscalisação do ensino.</p> <p>Art. 15.° Em cada Circulo haverá um Director, e um supplente nomeados pelo Presidente da Província, sob proposta do Director Geral.</p> <p>° Em cada Parochia haverá um Vizitador, e um supplente nomeados pelo Presidente da Província sob proposta do Director Geral.</p>
---	--	--

Por este quadro já se pode perceber as singularidades de cada sistema. As formas desses dispositivos privilegiaram a ação individualizada dos sujeitos e combinação com atitudes coletivas, como no caso da Corte Imperial. Embora tivessem os mesmos objetivos e finalidades, os sistemas se organizaram de forma diferenciada, visando atender interesses e percepções das realidades particulares existentes. No entanto, o poder pastoral parece ter sido afirmado nas competências e atribuições que deveriam exercitar com seus subordinados.

Em Mato Grosso, por exemplo, se procurou equacionar o problema com a manutenção de um contingente de fiscalização que tinha perfil semelhante ao do início da década. Desse modo, os dirigentes optaram por reforçar a existência de um inspetor de estudos em cada paróquia, a presença de um inspetor geral de estudos para agir em toda a Província, como representação do Presidente. O poder concentrado nas mãos do dirigente maior da Província continuou tal qual em Minas Gerais. Cabe pensar na configuração desse sistema como um instrumento vinculado à idéia de personalização dos deveres no desempenho das atividades. Essa era uma das idéias dos liberalismos que emergia na forma de organização dos aparelhos de Estado para as finalidades de conciliar interesses da sociedade.

Na Corte Imperial, como se conhece, houve um desbloqueio do procedimento de poder diferente dos demais. Na cidade do Rio de Janeiro, a instauração de novos processos de fiscalização se deu com a constituição de um conglomerado de agentes e a organização de um aparelho coletivo de inspeção. O ministro dos negócios, o inspetor geral e os delegados de

distrito como ação individualizada e o Conselho Diretor como um ente despersonalizado de fiscalização, com objetivos de orientação, prevenção e punição²⁴⁸. Personalizar a fiscalização, a observação, o olhar contínuo e vigilante e, igualmente, despersonalizar as práticas nas decisões sobre interesses administrativos, nos momentos de julgamento das condutas e acerca das punições. Esta parece ter sido a estratégia empregada pelo governo. Desse modo, permitiam ao Imperador e seus representantes uma visibilidade ampla sobre os encaminhamentos da relação entre a escola e a sociedade e, da mesma maneira, contribuíam com o estabelecimento de um controle efetivo sobre o conteúdo a ser ensinado e a respeito da organização no interior dos espaços escolares. Nisso se inscreve o importante efeito conseguido com o domínio sobre os indivíduos da sociedade na escolha dos sujeitos para a inspeção e no controle da seleção dos professores, por escolha dos conteúdos e modos de vida a inculcar. Duas importantes funções no exercício do poder: inspecionar as ações do ensino promovido pelos professores e verificar os níveis de aprendizagem de conteúdos dos alunos.

Em Minas Gerais, tentaram se apropriar dessas idéias e aplicar a mesma estratégia. No entanto, a ação coletiva ficou restrita ao Círculo Literário. Pois, ainda que não houvesse suprimido as comissões locais, constantes da legislação anterior, esse modelo antigo de organização do aparato fiscalizador não foi estabelecido no regulamento de 1854. A fiscalização estava personalizada nas figuras do diretor geral de instrução, do vice-diretor geral, dos diretores e vices de círculos literários, visitantes e, principalmente, na representação do Presidente da Província. Os círculos literários que bem poderiam dar a idéia de uma espécie de tribunal não tinham esse propósito, como veremos ao analisar as incumbências desses dispositivos.

Portanto, uma questão ainda continuava sem resposta. Afinal, a organização de uma ação coletiva ficou apenas no plano das idéias? As comissões locais não foram suprimidas? A constituição de um órgão normativo e deliberador foi efetivada? Interrogações que merecem reflexão. A análise das atribuições de cada componente do sistema de controle e vigilância da instrução pública permitirá avançar na compreensão, auxiliando a conhecer um pouco mais esse processo.

²⁴⁸ Pelo relatório de 1856, do Inspetor Geral da Instrução, Euzébio de Queiroz, os membros que compuseram o Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte nos primeiros anos foram o Inspetor Geral, Euzébio de Queiroz Coutinho Matozo Câmara, o Dr. Antonio José de Souza, o Desembargador Antonio da Costa Pinto, Francisco Octaviano de Almeida Rosa e Justiniano José da Rocha. Este último, na condição de demissionário, foi substituído por Manoel Pacheco da Silva que era substituto, juntamente com Manoel de Oliveira Fausto, Dr. Mateus da Silva Chaves e Jorge Furtado de Mendonça.

4.1.4.1. Competências dos agentes de inspeção

Com a finalidade de permitir uma visualização das prescrições a respeito das competências do sistema de inspeção das províncias e da Corte se buscou, neste capítulo, articular um quadro demonstrativo. Diante da densidade das proposições houve a limitação de apresentar sua construção quadro a quadro. Por isso, a opção por definir a narrativa das legislações destacando as deliberações a respeito dos agentes de inspeção. Desse modo, podemos ter alguma idéia dos modos de funcionamento do sistema de inspeção.

Em Mato Grosso, em cargo semelhante ao do diretor geral em Minas Gerais e tal como a do inspetor geral da instrução da Corte, a função definida era a do inspetor geral de estudos. Suas atribuições estavam contidas em apenas dois artigos, nos quais em um deles constou, complementarmente, sete parágrafos alicerçando a capacidade para o desempenho das funções. Pelas prescrições se definiu a competência como um conjunto de ações que serviria para o desenvolvimento de práticas na condição de inspetor paroquial na capital, ainda que a principal atividade fosse de servir como centro e intermediário da correspondência entre o Governo Provincial e os professores de toda a Província.

A normativa previu que essa autoridade deveria escriturar livros necessários para as escolas, prestar as devidas informações que exigisse a autoridade superior, assim como definir as “instruções” que pudessem solicitar os inspetores paroquiais e professores para cumprimento de seus deveres. O inspetor geral de estudos era quem indicaria, tendo os mapas mensais em mãos, a proporção em que deveriam ser distribuídos o papel, pena, lápis e os demais materiais comprados à custa das rendas provinciais para os “alunos indigentes”. Essa mesma autoridade ficou incumbida de expedir aos professores e inspetores das paróquias as devidas “instruções” sobre o método de ensino que deveriam seguir; os livros e compêndios que poderiam fazer uso e aqueles que estavam proibidos; orientando também acerca do modo pelo qual escriturariam os mapas, matrículas e demais informações. Também tinha como atividade importante a de definir os meios disciplinares que os professores e inspetores poderiam fazer uso para aplicação nas escolas. Em curtas palavras, deveria definir quais eram os castigos que mestres e professoras poderiam usar na relação com seus alunos e alunas, respectivamente.

O Regulamento de 1854 prescreveu também que o inspetor geral de estudos deveria, anualmente, apresentar relatório avaliativo sobre o estado da instrução na província, os

serviços prestados pelos inspetores locais e, se houvesse indicativos, explicaria a respeito dos benefícios e inconvenientes do regulamento. Nesse sentido, deveria indicar medidas e reformas necessárias, anexando mapas com indicativos em torno das escolas públicas e particulares, produzindo orçamentos, assim como os respectivos gastos com prêmios, aquisição de equipamentos escolares e materiais de expediente da secretaria desse órgão. Finalmente, deveria informar ao dirigente superior da Província acerca dos requerimentos e representações que fossem enviadas pelos professores e inspetores paroquiais. Tanto o inspetor geral como os inspetores paroquiais deveriam ser substituídos previamente quando necessário.

Embora houvesse criado a figura do inspetor geral de estudos em 1836, ao que os relatórios permitem compreender, a experiência mato-grossense com a inspeção escolar individualizada já existia cinco anos antes desta regulamentação. Tempo quase igual ao desenvolvido na província mineira. Parece ter havido concordância com esse tipo de atribuição e competência, por isso, reafirmaram, complementarmente suas incumbências e a forma de organização, sem, entretanto, definir pagamento para as atividades de inspetor paroquial e sequer para o Inspetor Geral de Estudos. As atividades eram exigidas em função da necessidade de informações e como um mecanismo efetivo de controle e vigilância sobre as ações dos professores.

Já a Corte Imperial optou por definir, em minúcias, as atribuições e competências do seu sistema de fiscalização. Desde o decreto imperial para nomear o cargo de inspetor geral da instrução da Corte até o modo como deveriam ser suas relações com o conselho diretor, a inspeção geral deveria ser um dispositivo efetivo nas atividades de controle e vigilância das escolas do Rio de Janeiro. Assim ficou definido que o Inspetor Geral²⁴⁹, por meio dos delegados designados ou pelos membros que fossem definidos pelo Conselho Diretor, poderia/deveria inspecionar todas as escolas, colégios, casas de educação e estabelecimentos de instrução primária e secundária, tanto as instituições públicas quanto aquelas particulares. O inspetor era o superior da instrução²⁵⁰, subordinando-se exclusivamente ao Ministro do

²⁴⁹ Para Schueler (2002, p. 13) “A competência do Inspetor Geral no governo das escolas foi ampla e detalhadamente definida, expressando, uma vez mais, a tentativa do Estado em exercer um controle minucioso sobre o ensino, reorientando normas e práticas, que deveriam ser observadas tanto nas escolas já existentes, quanto nas que daí em diante seriam criadas, sob as regras legais”.

²⁵⁰ Cf. Schueler (2002, p. 14) “Competia-lhe, igualmente, um papel fundamental na produção de uma “ciência do Estado” que viabilizasse o governo das escolas, a partir da elaboração de saberes, mapas de matrículas e frequência de alunos (não apenas na cidade, como nas províncias do Império) e dados estatísticos, visava não apenas garantir e informar sobre o “progresso” da educação, mas, sobretudo, criar mecanismos de comparação e delimitação de prioridades, justificar as reformas e as escolhas políticas, indicando caminhos para otimizar a gestão e o controle sobre o ensino e seus agentes.”

Império, que centralizava as demais decisões e informações relativas à escola²⁵¹. A atribuição imediata do Inspetor Geral era de dirigir os exames de capacidade para o magistério e conferir os títulos de aprovação, com a prerrogativa de autorizar ou não a abertura de escolas e estabelecimentos particulares de instrução. Seu poder de controle se estendia, inclusive, à revisão de compêndios adotados nas escolas públicas, podendo fazer correções ou substituições. Ou seja, poderia escolher e mandar aplicar no ensino ou determinar que fosse recolhida qualquer obra que não lhe aprovesse²⁵².

O inspetor geral da instrução da Corte também tinha como incumbência coordenar os mapas e informações que os presidentes das províncias remetesse anualmente ao governo sobre a instrução primária e secundária. A partir dessas responsabilidades, deveria apresentar relatórios circunstanciados do progresso, comparativamente, da instrução pública entre as províncias e o município da Corte. No entanto, não ficava obrigado a definir uma política nacional para a instrução.

Ao inspetor também cabia convocar o Conselho Diretor, presidir suas sessões e mandar realizar exames e entrega de informações necessárias para que o colegiado pudesse desempenhar suas funções. Era este dirigente o responsável por instituir anualmente, em cada paróquia, um exame de avaliação das condições de aprendizagem dos alunos, tanto dos estudantes vinculados aos professores dos estabelecimentos públicos quanto dos particulares de instrução primária e secundária. Da mesma maneira, deveria enviar ao governo uma exposição circunstanciada sobre o progresso desses estabelecimentos. Constituía ainda como sua atribuição organizar o regimento interno das escolas e dos demais estabelecimentos de instrução pública. Com o objetivo de melhorar a organização, anualmente, ao governo, o inspetor geral da instrução da Corte deveria apresentar o orçamento anual da receita e despesa com esse serviço público, justificando as especificidades das respectivas verbas.

No aspecto organizacional, deveria expedir prévias instruções para a realização dos exames dos professores e dos adjuntos; definir atribuições para o desempenho das respectivas obrigações dos delegados dos distritos, naquilo que se referissem tão somente às relações com os professores das aulas avulsas de instrução secundária. Já por intermédio dos delegados, deveria instruir aos professores de instrução primária; e por meio do Reitor do Collegio Pedro II, aos professores do mesmo Colégio. Configurava assim, mais acentuadamente, o regime das competências do sistema de inspeção da Corte.

²⁵¹ Cf. Schueler (2002, p. 12). Ver também Gondra e Sacramento (2002) e Gondra e Tavares (2004).

²⁵² Teixeira (2006; 2008) apresenta os modos como o trabalho acerca da seleção de obras era desempenhado por esse Órgão Colegiado na Corte Imperial.

Competia ao Inspetor Geral da instrução pública da Corte, em geral, realizar atividades, segundo escrito do regulamento “para tudo quanto for concernente á boa execução deste regulamento”. Prescrição que permitia à autoridade, inclusive, realizar atividades semelhantes a de um juiz, podendo “julgar as infrações disciplinares a que forem impostas as penas de admoestação, repreensão, ou multa”. E, quando não tinha incumbência de realizar poderia propor, exemplarmente, as gratificações extraordinárias e aumento de vencimentos para os professores públicos, nos casos e pelo modo marcado na legislação. Sua competência ampliava-se no sentido de ter a capacidade para propor o nome dos indivíduos, segundo a prescrição, “competentemente habilitados” para o magistério público, e indicar o nome daquelas pessoas que deviam ser encarregadas da inspeção do ensino, bem como os que se habilitassem para a condição de professor adjunto.

O inspetor geral também foi designado para demonstrar as condições para a criação de escolas primárias ou de mais alguma cadeira no Colégio de Pedro II, quando as circunstâncias permitissem, ficando obrigado a apresentar nome ou lista dos professores que estavam em condições de aposentadoria. Essa mesma autoridade faria a lista de alunos que poderiam ser admitidos gratuitamente como internos, ou meio pensionistas no Colégio de Pedro II, e poderia, por escrito, propor as alterações que a experiência aconselhasse aos regulamentos.

Como ficou identificado, estabeleceu-se uma longa lista de ações para o inspetor geral da instrução da Corte. Nelas incluíram também a obrigação de informar acerca das pessoas que poderiam ser dispensadas da prova de capacidade para o magistério particular, assim como o dever de publicar, previamente, os dados informativos com o dia, hora e lugar dos exames de alunos e professores. Ao finalizar o documento, prescreveram algumas atividades de controle das ações do inspetor geral, por isso, limitaram algumas de suas decisões que deveriam ter aprovação do governo ou serem submetidas à avaliação do Conselho Diretor. Quando houvesse inconvenientes nas propostas, tendo por vezes, conflitos nessas decisões, seriam levadas ao governo imperial, em cuja oportunidade o parecer do Conselho Diretor acompanharia a proposta do inspetor geral. Para o desempenho dessas atividades o inspetor geral contaria com uma secretaria que realizaria todas as atividades de escrituração.

Assim, percebe-se que esta autoridade estava incumbida de um poder administrativo e político que lhe dava um status significativo diante do corpus de professores e junto às famílias pelas imensas possibilidades de exercício de poder. As atribuições e competências eram tão diversas que o regulamento previu a possibilidade dessa autoridade exercer outras

funções, desde que estivessem mencionadas no regulamento ou definidas em lei ou por ordem do governo.

Na província mineira, a Lei nº 28 de 1854, dispôs sobre a inspeção em um título inteiro, definindo atribuições e competências do sistema de fiscalização. Nele se percebe que os legisladores queriam que o regulamento fosse o mais próximo possível do “ideal de fiscalização”, do “espírito da lei” como diria Montesquieu. Em relação ao Diretor Geral, o governo atribuiu a incumbência dos seguintes trabalhos: inspeção dos estabelecimentos de instrução e de todas as aulas públicas e particulares da Província, devendo ser exercida, por ele próprio ou por representação dos Directores de círculos literários, pelos visitantes ou ainda por outras pessoas de sua confiança.

A norma estabeleceu que esse dirigente propusesse ao Presidente o nome de cidadãos para ocupar os cargos de secretário, diretores, visitantes, assim como os examinadores para os concursos e exames. Ação de selecionar que não se resumia aos representantes do sistema de fiscalização. A prática deste agente também estaria voltada para a escolha, por meio dos exames, dos candidatos ao magistério e determinar os conteúdos sobre os quais deveria versar o concurso²⁵³. De sua ação resultaria também a indicação de candidatos que julgasse idôneos para o ensino, após parecer dos examinadores.

Ação seletiva que induzia a crença em um sujeito de inteira justiça, lealdade e precisão nos seus conceitos de justiça. Tanto que, pelo regulamento, ele era o centro da correspondência entre o governo, os demais representantes, diretores de estabelecimentos de ensino e professores. A ação era tão importante que, diferente de Mato Grosso, marcou-se uma quantia para o pagamento dessa autoridade com valores equivalentes aos dos diretores de círculos. E, foi deliberada uma remuneração e era por produtividade em função de suas andanças por léguas de distância, quando estivesse nas ações de inspeção pelo círculo literário do qual era o responsável.

Haveria ainda de ter total controle sobre os documentos que fossem dirigidos à instituição. Deveria determinar a fiscalização da legalidade do pedido de ordenados, gratificações, de quaisquer quantias dispendidas, ficando obrigado, inclusive, a propor, os valores de pagamentos pelos meios que julgasse convenientes. Da mesma maneira, ficava obrigado a enviar um relatório circunstanciado ao presidente, 30 dias antes da instalação da

²⁵³ Ao realizar uma leitura da década de 1870, esta autora contribui para se pensar a década de 1850. Para Nascimento (2002, p.2) “Na tentativa de conformação da profissão docente, o Estado institui mecanismos de seleção por concursos e de controle por inspeção e vigilância que pretendiam contribuir para um redirecionamento no conceito de profissionalização, buscando definir um “modelo” de professor, incorporando os docentes enquanto principais agentes do projeto social e político do Estado moderno.”

Assembléia Provincial, mencionando dificuldades e meios de remover e aperfeiçoar a situação encontrada. Narrativa essa que deveria conter documento igual dos diretores de círculos literários para se conhecer o zelo e mérito desse pessoal e recomendar “munificiência imperial”. Também deveria organizar orçamento, gastos com pessoal e material da instrução, demonstrando os ordenados e as gratificações dos empregados vinculados à instrução pública.

Em Minas, esse dirigente deveria ainda definir gastos com livros para a matrícula dos alunos, aluguéis ou arrendamentos de casas, livros de leitura, catecismos, translados, papel, tinta, canetas, pedras, prêmios e também os custos de material de expediente da secretaria da diretoria geral, assim como do Liceu. A obrigação se estendeu ao ato de designar os dias e local em que seriam realizados os exames de instrução primária e secundária, e, de igual modo, deveria presidir esses exames da Capital, dos colégios e das aulas da Província, quando o Presidente assim ordenasse. A incumbência se estendia com o sentido de providenciar modos de orientar, por meio de “instruções” os atos, a fim de que fossem regulares e pudessem ser uma prova real do aproveitamento do ensino e do “desvelo” dos mestres.

Mensalmente esta autoridade deveria atestar para o Presidente da Província o trabalho dos diretores de círculos literários para que pudessem obter a remuneração prevista. Teria ainda a tarefa de propor a criação ou desativação de escolas de 1º. e 2º. graus para as freguesias e capelas curadas, justificando com documentos a sua importância e necessidade. Poder discricionário que abrangia outros aspectos, pois o diretor também tinha o poder de suspender, por até 30 dias, os professores que não observassem as advertências dos diretores de círculos ou quando o trabalho de qualquer dos mestres mineiros efetivasse algum tipo de “prejuízo” à educação dos alunos.

Na Corte Imperial e nas províncias, como se pode notar, houve uma verdadeira institucionalização das ações da fiscalização. O poder da observação estava sendo reconhecido, organizado, colocado em evidência com o sentido de captar experiências, corrigir distorções, consolidar propostas, erigindo um mecanismo representativo da ordem com as respectivas maneiras de conceber seus modos de atuação e formas de organização. Consegue-se perceber que a criação de cargos políticos vem associada ao exercício de funções burocráticas, hierarquizadas, com atividades delineadas para a administração de setores sociais e não simplesmente a oferta de “empregos” para atender a pressão dos aliados, ainda que muitos desses representantes fizessem uso político desses cargos como mostram dentre outros, Faoro (2001), Adorno (1988), Carvalho (2003).

Nesta compreensão, tratava-se, sobretudo, de possibilitar que a forma escolar fosse realizada eficazmente e de modo diferenciado de outras épocas²⁵⁴. Nesse sentido, essas atividades constituíam-se como um instrumento de controle estatal, cuja vigilância permanente induziria a bons comportamentos, condutas compatíveis com o receituário moral, ético, político e religioso da época, conformando efeitos de verdade e que, na especificidade do caso brasileiro, pretendia conciliar as experiências do estabelecimento de ensino com a comunidade imaginada que a escola deveria ajudar a construir.

4.1.4.2. O sistema local.

As atribuições e competências dos demais dispositivos dos respectivos sistemas de inspeção auxiliam a compreender como foi se configurando os modos de exercício dessas atividades nas províncias e na Corte Imperial. Afinal, foram esses inspetores, visitantes, delegados e diretores mais ligados às localidades que aos dirigentes, submetidos a intenso processo de verificação das condições de existência das escolas. Por isso, o ordenamento previu um conjunto de atividades que, por entre deveres e direitos, fizeram emergir ações tipicamente descortinadoras de uma representação que produziu, fez circular e se valeu do poder.

Em Mato Grosso, por exemplo, à figura do inspetor geral de estudos juntou-se tão somente a presença do inspetor paroquial com a competência de observar e fazer professores, alunos e comunidade cumprirem as ordens e instruções que lhes fossem expedidas pelo inspetor geral. Inclusive deveriam inspecionar as respectivas escolas sob seu governo, mantendo o cumprimento das leis, do regulamento, assim como as decisões das autoridades superiores. O trabalho de vigilância deveria atestar a frequência dos professores para que pudessem receber os salários, “rubricando” e “vistando” os documentos expedidos, isto é, conferindo os mapas mensais elaborados pelos professores no momento em que remetessem para o inspetor geral.

A função de juiz também foi desbloqueada para fazer avançar a ação do inspetor paroquial. Nisso incluía o poder de admoestar os professores em caso de falta de cumprimento dos seus deveres e de denunciar ao juiz de órfãos a situação em que tutor, curador ou qualquer

²⁵⁴ Para Faria Filho (2004, p. 524) precisamos contribuir para desnaturalizar as representações em torno de um modelo único de escola para todos os tempos e em todos os lugares.

protetor de órfãos deixasse de enviar crianças para as escolas. Obrigava-os também a informar as faltas que professores cometessem no exercício das funções ou que atentassem contra a moral e a decência pública. Porém, para não ficar somente na vigilância, suas ações deveriam ser propositivas. Por isso, mensalmente deveria visitar a escola, tratando o professor com “deferência” e fazendo “observação” distante do olhar dos alunos, isto é, repreendendo ou auxiliando o professor para que modificasse uma ou outra atitude qualquer. Finalmente, deveria comunicar ao Inspetor Geral ou ao Presidente da Província acerca de requerimento ou representação sobre o ensino que fosse endereçado às autoridades hierarquicamente superiores.

Na Corte Imperial as idéias de fiscalização aproximavam-se das experiências produzidas nas províncias, mas construíram alguns aspectos singulares. Como havia o propósito de ter o regulamento como uma referência para todo o País²⁵⁵, os dirigentes criaram um sistema de inspeção que promoveu uma delimitação nas práticas de poder das instâncias superiores do Estado – executivo, legislativo e judiciário – daquela época. Tendo assegurado um cargo no escalão superior do Império, destinado exclusivamente para a Corte, a idéia de fiscalização alcançou seu apogeu lhe garantindo longa vida pelo restante do século XIX e, praticamente, todo o século XX, chegando, reformado, aos dias atuais. No Município Neutro, no regulamento de 1854, criaram-se duas funções diferenciadas para o exercício da inspeção. Uma a partir da interpretação advinda das experiências com as instituições coletivas, portanto com a criação de um órgão colegiado. E outro com a incumbência mais pessoal, mais próxima, no nível dos acontecimentos para disciplinar o sistema de ensino e fazer a maquinaria escolar funcionar de acordo com o projeto de instrucionalidade em curso. Assim, emergiram os papéis dos delegados de distritos e o conselho diretor da instrução da Corte.

Essa disposição, provavelmente, não deve ter agradado a todos. A própria autoridade da instrução, ao comentar a reforma, reconheceu o alcance da legislação, mas relativizou suas ações para diminuir o impacto das potencialidades dos dispositivos com um discurso que procurava conciliar interesses

Autorizado pelo poder legislativo para reformar a instrução primária e secundária do município da Corte, soube o governo imperial evitar o escolho das theorias absolutas, e adoptar como solução do problema do ensino particular, disposições que tem o cunho da moderação, e que devem merecer

²⁵⁵ Neste sentido, Euzébio de Queiroz, em relatório de 1856, afirmou que “O exemplo dos resultados que produzir a reforma que soffreu a instrução primária e secundária da Corte, e que está actualmente em execução, muito poderá contribuir para que se tentem também melhoramentos no ensino nas províncias que ainda os não tem seriamente apprehendido”.

a aprovação dos homens de espírito refflectido, e que desejão dar á sociedade garantias de progresso e estabilidade. Compreendendo que ao Estado compete a guarda e protecção de todos os interesses da sociedade, estabeleceu o governo no regulamento de 17 de fevereiro de 1854 o direito de inspecção e vigilância sobre os estabelecimentos de instrucção e educação, e determinou as condições com que poderia dahi em diante ser exercido o magistério particular. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, REFERENTE A 1855, PUBLICADO EM 1856).

O discurso visava retirar eventuais preocupações com a criação do sistema de inspecção e, particularmente, com o aparecimento do Conselho Diretor de modo especial. Isso fica visível quando o dirigente informou a moderação que influenciou a reforma, em função da necessidade de se realizar atividades com práticas que deviam “merecer a aprovação dos homens de espírito refflectido”. Em outras palavras, tentou demonstrar o porquê foi constituído um coletivo social capaz de julgar as questões da instrucção em conflito na sociedade.

Por isso, é possível entender que talvez a maior singularidade encontrada na organização do sistema de ensino escolar, presente nas reformas de 1854, tenha sido a criação desse órgão colegiado pelo regulamento da Corte Imperial. O desbloqueio nos procedimentos de poder no Município Neutro foi além do poder executivo e legislativo e chegou à expressão judiciária, forjando um modelo coletivo de julgamento e também uma instituição de definição das políticas para a instrucção pública.

O conselho diretor deveria ser composto pelo Reitor do Colégio de Pedro II, por dois professores públicos e um particular de instrucção primária ou secundária – designados pelo governo – e de mais dois membros indicados como representantes do governo. Os substitutos, nas eventuais falhas dos titulares, também eram indicados pelo governo. Este conselho foi criado com a intenção de fazer intervir em “todos os negócios” exigidos pelo Regulamento, com especial cuidado sobre o exame dos melhores métodos e sistemas de ensino, a revisão de compêndios, criação de novas cadeiras de ensino e a organização do sistema de applicação das matérias de ensino. Como assegurou o ideário contido no próprio regulamento “Em geral será ouvido sobre todos os assumptos litterarios que interessem a instrucção primaria e secundaria, cujos melhoramentos e progresso deverá promover e fiscalisar, auxiliando o Inspector Geral”. E, finalmente, deveria julgar “as infracções disciplinares, a que esteja imposta pena maior que as de admoestação, reprehensão ou multa”, tanto de professores públicos, primários ou secundários, assim como de professores, diretores de escolas, de aulas e de colégios particulares.

Nessas informações pode-se reconhecer que as atribuições previstas para o órgão colegiado eram amplas, variadas e que pode ser considerada, inclusive, como a inspeção superior de todo o sistema de fiscalização. De maneira particular porque esse órgão tinha como responsabilidade ser uma instância de proposição, deliberação e fiscalização da própria instrução e da educação, isto é, das escolas e dos colégios. Notadamente, percebe-se a intencionalidade governamental com a tática de criação desse conselho. O objetivo era ter à disposição um mecanismo que pudesse aliviar as instâncias judiciais e, ao mesmo tempo, que retirasse a incumbência de punir do governo e do próprio Imperador. A punição, por exemplo, agora seria resolvida por meio da representação dada aos componentes do órgão que, coletivamente organizados, decidiriam os rumos que tomariam a instrução e a educação, assim como definiriam as eventuais punições àqueles estabelecimentos ou pessoas que descumprissem a legislação. Dos pais aos professores, dos alunos aos inspetores, dos diretores aos funcionários.

Em relação às demais composições do sistema de inspeção, havia uma aproximação entre o ideário da Corte e das províncias. Essa proximidade, no modo de apropriação da função de fiscalização, ocorreu no caso dos cargos de diretor geral da instrução e de diretor de círculo literário em Minas Gerais, bem como com as práticas do inspetor geral de estudos e do inspetor paroquial em Mato Grosso, com funções compatíveis, semelhantes às de inspetor geral da instrução e às de delegado de distrito no Rio de Janeiro. Como já verificamos as atribuições dos dirigentes superiores da instrução em cada comunidade, passemos a compreensão dos papéis que deviam desempenhar os delegados de distrito na Corte imperial. De acordo com o regulamento da Corte, esses agentes estatais seriam nomeados pelo governo, sobre proposta do Inspector Geral, e não poderiam exercer o magistério público ou particular, nem primário e sequer o secundário. Exigia-se assim, um desligamento do exercício docente, talvez para evitar que se movesse por interesse estritamente profissional, corporativo ou econômico.

As atribuições estavam ligadas à idéia de inspecionar, mensalmente, as escolas públicas dos respectivos districtos, fazendo cumprir o regulamento e relatando as observações que colhiam. Era um tipo de exercício de poder que não se limitava mais tão somente a decidir os rumos, mas a ouvir e aconselhar, colher informações e refletir sobre elas. Portanto, esse tipo de prática de poder exigia cuidados. Do mesmo modo, poderiam propor medidas que julgassem convenientes, inclusive, inventariando a quantidade e disponibilidade de utensílios que estivessem disponíveis ou faltando nas escolas. Eram possuidores da obrigação

de impedir a abertura indevida de escolas, devendo visitar, trimestralmente, todos os estabelecimentos particulares sob seus governos, verificando preceitos morais, cumprimento das leis, regras higiênicas, execução do regulamento e da Constituição. Enfim, seriam também informantes do inspetor geral sobre reclamações e participações dos professores,²⁵⁶ relatando trimestralmente a respeito da situação dos professores, analisando a confecção de mapas, verificando situação das escolas, fazendo observações necessárias e colhendo provas de que realizou a inspeção. Deveria ainda preparar, junto com os professores, o orçamento anual, bem como a prestação de contas dos gastos das escolas.

Ao articular as ações de órgão colegiado com atitudes personalizadas, devidamente responsabilizadas, dos delegados de distritos, os governantes propugnaram por um sistema misto de representação do poder. Por isso, desbloquearam o poder em duas vertentes. A primeira, no sentido de fazer com que o órgão colegiado tivesse o papel de desobstruir o ministério dos negócios e também os aparelhos judiciais e políticos, como a própria Assembléia Geral e o Conselho de Estado. A segunda foi uma tentativa de construir experiências com as práticas de poder e desembaraçar os governantes nos cuidados com os professores e alunos. Desse modo, buscou colocá-los sob os olhos de uma composição que tinha dupla finalidade: representar a sociedade e, ao mesmo tempo, notabilizar a representação de governo, ou seja, destinou aos delegados distritais a vigilância permanente sobre as escolas. Estratégia que funcionou não sem resistência como veremos nas práticas desses dispositivos.

Minas Gerais, por sua vez, possuía dois tipos de inspeção. Uma disposta para determinada região da província, organizada pelo diretor de círculo literário e outra mais local, próxima das escolas, por meio do que denominaram de visitantes. Talvez este último em substituição as comissões locais previstas no regulamento anterior. Ao diretor de círculo cabia, por ele mesmo ou pelos visitantes nas paróquias, fiscalizar a conduta dos professores públicos e particulares; instruir esses professores sobre os assuntos do ensino, a respeito da “inteligência” das leis, do regulamento, enfim, acerca das ordens do Presidente da Província e

²⁵⁶ Este parágrafo 4º. do artigo 7º do Regulamento da Corte Imperial precisava ser melhor esclarecido, uma vez que fala da existência da função dos “inspetores gerais”, o que significaria dizer que havia mais que um inspetor: Seria o inspetor geral de cada gestão? Ou os diversos inspetores gerais que teriam na Corte? Um relato do Ministro retira um pouco essas dúvidas quando afirma que “Pelo regulamento, á que me refiro, creou-se uma inspecção forte systematica para todos os estabelecimentos de instrucção primaria e secundária, assim públicos, como particulares. Um inspector Geral, com attribuições claras e definidas; um Conselho Director composto de pessoas escolhidas, umas por suas luses na matéria, e outras por sua prática no ensino; delegados de districto, que auxiliem o Inspector Geral na visita e inspecção das escolas e estabelecimentos de instrucção dos dous grãos, de que me occupo: eis o pessoal creado pelas novas disposições , afim de velar no ensino da mocidade. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DO IMPERIO, EM 1854).

do Diretor Geral e também sobre erros que os professores cometessem. Deveriam presidir exames das aulas públicas, anualmente, avaliando o aproveitamento dos alunos e a “exatidão” dos professores, inclusive, podendo propor o nome de alunos que, por informações “juradas” dos visitantes, pudessem servir na condição de “monitor geral da aula”. A atribuição se desdobrou na verificação da exatidão dos mapas trimestrais dos professores, proposição de lista tríplice para o cargo de visitador de escolas em cada paróquia, bem como indicação de substituto dos mestres e realização do orçamento anual com as devidas propostas dos visitantes e dos docentes.

Com uma incumbência semelhante ao do diretor geral, o diretor de círculo literário tinha um vasto território sob sua vigilância e exigência de controle. Assim, ele era o intermediário da relação entre as autoridades superiores, os visitantes e os respectivos professores de cada jurisdição. Por isso, deveria fazer chegar ao seu superior imediato os mapas, representações, requerimentos e cobranças de ordenados. A obrigação se estendia para a visita semestral das escolas e verificação do adiantamento dos alunos, isto é, a arguição mensal e o exame anual. Suas atribuições não se restringiam a uma ação pontual, pois deveria verificar a capacidade das aulas, isto é, a qualidade do ensino e o estado em que se encontravam os livros de controle. Tal atividade incluía a necessidade de demonstrar informações sobre as situações em que indicava providências necessárias e as que foram efetivamente tomadas. Do mesmo modo, deveria providenciar relatórios circunstanciados, um trimestral e outro anual, sobre o estado das aulas, dos colégios, até mesmo sobre as legislações internas e documentos desses estabelecimentos de ensino.

O diretor de círculo literário tinha a competência de examinar listas de alunos, conferir com o livro de matrícula e enviar ao diretor geral, devidamente rubricado. Era também o responsável por produzir o inventário anual dos utensílios destinados para as aulas, dos livros e das peças existentes em arquivo. A atribuição incluía a responsabilidade em “dar o visto” aos títulos e licenças dos professores, assim como conferir juramento dos professores, assinando-o devidamente. Finalmente, o diretor de círculo literário deveria presidir os exames anuais das escolas privadas, conferindo religiosidade, comparando com o ensino público e emitindo opinião sobre as diferenças que notasse. Caso não fizesse tudo isso acontecer não perceberia a gratificação que a ele estava destinada, principalmente se no semestre seguinte repetisse as mesmas faltas.

Por sua vez, os visitantes em Minas Gerais eram uma categoria de inspetores que teria a atuação localizada mais próxima do cotidiano escolar. Suas atribuições eram as de

acompanhar de perto as atividades diárias dos estabelecimentos de ensino, controlando a conduta de todos os componentes da forma escolar existente. Portanto, cabia ao visitador estar presente, ao menos semanalmente na escola, atestando frequência e assiduidade dos professores. Somente com os “vistos” deste personagem os professores receberiam os ordenados e gratificações, por isso, ele deveria autenticar mapas trimestrais dos professores, com requerimento para pagamento, devendo também presidir exames escolares na ausência do diretor do círculo, nomear examinadores para as provas de final de ano, advertir professores a respeito do regime disciplinar, da regularidade das aulas, bem como acerca do método de ensino e aproveitamento dos alunos.

Aos visitantes incluíram as práticas de distribuir prêmios aos melhores alunos e aos pobres entregar o material necessário, além de alugar ou arrendar casas para as escolas. Dentre as atividades, deveria prestar esclarecimentos sobre a instrução pública, indicando opinião e meios para “generalisar a instrução pela população”, tornando o ensino da mocidade mais “profícuo” e “duradouro”, ou seja, facilitar maior alcance e dar sentido de perenidade ao processo educativo. E, ainda tinha que desempenhar gratuitamente todas essas atividades, uma vez que não havia remuneração alguma para este tipo de trabalho. Uma luta que foi encampada por alguns dirigentes ao longo da década²⁵⁷.

Nessa medida, as prescrições dos sistemas de inspeção possuíam um objetivo comum. Com o discurso de fazer avançar a ação de todos para melhoria da educação, o serviço de inspeção foi pensado em duas instâncias. Um coletivo e outro individualizado. Ambos também possuíam a finalidade de induzir a população para a construção da sociedade em novas perspectivas. A crença na legislação como instrumento capaz de fazer com que todos pudessem caminhar, ordeiramente, para a construção da sociedade letrada, ilustrada e moderna.

4.1.5. As práticas de inspeção.

²⁵⁷ Ao final da década, o trabalho dos visitantes começou a ser contestado, mesmo assim, alguns dirigentes argumentavam favoravelmente à presença desse personagem na escola e a sua remuneração: “Não direi, pois, como alguns, á quem tenho ouvido á este respeito, que a cauza do mal está em não serem os seus serviços remunerados pecuniariamente; por quanto, ainda quando fosse exequível a recompensa por um meio semelhante, muito pouco se conseguiria, se lhes faltassem aquellas qualidades. Cumpre entretanto não desconhecer que, ainda assim, muito se deve aos actuaes Visitadores: fazem quanto lhes é possível, ou d’elles se pode esperar, attendendo-se á que não é todos os pontos da Província que se aquilata devidamente a influência do progresso intelectual sobre o bem-estar da sociedade á todos os respeitos”. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

O que foi feito deste conjunto normativo? Como se efetivou? Como foi posto em funcionamento? A partir daqui procuramos perceber como estas normas foram apropriadas pelos diferentes agentes que pretenderam afetar e envolver.

4.1.5.1. No Sertão

A inspeção escolar em Mato Grosso, nessa década foi, em certa medida, uma ação limitada e pouco exercitada. Os documentos encontrados deixam visíveis a fragilidade das ações dos inspetores parciais ou locais que, na maior parte dos casos, estabeleciam os limites dos seus desempenhos apenas assinando os documentos que os professores, também dentro dos seus limites, produziam. Torna-se necessário dizer que tal qual em Minas Gerais, em Mato Grosso, não foi possível encontrar expressivos documentos que marcassem a ação dos inspetores paroquiais²⁵⁸. Mesmo do inspetor geral de estudos da Província foram localizados apenas quatro relatórios dessa década.

A ação dos inspetores contribuía então para que as câmaras continuassem a exercer um papel na fiscalização da instrução pública. Diante das dificuldades, esse parlamento, continuava a exercer uma função não prevista na legislação. Nesse quadro, alguns documentos da época, encontrados nos APMT auxiliam a compreender o papel dessa fiscalização. Por exemplo, em 17 de Março de 1855, a Câmara Municipal da cidade de Mato Grosso – atual Vila Bela da Santíssima Trindade –, por meio de seus vereadores Joaquim Antonio de Vasconcellos Pinto, Joaquim da Silva Pereira Gerincó, Antonio Pinto Guimarães, Constantino José da Cunha Fontes, Luciano Rodrigues Montemor e Manoel Bento de Lima, prestou contas ao governo provincial.

Em seus escritos, fizeram diversas incursões pela instrução pública, rogando providências do Presidente da Província, às assembléias, Legislativa e Geral, e aos dirigentes do Império. Em tom de súplica pediam “curas” para os “males” que afligiam o município, em

²⁵⁸ Na realidade, na maior parte das manifestações dos inspetores paroquiais, a prática de inspeção era realizada com o ato de “passar visto” ou “confere” ou “conforme” nos documentos escritos pelos professores. Ou ainda expedir atestados nesses documentos de criação e obrigação legal dos professores. O grande trabalho dos inspetores consistia, principalmente, em colher informações com dados numéricos das escolas e advertir os professores em casos extremos. Ao menos nas províncias esta foi a situação que permaneceu, inclusive, no período republicano como podemos ver em Neves (2004) quando os inspetores optavam muito mais por “ditar” seus ofícios para outras pessoas escreverem e, posteriormente, apenas assinava.

função da “filiação ao patriotismo” pela qual dedicavam à Nação. Nesse sentido, argumentaram

A instrucción primária, único receptáculo de civilização que sempre unicamente possuiu o Município tem sido bem desempenhado pelo Professor com proveito dos Alumnos no que he solícito e zeloso. Este empregado que por utilidade pública deve ser onorífico representável, exige uma honesta subsistência e representação pois que delle emana o exemplo e direcção dos costumes da mocidade. Por isso que em Matto Grosso he mais diminuto o ordenado attento do precário e excessivo preços dos gêneros e outros artigos de honesta subsistência e necessidade aonde se vende de tudo pelo triplo dos preços em outros pontos, e assim que em consideração ao exposto, parece justo que fosse tal emprego dotado com melhor ordenados.

Tão bem seria de desejar que huma cidade que ahinda reúne no litoral da Matriz mais de quarenta alumnos e estabelecesse uma Aulla no 2º. Gráo bem como de 1º gráo nos Arraias e povoações ainda que com meninos ordenados visto a longitude que os separa, e a pobreza dos seus habitantes para poderem demandar longínquas escolas d´instrucções.

Percebe-se o interesse dos parlamentares em atender reivindicação da localidade e do professor em exercício naquele Município. De início, afirmaram a situação de carestia do custo de vida e a necessidade de reajustar o salário do docente em virtude do bom desempenho do seu trabalho. Em seguida, fizeram reivindicação pela instalação de mais escolas elementares, tanto de primeiro quanto de segundo graus, para atendimento das crianças pobres, moradores das redondezas de Vila Bela. O serviço de inspeção exercido dessa maneira atendeu muito mais aos interesses da população local do que as deliberações do governo, procedimento compreensível dado o pertencimento dos vereadores e a legitimidade que procuravam construir com este tipo de ação.

Em relação ao sistema de fiscalização da época, as exposições do próprio Leverger contribuem para esta análise como, por exemplo, na ocasião em que, avaliando o sistema, assim se expressou

Pelos relatórios da Inspectoria Geral dos Estudos, vereis o notável melhoramento que tem tido o ensino primário, devido em parte ás disposições do mencionado Regulamento, e principalmente ao incansável e esclarecido zelo do prestante cidadão que preside a este importante ramo do serviço publico, secundado pela boa vontade dos Inspectores Parochiaes, que prestarão serviços dignos de louvor. (MATO GROSSO, RELATORIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 1856).

Não foi encontrado o relatório desse inspetor no ano citado. É possível que contivesse maiores dados enviados por professores e atestados pelos inspetores paroquiais. Evento que

permitiria notícias mais próximas da realidade, pois, como diz Augusto Leverger no documento, o Inspetor Geral, no caso Gaudie Ley tinha “incansável e esclarecido zelo” com a instrução e estava “secundado” pelas atividades dos inspetores paroquiais, cujos trabalhos foram “dignos de louvor”.

Diferente da Província de Minas Gerais, em Mato Grosso, a reforma levergeriana, segundo esse mesmo relatório, em sua continuidade, não animou em marcar vencimento sequer para o Inspetor Geral, porque estava entendendo que isso deveria ser feito pela assembleia provincial “certo de que reconheceréis que, não menos nesta do que nas outras Províncias do Império, a árdua tarefa que tem de desempenhar esse funcionário he merecedora de remuneração”. Em outros termos, o Bretão Cuiabanizado deixou o parlamento mato-grossense responsabilizar-se pelo pagamento do principal agente de fiscalização e também dos demais.

Nesse sentido, um dos poucos documentos da década auxilia a compreender, talvez, a única prática de dependência dos professores em relação à inspeção escolar

Inspetor Geral dos Estudos,
Diz Sebastião José da Costa Maricá, Professor da Escola de 1.º gráo da Freguesia da Sé que este supplicante precisa que V. Exa. atteste se no mez findo de Dezembro do anno passado se o supplicante foi assíduo no seu magistério. O que assim diz.
Sebastião José da Costa Maricá
Attesto
Inspectoria Parochial em Cuiabá, 3 de janeiro de 1857.
Joaquim Gaudie Ley. (MATO GROSSO, CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR, PROFESSOR SEBASTIÃO JOSÉ DA COSTA MARICÁ, CUIABÁ, 3 DE JANEIRO DE 1857).

A palavra “atesto” na parte inferior desse documento ilustrou bem a necessidade que tinha o professor de ter uma declaração comprobatória do trabalho para receber sua remuneração.

Alguns relatórios demonstram que, com dificuldades, a inspeção avançava em Mato Grosso, pois, havia maior precisão nas informações. Nos relatórios da segunda metade da década em estudo, o Presidente apresentou, com números, o nível de alcance das ações da inspeção, o volume de informações que possuía, enfim, um quadro mais descritivo da realidade, ao menos da quantidade de crianças nos estabelecimentos de ensino. É possível

pensar que essa era a informação pela qual os dirigentes tinham maior consideração, pois era a ciência estatística a serviço das práticas de inspeção²⁵⁹.

Nessas circunstâncias, a força da inspeção foi se afirmando em Mato Grosso muito mais pela ação de alguns dos inspetores paroquiais. Nessa época, destacaram-se algumas personalidades, de modo especial, aqueles que aprenderam a examinar professores primários, conforme faz ver este relato

Tendo em data de 27 de julho obtido demissão do cargo de Professor da escola de primeiras letras da Vila de Santana do Paranaíba, o Pe. Mariano José Vidigal Penna, foi esta cadeira posta á concurso, e como a ela ninguém se opusesse, requereu ser nomeado interinamente professor Tertuliano Constantino de Sousa Natal, o qual, depois de examinado perante o respectivo Inspetor dos Estudos foi, por portaria de V. Ex^a de 6 do mês último, nomeado professor da mesma cadeira, e em data de 14 prestou, por seu procurador, o devido juramento. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DE ESTUDOS, 1860).

Ainda que obtendo acesso de maneira interina, o professor foi examinado pelo inspetor de estudos.²⁶⁰ Todavia, tal fato mostra uma das situações que propiciavam diversos tipos de manifestação de poder. Outra, como já visto, se refere ao exercício profissional e sua remuneração.

4.1.5.2. Na Corte

Na Corte, as primeiras manifestações governamentais mostram a idéia da situação pós-regulamentação caminhando de acordo com as perspectivas dos dirigentes. Possivelmente muito contrariado, narrando acerca do estado em que se encontrava a instrução nas províncias brasileiras, da qual tomava conhecimento, por meio de informações do inspetor geral, que era

²⁵⁹ Na perspectiva construída por Faria Filho (1999, p. 123) “a produção e utilização da estatística é signo de modernidade e da capacidade de intervenção dos Estados nas realidades nacionais. Neste sentido, a estruturação da governabilidade e a capacidade de quantificar estão intimamente relacionadas”.

²⁶⁰ O indício no texto traz a idéia de que se tratava do inspetor paroquial ou o serviço de inspeção da localidade, uma vez que o dirigente afirmou, nesse relatório, que o professor foi examinado pelo “respectivo inspetor”.

o responsável direto por, ao menos, conhecer e comparar, Coutto Ferraz falou ao parlamento geral

Infelizmente não poderei apresentar-vos hum trabalho tão completo, quanto for para desejar. A razão he fácil de conhecer-se. O primeiro, embora sujeito hoje á huma inspecção mais ou menos activa da autoridade publica, geral ou provincial, não tem ainda podido ser verificado com exactidão, que afiance como extremes de erros todos os dados que devo offerecer-vos a vossa consideração. A impossibilidade em que ainda se acha a maior parte das províncias de remunerar vantajosamente a visitadores ou inspectores especiaes e habilitados das escolas e aulas publicas, he a origem principal das dificuldades com que lutamos para conseguir a realisação deste desideratum. O segundo ainda apresenta maior embaraço; interessados como he em geral o ensino particular em evitar huma fiscalizaçã que a muitos agentes da autoridade também parece menos essencial, escapa quasí sempre a hum arrolamento official, a que se possa prestar inteiro credito. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DO IMPERIO, PUBLICADO EM 1855).

O ministro apresentou as diversas dificuldades para implementação. Portanto, as províncias estavam sujeitas aos seus próprios desígnios, nos mais variados setores da organização da sua malha de ensino. As dificuldades se concentravam na implementação do sistema de inspeção. Daí a resistência das escolas particulares em se submeter à presença da fiscalização, dificultando o acesso e o repasse de dados. Talvez, nesses atos narrados por Ferraz estejam as expressões mais primitivas do liberalismo ortodoxo ou radical na instrução pública. Por um lado, a individualização, a concentração do poder no indivíduo, transformando-o em sujeito inspetor com capacidade para agir sozinho, voluntariamente e sem remuneração. Por outro lado, o exercício pleno da atividade de ensino, a “indústria” da escola que se mantinha quase intocável nesse processo. O que era facilitado pela fragilidade do serviço de inspeção. Todavia, a partir dessas situações, o poder estatal procurou se consolidar. Afinal, como disse o Ministro em relatório do ano anterior, era uma das idéias “essenciais” da reforma “chamar para um centro de inspecção por parte do Governo os colégios e estabelecimentos de educação da Capital do Império”.

Esse era um entendimento que já havia vinha sendo defendido pelo próprio Ministro

Vereis em todos os seus pormenores, quando examinardes o regulamento, as funcções importantes que foram conferidas ao Inspector Geral, funcções que tornaram esse cargo tão elevado, que para preenche-lo o Governo Imperial nomeou um cidadão notável por sua dedicação ao serviço publico, por seo caracter e illustração. O Conselho Director foi organizado por modo que, auxiliando a inspecção com suas luses e experiência, não póde no entanto embaraçar-lhe a acção prompta e enérgica, que é a sua principal e mais

segura condição de efficacia. Assim, elle examina e compara os methodos e systemas práticos do ensino; revê, e propõe compêndios, que julga melhores; e indica a necessidade de se crearem novas escolas no município, e aulas no Collegio de Pedro 2º; interpõe seo parecer em todas as medidas de maior alcance; e julga as infracções disciplinares dos professores, á que esteja imposta pena maior do que as de admoestação, reprehensão ou multa. Seos actos são depois sujeitos, nos casos mais importantes, ao exame e á reflexão do Governo, que os resolve, assim sufficientemente esclarecido. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DO IMPERIO, 1853, PUBLICADO EM 1854).

Por essa explicação ministerial se pode compreender que o Conselho Diretor da Corte era uma conjugação de todas as atividades de inspeção. Do inspetor geral aos representantes do governo imperial, passando pelo controle dos inspetores de distritos, professores e do próprio órgão colegiado, os procedimentos seriam enérgicos, porém, as medidas seriam submetidas à apreciação do poder central. Uma afirmação de poder que necessitava ser exercido para que a sociedade compreendesse a força do Estado em suas pequenas ações. Era também uma compreensão que induzia à prática dessa disposição de construir e, cada vez mais, acentuar a “função importante” ou imprescindível de todo o sistema de fiscalização, visando proporcionar a mais “segura condição de eficácia”, como disse o Ministro.

4.1.5.2.1. Inspeção do privado na Corte

Com a previsão do tema fiscalização no regulamento não foi preciso somente visitar ou fiscalizar as escolas particulares. As escolas privadas iriam até o governo. A realidade se modificou. A partir de um “Aviso” de 1855 do Ministério dos Negócios, o governo tomou a medida de instauração de um processo de habilitação ou capacitação obrigando os professores ao “exame” ou impondo-os a comprovação da “capacidade” para o magistério por meio da apresentação do respectivo título. Essa medida garantiu a aproximação entre governo, professores públicos, professores particulares e diretores de escolas da iniciativa privada. Esses profissionais ou aceitavam a realização dos exames ou tinham que pedir dispensa de provas, apresentando atestados de autoridades, de pais de alunos ou de outros membros da sociedade de que possuíam boa índole e condições morais e de ensino para que pudessem dirigir estabelecimentos e ministrar aulas à mocidade.

A pressão da sociedade pela liberalização de professores para o ensino foi tão intensa que se manifestou por diversas maneiras. Alguns ajudavam a colher assinaturas das respectivas comunidades para as públicas formas ou abaixo-assinados e outros procuravam

encontrar autoridades que lhes passassem certidão de qualidade. Havia momentos em que até mesmo organizações sociais respeitadas foram responsáveis por tais petições, como se pode ver neste documento em que o Ministro não se sentiu responsável em deliberar sobre tal assunto e se dirigiu ao Inspetor Geral nos seguintes termos

Illustrissimo e Excelentíssimo Senhor,
Remetto- V. Excelencia a imensa representação que ao governo imperial dirigio o conselho administrativo da Imperial Sociedade Amante da Instrução, na qual pede dispensa de prova de capacidade proficional para todos os professores subvencionados pela mesma sociedade a fim de que V.Exelencia o tome na consideração qual julgar conveniente.
(CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, MINISTRO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO, 23 DE MARÇO DE 1855).

A Imperial Sociedade Amante da Instrução fez um apelo coletivo procurando desobrigar seus professores de modo que pudessem continuar na atividade de magistério, sem necessidade de submissão aos exames. Essa decisão foi tomada pelo Conselho Diretor conforme se verifica nos escritos da parte superior do mesmo ofício em que se acha grafado com a redação: “Resolveo-se a representação com o parecer do Conselho Director na data de 7 de abril”.

Para fortalecer a posição da inspeção escolar, além dos exames, a força policial era usada para produzir maior eficácia ao regulamento. Em atitude enérgica, o próprio ministro enviou um documento à Inspetoria Geral da Corte nos seguintes termos

Ilustricimo e exelenticimo senhor.
Tendo o governo imperial resolvido que seja adaptado o modo pratico indicado por v.excelencia em seu officio de 3 do corrente mes afim de se fazerem effectivos as multas impostas em virtude do art.120,121e outros do regulamento de fevereiro de 1854, communico a v.excelencia para sua inteligencia que nesta data solicito dos ministros de justiça e da fazenda a expedição das convenientes e respectivas ordens para cumprimento das disposições que naquela conformidade ficam estabelecidos. Communico outro sim a v.excelencia que tambem nesta data e como v.excelencia sollicita no mesmo officio recomendo ao chefe de policia da corte que pelo meio a sua disposição faça fiscalizar o cumprimento das ordens que forem dadas para se fecharem escolas e collegios nos casos do art.130 e 131 do citado regulamento, convindo que por essa Inspetoria da Corte se lhe de para este fim conhecimento das referidas ordens. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, MINISTRO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO, 9 DE NOVEMBRO DE 1855).

Este fragmento mostrou como, pelo menos no primeiro ano, o governo central impingiu uma onda de medo e de perseguição na tentativa de afirmação do seu poder. Para não dizer que punia apenas os professores, o governo realizou um movimento no sentido de estipular multas aos pais ou responsáveis por não colocarem seus filhos na escola, com auxílio de força policial. Fato que mostra resistência das famílias contra a escola, ou pelo menos, falta de condições, existência de situações vexatórias para levar filhos à escola e, provavelmente, muitos entendimentos dos próprios pais de que crianças das classes populares deviam trabalhar e não somente estudar. Esta última, uma cultura que permaneceu por séculos, chegando mesmo aos dias atuais²⁶¹.

Para não configurar apenas contrariedade das famílias, o poder de inspeção, orientou a polícia da Capital da Corte, para também “fiscalizar o cumprimento das ordens” de “fechar escolas e colégios” que houvessem contrariado dispositivo regulamentar. Nessas práticas, o regulamento da instrução se transformava em uma afirmação do poder de inspeção, da capacidade de força do Estado para impor seus entendimentos acerca da organização social²⁶². A fiscalização passou a ser, efetivamente, o ponto forte de demonstração da energia estatal para consolidar a escola como uma das mais importantes instituições modernas, a partir das definições legais e do fazer respeitar o famoso “estado de direito”. Em outras palavras, fazer aceitar o império das leis pelo exercício do controle, vigilância e, se necessário, uso da força.

Nem tudo era pacífico nas ações patrocinadas. Em uma carta de pedido de demissão pode-se observar vários elementos do cotidiano da inspeção e suas relações complexas com os professores

Wenceslau Cordovil de Siqueira e Mello tendo sido honrado por Vossa Magestade Imperial com a nomeação de Delegado de Instrucção Primária da Freguesia de Irajá, por Decreto de 16 de Agosto de 1854, e havendo exercido esse cargo até hoje com todo zelo a actividade ao seu alcance, vem ora respeitosamente ante o Throno de Vossa Magestade Imperial implorar a

²⁶¹ Algumas práticas indicam que, por vezes, em algumas atitudes o Estado, em nome da escolarização propiciou o confronto com a família tal qual pensou Cunha (2000). Por isso, penso que não é possível generalizar, mas tomar a precaução em perceber momentos e atitudes como fez Viana (2007,p.13) ao estudar algumas práticas, entendendo que “Em todas estas situações, menos que oposição entre família, escola e governo, existia uma relação de negociação no sentido de promover as condições adequadas para a educação das crianças. E estas relações não se fizeram sem conflitos, recusas e adaptações”

²⁶² Nesse sentido, um fragmento de relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, publicado em 1856, mostra bem a disposição das autoridades para fazer cumprir o regulamento “Para se fazerem effectivas as multas que impõem o regulamento de 17 de fevereiro de 1854 aos que infringirem as suas disposições, determinou o governo, por Aviso de 3 de novembro, approvando o modo práctico que propus, que ás autoridades policiaes pertencião os processos por infracção do regulamento, incumbindo apenas ás instrucção publica communicar áquellas os nomes dos infractores, e neste sentido já expediu á repartição da policia os necessários avisos”.

respectiva Demissão, em consequência de achar-se presentemente sob o peso ao vigor dos annos e arruinado no seu estado sanitário, precisando por isso de entrar em sério e longo tratamento, o que de certo o priva de continuar no exercício cabal daquellas funções (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO. DELEGADO DE INSTRUÇÃO WENCESLAU CORDOVIL DE SIQUEIRA E MELLO, EM 28 DE MAIO DE 1856).

A seriedade do pedido de demissão parece ser inequívoca. Aparentemente era um pedido normal de um sujeito responsável que, movido pela seriedade do trabalho que desempenhava, tomou uma atitude respeitosa para com o serviço público. No entanto, outra narrativa dá a ver uma diferente versão do que estava acontecendo.

Tenho a honra de levar a presença de V. Sa., o requerimento junto em que Wenceslau Cordovil de Siqueira e Mello pede pelas razões que allega, demissão do lugar de Delegado de Instrução da Freguesia de Irajá. O supplicante nomeado por Decreto de 16 de Agosto de 1854, servio sempre o lugar de Delegado de Instrução com zelo e retidão, desgostando-se porém ultimamente por ter sido nomeado para a cadeira pública de sua Freguesia outro Professor que não o interino que elle protegia (talvez com razão), pretexto agora é peso dos annos e a falta de saúde para pedir demissão, tendo quase abandonado o emprego, deixando de dar posse ao novo Professor, que voltando para esta Corte, ainda não entrou em exercício. Pelas circunstâncias, não sendo de esperar que o supplicante preste bom serviço, desempenhando cabalmente os deveres de Delegado, parece que deverá ser lhe dada a demissão que pede. (CORTE IMPERIAL. OFÍCIO, INSPETOR GERAL INTERINO ANTONIO DA COSTA PINTO, EM 11 DE JUNHO DE 1856).

Ao que foi possível interpretar, havia motivação para o pedido de demissão. Estava em jogo considerações a respeito dos argumentos que induziram ao pedido de dispensa de exercício da parte do delegado da instrução. A autoridade demissionária estava em desacordo com a aprovação de um novo professor que não era seu “protegido”. É possível que o delegado tivesse o entendimento de que o cargo de professor era de livre nomeação sua ou necessariamente de sua confiança. Esse tipo de exercício do poder foi colocado em xeque. Uma cultura escolar e administrativa em que já no século XIX se tentava mudar via regulamentação, mas que enfrentava barreiras relativas à indicação dos sujeitos profissionais, da proteção a alguns em detrimento de outros²⁶³. Portanto, a legislação também serviu para

²⁶³ Schueler (2002, p. 190-191) contribui para pensar a relação entre os fatos e a lei “Nesse sentido, é interessante perceber como o Regulamento de 1854, ao mesmo tempo que previa regras claras para o recrutamento dos professores públicos, conformando-se ao pensamento liberal oitocentista e às ideologias do império do direito e da constituição - com seus corolários de igualdade entre os cidadãos e da meritocracia como parâmetro de acesso aos cargos públicos - , também permitia a abertura de espaços para vigência de outras regras, consagradas pelos usos e costumes e pelas práticas políticas específicas da cidade imperial. Isto porque o direito, e a lei, não

suprimir privilégios pessoais, ainda que seja necessário observar que este tipo de disputa se manifesta na educação nos dias atuais por indicação dos cargos comissionados ou mesmo por ocasião dos concursos públicos. O ingresso no serviço público ou privado vem associado às famosas frases populares: “contou com pistolão”, “encontrou padrinho”, “possui Q.I. ou quem indica”, dentre outras. No caso em questão, o protegido do delegado não foi bem sucedido, o que levou seu protetor a entergar o cargo como medida para pressionar o governo, como sugere Antonio da Costa Pinto

4.1.5.2.2. Efeitos da inspeção na Corte

Diante das circunstâncias encontradas, o serviço de inspeção parece avançar sobre as escolas e ganhava importância entre os dirigentes da Corte. Em relatório acerca das observações do ano anterior, em 1857 o Inspetor Geral informou que tinha intenção de reunir os delegados de círculos em “conferências”,²⁶⁴ semelhante à proposta para os professores.²⁶⁵ A finalidade era de chamar para “um centro comum as observações”, que segundo ele, fosse “a bem do ensino e prática”²⁶⁶. O que significava uma tentativa de homogeneizar procedimentos também dos inspetores, visto que desejavam “organizar um systema uniforme de inspecção para as escolas publicas e particulares”.²⁶⁷ Para demonstrar a importância da atividade, ainda julgava mais conveniente uma “retribuição que compensasse o árduo trabalho

constituía apenas um instrumento no processo de construção do domínio de uma classe – e, portanto, de controle social –, mas, meio de lutas e embates, através dos quais, por dentro mesmo de suas brechas e contradições, era sempre possível exercer, com relativa autonomia, uma série de negociações, seja em nível individual quanto em nível de grupos e classes”.

²⁶⁴ Com relação aos professores, Borges (2005, p.61) afirma que este tipo de conferência pode ser considerado com um certo tipo de “inspeção de idéias”. Afirmação essa que tenho tendência a aceitar enquanto modo de disciplinar os sujeitos, mas que também faz sentido as conferências como dispositivo de realização de experiências pelos quais não somente os professores e delegados saem modificados, mas também os próprios dirigentes que delas participavam.

²⁶⁵ Cf. Borges (2005, p. 32).

²⁶⁶ Borges identificou ainda que em relação às conferências pedagógicas “[...] a mesma reunião poderia agregar delegados e professores, colocando fiscalizadores e fiscalizados frente a frente, uns submetidos ao olhar dos outros, e os dois submetidos ao olhar centralizador do inspetor geral. Nesse sentido, quais os interesses que presidem a realização de um evento em que todos se inscrevem em um campo de visibilidade? Como assinalado na documentação, trata-se de tornar práticas visíveis, fazer aparecer as idéias em torno de determinadas questões que afetam a escolarização e, assim, fazer funcionar uma maquinaria que observa, examina, reparte, classifica, fixa normas, controla, modela. (2008, p. 100-101).

²⁶⁷ Já no relatório seguinte configurava-se toda a intencionalidade desse procedimento, oportunidade em que o Inspetor afirmou que “tenciono brevemente, desenvolvendo a idéia de 17 de fevereiro que estabeleceu para os professores, instituir conferencias em que os delegados, pelo menos os dos districtos da cidade, sob a presidencia do inspector-geral ou de algum d’entre si á sua escolha, tratem das difficuldades que no exercício de suas funções tiverem encontrado, e das questões mais graves e mais importantes para o ensino publico; e trazendo para um centro commum as observações que a pratica lhes tiver suggerido, possam como que formar um systema uniforme de inspecção que, julgo, seria de grande utilidade para as escolas publicas e para as differentes espécies de estabelecimentos particulares”. (Inspeção Geral da Corte, Relatório, referente a 1855, publicado em 1856).

a cargo dos delegados”.²⁶⁸ Como se vê, o problema da profissionalização do serviço de inspeção reaparece várias vezes e nas três experiências examinadas.

Para o dirigente era imprescindível o trabalho desses agentes para garantir a uniformidade nos estabelecimentos, uma vez que “pelos documentos relativos aos estabelecimentos particulares que a esta repartição são transmitidos pelos delegados de districto, vê-se que he grande diversidade”. A idéia do Ministro avançava para esse aspecto porque a situação díspare se encontrava não somente “nos systemas e methodos de ensino, como ainda nos livros, e compendios adoptados para uso dos alumnos”. Tal situação de heterogeneidade nas escolas e nos procedimentos dos directores de escolas produzia, segundo o relato, diversos tipos de reclamações ou “queixas” por parte das famílias, uma vez que causava “sérios embaraços, quando pelas circumnstances é obrigado o alumno a mudar de um para outro estabelecimento”. Portanto, equalizar a atividade da inspeção, para melhorar e intensificar a ação do poder dos cuidados, com a finalidade de fazer acontecer um dos principais objetivos da ação fiscalizadora: a instrucionalidade sob tutela estatal.

Nesse movimento de estruturação de uma representação forte e eficaz foi que a inspeção se desenvolveu na Corte. Em relatório do ano de 1856, o administrador da instrução apresentou situações complexas para se entender as ações da fiscalização. Comentou que os delegados de diferentes distritos haviam visitado os estabelecimentos sob sua inspeção e que, naquele momento, estavam “prestando os directores sem reluctancia a todas as informações, e franqueando-lhes a entrada das diversas partes dos seus estabelecimentos destinados para a morada e trabalhos dos alumnos”. Todavia, havia situações que complicavam as ações desses agentes como as que se davam na fiscalização das escolas de meninas.

Segundo Euzébio de Queiroz, havia a necessidade de se ter “certa reserva para a inspeção dos colégios de meninas”, pois “um sentimento natural de delicadeza fará com que se satisfação muitas vezes com as informações ministradas pelas próprias directoras, sem exigirem o exame minucioso dos aposentos interiores dessas casas”. Diante desse tipo de experiência, o Inspetor Geral recomendava que “seria conveniente estabelecer comissões compostas de senhoras, que visitassem e inspecionassem os estabelecimentos de educação de

²⁶⁸ Em relatório ficou evidente a posição de Euzébio de Queiroz em defesa da importância dos delegados e da necessidade de remuneração dessas atividades, uma vez que, segundo ele “Não obstante porem o citado decreto de 16 de junho do anno passado, que facilitou a inspecção do ensino e tornou menos onerosas as funções dos delegados, ainda pesão sobre elles attribuições e encargos que exigem muito tempo e grande actividade; e não se devendo esperar que se encontrem sempre em todas as freguezias homens habilitados que possuão fazer o sacrificio do seu zelo e de suas occupaões para servirem gratuitamente o cargo de delegado, julgo que seria conveniente marcar-se-lhes uma retribuição pecuniária que compensasse o arduo trabalho que por vezes exigem tão importantes funções”. (Inspeção Geral da Corte, Relatório, referente a 1855, publicado em 1856).

meninas, como se pratica em outros países”, pois dessa forma, as informações seriam bem mais minuciosas e também mais “severa e mais livre a inspecção dessas comissões”. Anotava ali, esse administrador, a tentativa de introdução das mulheres no serviço tipicamente do universo masculino da época e também uma deliberada procura por encontrar parâmetros sociais para o serviço de fiscalização de todos os estabelecimentos.

Na continuidade do discurso, o Inspetor Geral da Instrução apresentou o problema em torno das informações recolhidas. No seu entendimento “Esses dados que resultão dos documentos transmitidos pelos delegados dos diferentes districtos e existentes na secretaria da instrução, estão abaixo da verdade”. Portanto, não poderiam ser confiáveis as informações fornecidas tendo em vista que, por exemplo, “muitos directores de colégios e outras casas de educação não cumprem com exactidão o que recomenda o regulamento”. Para Euzébio, o principal problema era o envio de tais informações trimestrais, pelos professores de escolas e directores de colégios aos delegados de distrito.

Talvez por isso, alguns dos directores e professores particulares alegavam a necessidade de esclarecer melhor o formato dos relatórios. A autoridade então incumbiu o Dr. José Agostinho Moreira Guimarães, um delegado do terceiro distrito para a “organização de modelos de mappas com os diferentes dizeres necessários para serem impressos distribuídos pelos ditos directores”. Isto tudo, segundo o inspetor geral, “Para tirar todo o pretexto ao não cumprimento desta obrigação que impõe o regulamento aos directores de estabelecimentos particulares de instrução”.

Uma compreensão possível é de que o principal dilema era relativo ao controle das atividades dos professores, das escolas e colégios particulares uma vez que, segundo esse relatório, deveriam “munir-se de um título ou diploma expedido pela inspeccoria-geral, e que devem apresentar á primeira requisicção das autoridades encarregadas da inspecção do ensino”. Condição exclusiva para a permanência das atividades e, em caso de desobediência, os professores ficariam “sujeitos ás penas impostas pelo regulamento todo aquelle que exercer ilegalmente o magistério, o que não mostrar que há satisfeito as condições estabelecidas no regulamento e nas instrucções”. Portanto, forjavam a submissão do setor privado por meio da exigência de habilitação ou concessão de título para os directores.

O problema parecia tão grave que uma perseguição aconteceu. Inicialmente, foi utilizada a presença de força policial, expedindo instrucções e avisos para fazer com que os envolvidos compreendessem esses aspectos do regulamento. Porém, houve posteriormente, uma certa sensibilidade com a ação fiscalizadora. A idéia era amainar a ação do poder

pastoral, potencializando os cuidados, ampliando a sensibilidade da ação para ganhar mais legitimidade social. Por isso, segundo o mesmo relatório, ao fazer valer o regulamento de 1854, “entendeu o conselho director que devêra ser prudente e cauteloso na transição de um regimen de inteira liberdade com que se estava habituado, para outro em que se exigiam algumas garantias para o exercício do ensino particular”. Isto é, ainda que tenha sido exagerada a posição da inspeção, inclusive do inspetor geral, em fazer valer a lei disposta no regulamento, entendeu o colegiado que havia uma circunstância que “pedia, se não a justiça, pelo menos a equidade, que se tivesse alguma indulgencia e contemplação com os professores e directores de collegios e outros estabelecimentos particulares da instrucção”, pois segundo a interpretação do órgão deliberativo, essas escolas “já funcionavão em época em que a sociedade nem uma garantia nem formalidade alguma delles exigia”. Desse modo, o conselho recuou para uma posição intermediária, evitando o confronto com amplos setores sociais.

Procurando outras alternativas que não fosse a simples oposição à realidade dos professores e estabelecimentos de ensino, o conselho encontrou alguns pontos possíveis de diálogo com a sociedade. O relato de Queiroz expressa bem as possibilidades construídas

Tratou, pois o conselho de regularisar, antes de tudo, o que existia, concedendo uma autorisação provisória indistintamente a todos os professores e directores que se apresentassem, e marcou, na forma do art. 111 do regulamento, o prazo que lhe pareceu razoável para se habilitarem legalmente, segundo as disposições do mesmo regulamento. Com a adopção desta simples medida alguns estabelecimentos se fecharão, alguns professores deixarão de leccionar, cõscios de que não poderão satisfazer as mais equitativas exigências da lei. (CORTE IMPERIAL, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1856).

Interpretar a lei, fazendo-a mais efetiva e de acordo com a realidade, contemporizar a norma para que pudesse ser aceita, foram objetivos do órgão colegiado da instrução na Corte com essas decisões, fugindo das interpretações literais e amenizando os efeitos da lei. Encontrou posições intermediárias para fortalecer o relacionamento entre escolas particulares e governo, eis aí a conciliação funcionando no âmbito do processo de escolarização. Foi assim que se criou a “autorização provisória” para aguardar os exames de habilitação para os professores. Em outros termos, a responsabilidade pela não existência da escola não seria mais do governo, mas dos professores que não realizassem os exames, uma vez que, mesmo com essas medidas conciliadoras alguns estabelecimentos fecharam por não atender às exigências. Com isto, a presença do Estado procurava demonstrar a necessidade de controle em função da existência de uma verdadeira “indústria da instrução”.

Na segunda metade da década de 1850, procurou-se difundir a crença de que o bom ensino decorria de uma fiscalização inteligente e permanente em todo o País. De acordo com Euzébio de Queiroz, “Não devemos desanimar: com o exemplo dado pelo governo irão cada vez mais compreendendo os Brasileiros a importância da instrução pública”, pois segundo o inspetor quando a população estivesse com a certeza da importância da escola e de que, de todas as causas, nenhuma era mais “digna dos serviços, do concurso e da coadjuvação dos cidadãos”. A partir daí, na visão do administrador “fácil será achar em cada localidade delegados que se dediquem com empenho ao melhoramento da instrução do povo, e que sirvão de poderosos auxiliares ás generosas intenções do legislador”.

Segundo o Inspetor Geral, a necessidade de um regime de inspecção em todo o País, e não somente na Capital do Império, era em face certamente de alguns fatores, pois na sua consideração

É fora de duvida que o aperfeiçoamento da instrução publica depende em grande parte da inspecção intelligente, regular e activa dos seus diversos estabelecimentos. Ordinariamente principião os professores a sua carreira cheia de ardor e entusiasmo pela instrução da mocidade que lhes é confiada, e com a consciência do alcance de sua missão na sociedade. Vendo-se porém entregues a si próprios, sentido-se longe da acção da autoridade superior, podem insensivelmente deixar-se dominar pelo espírito de rotina e pela indolência a que só escapão os caracteres mais felizmente dotados pela natureza. Para evitar este escolho da instrução publica em quasi todos os paizes, é mister que o legislador não espere o exacto cumprimento das obrigações do professor unicamente do zelo individual, por que este facilmente se entibia quando não há autoridades que, exercendo uma inspecção immediata sobre o ensino, animem o professor na árdua tarefa a que se dedicou, o aconselhem, o guiem, e o advertão para que se não desviem do caminho que lhes dicta o dever. O regulamento de 17 de fevereiro de 1854 bem comprehendeu a verdade do que levamos dito quando estabeleceu no art. 1º, para essa salutar inspecção, os delegados de districto. A impossibilidade em que ainda se acha a maior parte das provincias de remunerarem vantajosamente a visitadores ou inspectores especiaes e habilitados das escolas e aulas publicas, he a origem principal das dificuldades com que lutamos para conseguir a realisação deste desideratum. (BRASIL, RELATÓRIO, MINISTRO DO IMPÉRIO, PUBLICADO EM 1855).

Euzébio difundia uma idéia de que os professores iniciavam a vida profissional com afincos e zelo, isto é, com dedicação profissional, e, posteriormente, iam rompendo esses princípios porque se sentiam “longe da autoridade” e, assim, caíam na “rotina” e “indolência”. Ao divulgar o regulamento, demonstrou a importância da legislação da Corte, por aproximar a inspecção das cercanias da escola. Nesse sentido, aparece o elogio pela construção do modelo da Capital do Império que criou as funções de delegados de distrito que poderiam advertir o

professor a qualquer tempo e os “animassem” no cotidiano do ensino. A preocupação ampliou-se, tendo em vista a necessidade reclamada pelo dirigente para que as províncias pudessem ter inspetores remunerados, questão que a Corte ainda não havia resolvido. É possível ainda que os motivos fossem de outra natureza. É provável que os dirigentes das províncias não conseguissem arcar com os gastos de inspetores para verificação das condições do ensino nas escolas, principalmente dos estabelecimentos secundários.

Ao final da década, as autoridades constituídas acreditavam que a inspeção era um serviço que precisava ser estendido, profissionalizado e valorizado. A ação de cuidar da escola deveria ser intensificada. A idéia era fazer com que fosse um instrumento a serviço do modelo civilizatório. Testemunho disso se faz perceptível ao final de um relatório de 1858

Concluindo este artigo, lembrarei a V. Ex^a os resultados que também entre nós se podia obter da associação dos parochos á inspecção das escolas. É um poderoso auxiliar, que, sabiamente combinado e dirigido, deve produzir grandes vantagens para o melhoramento dos estabelecimentos públicos e particulares, quer do ensino primário, quer do secundário. Creio que nossos bispos da melhor vontade se prestarão a dirigir-se para esses fins aos vigários de suas dioceses, e estes a manter relações constantes e regulares com os delegados e inspetores geraes, encarregando-se da vigilância quotidiana das escolas publicas e particulares, visitando-as a miúdo, presidindo á distribuição do ensino religioso, estimulando os professores e discípulos ao cumprimento zeloso e pontual de seus deveres, dando parte á autoridade competente dos desvios da disciplina e das faltas em geral da execução do regulamento. De sua parte os professores do ensino publico, e os professores e directores dos estabelecimentos do ensino particular, sabendo que se achão constantemente sob a vigilância activa de duas inspecções, que elles têm deveres a preencher tanto a respeito de uma como de outra, não achando apoio de um lado quando vinhão a estar em falta para com o outro, erão mais um estímulo efficaz para o pleno desempenho dos árduos deveres que pesão sobre sua responsabilidade. Invoco pois a attenção de V. Exa. para este melhoramento na inspecção do ensino, que julgo possível realizar-se. (CORTE IMPERIAL, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1858).

Vigilância ativa de duas inspecções: do Estado e da Igreja. Deste modo, o Inspetor Geral da instrução, Euzébio de Queiroz, buscou intensificar o sistema de controle pela introdução ou retomada dos religiosos no processo de vigilância das escolas. Assim padres, bispos e vigários nas dioceses poderiam incrementar o potencial fiscalizador com relações mais constantes e regulares, todos imbuídos da “vigilância cotidiana” das escolas, “visitando a miúdo” como ele mesmo afirmou.

Tal organização buscaria manter um sistema de informação que coibisse os “desvios de disciplina” e as “faltas em geral da execução do regulamento”, isto é, fazer com que a lei

fosse seguida pelas famílias, professores e alunos e aplicada pelos delegados ou inspetores. Essa crença na inspeção era vista como um mecanismo para fazer o professor seguir o ideal do regulamento. Pelas considerações mencionadas, uma inspeção permanente seria um “estímulo eficaz para o pleno desempenho dos árduos deveres” que tinham os mestres. Portanto, nessa década, a crença no poder de transformação do ensino público e privado por meio do serviço de inspeção se constituía em um conjunto de práticas de vigilância continuada e permanente sobre os componentes da comunidade escolar e sobre a sociedade local. No limite, a dupla inspeção se configura em medida para duplicar e expandir a legitimidade do poder público e religioso (católico) consolidando a aliança entre os dois.

4.1.5.4. Nas Gerais

Diferente da Corte Imperial e da província de Mato Grosso, em Minas Gerais o Regulamento nº 28 de 1854 por ter sido modificado em 1857, teve muitas das suas disposições em vigência apenas por três anos. Nesse período não se conseguiu nenhuma correspondência entre os agentes de fiscalização. Mesmo diante dessa dificuldade, os relatórios são preciosos por auxiliar a esclarecer a formação discursiva acerca do serviço de inspeção. Em 1854, em relatório do Presidente de Província, percebe-se a satisfação do dirigente, mostrando que essa legislação havia chegado em boa hora para “curar os males de que ressentia a instrução pública”, pois, segundo o administrador, tocou na parte mais “vulnerável da antiga legislação”, a lei n. 13 de 1837, que tinha como seu maior problema “a fiscalização do ensino”.

Na visão da autoridade, “passou por consideráveis melhoramentos; da inércia escandalosa em que jasia com detrimento da vigilância, para a actividade animada, e vivificada pela remuneração honorifica, e subsidiaria”, e que, por isso, haveria vantagem, uma vez que o comportamento dos agentes havia se modificado, passando assim “do desgosto, e enfado pela inefficacia de contínuas representações indicadas pela experiência, para o prazer de cumprir deveres cujos resultados será apreciado por todos quantos se interessão pelo progresso da instrucção”. Em outros termos, a inspeção havia progredido, daí o entusiasmo do dirigente em relatar a melhoria nas condições do ensino pela crença nas atividades de inspeção. Isso tudo porque foi regulamentado o papel da inspeção, retornaram com o pagamento dos diretores de círculos literários, enfim, reordenaram a sistemática de atuação deste mecanismo de poder. Ainda que não houvesse definido quais seriam esses

melhoramentos, o dirigente deu sinais que podem nos apontar para o aumento da quantidade e da qualidade de informações acerca do ensino.

Com isso deixava, explicitado que o governo provincial acreditava profundamente na reelaboração da atividade de inspeção

A fiscalização pelos Visitadores escolhidos entre as pessoas mais conceituadas da Parochia; pelos directores dos Círculos, obrigados a percorrer, pelo menos duas vezes no anno, as aulas, e os Collegios sob sua jurisdição, e com todos os meios de acção para admoestar, corrigir, propor, e providenciar, pelo Director Geral investido de amplas attribuições para fazer sentir, e respeitar suas benéficas influencias em todos os pontos da Província, é a principal base da reforma, que o citado Regulamento consagra, e desenvolve no interesse da instrucção publica, e particular. Se na prática falharem disposições tão prudentemente calculadas para que a vigilância do ensino seja conscienciosa, confessarei então, que o mal que á muito sentimos, e deploramos, é sem remédio, o que não creio, e muito menos espero. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUÇÃO, 1854).

Influenciar no modelo de instrução, fazendo sentir e respeitar as práticas para “corrigir, propor e providenciar”. Este era, segundo Antonio Bhering “a principal base da reforma” mineira que o regulamento “consagrou”. Discurso que emergia em função dos poderes atribuídos ao diretor geral, diretores dos círculos literários, visitantes, considerados os principais agentes do processo. O remédio contra o mal que há muito se sentia e se deplorava.

O dirigente afirmou no relatório que, mesmo diante desse novo regulamento, ainda que tivesse cobrado insistentemente por circulares, não conseguiu ter um conhecimento “ao menos aproximado à certeza” de dados estatísticos da Província, ficando sem saber a quantidade de aulas particulares, o número de alunos que freqüentavam as escolas e, por isso, trabalhou com informações prováveis. Porém, segundo ele, via-se “progredir a frequência habitual”, mesmo diante dos “tropeços de uma fiscalização frouxa, e quasi moribunda”. Apesar desse quadro, continuava a acreditar na melhoria das atividades para que pudesse buscar exatidão nas informações, uma vez que era significativa para o dirigente “a minha confiança nas sabias disposições do Regulamento nº 28”.

O mesmo Vice-Diretor da instrução mineira, em relatório do ano seguinte ao regulamento, permitiu-se uma leitura da realidade diferente

Mas não é possível que as aulas continuem no mesmo estado de penúria, e que as disposições do Regulamento Nº 28 não tenham execução por falta dos necessários fundos. A fiscalização do ensino, que já vai sendo tão profícua

como se colhe dos diferentes Relatórios dos Dignos Directores, não pôde dar os resultados que se desejão, faltando aos Professores todos os objectos de que mais necessião para o desempenho de seus deveres, nem a authoridade tem a necessária força para corregir, quando as omissões do Magistério se podem justificar por falta absoluta de tudo quanto indispensável para a regularidade, e perfeição do ensino. Cumpre ministrar todos os meios aos Professores para que a fiscalização tenha energia para ser útil. (MINAS GERAIS, RELATORIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 25 DE FEVEREIRO DE 1855).

Ao explicar a exígua verba orçamentária para a instrução pública, o Vice-Diretor manifestou seu entendimento de que o Regulamento não poderia ser cumprido se faltassem condições de desempenho das atividades para os professores, ainda que houvesse melhoria da “fiscalização do ensino”. Neste caso, ao contrário do discurso anterior, o problema da instrução mineira estava na falta de verbas e condições para os professores e não na “frouxidão da inspeção”. Diante desse quadro, o vice-diretor considerava que a ação dos inspetores se restringia, pois faltavam condições para o exercício da docência. Instaure-se, assim, uma cadeia de causalidades, e, neste caso, a inspeção denuncia a própria precariedade da escola como limite para sua ação.

Para o controle da escola mineira foi construído um regime que previa não somente castigos, penalidades e concessões, mas também tecnologias de poder que faziam da responsabilidade de professores e inspetores um dever de informar e auto-controlar as próprias práticas. Foi assim que reforçaram a exigência dos livros de controle interno

EXECUÇÃO DO REGULAMENTO Nº. 28

Em observância do Art. 8º. do Regulamento Nº 28 expedi os modelos de escripturação para os Livros de matricula, mappas trimestraes dos Professores e Directores dos Círculos, e listas semanaes, como se vê das copias juntas. Segundo algumas participações officiaes, e em vista dos mappas que acompanhão as petições de pagamentos dos Professores, e do trimestraes enviado pelos Directores, estão em execução os modelos expedidos. Os livros para a matricula dos alunos já se achão em poder dos Professores, alguns ainda não chegarão aos seus destinos pela difficuldade dos transportes, recusando-se a Administração dos correios a aceitar a remessa desses objectos por causa do pezo. (MINAS GERAIS, RELATORIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 25 DE FEVEREIRO DE 1855).

A padronização da escripturação escolar visava melhorar o sistema de informações e, da mesma maneira, introduzir os professores a um disciplinamento contínuo, rotineiro e cotidiano das suas atividades. Deveres partilhados com os diretores de círculos ou inspetores e, no caso de Minas Gerais, os visitantes. Nesse sentido, os livros de registros constituíam-se

como tecnologias de poder, cuja existência estava vinculada à verificação cotidiana dos professores e das aulas.

Essas atitudes e decisões faziam os dirigentes acreditarem nas transformações. A visão otimista, o reconhecimento dos efeitos da nova regulamentação começou a aparecer no ano seguinte, como se pode observar nos discursos do administrador superior da instrução

Maravilha o progresso que tem tido a instrução na Província de Minas nestes últimos annos, para prova desta asserção basta comparar o nº. progressivo dos alumnos, que tem freqüentado as Aulas, e dos Collegios que annualmente se multiplicão. Todavia, muitos embaraços e obstáculos ainda peão o seu desenvolvimento, e entre outros merece especial menção a falta de pessoal habilitado para o provimento das cadeiras, e a de um methodo de ensino perfeito e uniforme, que a regularise em toda a Província.(MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 11 DE MARÇO 1856).

Para Antonio Bhering, o momento era de “maravilha”, somente por verificar aumento do número e da frequência de alunos em processo de escolarização. A perspectiva difundia a idéia de que começava a funcionar o sistema de inspeção do regulamento de 1854, com o pagamento dos delegados de círculos e encarregando atribuições aos visitantes. Para o dirigente, isso permitia que o regulamento curasse os “males de que ressentia este ramo do serviço público”, pois a lei havia adotado medidas para uma “fiscalização ativa e animada”. Porém, pelas suas considerações, as mudanças não seriam repentinas, mas realizadas com “prudência e constância” para alcançar os objetivos das normas²⁶⁹ e das práticas do governo. Portanto, vigilância contínua e permanente, consubstanciada por um controle eficaz das práticas, levaria às finalidades propostas para a escola mineira. Finalidades, contudo, que colidiam com o quadro da falta de pessoal e método adequado. Outra vez, assinala-se os limites do serviço de inspeção.

Para os dirigentes mineiros, um dos instrumentos mais eficazes era o serviço de verificação cotidiana na maquinaria escolar. Nesse quadro o dirigente assegurou

Estão nomeados Visitadores para maior parte das localidades que tem cadeiras providas, e é este com a maior satisfação que noticia á V. Exc. que os cidadãos nomeados para estes cargos tem perfeitamente correspondido ás vistas da Exma. Presidência, e ao apello feito ao seu patriotismo, porque, com raríssimas excepções tem todos aceitado de boa vontade os ditos cargos, e auxiliado do modo mais efficaz aos Directores. Estes empregos não são

²⁶⁹ Cf. Foucault (1999, p. 302) “A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”, contribuindo para a configuração das ações do biopoder e da biopolítica”.

estipendiados pelos Coffres públicos, como V. Exa. o sabe, mas persuado-me que continuarão á ser exercidos com o mesmo zelo, não só porque têm na maior consideração o patriotismo dos bons e principaes cidadãos das localidades, sobre os quas recahem as nomeações, como também pelo interesse que lhes resulta de serem as respectivas aulas bem regidas pelos Professores, pois que d’ahi depende o progresso, e aproveitamento de seus filhos e pupillos. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 11 DE MARÇO 1856).

A singularidade mineira era que havia um diretor de círculo remunerado e um visitador – que efetivamente exercia a função de inspeção – não remunerado. Essa era a nova economia de poder²⁷⁰ implantada em Minas Gerais. Os visitadores tinham um tipo de função mais próxima da comunidade, apesar de não ser indicada pela população e, dubiamente, representava o poder do Estado e da sociedade. Como se vê também não se tratava de uma democratização do poder, mas diferenciação nos seus procedimentos, concedendo partes do poder para grupos que pudessem fazer o mesmo que o poder central poderia/deveria fazer.

Dessa maneira, fazendo pregação de um discurso baseado no patriotismo, zelo e boa vontade, tentavam induzir os principais cidadãos a um compromisso social e com o Estado. De igual modo, capturavam sujeitos para o desempenho de atividades voluntárias para as quais os dirigentes não tinham condições físicas, sequer comunicação e nem mesmo condições financeiras adequadas para realizar. O trabalho voluntário passava, necessariamente, por um apelo patriótico e como gesto de grandeza e despreendimento, uma arte “nobre”, diriam os dirigentes.

Nesse mesmo relatório, a autoridade acreditou na necessidade de mudanças na definição jurisdicional dos círculos. Era questão de estabelecer maior visibilidade dos lugares com a criação de pólos de inspeção e aumento do poder da fiscalização das escolas, assim como facilitação das atividades dos agentes. Nota-se que os dirigentes acreditavam que o sistema de controle e vigilância da escola continuava a avançar na eficácia do trabalho, particularmente, com as escolas deixando de ser somente um instrumento de ação temporária e transformando-se em um dispositivo de prática perene, fiscalizada rotineiramente pela vigilância e pelo sentimento do professor de estar sendo vigiado.

²⁷⁰ Cf. Foucault (1999 A, p. 8) “As monarquias da Época Clássica não só desenvolveram grandes aparelhos de Estado – exército, polícia e administração local – mas instituíram o que se pode chamar de nova “economia” do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma, ao mesmo tempo continua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social. Estas novas técnicas são ao mesmo tempo muito mais eficazes e muito menos dispendiosas (mesmo caras economicamente, menos aleatórias em seu resultado, menos suscetíveis de escapatórias ou de resistências) do que as técnicas até então usadas e que repousavam sobre uma mistura de tolerância mais ou menos forçadas (desde o privilégio reconhecido até a criminalidade endêmica) e de cara ostentação (intervensões espetaculares e descontínuas do poder cuja forma mais violenta era o castigo “exemplar”, pelo fato de ser excepcional)”.

4.1.6. Os agentes de inspeção

A personalização ou individualização das práticas propostas pelo regulamento auxilia a interpretação dos fatos que contribuíram com o desenvolvimento das reformas porque permite conhecer os sujeitos, sua história de vida e as representações que possuíam de si e da realidade na qual desempenhava seu trabalho. No entanto, vale registrar que não foi possível conhecer os aspectos vivenciados por esses atores do serviço de inspeção. Por isso, procuro dar visibilidade a esses sujeitos de modo a saber quem eram os “homens bons” indicados para os cargos de inspeção.

Vejamos o caso de Mato Grosso

Quadro dos Empregados da Inspetoria do Estado em toda Província de Mato Grosso.

Inspetor Geral dos Estudos Substituto Amanuense	Joaquim Gaudie Ley Pe. Joaquim Antonio da S. Rondon Veríssimo Rodrigues de Carvalho
Inspetores Paroquiais Paróquia de Pedro 2.º Inspetor Substituto	Ricardo Franco de Almeida Serra Alferes Caetano Maria Albernaz
Brotas Inspetor Substituto	Vigário José Maria Viegas Capitão José da Silva e Cruz
Santo Antonio Inspetor Substituto	Vigário Miguel Dias de Oliveira José Paes de Barros Junior
Livramento Inspetor Substituto	Francisco João Botelho Vigário José Antonio Peixoto
Chapada Inspetor Substituto	Vigário José Joaquim Graciano de Pina Ten. Coronel João José de Siqueira
Nossa Senhora da Guia Inspetor Substituto	Vigário Sebastião da Silva Freire Capitão José Ildefonso de Figueiredo
Município de Diamantino Inspetor Substituto	Capitão Benedito José da S. França João Batista Augusto Prudêncio
Rosário Inspetor Substituto	Vigário Antonio Pedro de Figueiredo Cesário da Silva Campos
2.ª comarca Município de Poconé Inspetor Substituto	Capitão João Nunes Bueno do Prado Vigário Antonio Ferreira Mendes

Vila Maria Inspetor Substituto	Joaquim Mendes Malheiros Capitão João Ferreira Mendes
Município de Mato Grosso Inspetor Substituto	Pe. Joaquim Amaro do Sacramento Major Joaquim Antônio de Vasconcelos Pinto
3. ^a comarca. Município de Miranda Inspetor Substituto	Capitão Caetano da Silva Albuquerque Capitão Luiz da Fonseca e Moraes
Albuquerque Inspetor Substituto	Vigário João Caetano da Costa Faria Francisco da Costa Leite
Município de Santa Anna de Paranaíba Inspetor Substituto	Vigário Francisco de Sales Souza Fleury José Rodrigues Anacleto

(MATO GROSSO, RELATORIO, Inspeção Geral dos Estudos, 29 de Janeiro de 1859).

Homens, militares e religiosos, podendo-se observar o pertencimento dos mesmos. Pelos nomes destes senhores há uma compreensão de que ao poder militar e religioso se atribuía a função de controle e vigilância das escolas.

Em relação a Corte Imperial, pelos estudos produzidos por Borges (2008) podemos conhecer como a pesquisadora problematiza, em minúcias, as ações de fiscalização da Corte no período de 1854-1865. Interessa, de um modo particular, a constituição dos membros de inspeção durante mais de uma década. Dessa forma, Borges (2008, p. 160-220) faz compreender como se aglutinaram, em torno da instrução, padres, militares, bacharéis, médicos e também como as ações das famílias contribuía para produzir um sistema articulado de fiscalização. Ao identificar os sujeitos, suas profissões, o papel desses dirigentes na sociedade, práticas e modos de exercitar suas atividades, a autora permite compreender o jogo entre a posição de saber e de poder que ocupavam e que os credenciavam para o exercício da inspeção. Interessa então, verificar algumas representações produzidas sobre esses sujeitos. Em relatório publicado em 1858, o Inspetor Geral da Instrução da Corte afirmou quem pela segunda vez, desde a organização do órgão colegiado, reconduzia os membros do Conselho Diretor. Pelo informe da narrativa “nessa conformidade passou o Dr. Joaquim Marcos de Almeida Rego a servir como Reitor”, ou seja, assumiu um cargo mais executivo e deixou vaga a função de conselheiro, que segundo Euzébio de Queiroz “foi preenchido pelo bacharel, José Agostinho Moreira Guimarães, nomeado pelo decreto de 27 de Janeiro próximo passado”. Nessa mesma oportunidade, havia pedido demissão “O Dr. Manoel

de Oliveira Fausto” e em seu lugar tomou posse o “secretario desta inspectoría”, a época o bacharel Teófilo das Neves Leão.

Pelo mesmo documento, Euzébio de Queiroz assinalava ainda as mudanças promovidas no conjunto dos delegados em função de alguns acontecimentos

DELEGADOS. Por Decreto de 19 de junho do anno passado e de 16 do corrente mez, forão nomeados o bacharel, Luiz Ferreira da Silva Maia para o lugar de delegado da freguesia de Irajá, vago pelo fallecimento do Dr. Sebastião Vieira do Nascimento, e o Dr. José Theodoro de Azambuja para o da freguesia de S. João Baptista da Lagoa, em consequência de ter também fallecido o Dr. José Hermenegildo Xavier de Moraes. O Dr. Joaquim Marcos de Almeida Rego, passando a exercer as funções de reitor do internato do imperial collegio de Pedro II, pedio e obteve demissão de delegado do 2º districto, sendo nomeado para o referido lugar o bacharel, Firmo de Albuquerque Diniz por decreto de 9 de fevereiro do corrente ano.(CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA, 1858).

Outro documento, do ano seguinte, também mostrou a presença de religiosos nas atividades de inspeção. Nessa oportunidade, na ótica de Queiroz a única alteração constava da “nomeação do padre Antonio Marques de Oliveira para o lugar de delegado da freguesia de Jacarepaguá, em consequência de ter fallecido o Desembargador Antonio Joaquim de Siqueira, que o exercia”. Ocasão esta que registrou a presença de uma autoridade eclesiástica e outra provinda do poder judiciário: um padre e um desembargador realizando atividades de inspeção dos escolares.

Como se vê a movimentação do pessoal da inspeção integra um jogo de poder no qual o bom exercício de atividades voluntárias permitia o acesso a outros cargos que exigiam maior qualificação e possibilitavam remuneração. Era o sentido da cooptação por meio de cargos apontados por Villela (2000, p. 125) e Borges (2005, p. 35; 2008, p. 127). Mas, também se configura a idéia de que os sujeitos se dispunham, colocavam-se à disposição do trabalho voluntário para ampliar sua visibilidade, de seus saberes e uma experiência que poderia credenciar seu titular para a ocupação de outra posição de saber e poder. Essas situações confirmam que o poder circula por entre os sujeitos, que não se constituiu somente em um mecanismo de repressão²⁷¹.

²⁷¹ Cf. Foucault (1999 A, p. 8) “Se o poder fosse somente repressão, se não fizesse outra coisa a simplesmente dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”

Para Borges (2008, p. 222) houve uma aliança na organização da fiscalização na Corte. Para essa autora, tal composição permitia partilhar o projeto civilizatório por alguns setores e contribuía para a "formação de sujeitos disciplinados, higienizados, religiosos e moralmente idôneos e submissos à lei e ao governo". Por isso, foi possível compreender que houve pouca alteração na distribuição dos cargos para a composição dos quadros dirigentes tanto nas províncias quanto na Corte.

Nessa década, um anexo de relatório propicia entender alguns aspectos singulares da organização do sistema de inspeção de Minas Gerais. Nominalmente, o documento apresentou os agentes responsáveis pelo controle e vigilância das escolas, facilitando o entendimento da representação de "homens bons" que existiam nas localidades da Província e que poderiam participar do processo de construção da instrução

RELAÇÃO NOMINAL DOS DIRECTORES E SUPPLENTES DOS CÍRCULOS LITTERARIOS			
Círculo	Directores	Supplentes	Obs
1º	José Rodrigues Duarte	Dr. Carlos Thomaz de Magalhães Gomes	
2º	Francisco de Paula Ramos Horta	Cônego Dr. Luiz Antonio dos Santos	
3º	Maximiano Martins da Costa	Cônego Manoel dos Santos Ferreira	
4º	Dr. Francisco Cyrillo Ribeiro de Souza	Francisco José da Costa Machado	
5º	Dr. Agostinho José Vieira de Mattos	Vig. Joaquim José da Costa Senna	
6º	Herculano César de Miranda Ribeiro	Vigário José Pacífico Perigrino e Silva	
7º	Padre José Mari Versiani.	Luiz José Azevedo	
8º	Dr. José Rodrigues de Lima Duarte	Dr. Francisco de Assis Pacheco Penna.	
9º	Francisco de Assis Athaide	Francisco Peixo de Mello	
10º	Dr. Saluthiel de Andrade Braga	Dr. Francisco José de Araujo e Oliveira	
11º	Damazo Xavier de Castro	Dr. Antonio Carlos Carneiro Viriato Catão	
12º	Cônego Antonio Felipe de Araujo	Padre João Damasceno Pereira	
13º	Cônego Hermógenes Cassimiro de Araujo	José José Maria Cassimiro de Araújo.	
14º	João Piana e Vasconcellos	.....	Vago
15º	Dr. João Dias Ferraz da Luz	José Cassiano S. Thiago	
16º	Cônego Jos Carlos Martins	Vicente Ferreira Carvalhaes	
17º	José Felicíssimo do Nascimento	Francisco Xavier Augusto França	

Conforme – Sebastião Augusto Pinto de Souza (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRETOR GERAL INTERINO DA INSTRUÇÃO, 11 DE MARÇO DE 1856 - ANEXO).

Diferente de Mato Grosso e semelhante à organização da Corte, os bacharéis, doutores e religiosos participavam da definição dos rumos da instrução e das práticas dos professores.

Em relatório do ano seguinte, o Vice-Presidente mostrou uma pequena mudança na constituição dos círculos literários. Semelhante a alguns acontecimentos da Corte, havia troca de dirigentes em busca de melhores assentos. Em Minas Gerais, segundo o relatório, “o cidadão Luiz Maria da Silva Pinto” começou a exercer o cargo de Diretor da Instrução, em virtude do então Diretor ter tomado posse na condição de Presidente da Província interinamente, uma vez que era o Vice-Presidente e escritor dessa narrativa. Para o lugar de diretor do Lyceu foi nomeado o “Doutor Carlos Thomaz de Magalhães Gomes”, homem esse que pediu demissão, sendo substituído pelo “Doutor Eugênio Celso Nogueira”. A mudança configurava a troca de personagens na composição da administração da Província e também no sistema de inspeção escolar mineira, buscando preservar a qualidade dos trabalhos e a inserção dos “homens bons”.

No mesmo relato o dirigente se refere a mudanças

Achando-se vagos os lugares de Directores do 8º e 12º círculo, aquelle pela demissão que pedio e obteve o Doutor José Agostinho Vieira de Mattos, e este por fallecimento do Cônego Antonio Felippe de Araujo, forão nomeados para os exercer o Professor aposentado Vicente José de Figueiredo, e o Doutor Antonio Dias Ferraz da Luz. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-PRESIDENTE DE PROVINCIA, NOVEMBRO DE 1857).

A fonte permite conhecer um aproveitamento de professores aposentados, conforme previa o regulamento da instrução nº 28. Essa decisão indica a introdução de profissionais do ensino na atividade de fiscalização e, da mesma maneira, forjando situações em que as experiências de professores jubilados pudessem ser repassadas àqueles profissionais do ensino que estivessem em plena atividade no magistério.

4.2. O professor como agente da escolarização

Para ampliar a definição da forma escolar da conciliação, um dos tópicos de maior importância e visibilidade nas reformas de 1854 eram as condições de ensino ou, para ser mais preciso, as condições de entrada e permanência no exercício do magistério, isto é, a delimitação das possibilidades para o exercício direto do poder pastoral de ensino²⁷². Diante

²⁷² Na perspectiva construída por Schueler (2005, p. 341) “A elaboração deste aparato legislativo indicava claramente o incremento do processo de constituição de um corpo docente vinculado ao Estado, submetido a uma série de normas de funcionamento, de controle, de organização, de fiscalização do ensino e das atividades

dos discursos pronunciados²⁷³, do arcabouço jurídico que se formou, em face do ganho de importância dessa relação, do significado que teria para o aceite da ação estratégica da governamentalidade exercida pelo poder público sobre os professores e das táticas definidas destes sobre as famílias e os sujeitos, as condições do magistério tiveram um tratamento especial no âmbito das práticas reformadoras.

Foram as definições dessas qualidades necessárias para o desempenho de suas atividades que acabou permitindo a construção dos alicerces da formação do corpus de professores²⁷⁴ de que nos fala Villela (2000, p. 100), assegurando que “desde o século XVI, os contornos da profissão vinham se definindo nas sociedades ocidentais” e que para Lemos (2006, p. 35), no caso brasileiro, “o processo de emergência da escola pública mantida pelo Estado se cruza com o início de um processo de profissionalização docente”.

Desde o início da década, a condição do magistério se constituiu em pauta das reformas postas em curso. Os discursos a respeito da qualidade dos professores e mestres proliferavam com viés econômico, de proteção social, mas também como uma necessidade de controle em função dos livros que liam ou que disponibilizavam para as crianças ler, dos métodos e materiais que empregavam e dos seus vínculos sociais.

4.2.1. A docência no sertão pantaneiro.

Em Mato Grosso, pela leitura dos dirigentes, a situação dos professores era bastante semelhante ao caso da Corte e Minas Gerais no tocante à qualidade de ensino e mais grave quando se referia ao salário dos mestres. Não somente pelo baixo valor que recebiam, mas também pelo seu atraso que, muitas vezes, demorava meses e até ano para recebimento.

Já no início da década de 1850, a baixa qualidade do trabalho realizado e outras situações aparecem nos relatórios

docentes, além de preceitos de conduta moral e profissional, o que implicava, em tese, uma relativa restrição a sua autonomia”

²⁷³ Nesse sentido, a preocupação de Borges (2008, p. 105) auxilia a pensar que “A forma como a instrução estava sendo concebida variava de acordo com o indivíduo que estivesse exercendo o cargo de Inspetor ou de Ministro, não havendo homogeneidade nos relatórios. Deste modo, no exame da realidade, entram em jogo concepções educacionais, convicções políticas e outros interesses. O levantamento de um campo de conhecimento e a instauração de discursos se dá a partir do exame, articulado com a formação de saber, ligado a uma forma de exercício do poder. No caso dos relatórios, um saber acerca da instrução e da profissão docente, legitimado pelo caráter oficial da escrita”.

²⁷⁴ Cf. Villela (2000, p. 100) “O que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção corporativa do ofício”. Daí porque, em função do período e da ausência de documentos, neste trabalho não intensifiquei a pesquisa para buscar algum indício da organização corporativa dos professores.

A instrução publica nesta província está de peor condição do que nas outras, podendo-se avançar que he quasi nulla. As causas efficientes deste mal, que affecta tão de perto seu progresso são: 1º. A falta de pessoas habilitadas para o magisterio; 2º a insuficiencia ou mesquinhez dos ordenados, que mais a mais nem pagos são; 3º. A falta de convicção em que estão os pais de famílias de darem convenientes educação a seus filhos. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 1850).

Os problemas encontrados eram de três ordens: falta de qualidade, ausência de pagamento e insatisfação das famílias pela ausência de garantias de qualidade nos trabalhos. Esse relatório apresentou a conjuntura da época e destacou a necessidade de resolver dois dos principais problemas: financeiro e de qualificação do magistério.

Augusto Leverger, ao tomar posse na Presidência também verificou problemas de ordem administrativa e pedagógica na instrução pública da Província. Uma análise desse representante possibilita aproximar a situação de Minas Gerais com a de Mato Grosso, no que se refere à qualificação dos professores

Alguns professores há que mal sabem aquillo que devem ensinar. Entendo com tudo que essa pouca instrução que recebe a mocidade he preferível á ignorância absoluta. Há poucas pessoas, entre nós, que, com a precisa idoneidade, queirão dedicar-se ao magistério, e essas mesmas pessoas são repellidas pela tenuidade dos ordenados e pela irregularidade do pagamento. Se outro fosse o estado das finanças provinciaes, seria por certo dinheiro bem empregado o augmento de ordenado, para a aquisição de hum ou outro bom mestre, que por ventura se apresentasse. Porém, ainda assim, não me animaria a propor vos hum medida geral, que elevaria consideravelmente a despeza em proveito não do público, mas sim dos actuaes mestres, ou de outros com habilitações não melhores; e se, para obviar a este mal, houvesse mais rigor nos exames, succederia que muitas Cadeiras ficarião vagas. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 1851, PUBLICADO EM 1852).

Sob o signo da falta, Leverger procurava justificar a pouca instrução recebida pela mocidade da Província que presidia. Como sugere, a mudança do quadro ia além de suas forças, de sua vontade.

Em relatório publicado em 1853, Augusto Leverger acentuou o estado em que se encontrava a vida das pessoas ligadas ao ensino. Pelos escritos assegurou que “pezava” a ele informar que a situação das escolas continuava a ser menos satisfatória e que “não dá esperanças de melhorar”. Para Leverger, muitos mestres tinham dificuldades com a capacidade profissional e as “poucas pessoas” que possuíam conhecimento suficiente em ortografia e aritmética prática para, ao menos, “sofrivelmente ensinar a ler, escrever e contar”

não se dedicavam à instrução. Na visão dessa autoridade, preferiam “seguir carreiras mais lucrativas e menos pensionadas do que o magistério, que he mal retribuído, e melhor o não pode ser pela escassez de nossas rendas”.

Portanto, a qualidade do ensino estava relacionada com a falta de condições financeiras para melhorar o salário dos professores e a falta de pessoal qualificado. Fechava-se um ciclo: falta de pessoal e baixo salário. Ainda assim, a pouca instrução era preferível à ignorância absoluta, como assinala Leverger.

4.2.2. Docência na Corte

Existe um número significativo de produções acadêmicas a respeito dos professores na Corte Imperial. Dentre eles, destaco os trabalhos de Schueler (2002), Garcia (2005), Lemos (2006), Borges (2008) e Uekane (2008). Esses trabalhos contribuem para compreender aspectos da história da profissão docente, seja pelo exame, das instituições de formação, do recrutamento, dos modos de formação, dos movimentos associativos e do exercício profissional. Por isso, trataremos das questões analisando os discursos produzidos na década de 1850, aproveitando as análises já produzidas.

Na Corte Imperial, a preocupação com a situação e qualificação dos professores não era tão diferente das províncias. Primitivo Moacyr (1942, 528-534) afirmou que em 1847 o Deputado Sales Torres Homem propôs e a Assembléia Geral deliberou por uma autorização para reformar a instrução pública. Portanto, bem antes da proposta de Coutto Ferraz que concedeu a autorização em 1851. Dentre as propostas do Deputado estava também a de “melhorar a sorte dos mestres”. Uma inquietação que prosseguia nesse período, conforme faz ver relatório do Ministro do Império em 1851, ao insistir que o ensino na Corte tinha “melhorado” e poderia ter mais “progresso” se algumas causas pudessem ser eliminadas, pois “entorpeciam” o desenvolvimento da instrução. Esses obstáculos, segundo o dirigente eram a “deficiência de pessoal habilitado para este gênero de instrução”, juntamente com uma “mesquinha remuneração e nenhum futuro dos professores”. Conjugados a esse fatores também constataram a falta de prédio e de inspeção escolar.

Cabe destacar também um relato do Ministro de Negócios do Império quando destinou o professor e deputado Justiniano José da Rocha para fazer um relatório sobre o estado da instrução na Corte que, como afirma Moacyr (1936), contribuiu para a reforma de 1854. Testemunhada pelo próprio Ministro

Ella me dispensa de accrescentar cousa alguma para demonstrar a necessidade, mais de huma vez trazida ao vosso conhecimento, de reorganisar a Instrucção Publica, exigindo de todos os Mestres e Directores de Collegios e Escolas, ou seião públicos ou particulares, as provas de moralidade e saber, sem as quaes a ninguém deve ser permittido que dirija a educação da mocidade; (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DO IMPERIO, PUBLICADO EM 1851).

A moralidade e o conhecimento eram as duas principais reivindicações para a reforma. Nas palavras do Ministro, a situação encontrada exigia medidas que resolvessem os problemas e estas se dariam por meio da reorganização da instrução pública. Era o indicativo para uma mudança que atingisse tanto escolas públicas quanto as instituições particulares, principalmente, determinando novas orientações aos professores em busca de uma nova qualidade para o ensino.

Pelo que expressou o artigo 1º do Decreto que autorizou a reforma, o governo poderia estabelecer a legislação observando algumas disposições, dentre elas a de requerer licença para abrir escola ou colégio, justificando aptidão, idade maior de vinte a um anos e moralidade. Em caso de licença para estrangeiro abrir estabelecimento de ensino, condicionou o funcionamento da instituição às exigências de se ter, pelo menos, metade dos professores de nacionalidade brasileira. Sem uma definição precisa quanto a habilitação para o magistério, a disposição legal prescreveu que esta seria regulada pelas matérias designadas para o ensino de primeiro e segundo grau da escolarização elementar.

A avaliação das condições de vida dos professores também foi posta em evidência. Em relatório do Ministro dos Negócios do Império, publicado em 1853, ele reiterou a situação, destacando a percepção do escritor Gonçalves Dias no relatório sobre as causas do estado de deficiência do ensino do norte do País. Dentre os problemas, estava a ocorrência de “se distrahirem de continuo os Professores para exercerem cargos públicos, cujas funcções não podem desempenhar sem quebra dos deveres ligados ao Magistério”. Portanto, na leitura realizada pelo Ministro, o relator daquele documento estava reclamando da falta de profissionalização dos professores, do exercício do magistério.

Apenas alguns meses depois da regulamentação, o Ministro do Império informou, em relatório publicado em 1854, que entre as idéias essenciais da reforma da Corte estava o compromisso das autoridades e da legislação em “organizar melhor o magistério; dando vantagens no presente e segurança no futuro aos professores; mas exigindo delles também mais aptidão e maior zelo”; assim como a responsabilidade de “preparar bons professores”.

Dentre essas questões dos professores, exigiriam a fiscalização e expansão do ensino, marcando também as condições para que pudessem “regular as condições do ensino particular”. Esse tipo de discurso manifestava a preocupação dos reformadores com os estabelecimentos de instrução/educação, associada, por sua vez, às atividades dos professores públicos ou particulares.

4.2.3. A docência em Minas Gerais

Na Província mineira prosperou a idéia de tornar o processo reformador um instrumento de construção do futuro dos professores e fazer com que qualquer tipo de ação de ensino fosse controlado pelo Estado. Por isso, os discursos dos dirigentes dirigiam-se especialmente aos parlamentares com o intuito de favorecer os mestres, propiciando-lhes condições de trabalho com dignidade e proteção às condições de vida pessoal, familiar.

Como informou o Presidente da província de Minas Gerais, em relatório de 02 de agosto de 1851, o parlamento mineiro havia autorizado a reforma da instrução pública, pela Lei 516 de 10 de setembro de 1851. Nessa legislação ficou definido como uma das suas necessidades, em seu parágrafo 1º do artigo 1º da norma, a obrigação de “marcar as condições do magistério” e, no segundo, “estabelecer garantias, e determinar vencimentos e mais vantagens aos mestres”. Já no parágrafo 4º desse mesmo artigo preocuparam com outro grupo social, por isso, definiram que o governo determinasse “as formalidades que devem preceder a fundação de estabelecimentos particulares de instrução”. Nos dizeres do Presidente da Província, de 2 de agosto de 1851, tal necessidade se devia, em partes, porque “correspondem actualmente abusos que convém quanto antes cortar, procedendo uns da incapacidade dos mestres que em regra, salvas boas excepções mal comprehendem a importância dos seus deveres”. Leitura muito próxima daquelas que estavam disseminadas em Mato Grosso.

Esse tipo de discurso, a partir desse momento, se envolvia diretamente com a questão dos salários dos professores. E era também disseminado porque estava diante de uma urgência que era a necessidade de estabelecer garantias sociais aos modos de exercício da profissão, principalmente, pela falta de conhecimento do que representava essa atividade e do significado atribuído a instrução. Portanto, a interpretação da realidade mineira estava ligada à idéia de se pensar a “arte de ser professor”.

Em virtude de alguns fatores preocupantes como a “facilidade com que por toda a parte se vão estabelecendo aulas, quer particulares, quer publicas, sem que sobre ellas se

exerça uma inspeção tão eficaz como convém”. Em outras palavras, faltava à Província a capacidade de controlar o surgimento das escolas, mesmo as públicas que ficavam à mercê da vontade política de dirigentes locais.

Ainda que o problema econômico fosse uma questão importante, não era determinante, como ajuda a pensar Antonio Bhering sobre a demanda financeira dos mestres. Em relatório, quando acumulava o cargo de Vice-Diretor com a secretaria do Governo, em 1851, aproveitou a oportunidade para insistir na idéia de que “As sciencias, as artes, e as letras podião certamente ter tido muito maior desenvolvimento, de vantagens honoríficas e pecuniárias, se hum futuro de honesta subsistência convidassem ao Magistério os mais dignos de tão sublime sacerdócio”. Isso se faria garantindo maiores salários para que outras pessoas, com maior qualificação, pudessem adentrar no ensino. Em outras palavras, esses “mais dignos” do sacerdócio deveriam ser estimulados pelo oferecimento de um salário mais compatível com a função desempenhada. O sacerdócio exigido talvez se referisse à qualidade dos saberes dos professores ou à moralidade dos mestres, ou mesmo as duas questões, concomitantemente. Bhering tinha claro que a profissão ou a vida de professor se tratava de um sacerdócio, influenciado que era pela condição eclesiástica, compreendendo que no ensino não se tratava apenas de ganhos pecuniários, mas também de benefícios honoríficos.

Em Minas, durante a reforma e antes da regulamentação havia uma escola normal.²⁷⁵ Pela narrativa do relatório da Vice-diretoria da instrução pública, de 22 de fevereiro de 1852 essa instituição deveria contribuir com a qualidade do ensino, pois “o fim desta Aula é preparar os Mestres de 1º e 2º gráo d´instrucção primaria nos princípios, e methodo do ensino simultâneo”. Porém, para a autoridade, a instituição estava muito distante de sua finalidade, uma vez que, segundo ele “só se ostenta para illusão do público”. Em curtas palavras, a escola normal que funcionava, não resultava, necessariamente, em melhoria da qualidade dos professores e muito menos do ensino. Melhoria que estava nos relatórios vinculada à necessidade de inspeção, à falta de qualidade própria dos professores e, outras vezes, por ausência de uma instituição capaz de realizar tal formação.

É possível ainda que os professores que se formavam na escola normal mineira optassem muito mais pelo ensino privado. Isso faz sentido pelo que se pode perceber da continuidade desse mesmo relato, em que o dirigente afirmou a existência da mesma quantidade de escolas particulares e escolas públicas, no entanto

²⁷⁵ Rosa (2003) também trabalha a perspectiva construída sobre esse estabelecimento de formação de professores e segundo Uekane (2008, p. 27) a Escola Normal de Ouro Preto foi pensada nas décadas de 1840 e fechada em 1852

Os paes dão preferência ao ensino particular, por que nem todos os professores, ou para melhor dizer, grande numero de professores, não dá as precisas garantias de saber, honradez, e moralidade; requisitos que os paes, ou educadores consultão, quando tratão de educação de seus filho, ou educandos. É uma triste verdade, que todos lamentão, que a condução dos mestres públicos esteja na rasão inversa das qualidades exigidas por tão nobre profissão. Os mestres particulares fiscalizados de perto por aquelles que por natureza são os mais interessados no progresso moral, e intellectual dos seus alumnos, não são tão facéis de alterar, e diminuir consideravelmente as bases do ensino, em feriar días de trabalho, em ensinar doutrinas subversivas da moral, da Religião, e do socego publico, e em abandonar suas aulas, para andarem passeando pela Capital em face do governo. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE- DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PUBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

Para o vice-diretor geral, os professores particulares tinham maior reconhecimento em virtude de alguns episódios preponderantes como a fiscalização direta das famílias sobre os respectivos trabalhos, enquanto os professores públicos não davam provas da moralidade, honradez e garantias de saber. Pressupostos básicos daquelas práticas de ensino exigidas para a época. Sem mencionar diretamente, deixou-se fazer entender que os mestres de escolas públicas cometiam outros tantos abusos como o de diminuir bases do ensino, isto é, diminuir quantidade de conteúdos de ensino, tirar férias em dias de trabalho, ensinar doutrinas subversivas da moral e da religião, perturbar o sossego público e ainda abandonar as aulas para passear pela Capital.

Na mesma narrativa, Bhering auxilia a compreender que existiam questões culturais que os dirigentes buscavam superar por meio da introdução de uma nova legislação. O problema seria revertido, na consideração do vice-diretor da instrução, com a manutenção da realização de exames, de acordo com a lei antiga para que os professores demonstrassem as noções de ler, escrever e contar, mas também conhecimentos da doutrina cristã, da política, das leis, isto é, dos deveres morais e religiosos.

A preocupação com a qualidade era tão intensa que, em relatório de 12 de janeiro de 1852, o Presidente da Província informou que, por meio da lei n. 570 de 1851 mandou “licenciar por tempo indeterminado” os professores com pelo menos 20 anos de “bons serviços”. Tal medida demonstra como os dirigentes descartavam professores na medida em que não mais atendiam aos projetos em curso. Ao invés de lhes propiciar oportunidades de qualificação optou por aposentá-los obrigatoriamente.

Nesse mesmo documento, assegurou como um dos objetivos da reforma “aumentar ordenado dos professores” e garantir aos mestres “vitaliciedade dos seus empregos depois de

alguns anos”. Garantias que, na compreensão do dirigente, tinham por finalidade suprir lacunas e problemas de administração dos professores e das escolas. Uma síntese do quadro do ensino em Minas Gerais foi construída pelo Dr. José Ricardo de Sá Rego na qual reapareceu problemas dos salários, formação e orçamento provincial

Ao que sobre este ramo do serviço publico dice em meu citado relatório, tenho a acrescentar o que ultimamente fez a Assembleia Provincial em conformidade com as considerações que lhe apresentei e as medidas que indiquei. Não era satisfatória o estado da instrução publica: a somma de 94 contos que com ella annualmente despendia a província era improductiva, não sendo compensada pelo progresso da mocidade mineira, aliás talentosa e ávida do saber. Este mau resultado provinha principalmente da falta de pessoas não só habilitadas para o magistério como á elle dedicadas. E nem seria possível encontrar esse pessoal que preenchesse as vistas do administrador, attenta a escassez dos ordenados marcados para as cadeiras do ensino publico. Esses vencimentos não se achavão em proporção nem com a importância das matérias leccionadas, nem com o custo de um tratamento decente dos mestres. D’aqui resultava que as pessoas que pelas suas habilitações deverião ao magistério prestar a sociedade importantes serviços, d’elle fugião para em outro emprego ou profissão que encontrassem necessário para a sua decente subsistência. Os poucos com as precisas qualidades se dedicavão a esta nobre, mas penivel tarefa, estão ainda insufficientes á vista do que d’elles se tinha o direito de esperar; não encontrando na profissão, que alias havião escolhido, os meios necessários para se tractarem conformemente á sua posição, entregavão-se ao exercício conjunto e naturalmente incompatível de outras profissões. Grande era o numero dos professores que se distrahião de suas obrigações, exercendo a profissão de sollicitadores de causas ou de advogados ou entregando-se a várias espécies de negocio. (MINAS GERAIS, RELATORIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 12 DE JANEIRO DE 1852).

A partir desses escritos é possível ter uma representação da docência em Minas Gerais. As condições eram muito semelhantes com a situação dessa mesma categoria profissional na província de Mato Grosso e na Corte. Cabe destacar o tipo de solução apresentada nas reformas para alterar o problema do orçamento, de qualificação e dos parcos salários.

4.2.4. A representação de um professor ideal.

A sciencia de dirigir o espirito, e o coração deve estar sugeita a provações que tranqüilizem completamente a consciencia dos paes de família em seu beneficio, e no interesse da Pátria. (Relatório, Minas Gerais, Vice-diretor da Instrução Pública, 1854).

Os discursos apresentam diversas exigências para qualificação e habilitação dos professores. Atentos a essas perspectivas, os dirigentes regulamentaram a vida desses profissionais em busca de maior intensidade nas ações de ensino. Por isso, os regulamentos

prescreveram os ideais necessários a um indivíduo para lecionar na instrução pública e particular, condicionando a realização dessas atividades às provas de capacidade. Assim, as prescrições produziram um sentido e apontaram rumos que os mestres deviam seguir para ingressar e permanecer no ofício.

Assim, regular a ação profissional foi um ato tomado para exigir e realizar maior domínio das atividades dos professores. Este foi o propósito que os regulamentos da instrução pública reconheceu como legítimo para fazer com que os candidatos ao magistério pudessem demonstrar maior qualidade na instrução, tornando-os profissionais do ensino.

Dessa maneira, os regulamentos da instrução de 1854, nas respectivas províncias e na Corte Imperial procuraram definir as condições para o exercício da docência. Nessa perspectiva, idealizaram um tipo de sujeito que poderia ser candidato ao magistério e também preconizaram as condições para que pudessem continuar no ofício

Regulamento da Província de Mato Grosso.	Regulamento da Corte Imperial	Regulamento da Província de Minas Gerais
<p>Art. 4º – As pessoas que se propuserem a exercer o magistério público deverão apresentar ao Presidente da Província os seguintes documentos:</p> <p>§ 1º – Certidões ou justificações de idade provando que são maiores de 18 anos.</p> <p>§ 2º – Atestações de bom procedimento passadas pelo Pároco da Freguesia onde residirem, ou tiverem ultimamente residido por mais de um ano.</p> <p>Art. 5º – As senhoras deverão apresentar, demais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; e o consentimento dos seus maridos; se viúvas, a do óbito destes. As solteiras só poderão exercer o magistério tendo 21 anos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus pais, e forem estes de reconhecida moralidade.</p> <p>Art. 6º – A capacidade profissional provar-se-á em exame oral e por escrito, feito</p>	<p>Art 12. Só podem exercer o magisterio publico os cidadãos brasileiros que provarem:</p> <p>1º Maioridade legal</p> <p>2º Moralidade</p> <p>3º Capacidade Profissional</p> <p>Art 13. A maioridade legal prova-se perante o Instructor Geral por certidão ou justificação de idade.</p> <p>Art. 14. A prova de moralidade será dada perante o mesmo Inspector, apresentando o candidato:</p> <p>1º Folhas corridas nos lugares onde haja residido nos annos mais proximos á data do seu requerimento:</p> <p>2º atestações dos respectivos parochos.</p> <p>Não póde ser nomeado professor publico o individuo que tiver soffrido pena de galés ou accusação judicial de furto, roubo, estellionato, bancarota, rapto, incesto e adulterio, ou de outro qualquer crime que offenda a moral publica ou a Religião do Estado.</p> <p>Art. 16. As professoras devem exhibir, de mais se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viuvas, a do óbito de seus maridos; e se</p>	<p>Art. 17. A capacidade profissional prova-se em exame, oral e por escripto, que terá lugar sob a presidencia do Inspector Geral e perante dous examinadores nomeados pelo Governo.</p> <p>6.º As condições para o Magisterio são: e de 25 annos completos.</p> <p>§ 2.º Regularidade de conducta.</p> <p>§ 3.º Conhecimentos especiaes.</p> <p>§ 4.º Ser Catholico, Apostolico, Romano.</p> <p>§ 5.º Não ter sido judicialmente accusado por crimes infamantes.</p> <p>Art. 43.º A 1.ª condição prova-se pela certidão de idade: a 2.ª por attestados do Parocho, Juiz de Paz, Subdelegado, Vizitador, &c.: a 3.ª por concurso, ou quaesquer documentos valiosos, a juizo do</p>

publicamente em uma sala do Palácio da Presidência, sendo examinadores o Inspetor Geral dos Estudos e mais duas pessoas nomeadas pelo Presidente da Província, que deverá, sempre que puder, assistir ao mesmo exame.	viverem separadas destes, a publica fôrma da sentença que julgou a separação para se avaliar o motivo que a originou. As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes foram de reconhecida moralidade.	Presidente da Província: a 4. ^a por attestado do seu respectivo Parocho: a 5. ^a por attestado da autoridade competente. São applicaveis as disposições deste artigo aos Professores dos Collegios particulares.
---	---	--

Três temas são preponderantes na exigência para ser professor: moralidade, conhecimento e idade. A primeira era exigida por duas maneiras: a moralidade civil e a religiosa, isto é, demonstração de conhecimento das exigências de vida pelo Estado e também da igreja, a segunda pela demonstração dos saberes e os modos de transmitir e a terceira pelo atestado da época, sobretudo os de batismo.

Em Mato Grosso, a obrigatoriedade para o candidato era de apresentar atestado do pároco, o que se constituía de honradez e comprovação de vida ilibada do concorrente. Já na Corte Imperial²⁷⁶, tal qual na Província mineira, exigia-se atestado civil e religioso. Este último se tratava de um documento expedido pelo pároco local, atestado diante do inspetor geral e o documento civil expedido por “folha corrida” ou certidão de antecedentes criminais como nos dias atuais. Disposição normativa que evidencia a idéia de que a lei, a justiça, ou melhor, o poder judiciário já era mais organizado em Minas Gerais e na Corte. Porém, ainda frágil e distante do reconhecimento social em Mato Grosso, onde, provavelmente, preponderava a expressão da força política, juntamente com a representação religiosa. Os requisitos aumentavam em Minas Gerais e faziam exigências em duplicidade, pois precisava ser católico apostólico e romano, mas também não podia ter cometido crimes infamantes e deveria ter regularidade de conduta. Por isso, a certificação sobre a vida do candidato a professor deveria ser precisamente apontada pelas respectivas autoridades civis, judiciárias ou religiosas.

²⁷⁶ Nos estudos de Garcia (2005, p. 178-179) a pesquisadora assegura que “A certidão de batismo foi mais largamente usada como atestado de maioridade, sem, contudo deixar de aparecer a informalidade no atendimento a esta exigência, [...]. O documento fornecido pelo pároco, é o mais preciso em relação à idade do candidato, já que os demais indicavam uma idade aproximada, ou mesmo, um intervalo de tempo no qual poderia estar contida. Ao final destas comprovações, o inspetor geral escreve seu parecer, no canto superior esquerdo da folha, autorizando ou não a inscrição do “suplicante”. Porém, não só estes certificados serviram para a análise deste estudo. A pesquisa também mostrou que nos pedidos de inscrição, ou mesmo nos de isenção aos exames “prévios” e/ou de “capacidade”, os candidatos davam sinais de sua identidade. Isto porque, neste momento, precisavam se justificar mais detalhadamente a fim de convencerem a Inspetoria Geral de Instrução, da necessidade ou não de prestarem os exames prescritos em lei”.

Em relação ao conhecimento em Mato Grosso, havia como requisito a prova, se possível, diante do Presidente que, juntamente com mais dois examinadores e o inspetor geral de estudos da Província, realizavam a argüição do candidato nas matérias relativas ao ensino elementar. Na Corte Imperial exigia-se “capacidade profissional”. Exigência que pode ser interpretada como prova, exame ou certificação²⁷⁷. Em Minas Gerais fazia-se necessário a comprovação de “conhecimentos especiais”. Práticas que podem ser concebidas como concessão de autorização por parte dos dirigentes ou a prova de capacidade por meios dos exames ou concursos. Os modos de exercícios do poder de instruir estavam sendo colocados à prova. Cada disposição organizativa definiu de maneira diferenciada esses procedimentos de aprovação e comprovação das competentes habilitações para o ensino escolar.

Ao que ficou perceptível, os dirigentes de Mato Grosso se apropriaram das idéias discutidas no Parlamento Geral, praticadas e disseminadas pelos governantes do Império, em particular pelas proposições da Corte²⁷⁸, respeitando-se bastante a cultura local, valorizando os profissionais que examinariam os concorrentes e criando condições para efetividade do processo de escolarização.

Já com relação a experiência de vida satisfatória, a discussão distanciou-se do debate em torno da prática profissional. Os requisitos preponderantes da vida a ser exigida para o magistério eram, por um lado, o aspecto biológico e por outro, definição social. Para todos os professores se exigia a idade e, em caso de ser mulher, situação legal do casamento e autorização do esposo para trabalhar. Em outros casos, a declaração de viuvez ou de separação judicial, devidamente motivada. Assim, Mato Grosso e a Corte Imperial adotaram disposições semelhantes, diferenciando-se apenas na exigência da idade das mulheres solteiras. Enquanto em Mato Grosso o mínimo de idade para as mulheres era de 21 anos, na Corte era de 25 anos, salvo se as meninas lecionassem em casa dos pais que possuíssem atestado de moralidade. Em Minas Gerais a idade era de 25 anos para homens e mulheres.

²⁷⁷ Na compreensão de Garcia (2005, p. 40) “No Império brasileiro, o Regulamento de 1854 procura seguir este ideal reforçando, entre outros pontos, a obrigatoriedade do concurso para a seleção ao magistério. Esta exigência representava apenas uma das diversas medidas de controle da profissão docente, nas quais os candidatos ao cargo de professores públicos. Estes deveriam se enquadrar em normas rígidas, expressão do perfil do profissional desejado naquela conjuntura. Com isso, pode-se notar que a questão do recrutamento está intimamente ligada à profissionalização, qualificação e estatização do magistério”.

²⁷⁸ Para Schueler (2002, p. 178) “A centralidade da constituição da docência para o Estado, neste momento, surge, reiteradas vezes, nos relatórios do Ministério do Império e dos Inspectores Gerais, nas normas e regulamentos oficiais, denotando o movimento no sentido de recriar representações sobre a *missão* social dos mestres de primeiras letras, reelaborando tradicionais ideais da pedagogia jesuítica e moderna, constituindo um *lugar* privilegiado na ação educativa de “civilizar” e instruir as crianças populares, buscando determinados ideais de moralidade, de civilidade, de pertencimento à pátria”.

Não fazendo distinção em relação à vida da professora, se casada ou solteira, separada ou viúva.

No Município Neutro a idade exigida para aqueles que desejassem ser professor era a “maioridade legal”, que deve se referir ao tempo de 21 anos e em Mato Grosso a idade mínima para os professores homens era de 18 anos de idade. Definição essa que mostrava conjunturas diferenciadas. É possível que em Mato Grosso se acreditasse muito mais nos jovens ou talvez que a expectativa de vida fosse menor ou ainda que existisse tanta necessidade de professores que se viam obrigados a aceitar com menos idade. Minas Gerais aparentemente tinha expectativa de vida maior e não havia tanta necessidade de professor jovem ou, talvez, tratassem a instrução pública com tanta responsabilidade que, contavam como exigência, efetivamente, a experiência de vida profissional e social.

Essas foram as principais obrigações impostas para o exercício do magistério e que estavam prescritas nos respectivos regulamentos dessas instâncias de poder do Império. A idéia de controle da vida dos sujeitos, da qualidade das suas possibilidades de transmitir conhecimento e dos modos de exercício da moralidade e religiosidade induziam os candidatos ao magistério para uma preocupação constante. A vontade deliberada da regulamentação era fazer com que as pessoas, na preparação para o seu futuro como professor cuidasse das suas atitudes, se preocupasse com a própria conduta, contivesse seu comportamento e as relações que estabeleciam com a sociedade e com os poderes da igreja e do Estado. Por isso, a idéia foi proclamar um “professor ideal” nesse regulamento, editando-o a partir dos requisitos dos quais faziam exigências para que pudessem ingressar e permanecer no ofício. Como opina Garcia (2005, p. 40-41), no caso desses regulamentos, na Corte “estavam postas as regras que deveriam presidir a pretendida conformação do profissional docente “desejável” para as escolas, colégios e faculdades da sociedade imperial em formação”.

4.2.4.1. Competências dos professores.

No que concerne as atribuições e competências dos principais agentes da instrucionalidade, os reformadores pensaram as funções que deveriam ter, os limites das suas ações, descrevendo, inclusive, as fronteiras das suas possibilidades de atuação para que ficasse consignado o potencial das práticas desse tipo de poder.

Em Mato Grosso, as exigências para o exercício da atividade de professor concentrou-se na definição do poder dos exames²⁷⁹. As provas de habilitação é que deveriam dar conta do preenchimento das condições para a contratação de um professor. Em oportunidade devida, o candidato que fosse “plenamente aprovado”, seria provido em qualquer cadeira vaga, em qualquer grau do ensino elementar, em qualquer lugar da Província. Já aqueles mestres que fossem simplesmente aprovados, seriam considerados professores interinos. Se houvesse mais de um candidato aprovado, a banca examinadora faria uma lista, na ordem de seu saber comparativo, segundo o regulamento, para escolha do Presidente. Sendo iguais em merecimento, deveria sempre optar pelos casados ou viúvos com crianças e que tivessem filhos em sua residência, em detrimento dos solteiros. Portanto, intensa valorização dos professores que, de alguma forma, possuíssem o mínimo de vínculo com a idéia de família.

De maneira semelhante com o ideal prescrito pela Província de Minas Gerais, em Mato Grosso ficou definido que quando não se apresentasse professor habilitado nessas provas, em qualquer cadeira, o presidente poderia nomear, interinamente, um professor. Este para ser conduzido ao cargo precisava produzir prova de moralidade por atestado de um pároco da freguesia e aprovado em exame de suficiência diante da argüição do inspetor e mais dois examinadores. Porém, nessa condição, qualquer professor estaria na condição de interino e poderia ser submetido a novo exame, tanto por vontade do Presidente, quando este julgasse conveniente, quanto nos momentos em que o professor requeresse, com a finalidade de conseguir provisão efetiva. As prescrições afirmaram ainda que sempre haveria um ritual para posse dos professores. E após quatro anos, tendo sido plenamente aprovado, sem “nota” ou sem castigo e sem interrupção de mais de seis meses conseguiriam o título definitivo de professor vitalício e começariam, a partir desta data, a contar tempo de serviço para aposentadoria.

Na época da reforma na Província de Mato Grosso, os professores que se encontravam em exercício foram contemplados, pois poderiam ser considerados professores vitalícios, valorizando o tempo anterior de trabalho, desde que se submetessem a novo exame e fossem “plenamente aprovados”. Se não requeresse e não realizasse o exame e, ainda que houvesse sido examinado, mas se não fosse plenamente aprovado, o professor passaria a ser considerado interino e não teria o tempo de serviço contado para jubilação. Portanto, uma tentativa de fortalecer o poder do exame, da avaliação dos professores. Trata-se de um mecanismo que instituiu uma exigência extremamente sofisticada de regulação do ofício.

²⁷⁹ A respeito deste tema teremos uma análise mais específica nesta tese, no último capítulo, sobretudo, porque os exames configuravam um modo bastante instigante de prática de poder.

Um dos dispositivos mais interessantes que configurava como exigência no regulamento de 1854 em Mato Grosso, era a existência de um livro que deveria conter dados relevantes sobre a vida dos profissionais do magistério. Desde o nome dos professores, a data de suas nomeações, se interinas ou efetivas, o resultado das provas a que foram submetidos, as ausências que tiveram nas escolas por doença ou por licença, as eventuais penas que tivessem sofrido dos agentes de inspeção, e “todas as circunstâncias que lhes disserem respeito ao exercício do magistério”. Em outras palavras, a vida profissional e civil do professor começava a ser totalmente vigiada, controlada e registrada. Como na clínica, na prisão, na fábrica ou no manicômio, começaram a assinalar a vida cotidiana na escola, passando a ser objeto de escrita.

No Município Neutro, as prescrições se aproximaram muito do modelo francês proposto por Condorcet (1943) guiadas pelas definições de Guizot estabelecidas nas reformas da França em 1834 e pelas reformas da instrução pública realizadas por Passos Manuel em 1844 em Portugal²⁸⁰. A apropriação fora feita de maneira substantiva no que diz respeito à vida profissional dos professores. Logo, é possível pensar que os efeitos da governamentalidade seriam mais precisos e detalhados. A previsão regulamentar fazia notória a importância do concurso – que também discutiremos em outra oportunidade –. Neste momento, a pretensão é analisar um pouco mais as competências e incumbências da carreira do professor²⁸¹. Deste modo, as prescrições asseguraram que qualquer candidato a professor deveria ser submetido à avaliação e em sendo aprovado, o inspetor geral deveria propor ao Governo, aqueles preferíveis, acompanhando a lista dos concorrentes, as provas dos exames de todos eles. Para finalizar o ritual do concurso um decreto imperial nomearia aquele considerado mais habilitado.

Havia um escala na ordem de prioridade para a contratação dos professores. Em casos de empate na avaliação feita no concurso, a preferência recairia sobre os professores de ensino elementar de primeiro grau em relação aos do segundo grau da instrução primária, desde que tivessem lecionado, com distinção, por três anos. Em seguida, teriam prioridade os professores adjuntos em tempo igual. Posteriormente, os professores particulares que

²⁸⁰ Juntamente com o concurso, a regulação da vida profissional dos professores combina com as definições do regulamento português que se encontra interpretado nos relatórios, entre 1844 e 1859, do Conselho da Instrução de Portugal publicado por Gomes (1984), no qual é possível perceber as influências das reformas francesas dez anos antes. Além disso, as bases das reformas implementadas na Província do Rio de Janeiro subsidiavam o pensamento daquela época como assinala Mattos (2004, p. 273) a respeito das contribuições das reformas francesas produzidas por Cousin e Guizot.

²⁸¹ Para Garcia (2005, p. 42) a partir desse regulamento “a ordem docente está sendo reconstituída com um conjunto de significações que vão aos poucos produzindo o que vem a ser um professor, e, neste caso um professor para o século XIX”.

estivessem com mais de quinze anos de profissão e, finalmente, os bacharéis em letras e graduados em qualquer área da instrução superior do Império. Portanto, buscava-se especialidade ou especificidade do cargo de professor do ensino elementar. Os objetivos dos discursos jurídicos eram claros ao determinar a profissionalização dos agentes do magistério, privilegiando os professores públicos, mesmo aqueles interinos que, nesse caso, tinham prioridade em relação àqueles que se dedicavam exclusivamente ao ensino particular.

Buscando garantir a vida futura dos professores, o regulamento previu que o provimento em cargo vitalício se daria após cinco anos de efetivo exercício. Antecipou ainda que o professor somente perderia o cargo por sentença em processo de demissão ou por incapacidade física ou moral, judicialmente declarada, isto é, se o professor se tornasse louco ou tutelado ou ainda se, eventualmente, cometesse crime contra os costumes.

Como o poder não é somente repressão, dentre as vantagens oferecidas, garantiram aos professores vitalícios, que requeressem, o benefício de adiantamento financeiro para que se associassem ao Montepio, isto é, o amparo da previdência social existente na época. Os filhos de professores com mais de dez anos de serviço seriam preferidos para contrato na condição de adjuntos ou seriam admitidos gratuitamente no Colégio de Pedro II, situação que novamente comprova que a disposição dos dirigentes em garantir prioridade ou privilégios aos professores públicos, em detrimento dos professores do ensino privado e de qualquer outra categoria de servidor. Valorização e privilégios da condição de professor público de modo a fixá-los no ofício. Esta medida, por sua vez, também pode ser compreendida como benefícios indiretos que, deste modo, compensariam a precariedade das condições de trabalho e de renda.²⁸²

Usando princípios emuladores, ou seja, os fundamentos da competitividade e da produtividade, regularmente preveniram que o governo poderia conceder uma “gratificação extraordinária” aos professores que se distinguissem no ensino. Desde que contassem um tempo superior a quinze anos no exercício docente e com a condição de que a mesma concessão poderia ser suspensa se o professor fizesse por “desmerecer” em função do seu

²⁸² A profissionalização como fim e as concessões como táticas que se moviam em função de alguns aspectos que Schueler (2002, p. 198-199) analisou com o seguinte sentido “O que fica evidenciado, no que se refere à organização administrativa da docência oficial na Corte, é o esforço do Regulamento de 1854 no sentido de profissionalizar a carreira, buscando transformar o ofício para torná-lo atividade exclusiva dos mestres e mestras. Estes deveriam ser “zelosos” e “dedicados” ao magistério, não apenas por serem *funcionários públicos*, mas, sobretudo, porquê a docência, tal qual a escola, passava, aos poucos, a ser considerada uma função essencial para o Estado. Por isso, pode-se compreender porquê a reforma promovida pelo regulamento de Coutto Ferraz, procurou abranger, com minúcia, inúmeros aspectos da trajetória e da situação profissional dos professores, desde a formação e o recrutamento até o estabelecimento de regras mínimas para a aposentadoria e o pensionamento dos seus dependentes (o montepio)”.

comportamento. Por outra parte, definiram que o profissional do ensino somente seria jubilado, com ordenado integral, após 25 anos de efetivo exercício e, proporcionalmente, a qualquer tempo, desde que o tempo de trabalho fosse superior a dez anos de magistério, ficando impedido de ter novo emprego público. Em igual período de prática os detentores da ação de ensinar poderiam permanecer em atividade com a quarta parte do salário e também teriam o direito de requerer a jubilação quando não fosse decretado pelo governo. As proibições ficaram limitadas a evitar o exercício de outras atividades administrativas fora do magistério no próprio governo, deixando a salvo os cargos de indicação do inspetor geral. Inclusive, não contaria prazo de aposentadoria os eventuais serviços dessa natureza. O impedimento pleno se referia ao exercício de atividade comercial ou industrial.

Como se pode perceber, novamente, na série de discursos jurídicos relativa às condições do magistério, havia muita semelhança nas disposições regulamentares de Mato Grosso e da Corte Imperial. Como na Província do sertão pantaneiro a reforma aconteceu sete meses depois, observa-se que as idéias de Coutto Ferraz estavam circulando fora da Capital do Império, tendo sido bem disseminada e assimilada na produção da forma escolar mato-grossense. A importância fundamental dos exames de habilitação, a centralidade no ritual dos concursos e nos cuidados da vida pregressa e futura do professor eram assemelhadas.

Em Minas Gerais, o regulamento definiu que as normas para o ensino público serviriam, de igual modo, para os professores das escolas e colégios particulares. A carreira iniciaria com a aquisição de um título de professor interino, desde que fosse aprovado em exame de habilitação. Após três anos, com bom aproveitamento, adquiria o título de professor efetivo e com seis anos, com “notável” aproveitamento dos alunos, não tendo sofrido suspensão ou multa, e sequer demissão, o professor seria considerado vitalício. Situação que não permitia mais demissão senão por sentença condenatória ou por requerimento das famílias, constando ainda informações das autoridades da inspeção. A previsão era fazer com que a família pudesse considerar o professor incapaz para o exercício da docência como faziam na Europa naquele período²⁸³.

Em um espaço de 25 anos exercendo o magistério sem interrupção, o professor, passando pelas três condições acima descritas, teria direito à aposentadoria, com salário integral, desde que os alunos obtivessem aproveitamento satisfatório e houvesse atestado dos agentes da fiscalização de que o profissional agiu de acordo com os interesses das famílias, dos alunos e dos dirigentes. E ainda, em caso de jubilação, seriam considerados examinadores

²⁸³ Cf. Foucault (2006, p. 105-16).

natos nas suas respectivas paróquias. No entanto, aqueles que contraíssem doenças graves, incuráveis ou ficasse impossibilitado de exercer seria aposentado com ordenado proporcional ao tempo de serviço. Já aqueles que quisessem continuar, mesmo após os 25 anos, seriam contemplados com mais cinquenta por cento de acréscimo aos vencimentos. A proibição estava direcionada para eventuais contratos de professores interinos sem provas de conhecimento, assim como estavam impedidos de exercer qualquer atividade comercial, sendo considerada renúncia do professor se assim procedesse. Igualmente era proibido o acúmulo de emprego e, do mesmo modo, era inaceitável o professor público ministrar aulas particulares. Medida que cumpre papel importante no processo de profissionalização, posto que impõe dedicação exclusiva ao ofício.

4.1. Um ideal de professor no Sertão Pantaneiro

Em Mato Grosso, com o sentido da reforma da instrução muito próximo das concepções disseminadas na Corte Imperial ou no Parlamento Geral do Império, a idéia do controle dos professores foi apropriada de maneira que garantia um ideal de prática docente. Para tanto, ampliaram-se as exigências em função de algumas necessidades básicas da localidade, com a finalidade de profissionalização do professor primário e com o objetivo de vincular suas ações às práticas civilizadoras de outras instituições, como exposto na legislação provincial

Art. 19º – Os professores públicos devem:

§ 1º – Manter nas escolas a exatidão, o silêncio, a regularidade e a decência necessária.

§ 2º – Apresentar-se ali decentemente vestidos.

§ 3º – Participar ao Inspetor Paroquial qualquer impedimento que os iniba de funcionar.

§ 4º – Organizar em duas vias os mapas mensais e semestrais exigidos pelas ordens em vigor, e apresentá-los ao Inspetor Paroquial que lhes porá o seu - visto -, e ficará com uma via para remetê-la ao Inspetor Geral; e outra será com o atestado de frequência enviada diretamente pelos Professores à Secretaria do Governo, a fim de haverem guia para a percepção de seus ordenados.

§ 5º – Acompanhar os alunos à Igreja aos domingos e dias santos de guarda, assistindo com eles aos ofícios Divinos, e velando em que ali guardem a devida circunspeção e respeito. [...]

As limitações impostas estavam na perspectiva de que

Art. 20º – É proibido aos professores públicos:

§ 1º – Ausentar-se da Freguesia nos dias letivos sem permissão do Inspetor Paroquial que, por motivo urgente, a poderá conceder por três dias consecutivos, ou licença do Presidente da Província, a quem deverá ser requerida, por intermédio dos Inspetores Paroquial e Geral, apresentando o professor um substituto por ele retribuído, que se ache nas circunstâncias do Artigo 14.

§ 2º – Exercer qualquer emprego retribuído sem consentimento do Presidente da Província.

§ 3º – Ocupar-se ou ocupar os alunos durante as horas letivas em misteres estranhos ao estudo. (MATO GROSSO, REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA DE 1854).

As prescrições regulamentares tinham o cuidado com as relações externa dos professores e com a escola pública, configurando-se em três exigências básicas: relação com os dirigentes superiores, organização interna da escola sob responsabilidade do professor e disciplinamento do professor e dos escolarizados por meio de exigências de escritas administrativas e pedagógicas. Com as preocupações voltadas para essas perspectivas, definiram a necessidade do professor de escola pública “silenciar o estudante” e garantir um espaço de reflexão e concentração nas atividades de sala de aula. A responsabilidade pessoal do professor foi pensada como exercício de rotina, com a exigência da regularidade nas atividades, isto é, continuidade, assiduidade e cumprimento das determinações prescritas, conjugadas ainda com a moralidade.

Ordenaram também a necessidade de exatidão nas atitudes e dizeres, em função do local estar destinado ao ensino das ciências e práticas de verdade: verdade divina por meio da religião e verdade das ciências por meio dos conteúdos escolares. Nesse sentido, cabe destacar que, além das orações cotidianas que faziam permanência na cultura escolar, os professores deviam conduzir seus alunos para a igreja nos dias destinados a esse fim. A fé e a ciência deveriam ser conciliadas no interior do espaço escolar. A tentativa de assegurar o local da escola como espaço único de ensino foi determinada para que não fosse permitido ao professor usar o espaço escolar para outra finalidade que não, exclusivamente, o ensino dos estudos obrigatórios. Disposição que fazia construir um espaço escolar ou espaço da aula como um local diferente dos demais espaços, da rua, das prisões, das demais partes da casa e de qualquer outra instituição.

O controle da relação profissional com o poder público se acentuaria ainda mais com a exigência de comunicação ao inspetor de qualquer atividade que impedisse a atividade escolar. Da mesma maneira, a obrigação de informar os dirigentes superiores em caso de necessidade de distanciamento do professor do seu lugar de ensino. Situação que seria resolvida somente por decisão do inspetor paroquial ou pelo Presidente da Província.

Disposto desse modo, a legislação afirmava categoricamente que o professor estava submetido a uma outra ordem. A questão se aprofundaria com a necessidade do professor submeter-se mensalmente à fiscalização dos inspetores e dos demais dirigentes superiores com a escrita dos relatórios.

A responsabilidade de ensinar estava vinculada às próprias atitudes dos professores e seus conseqüentes atos em relação à auto-direção, auto-conhecimento, auto-análise dos seus procedimentos. Caso contrário, a cadeia de práticas de poder não se completaria. Assim, se não realizasse tais trabalhos os inspetores não emitiram o atestado e se não enviassem as informações não receberiam os salários. Como diz um pesquisador, os dispositivos pedagógicos fazem emergir práticas de governo de si.²⁸⁴ Com isso, a insistência da norma em produzir ações pastorais que visavam a auto-fiscalização, a uma prática de ver-se, um auto-controle nas exigências dos professores para que pudessem auto-examinar as atitudes e formar a si mesmos de acordo com os objetivos da instrucionalidade. Possibilitar a auto-punição e auto-reflexão, eis aí as idéias das exigências dos escritos de documentos escolares em Mato Grosso, em Minas Gerais e na Corte Imperial. Aspectos pedagógicos que se transformavam em exigências políticas e administrativas que submetiam os professores a um exame permanente. A escola era efetivamente convertida um campo disciplinar, um lugar de jogo de relações e de conquista de posições de poder.

A profissionalização dos professores em Mato Grosso foi exigida a partir da negativa de exercício de qualquer outra atividade remunerada fora de autorização estatal, assim como a exigência de somente haver no interior da escola ações estritamente pedagógicas com as crianças. Era uma instrução, portanto, que se definiu com o sentido do ensino de atividades que estivessem vinculadas ao conteúdo da instrução elementar. Isso ficaria mais conformado com a apresentação que o professor ou professora deveria ter diante de seus estudantes. Por isso escreveram a exigência de apresentação de um professor cuja vestimenta deveria diferenciá-lo, auxiliando na identificação social do mestre. O professor deveria ser vistos como um sujeito que, vindo da comunidade a que pertencia, seria a partir da escola, um

²⁸⁴ Cf. Larossa (1999, p. 57) “Tomar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. Reconhecer a contingência e historicidade desses mesmos dispositivos é adotar um ponto de vista genealógico. Dessa perspectiva, a pedagogia não pode ser vista como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento e mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular”

indivíduo transformado em professor, isto é, um sujeito distinto, cuja função precípua era ser um bom exemplo.

4.2.4.3. Na Corte

Dada a contribuição significativa de Schueler (2002), Garcia (2005), Borges (2008), Uekane (2008) e Lemos (2006) a respeito da profissionalização docente na Corte pouco acrescento ao trabalho desses pesquisadores. Em particular os trabalhos das três primeiras autoras em função de terem privilegiado os esforços jurídicos e políticos de conformação da regulamentação estudada. Deste modo, permito-me analisar algumas formações discursivas, que nos âmbitos, legislativo e político teceram os modos de lecionar na Capital do Império, procurando estabelecer relações com as duas províncias. Leva-se em consideração que o pensamento jurídico fluiu com o sentido de definir como poderiam integrar e moldar, na escola, um sujeito capaz de resolver os problemas do ensino e de qual maneira poderiam potencializar a ação da escola a partir desses sujeitos. Daí a sustentação de um discurso normativo que visou dotar a escola de um profissional exclusivo, de um especialista.

Nesse sentido, os legisladores articularam as ações dos professores com as seguintes concessões e limitações para a prática das suas responsabilidades

Art. 66. Os professores públicos, além das obrigações declaradas em diversos Artigos deste Regulamento, devem:

1º Manter nas escolas o silêncio, a exactidão e a regularidade necessarias.

2º Apresentar-lhe alli decentemente vestidos.

3º Participar ao Delegado respectivo qualquer impedimento que os inhiba de funcionar.

4º Organisar com o mesmo Delegado o orçamento das despezas de sua escolas para o anno financeiro seguinte, o qual será enviado ao Inspector Geral na epocha que for marcada.

5º Remetter-lhe, no fim de cada trimestre, hum mappa nominal dos alumnos matriculados, com declaração de sua frequencia e aproveitamento; e no fim do anno hum mapa geral, comprehendendo o resultado dos exames, e notando d'entre os alumnos os que se fizerão recommendaveis por seu talento, applicação e moralidade.

Estas notas, acompanhadas de observações do Inspector Geral, serão transmittidas ao Governo para que de futuro as tenha em attenção. Os mappas serão organisados segundo modelos impressos remettidos pelo Inspector Geral.

Art. 67. Os professores publicos não podem:

1º Occupar-se, nem occupar os alumnos em misteres estranhos ao ensino, durante as horas das lições.

2º Ausentar-se nos dias lectivos das freguezias, onde estiverem collocadas as suas escolas, para qualquer ponto distante sem licença do Delegado respectivo, que só a poderá conceder, e por motivo urgente, até tres dias consecutivos.

Art. 68. Haverá em cada escola hum livro de matricula dos alumnos, rubricado pelo respectivo Delegado. (CORTE IMPERIAL, REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDARIA DE 1854).

Em três artigos e uma série de parágrafos fizeram uma espécie de contrato ou um conjunto de compromissos profissionais dos professores com o aparelho do Estado. Enfim, era o pleno sentido da busca por atribuir dedicação exclusiva à atividade magisterial. Fruto, provavelmente, das experiências obtidas com os professores privados e com os próprios professores públicos ao longo da escolarização brasileira, em particular no século XIX, essas disposições deixam compreensível como deveria ser a escola pública diante do papel definido para os professores. Disciplinar a relação externa dos professores e da escola e também exigência de afinidade para com o trabalho interno junto aos alunos.

Por isso, pode-se dizer que essas prescrições, tal qual em Mato Grosso, deveriam proporcionar cuidados na escola. Cuidados que deveriam primar por um silêncio intenso, pela rotina com a exigência da regularidade e pela pregação da verdade como necessidade para a exatidão das atividades no conteúdo do ensino, nas atitudes e comportamentos e colocação das coisas nos seus devidos lugares. A escola como lugar de meditação, de dizer a verdade e manter a rotina, em cujo espaço, a obrigação de fazer exercitar essas atividades estava designada ao professor. Portanto, fazer calar a tagarelice das crianças, impor-lhes um sentido de vida destinado à concentração nas atividades e a necessidade de reflexão. Desse modo, definiram um lugar das coisas a serem postas à visibilidade e das palavras a serem ditas para a compreensão, mirando a idéia de que pudessem classificar e identificar esses sujeitos e coisas.

Já o vestir-se bem tinha como função disciplinar e distinguir a atividade do professor. Transformar indivíduos em sujeitos imediatamente identificáveis, diferenciados, enfim, em professores públicos, exemplares. Cuidar das vestimentas dos professores talvez fosse uma responsabilidade de fiscalização do inspetor ou das crianças e ainda de qualquer membro da comunidade. Duplo jogo de poder da visibilidade a que estava exposto o professor

O tema da **moralidade**, em que pese as ambigüidades e as diversas representações em torno da definição e dos significados do que seria um professor, ou uma professora, **moralizado**, não surgiu apenas no rol das

intenções normativas e controladoras das exigências legais estabelecidas pelo Regulamento de 1854 para o recrutamento docente. A **moralidade** dos professores primários também foi objeto constante de controle e de intervenção de grupos distintos no interior das comunidades locais em que os mesmos lecionavam, nas freguesias onde, via de regra, residiam e atuavam como docentes. (SCHUELER, 2002, p.184) (grifos da autora).

Para demonstrar a situação da convivência entre alunos com os professores exigia-se o preenchimento dos livros destinados aos registros dos movimentos que acontecessem na escola. Por isso, na Corte implementaram um conjunto de escrituras que seriam produzidas pelos professores, atingindo desde o registro dos alunos aos eventos diuturnos das atividades escolares. Transformar as informações em conhecimento do poder central era o objetivo dessas disposições e, da mesma maneira, realizar o disciplinamento ao possibilitar que os professores repensassem suas práticas cotidianas e tivessem, sempre em vista, a fiscalização que aconteceria no estabelecimento a partir dos próprios escritos. Um jogo acerca da verdade da escola para fortalecimento desse espaço de visibilidade que privilegiava a relação entre professores, alunos e inspetores. Era essa a função das exigências de escrita de documentos escolares, necessários ao funcionamento de qualquer instituição disciplinar.

As proibições prescritas no regulamento da Corte Imperial estavam relacionadas aos aspectos de controle e vigilância dos professores para que fossem obrigados apenas às atividades fins: o ensino. A ação deveria ser única: a instrução. Por isso, não permitiam a saída da freguesia sem autorização do governo, ao mesmo tempo reforçavam a prática do poder de requerer ações, equipamentos ou documentação, submetendo o professor à análise de suas atitudes, visto que os dirigentes poderiam ou não conceder determinado direito. Até mesmo em exigências sociais e de saúde, que somente poderia ser concedido por autorização superior. Proibição de ausência que se ampliava para a questão da ocupação dos alunos, que não poderiam realizar atividade distante do aspecto pedagógico, gerando maior vinculação do estudante com a sala de aula. A instrução deveria se limitar a aspectos do conteúdo escolar disciplinado pelo regulamento.

4.2.4.4. Nas Gerais

O regulamento mineiro procurou articular a relação contratual de todos os professores com o aparelho estatal e com as demais instituições, visando a profissionalização do poder de ensinar. Desse modo, o regulamento prescreveu

Art. 54.º É proibido ao Professor accumular o emprego de Director, ou Reitor do Collegio.

Art. 55.º É igualmente prohibido exercer a profissão commercial.

Art. 56.º A accumulção do emprego, e a profissão commercial importão a renuncia do professorato.

Art. 57.º Nenhum Professor publico poderá dar lições particulares. (MINAS GERIAS, REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA Nº 28).

Esta disposição normativa constituía-se em um conjunto disciplinar mais impeditivo das ações sociais dos professores. Na realidade possuía o objetivo de positivar a relação dos professores com o governo e com as instituições a que estavam vinculados. Os preceitos concebidos tinham a função de reforçar a profissionalização do professor, tornando-o especializado naquilo que fazia. Ao menos dar um rumo no sentido da exclusividade das suas atividades. Por isso, a proibição, aos professores privados, de vinculação com os cargos de diretor de estabelecimento ou reitoria de colégios. Da mesma maneira, o total impedimento de atividade comercial. Ficou decidida ainda a completa incompatibilidade de combinação de atividade particular de ensino com exercício profissional em escola pública. Tais procedimentos importariam em auto-punição, configurando uma auto-renúncia ao cargo de professor público. Essa aparente negatividade que expressou tinha o firme propósito de dar positividade na constituição da relação dos professores com o governo.

Articularam competências, atribuições e demais exigências feitas aos professores procurando estabelecer parâmetros éticos e sociais para as relações contratuais e desempenho da ação de ensino. Por isso, os regulamentos prescreveram algumas ações concessivas, liberativas, que induziam o professor à prática do dever afirmativo de realizar e também às atitudes negativas ou impeditivas.

Nesse sentido, configurados, em alguns casos, de modo diferente e, outras vezes, apresentando aspectos singulares entre as províncias e a Corte, essas regulamentações permitiram visualizar, pela primeira vez nessas comunidades, um ideal de professor ao se

regular procedimentos nas escolas de ensino elementar,²⁸⁵ ainda que na Província Mineira este modelo tenha aparecido de maneira mais sintética.

4.2.6. As representações de professor após regulamentação

Todos os documentos que consultei estão de accordo em attribuir á insufficiencia dos vencimentos dos professores publicos a pouca utilidade que prestão ao paiz os estabelecimentos de instrucção como actualmente existem, e indicão como medida salvadora, como o primeiro passo a dar-se para obter-se algum resultado, o augmento da remuneração do trabalho, e a concessão de outras vantagens que animem os que se dedicão á civilisadora missão de debellar a ignorancia.²⁸⁶ Não se poderá certamente desconhecer que há exemplos, talvez numerosos, de dignos professores públicos que se submetem ás fadigas de uma vida inglória, sem esperança alguma de vantagens, e que cumprem concientemente os seus deveres durante uma longa carreira, em luta com a miséria; mas essas excepções, honrosas certamente para a classe dos professores, e que podem-se explicar por circunstancias especiaes de familia, ou outras que determinão muitas vezes a abraçar uma profissão contraria a todos os interesse, não bastão para invalidar a regra geral, nem podem destruir os fundamentos e obscurecer a verdade das queixas de que abundão os documentos officiaes. A esta principal razão do atrazo em que se acha o ensino nas províncias deve-se accrescentar a indiferença que manifestão ainda muitos pela instrucção da mocidade. (Inspetoria Geral da Corte, Relatório, publicado em 1856).

Passado os anos de 1854 e 1855 o inspetor atualizou o diagnóstico sublinhando dois problemas: salário e indiferença. Esse cenário ajuda a pensar o tempo da regulamentação e os caminhos para sua efetivação na construção do professor ideal. Se a permanência do diagnóstico pode ser entendida como dispositivo retórico para se manter a necessidade e legitimidade das intervenções do Estado, ele também pode indicar pontos de resistências às mesmas.

Na Província de Mato Grosso, em se tratando da vida dos professores, após as regulamentações de 1854, a situação ainda pode ser considerada como embaraçosa. O principal entrave para o desenvolvimento da instrução era a falta de habilitação, de formação, fragilidade das possibilidades de qualificação dos mestres e pela ausência de condições de exercício do ensino. Diante de uma diversidade de fatores complexos para permitir a

²⁸⁵ Cf. Garcia (2005, p. 45-46) “[...] podemos considerar que a profissionalização docente, assim como o processo de recrutamento dos futuros profissionais para esta área no século XIX, emergiram de relações complexas entre as necessidades do Estado, o interesse do grupo de docentes, e as interações entre esses dois focos de poderes, que resultaram em práticas educacionais específicas do período histórico em que foram empreendidas”.

²⁸⁶ Cf. Schueler (2002, p. 179) “A idéia de *missão*, tão recorrente na produção cultural do século XIX, comparava o docente ao sacerdote, reforçada a imagem pela forte presença da religião e da moral cristã nos currículos da escola elementar. A sacralização do mestre se fundamentava nos modelos de comportamento dele esperados e, conseqüentemente, na produção de representações sobre o professor ideal, portador de atributos exemplares, tais como a calma, a modéstia, a reserva e a discrição, a capacidade para administrar, disciplinar e vigiar os alunos (então muitas vezes denominados, significativamente, *discípulos*), servindo-lhes de paradigma, na condução de sua vida privada e pública”.

formação professores e com a falta de determinação política dos governantes em favorecer esse processo, sobravam constantes reclamações e sentimento de ineficácia das normas.

Uma primeira manifestação aponta para um Augusto Leverger ainda assimilando a legislação anterior e já com a reforma em andamento. Após três anos de administração, o Presidente dava sinais de descontentamento mesmo antes de realizar seu intento com a nova regulamentação da instrução, que já se encontrava pronta para publicação

Persuado-me de que este estado de coisa, que pede eficaz remédio, seria melhor se tivesse sido sempre e plenamente cumprida a Lei n.º 8, de 5 de maio de 1837, cuja inobservância data de muitos anos. Pela parte que me toca, confesso ingenuamente, receioso de afugentar do magistério o pessoal existente sem poder achar outro melhor, que o substituísse, ficando assim privada a mocidade indigente dos meios de adquirir as primeiras noções literária que, ainda imperfeitas, são de incontestável utilidade. Como porém, o mal vai se agravando com a nímia indulgência havida na admissão e na conservação dos professores, reconheço a necessidade de fazer efetiva a execução da referida Lei, e para isso, peço o vosso concurso, sem o qual algumas das suas disposições não podem vigorar. (MATO GROSSO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 1854).

Baseado em legislação anterior, mostrava-se cético quanto às exigências que deveriam ser implementadas. Tratava-se de aplicação da lei para garantir mais qualidade dos professores a partir dos exames e provas de concurso para o magistério. Na visão desse dirigente, o problema estava se agravando tendo em vista “a nímia indulgência havida na admissão e na conservação dos professores”, o que significava afirmar que permanecia a percepção de que os professores eram desqualificados.

Leverger se referia à indulgência na admissão e também na “conservação” dos referidos professores e, para mudar tudo isso, pedia autorização do parlamento da Província para aplicar a lei antiga. Nesse relatório, o próprio Presidente propôs algumas medidas dizendo que “deveriam desde já, segundo o preceito do Art. 4º, ser suprimidas as cadeiras da Guia, Brotas, Chapada, Santo Antônio, Santana do Paranaíba, Miranda, Diamantino e Rosário”, ou seja, as referidas escolas não possuíam quantidade suficiente de alunos para continuar existindo, insuficiência, por sua vez, atribuída à falta de qualidade dos professores. Por isso, acrescentou que precisavam ser “demitidos os respectivos professores nos termos do § 1.º do Art. 26; e neste último caso acham-se também o professor e a professora das Escolas de meninos e meninas desta Capital”. A intervenção proposta por Leverger não poderia ser feita por ato isolado, em função de que “essas cadeiras foram criadas por Atos Legislativos,

que só por outros da mesma natureza podem ser revogados”. Em outras palavras, mobilizava os deputados provinciais para que pudessem dar sustentação à severa intervenção que pretendia promover nas escolas de Mato Grosso.

Ao mesmo tempo, delineava procedimentos, como forma de viabilizar a medida ou remédio amargo que propunha

Quanto à demissão dos professores, é de mister estabelecer condições para que os que se nomearem para substituir os demitidos entrem em exercício, sem o quê poderão indefinidamente ficar as coisas no mesmo estado. Talvez que, mesmo no caso do Art. 4º, seja menos conveniente suprimir as escolas das freguesias onde não houver outro ensino; e naquelas em que existem escolas particulares, convirá marcar-se uma remuneração para o ensino de meninos pobres, prescrevendo-se regras e formalidades, que deverão ser observadas a tal respeito. Confio em que dareis a este momentoso objeto toda a atenção, de que é digno. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 1854).

Demitir os professores e fechar as escolas somente onde não houvesse nenhum outro tipo de ensino. Pagar aos professores particulares pelo ensino de “meninos pobres” e, as escolas onde se acreditasse que o atendimento não poderia ser interrompido e que os professores somente fossem demitidos após concurso, isto é, depois de se selecionar os seus substitutos. Caso contrário, segundo ele, a situação continuaria “indefinidamente” e a realidade permaneceria “no mesmo estado: estacionária.

A preocupação com os professores particulares parece ter se intensificado, pois nos relatórios aparecem cada vez mais dados a respeito da situação dessas escolas. Esta nova visibilidade pode ser remetida à exigência que fazia o regulamento,²⁸⁷ estabelecendo um controle do Estado sobre esta vasta, complexa e indefinida forma de ensino. Já com relação aos professores públicos continuava a haver correspondência, semelhante ao que acontecia antes da legislação, como demonstra alguns mapas enviados pelos professores como o que se segue

Mappa Mensal dos Alumnos que freqüentarão a escola de instrucção primária do 1º gráo da cidade de Mato Grosso no corrente mez de janeiro de 1855.

	1ª	2ª	3ª	4ª	Total
--	----	----	----	----	-------

²⁸⁷ A disposição legal submetia as escolas particulares ao controle e vigilância dos inspetores, conforme preceituou no Art. 39 do Regulamento da Instrução Primária de 1854 “As escolas particulares ficam sujeitas à inspeção dos Inspectores de que trata o Capítulo antecedente, e obrigados os professores que as regerem a dar as informações e esclarecimentos que deles forem exigidos acerca das mesmas escolas e bem assim a remeter ao Inspector Geral, por intermédio dos Inspectores Paroquiais, relações nominiais de seus alunos e do grau de aproveitamento de cada um”.

	classe	classe	classe	classe	
Alumnos abastados	03	-	01	05	09
Ditos pobres	09	07	04	11	31
Total	12	07	05	16	40

Visto Aula da cidade de Mato Grosso em 31 de janeiro de 1855
Mato Grosso 11 de fevereiro de 1855 O professor
Mendez (assinatura) Constantino José da Cunha Ponte
(MATO GROSSO, CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR, PROFESSOR
CONSTANTINO JOSE DA CUNHA PONTE, 1855).

Trata-se de um documento que, inicialmente, indica a obrigatoriedade do professor de prestar contas da qualidade do atendimento feito na escola em que trabalhava. Salienta-se a existência de um “visto”, com a data e assinatura, provavelmente do inspetor paroquial, demonstrando a efetividade da fiscalização por parte desse representante do poder estatal, visando garantir os proventos do profissional do ensino. Do mesmo modo, mostra como o professor entrou, definitivamente, no interior do sistema de controle pela prestação de contas de suas atividades no ensino, condição para que o Estado avaliasse o alcance e limites do governo que se pretendia na instrução.

No que se refere à malha privada, a direção parece ser a mesma. Limitar a liberdade de ensino, instalando estas aulas/escolas na esfera do controle público, como assinala a inspetoria ao final daquela década

Escolas Particulares

A lei e o Regulamento da Instrução pública não sujeitaram estas escolas à dependência de qualquer licença para sua abertura ou estabelecimento; pode-se dizer que a este respeito existe a maior liberdade possível, provindo direto a falta de conhecimento de muitos. Concebe-se facilmente quão prudente seria estatuir-se que elas dependessem de licença, e mesmo da exibição, se não de completas habilitações, ao menos de provas de moralidade da parte dos seus mestres. Vê-se que as que compreende o quadro, foram freqüentadas por 250 discípulos, sendo 34 do sexo feminino. Quanto às habilitações de seus professores, nada de satisfatório poderia dizer senão em referência a dois ou três. (MATO GROSSO, RELATORIO, INSPETORIA GERAL DOS ESTUDOS, 29 DE JANEIRO DE 1859).

Como se nota, outro acordo estava em curso, no qual se procurava controlar a entrada dos professores e dos diretores e, conseqüentemente, disciplinar os modos de aparecimento da escola, exigindo um controle prévio dos estabelecimentos e dos professores particulares.

O relatório de 1859 deixa evidente que ganhava importância a atividade desempenhada pelo inspetor escolar e as microrelações de poder. Destacava-se o trabalho do inspetor geral e as vinculações que estabelecia com professores, de modo particular, com os mestres da Sé na Capital da Província. Nesse documento, Joaquim Gaudie Ley analisa as

mudanças ocorridas na instrução pública em Mato Grosso, considerando as contratações, jubilações e aprovações em exame de concurso

Ainda não posso, infelizmente, falar bem de todos estes empregados, nem ao menos da sua maioria; e à vista do nosso estado ou falta de pessoal habilitado, o magistério continuará a ser entre nós, salvas poucas exceções, o apanágio dos indivíduos que se reconhecem incapazes de ganhar a vida de outro modo. Pela lei n.º 11, de 6 de julho do ano passado, foram elevados os vencimentos dos professores, conforme havia eu proposto no relatório último. Posto que este aumento de um terço mais não esteja em relação ao que deveria ser, à vista dos preços de todos os gêneros indispensáveis á subsistência, todavia não desconheço que nossas atuais circunstâncias mais não permitem. (MATO GROSSO, RELATORIO, INSPETORIA GERAL DOS ESTUDOS, 29 DE JANEIRO DE 1859).

A percepção leva a interpretar que, mesmo diante de uma luta intensa pela profissionalização do magistério, exigindo-se maior qualidade da docência, aumentando as exigências dos concursos, as condições sociais dos professores não foram modificadas. Como acentuou o dirigente, no sertão brasileiro, o magistério era por ele descrito como “o apanágio dos indivíduos que se reconhecem incapazes de ganhar a vida de outro modo”, e isto “salvas poucas exceções”, o que permite compreender que havia alternativas profissionais fora do magistério, talvez até mesmo no ensino particular ou no exercício de outras profissões consideradas mais rentáveis.

De modo bem geral, o relatório indicou que a situação de vida era difícil, mas não somente para os professores. Para todos. E que mesmo elevando em um terço o salário dos professores, o acréscimo não guardava relação direta, imediata e eficiente para melhoria, a “vista dos preços de todos os gêneros indispensáveis á subsistência”. Um aumento em que a administração não teve condições de melhorar, segundo o dirigente, porque a situação dos cofres públicos não era satisfatória. Diante do aumento de um terço, agradecia ao Presidente e ao Parlamento da Província em virtude de “mais este benefício, que espero muito servirá para suavizar a sorte dos professores”. Como melhorar a vida dos professores, as condições de trabalho e a qualidade das atividades profissionais dos mestres nessa época, com salários que mal permitiam sua sobrevivência, parece ter sido a tônica das medidas relativas à instalação do modelo escolar no Brasil. Tônica que não se restringe aos tempos da Monarquia, como se pode observar no conjunto do movimento de professores, cuja pauta ainda é, em grande medida, muito semelhante à do século XIX.

A dificuldade de encontrar professores capacitados para o ensino das primeiras letras não impedia a manifestação contra os que se encontravam em exercício, testemunho

complementar do reiterado problema da qualidade dos mestres, como se pode observar no caso do professor Lourenço

Contra o professor interino da cadeira da Paróquia de Santo Antônio, Lourenço José de Oliveira, tem-me chegado algumas queixas. Procurando verificá-las, conheci que se não todas, ao menos grande parte delas são fundadas, e além disto, a existência no mesmo distrito de duas escolas particulares, qualquer delas mais freqüentada e conceituada de que a pública, parece confirmar as acusações que sobre ele pesam. A propósito dessa cadeira, devo acrescentar que tenho informações dignas de peso, de que o lugar da Matriz é o menos próprio para a sede da escola; e por isso, pedindo a V. Exa. que esta cadeira seja posta a concurso, lembro também a conveniência da sua transferência para a povoação do Poço, por ser este lugar o mais populoso e cômodo da freguesia. (MATO GROSSO, RELATORIO, INSPETORIA GERAL DOS ESTUDOS, 29 DE JANEIRO DE 1859).

A punição do professor, em virtude das constantes reclamações contra ele, era no sentido de colocar a cadeira em concurso e, ao mesmo tempo, mudar a escola para outra localidade. Para tais fins, o dirigente apresentou a necessidade de ser transferida para a “matriz”, isto é, próxima da igreja central da cidade ou para a povoação do Poço. Combinava-se assim os critérios da idade e da demografia, fundamentos cruciais para que o governo da população pudesse se efetivar por meio da escola.

Logo após a edição do regulamento da Corte, algumas autoridades já manifestavam a satisfação com o acontecido. As idéias que proliferavam procuravam consolidar o ideário proclamado pelos regulamentos. Desse modo, preparar o futuro dos mestres com garantias sociais, fazer com que adquirissem/tivessem mais qualidade para o ensino e torná-los mais consciente da profissionalização a que foram submetidos era o que se apregoava nos discursos pós-normativos.

Por exemplo, em relatório de 1854, o Ministro Coutto Ferraz persistia na idéia da importância dessas reformas para a avaliação das condições dos professores, tanto para o ensino público quanto para os estabelecimentos privados. Em relação aos mestres de escolas estatais informou que foram concedidas vantagens de que necessitavam, segundo o dirigente para garantia “fosse em relação ao presente ou ao futuro”, pois eram aspirações legítimas e isso devia presumir da parte deles – professores – de “dedicarem seus filhos ao magistério ou à carreira das letras em geral”. Em outros termos, ao estabelecer garantias de progresso na vida profissional, o Ministro sugeriu que os pais-professores agissem de tal modo que seus filhos seguissem o mesmo ofício. Borges (2008, p. 266) analisa algumas dessas práticas na Corte e afirma que “[...] é possível perceber a prática de deixar os filhos no comando dos

trabalhos da escola, confirmando o caráter endógeno da profissão e uma aprendizagem do ofício em família”, o que se configura como um mecanismo adicional do processo de profissionalização e de disciplina deste tipo de trabalho. Nesse mesmo documento, o dirigente assegurou que foram definidas obrigações precisas e definitivas “sujeitando-os a uma disciplina rigorosa, mas ilustrada; e procurando d’estáрте escoimar do ensino, tanto dos ineptos, como dos desleixados no cumprimento dos seus deveres”. A idéia de que a lei era atualizada, de acordo com a ilustração visava, principalmente, excluir os professores não habilitados e os acomodados que se opunham ao modelo que se implantava.

Em relação aos professores públicos, em 1856, o Inspetor Geral da Instrução da Corte avaliou o trabalho dos profissionais procurando sustentar a importância de efetivação das reformas para todo o Brasil. Segundo Queiroz, não era suficiente “decretar” a instrução primária como uma exigência social, muito menos devia proclamá-la como questão preponderante para a “civilização e o progresso”. Para ele, os legisladores das províncias não poderiam tornar tudo isso estéril sem elevar diante do “espírito público” os professores, considerados por ele os verdadeiros responsáveis pelo ensino da mocidade. Garantiu também que eram os mestres os sujeitos inspiradores da confiança nos alunos e precisavam ter consciência da sua própria “missão” e também sentimento de “dignidade”. Por isso, o Império deveria envidar esforços para que os professores se distanciassem do alcance da miséria, “libertando-os das apreensões”, dando-lhes “meios decentes de subsistência”. Na ótica do Inspetor

Não é só o professor que sofre com a privação do bem-estar e vantagens para si e sua família, para sua vida presente e para a velhice apressada por árduo e contínuo trabalho, quando, como única remuneração, lhe dá o Estado parcos e limitados vencimentos; é a instrução e a educação da mocidade; é a própria sociedade que não pôde sem injustiça exigir do professor mal retribuído o fiel e exacto cumprimento dos seus deveres. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1856).

Com esse discurso o administrador da instrução defendia que o problema da falta de condições de trabalho e baixa remuneração do professor por todo o Brasil afetava os mestres e suas famílias, e também a própria sociedade.

Nessa mesma narrativa, Queiroz anuncia que o Regulamento de 1854 da Corte entendeu que sem garantir esses princípios as transformações estavam fadadas ao fracasso, sendo “improficuo” qualquer sistema de ensino. Na visão do dirigente, para ampliar as garantias, ao invés de tornar facultativa a associação dos professores ao sistema de seguridade

social denominado de montepio, devia torná-la obrigatória, uma vez que em seu entendimento “A sociedade tem interesse e o direito de não confiar unicamente do zelo e do sentimento de previdência que possa ter o professor”, pois, a sorte dos mestres também estava ligada à situação da sua família. Tratava-se de constituir um sistema de proteção social que atendesse os professores e seus familiares nas situações limites da vida: velhice, doença ou morte.

Para Euzébio de Queiroz, o investimento nos professores era uma forma de investimento na própria sociedade

A mór parte dos professores tem as preciosas habilitações para darem a seus discípulos desenvolvido conhecimento das matérias que constituem a instrução primaria, e que lhes sirva para se tornarem homens úteis a si e ás suas famílias, e cidadãos reconhecidos á sociedade, que a todos protege, e que precisa das luzes e auxilio de todos para a felicidade commum. Se a capacidade Professional juntarem os professores ardente e perseverante desejo de coadjuvarem o governo imperial no generoso intento de aperfeiçoar a instrução da mocidade, poder-se-hão em breve tempo conseguir lisongeiros resultados, que, demonstrando o progresso das nossas escolas, compensem largamente os sacrificos que a bem do ensino publico tiver feito o Estado. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1856).

Euzébio de Queiroz procurava fazer crer que, ao final do segundo ano de aplicação das disposições contidas no regulamento da Corte Imperial, já se podia observar uma alteração no quadro do ensino. Para dar continuidade a este projeto era necessário esforço do poder público e ações conjuntas, conciliando vontades do governo e dos professores. O discurso do inspetor geral assinalava que o problema se encontrava na falta de condições de saber dos professores, mas também na ausência de pagamento efetivo, na falta de valorização do magistério e na necessidade de disponibilizar equipamentos e materiais adequados ao ensino.

Por isso, em relatório publicado em 1857, o inspetor geral contiunava a dar destaque às questões salariais dos professores. Após quase quatro anos de prescrição regulamentar, depois de ter vivido a situação e procurado resolver os problemas dos professores como salários e montepio, mantinha a preocupação com o magistério

Começarei este artigo por declarar a V. Exa. que as vantagens sabiamente concedidas aos professores primários pelo regulamento de 17 de fevereiro de 1854, e Aviso de 8 de Novembro, a vista da elevação de preço a que tem subido os gêneros de primeira necessidade, não produzem o effeito desejado, e continuão os professores quasi na mesma condição e circumnstantia em que se achavão antes da reforma realizada em 1854. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1857).

Com imensas dificuldades do ponto de vista da comunicação, da superação de epidemias e dos problemas com a aquisição de alimentação, o salário dos professores permanecia como um problema. O projeto de um bom ensino continuava esbarrando nas condições de exercício da docência na Corte.

Em Minas Gerais, após a legislação de 1854, os escritos dos dirigentes pareciam estar mais otimistas em relação aos professores, escolas e colégios. É interessante salientar que nesta província foi realizada mais duas significativas mudanças nos regulamentos da instrução pública, logo em seguida a reforma de 1854. A primeira, organizada pelo decreto nº N.º 41, de 1857, proveniente da lei autorizativa do parlamento mineiro n.º 791 de 1856. Essa norma procurou ampliar as ações e modos de controle dos inspetores e professores da instrução. Já a segunda reforma, organizada pelo Decreto nº 44 de 1859, após lei autorizativa de nº. 960 de 5 de junho de 1858 procurou reordenar todo o sistema de instrução de Minas Gerais. Cenário que evidencia um quadro de seguidas transformações, muito em função da rotatividade na administração provincial nesse período, particularmente, após a morte do Chantre Antonio José Ribeiro Bhering.

Ao estabelecer a legislação acerca da instrução mineira, o Presidente da Província, em relatório de 1854, tentava fazer compreender o “espírito da lei” e, nesse sentido, era semelhante aos discursos dos administradores de Mato Grosso e da Corte Imperial. Em relação aos professores e estabelecimentos, o relatório afirma que as condições para o magistério estavam fixadas em função da importância e amplitude dos deveres desse importante “sacerdócio”. Segundo esse dirigente, foi atendida, por meio da prova de capacidade, a parte moral do regulamento, bem como a parte material das necessidades escolares a partir das “reclamações das localidades”.

No tocante aos colégios particulares, expressou que as regras seguiam os conselhos da religião do País, atendendo às conveniências das famílias e da sociedade. No dizer do Presidente, as disposições do regulamento poderiam parecer severas demais, mas àqueles que sabiam compreender as possibilidades educativas das questões da “instrução da mocidade”, as regras “não são senão cautelas inspiradas pela prudência contra os assomos da impostura, e contra as especulações de um interesse mal entendido, e essencialmente prejudicial a felicidade commum e individual”. Um discurso de esperança, de afirmação do poder da família para o bem de uma família maior: a sociedade, tendo como patrono o Estado.

Uma descrição da situação dos professores, já não mais tão otimista, veio um ano após a regulamentação. Em relatório de 1855, com análises expressivas, o Vice-Diretor da

instrução pública mineira ponderava sobre a aplicação da regulamentação. Para essa autoridade, a fiscalização nada poderia exigir dos professores se estavam faltando os objetos necessários na escola. Portanto, o regulamento nº 28 não estava tendo “execução”. E essa legislação não comportava mais a realidade, porque havia necessidade de modificações na normativa em função das exigências de idade para a docência.

Para esse administrador, o regulamento nº 28, em seu artigo 42, afirmava a idade de vinte e cinco anos para ser professor, mas se colocado em prática retiraria do ensino alguns professores que em função de bons costumes, assiduidade no cumprimento de deveres e, também, bom aproveitamento dos alunos “tinham-se feito credores da estima pública, e do reconhecimento dos pais de família”. Junto dessa situação estava a solicitação de muitos cidadãos “mais recomendáveis das localidades” que impressionavam o Presidente, visto que não pretendia “offender interesses particulares, que tivessem em seu favor a voz poderosa do bem publico”.

Nesse quadro controverso, os administradores pareciam estar convivendo com um clamor pela redução da idade dos professores. Diante do acontecido, Bhering assinalava

Tendo meditado sobre a doutrina deste § combinada com outras disposições do Regulamento, descobri algumas razões, pelas quais julguei dever oferecer uma proposta no sentido da redução da idade de 25, a 21 annos completos. O § 1º do Art. 29 exige como condição indispensável para o lugar de Director de Collegio a idade de 30 annos, mas estabelece uma excepção em favor dos Sacerdotes, que podem ser taes com 23 annos, dos Doutores, e Bacharéis, cujos grãos podem ser obtidos com 20, e 21 annos: esta disposição do § 1º animou-me á confeccionar a citada proposta, pois não é crível que o Regulamento quizesse dar mais importância ao Professorato do que ao emprego de Director, para o qual se exigem mais severas habilitações. (MINAS GERAIS, RELATORIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 25 DE FEVEREIRO DE 1855).

Comparando o cargo de professor com o cargo de diretor de estabelecimento de ensino, o dirigente questionou a idéia de justiça e seriedade do regulamento ao exigir maior idade dos professores que dos diretores. Se para exercer o cargo de diretor poderia ser sacerdote, bacharel ou doutor com 21 anos, por que esta regra não poderia ser estendida aos professores? Indagava o Vice-Diretor. Ao propor esta espécie de isonomia, o gestor imaginava poder incorporar um novo contingente de mão-de-obra e, com isso, minimizar o problema da falta de pessoal.

Se havia uma pressão para alterar a ordem recentemente reformada, também havia os que defendiam tempo maior para melhor observar os efeitos do novo modelo, como aparece no relato do diretor geral da instrução mineira

Em boa ocasião veio o Regulamento n. 28 curar muitos males de que resentia este ramo do serviço publico, porque em consequência das sabias medidas que adoptou já dispomos de uma fiscalização activa e animada, já se acha melhor consultada a profissão do magistério com o augmento dos vencimentos, e com a garantia da jubilação para o Professor zeloso, e escançado no serviço; mas o pessoal não se crea e prepara em um anno, e nem também neste curto espaço de tempo se pode estudar e aprender melhor e mais perfeito methodo de ensino; convém esperar pois com prudência e constância os melhoramentos da instrucção que nos são assegurados pelas medidas decretadas por nossas leis e regulamentos, e pelo zelo e sabedoria do Governo. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRETOR GERAL DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 11 DE MARÇO 1856).

A tensão permaneceu, como se pode observar nos discursos que tentavam legitimar novas reformas na instrução pública. Mais uma vez a necessidade de mudança se fundamentava no problema da qualidade do professor e da expansão do ensino, como aparece no relatório do diretor, de 1859

Quanto a instrucção primária do 1º gráo, aliás garantida á todos pela Constituição, não posso deixar de observar que o systema de sua distribuição tem sido defeituoso, máxime na falta de uma Eschola Normal, por quanto não sendo fácil acharem-se Professores sufficientemente habilitados para a regência de tão excessivo número de Cadeiras, qual é o das que tem sido creadas, o resultado é que são elles de ordinário mal servidas, existindo assim de mais a mais um obstáculo constante para que os Professores nas devidas condições, nas que nestas se poderião collocar, sejam devidamente recompensados, attenta a escassez dos nossos meios pecuniários. Conviria antes perder-se na superficie do que na profundidade, ou mais claro, temo um número menor de Professores, porém mais idôneo. Desta restricção tanto menos inconvenientes terião de resultar, quanto tem sido generosamente ampliada a liberdade do ensino particular. Em geral, e com referencia igualmente ás Cadeiras secundárias, as restricções de que trato tem por base a necessidade manifesta de ser melhor consultada a sorte dos Professores Públicos; ao mal por toda parte se lamentão não é applicavel outro remédio que não seja o que ora lembro. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

Com a morte de Antonio José Ribeiro Bhering reaparecem velhas idéias destinadas aos debates parlamentares. Nesta oportunidade, o dirigente substituto do Chantre na direção da instrução pública voltou ao tema da restricção do ensino tão debatido na Assembléia Geral

do País nas décadas anteriores²⁸⁸. Para o diretor geral, a questão da qualidade de professores somente poderia avançar com melhores salários e condições de trabalho.²⁸⁹ Do modo como estava não adiantava ampliar o atendimento da população. Da mesma maneira, enfatizava e reconhecia a generosidade da liberdade do ensino particular. Como se pode observar, o novo diretor criticava a expansão sem freios, do setor público. Neste caso, o problema se acentuava pela falta de professores qualificados e pela impossibilidade do Estado de prover as escolas de pessoal e de material. A alternativa para a restrição que propunha seria oferecida pela iniciativa privada, especialmente na oferta do ensino secundário. Nota-se que o novo diretor parece aderir ao princípio da liberdade de ensino como estratégia que supria a incapacidade do poder público na oferta do serviço de instrução.

Para adensar sua posição, para torná-la mais constante, retoma a questão da formação previa dos professores

Na falta de uma Eschola Normal ou de outras regidas por Professores n'ellas habilitados, acontece também que os candidatos áquella Cadeiras não se apresentam com aquelle gráo de sufficiencia que seria para desejar-se, não podendo pois a escolha entre elles deixar de ser baseada em um mérito somente comparativo. Allegão pela maior parte que não tem, ou não existem à venda, compêndios concernentes ou algumas das matérias sobre o que devem ser examinados, principalmente as regras de civilidade. Grande número dos que se propõe o provimento em cadeiras primárias do 1º gráo entendem que se devem limitar ao conhecimento da prática das quatro operações arithmeticas sobre números inteiros, abstractos, sem nenhum relativo ás theorias que lhes concernem, e que o das regras fundamentaes da orthographia pertence exclusivamente aos que aspirão ao magistério do 2º gráo. Posto que, respeita á Doutrina Christã, repetem apenas o que se chama propriamente Cathecismo, sem terem noções algumas dos princípios de Moral, nem darem intelligente explicação do mesmo Cathecismo, e prescindindo inteiramente das que respeitão á Litturgia e á História Sagrada. [...] entendendo certamente, e a meu ver muito fundamental que não se apresentando o pessoal do magistério devidamente formado por si mesmo, cumpria que se procedesse, senão á sua formação completa, ao menos ao seu aperfeiçoamento. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

Pela narrativa fica exposta a idéia de que a realidade assegurava que a qualificação existente para o magistério do ensino elementar não contemplava a representação do ideal de

²⁸⁸ Cf. Moacyr (1936).

²⁸⁹ Esses fatos corroboram o pensamento de Gouvêa (2000, p. 6) de que “na província mineira, à semelhança da paulista e fluminense, os investimentos foram erráticos e descontínuos, concentrando-se na preocupação com a uniformização do ensino, através da formulação de um aparato legal e com a formação de professores. O investimento do Estado era insuficiente para possibilitar a construção de um sistema de ensino que atendesse à população da província. O professorado era mal pago, o que era então apontado como responsável pela precariedade do ensino público”.

professor concebido pelo Diretor Geral da instrução mineira. O relato sugere uma constatação de que não era apenas problemas salariais, mas também da necessidade de oportunizar a formação dos professores.

Ao que se percebe desse conjunto de relatórios analisados, as grandes questões que envolviam os professores no debate eram a qualidade desses profissionais, assim como o problema grave dos baixos salários e o controle e vigilância sobre os professores públicos. Já com relação aos professores e diretores de escolas particulares, os dirigentes possuíam um interesse voltado muito mais para um controle das suas atividades e aumento da atuação estatal na fiscalização dos saberes dos alunos da malha privada. Com exceção da Corte Imperial que tinha uma visão mais detalhada de controle sobre o ensino particular, as províncias tinham uma legislação mais liberal. No entanto, possuíam objetivos comuns de expandir o processo de escolarização, como parte de um projeto mais amplo para o País e conciliar interesses a partir do controle sobre os professores, tanto públicos quanto particulares, sendo possível observar abandonos e retomadas de posições distintas acerca desta matéria, como pudemos verificar.

4.2.5. Professores adjuntos?²⁹⁰

Dada a importância do assunto cabe analisar a questão dos professores adjuntos. Uma modalidade de formação docente que guarda larga semelhança com a aprendizagem que se processava em outras corporações de ofício.²⁹¹

Após a regulamentação, preocupado com a situação, o Barão de Melgaço introduziu no sistema de instrução pública em Mato Grosso a presença do professor adjunto. Em relatório de 1856, escreveu que, tendo em vista o crescimento da quantidade de alunos das escolas de ensino elementar de segundo grau da Capital da Província, “entendi ser necessário dar hum adjunto ao respectivo mestre”. Com isso, decidiu apelar para a institucionalização desta classe de professores. No Sertão, Leverger se apropriou da idéia dos adjuntos como

²⁹⁰ Na compreensão de Schueler (2005, p. 344) “A valorização do aprender-fazendo e da experimentação prática na aquisição dos conhecimentos e saberes concernentes à instrução escolar, bem antes de sua releitura nos termos da pedagogia nova, já nos anos 1920 e 1930 do século XX, era encontrada nos textos de filósofos e pensadores setecentistas, tais como Froebel, Pestalozzi e Rousseau, além de ser uma prática corrente na transmissão de variados ofícios urbanos, inclusive o de mestre-escola”.

²⁹¹ Realizando leituras de alguns pensadores, Schueler (2005, p. 344) assinala que “[...] o ofício da docência, para além de se constituir atividade relacionada aos grupos de letrados (formados por uma minoria de homens livres, leigos ou religiosos, dos burgos medievais e das cidades renascentistas européias), conservou, por muitos séculos, uma dupla feição, simultaneamente artística e técnica, o que lhe imprimia características artesanais e corporativas, tal qual ocorria com outros ofícios urbanos, propriamente manuais”.

medida que poderia apoiar aulas numerosas e, ao mesmo tempo, formar pela prática os quadros que a Província necessitava.

Tanto que pensou em deixar o professor adjunto prosseguir nas observações e aprendizagem dos modos práticos de ensinar, pois esperava “mais tarde, crear provisoriamente huma escola do 1º. Gráo”. Nessa perspectiva, o dirigente criaria mais uma escola de primeiro grau para o professor adjunto, enquanto o professor titular ficaria no desempenho de atividade com a escola de segundo grau do ensino elementar. Finalizou o documento solicitando que o parlamento aprovasse estas medidas e as tornasse permanentes.

Na Corte, as idéias sobre “professores adjuntos” como uma “categoria ou classe de professores” foi bastante explorada nos trabalhos de Schueler (2002), Borges (2008), Lemos (2006), Uekane (2008) e Garcia (2005). Nesse sentido, a leitura a respeito dessa “categoria” tenta perceber as representações criadas pelos dirigentes, não limitando-se ao decorrer da década das reformas de 1854. Deste modo, os discursos na Capital do Império prosperaram com dois sentidos. Nesta percepção tanto como categoria profissional²⁹² como “alunos em processo de formação”. Por exemplo, Coutto Ferraz, em relatório de 1854 falou em “modo prático” de se formar professores. Oportunidade em que, se opondo à criação de escolas normais, assegurou que tinha uma péssima avaliação desse tipo de instituição, considerando que este tipo de estabelecimento existente “nem um fructo deram”, sendo para o administrador “imprudente arriscar grandes sommas, e perder inutilmente o tempo preciso para no fim de alguns annos supprimir-se a escola”.

Na Corte, optou-se por qualificar pessoas em atividades nas próprias escolas e não nas escolas normais como deixou consignado o Ministro

Teve por isso o Governo por melhor experimentar uma nova instituição, e achou mais acertado ir educando os futuros mestres nas próprias escolas públicas que designar por mais creditadas, aproveitando-se neste intuito alguns meninos inteligentes. Serão elles collocados como adjuntos dos professores mais hábeis com módicas retribuições, até que vão gradualmente progredindo no ensino á ponto de poderem reger as mesmas escolas, quando vagarem, ou as que de novo se instituirem. Para evitar que este systema, que em parte já foi adoptado na Áustria na Hollanda, e que até certo ponto foi também em França, podesse embaraçar o progresso do ensino, tornando-o algum tanto estacionário, foi a sua adopção entre nós acompanhada dos conveniente correctivos, taes como a instituição de conferencias de professores em épocas designadas, os exames repetidos todos os annos, e outros, além de ficar subordinado ao zelo e á vigilância de uma constante e

²⁹² Schueler (2002, p. 207) afirma que “Na prática, a aprendizagem do ofício como adjuntos significava o ingresso na carreira do magistério público, na medida em que não havia um limite claro de tempo para a atuação dos adjuntos nas escolas”.

severa inspeção. (RELATÓRIO, MINISTRO DOS NEGÓCIOS DA CORTE, 1854).

A presença dos adjuntos nas escolas pode não configurar uma categoria de professores, mas uma “nova instituição”, como disse Coutto Ferraz, para “ir educando os futuros mestres nas próprias escolas públicas” e, com isso, incentivando alunos e alunas mais dedicados para ao ensino. A finalidade era também mostrar que a prática poderia se separar da teoria. A grande questão era esta, pois os distanciava dos estudos e eram colocados em práticas de ensino como “adjuntos” para que pudessem observar, isto é, ver quais os procedimentos que deveriam tomar como professores, aprendendo a reger uma escola tão somente pela observação do modo de lecionar, ainda que recebessem “módicas retribuições” e, depois de certo progresso, assumissem o ensino nas escolas que vagassem ou que fossem criadas²⁹³.

Para Uekane (2005, p. 33) se tratava de um projeto de formação de professores. Porém, possuíam obrigações semelhantes aos de professores efetivos, como realizar anualmente os exames, participar das conferências pedagógicas²⁹⁴ e estar submetido a inspeção constante dos seus atos cotidianos e quando estivessem substituindo os professores efetivos.

Na realidade, segundo relatório de Euzébio de Queiroz, publicado em 1856, os governantes estavam satisfeitos com a criação alternativa dos professores adjuntos. Segundo ele, “As escolas que forão contempladas com adjuntos terão por sem duvida maior regularidade nos trabalhos das classes, e poderá nellas ter o ensino notável melhoramento já durante o anno que vai correndo”. Condições que induziam os dirigentes a acreditar no potencial dos adjuntos. Até porque, na mesma narrativa, segundo esse Inspetor, qualquer sistema de ensino ficaria incompleto se não houvesse “uma instituição que tenha por fim

²⁹³ Uekane (2008, p. 42-43) assegurou que, no decorrer da segunda metade do século XIX, “Por meio dos depoimentos, em diferentes tipos de registros podemos verificar que a discussão acerca da melhor maneira para formar professores compareceu em discursos variados, nos quais podem ser vistas posições distintas quanto às estratégias mais eficientes para bem formá-los. Para uns, a Escola Normal era vista como a instituição cujo modelo era o mais adequado à formação do profissional necessário à instrução primária e, para outros, o modelo de formação pela prática, com algumas modificações, atenderia às necessidades daquele momento. O debate acerca dos modelos de formação de professores primários entremeado com as discussões sobre o desenvolvimento da instrução elementar esteve presente a partir da segunda metade do século XIX não restrito à Corte, como é possível constatar nos relatórios dos Ministros do Império. A disputa entre esses modelos emergiu com maior notoriedade neste período e, no que tange aos limites desta pesquisa, trabalho com a hipótese de que a partir das décadas de 60 e 70, o modelo escolar de formação, via escolas normais, ganhou força.”

²⁹⁴ Pensadas no século XVIII por Condorcet (1936), dispostas na segunda metade do século XIX na Corte Imperial, na compreensão de Borges (2005, p. 80) “as conferências apareceram como um dos lugares no qual se poderiam conhecer as idéias circulantes na corporação e, por meio da regulação das discussões, exercer um controle sobre os professores primários, funcionando como um dispositivo de modelação docente e de formação continuada, ou seja, de homogeneização de mestres”.

preparar e formar professores habilitados para a escola pública”. E essa “instituição” era “o cargo de professor adjunto”.

Então, repetindo o pensamento de Coutto Ferraz do relatório de 1854, Euzébio de Queiroz afiançou que realmente duas instituições existiam em diversos países: a escola normal e a formação por meio da instituição de professores adjuntos. Isso somente seria perfeito se houvesse uma “direção especial de estudo” e “certa espécie de conhecimentos que constituem a sciencia da pedagogia”, visando preparar de maneira útil as pessoas para que pudessem “dirigir a cultura de intelligencias jovens e tenras, e transmitir com acerto e prudência as primeiras noções que devem ornar o espírito dos discípulos”. Perspectiva significativa, na visão do dirigente, para que o Estado tivesse sempre “uma reserva de futuros professores, e que os vá fornecendo á proporção que o forem exigindo as circunstâncias e as necessidades do ensino”. Isto é, aparentemente, os professores adjuntos funcionariam como uma espécie de reserva de mão-de-obra, como explicou Marx e também uma categoria ou classe, como um nível de professores até a realização do concurso para professor efetivo ou se submetessem ao último exame, ao término do terceiro ano de estudos.²⁹⁵

Ao prosseguir em seu discurso, nota-se que o dirigente já estava manifestando certo descontentamento. Nessa oportunidade, o Inspetor Geral informou que era indispensável o imediato cumprimento da designação dos adjuntos para que os professores com maior número de alunos pudessem ter alguém que auxiliasse os trabalhos e, ao mesmo tempo, fosse habilitando essas pessoas para o magistério. Nessa perspectiva, o administrador assegurou que enviou uma carta circular “aos professores para que declarassem quaes dos seus alumnos se achavão nas circunstâncias indicadas no regulamento, não obstante faltar-lhes o exame annual que exige o citado artigo 25”. E, demonstrando certa condescendência com as imposições do regulamento, escreveu

Recorri ao expediente do art. 43, e propuz ao governo para os logares de adjuntos algumas das pessoas que nos concursos e exames de habilitação havião mostrado ter conhecimento das matérias do ensino primário, embora não tivessem sido providas nas cadeiras que pretendião, ou não tivessem mostrado toda a habilitação que se requer para reger por si uma cadeira. Forão por este meio nomeado quatro adjuntos e uma adjunta. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1856).

²⁹⁵ Para Uekane (2008, p. 37) “[...] a classe de adjuntos era composta por alunos das escolas públicas, maiores de 12 anos, comprovados por certidão de batismo, considerados *promptos com distinção* nos exames anuais e, tendo mostrado *propensão* para o magistério. Para a inclusão nesta classe eram preferidos os filhos de professores com mais de 10 anos de magistério e alunos pobres”. (grifos da autora).

Nesse momento, Euzébio de Queiroz utilizou todo seu conhecimento político não para resistir, nem para desobedecer a lei, mas para reinterpretá-la. Assim, informou que não descumpriu o regulamento, mas que aproveitou os candidatos que haviam feito exames e haviam “mostrado conhecimento da matéria” e “embora não tivessem sido providas”, porque não conseguiram demonstrar “toda a habilitação que se requer para reger cadeira”, foram nomeados como adjuntos pelo Inspetor Geral.

Em relação aos professores adjuntos, o debate ganhou novos contornos quando Euzébio de Queiróz, em relatório publicado em 1857, passou a sustentar a tese da “classe dos professores adjuntos”. Para ele, com os adjuntos não se interrompiam os exercícios nas escolas quando o professor se encontrasse impedido, acrescentando que os adjuntos tinham a vantagem porque “não menos úteis se tornão como auxiliares das escolas de numerosa freqüência”, uma vez que na consideração do inspetor geral “impossível seria exigir que um só professor regesse escolas, como temos algumas, de cento e tantos alumnos de freqüência effectiva”. Já o Ministro considerava os professores adjuntos um programa de formação mais rápido, mais barato e mais eficaz que a Escola Normal.

O inspetor geral da instrução retomou o significado dos professores adjuntos, indicando as dificuldades de se fazer preciso esse tipo de ensino, ao mesmo tempo em que ressignificava a idéia de formação de professores na Corte

E devo declarar a V. Exa., que os hábitos, a educação e os costumes que infelizmente dominão ainda entre nós, tem suscitado embaraços e dificuldades no devido desenvolvimento da classe das professoras adjuntas. Não se prestão a ir auxiliar a regência de escolas fóra de seus domicílios, resultado que raras vezes se encontra para adjunta pessoas que não seja da família ou da intimidade das professoras proprietárias. Esta circumstancia circumscreve demasidamente o numero de candidaturas, aliás já muito limitado pelas causas acima indicadas; convindo talvez, emquanto não se póde remover esses obstáculos, ampliar o número das escolas primarias para o sexo femenino, nas freguezias mais populosas da cidade. Estes e outras dificuldades e embaraços me fazem referir ao que tive a honra de expor a V. Exa., em meu relatório anterior, acerca da conveniência de novos ensaios com o fim de estabelecer entre nós as verdadeiras escolas normaes. O fim dessas escólas é objecto da mais sabida ponderação para todo e qualquer systema de instrução, que sem este elemento por certo não preencherá a missão de seu destino. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1857).

Ou seja, procurava coordenar o debate chamando atenção para o problema de algumas professoras adjuntas, uma vez que elas não queriam ou os pais não deixavam que essas jovens

em formação profissional saíssem do convívio familiar. Tipo de ocorrência que impedia de se destinar adjuntas para aquelas escolas em que não tivessem seus familiares ensinando.

É possível pensar que, a partir dessa situação indefinida entre ser classe de professores ou alunos em formação que Euzébio de Queiroz, conforme acentua Gondra, Garcia & Sacramento (2000), começou a reivindicar a instalação de “novos ensaios com o fim de estabelecer entre nós as verdadeiras escolas normaes”, ou seja, o inspetor se afastava da posição do Ministro Coutto Ferraz que defendia a instituição do professor adjunto como modelo de formação de professores.²⁹⁶ Já Euzébio de Queiroz defendia a escola normal ou a máquina de fabricar professores, inspirado nas experiências internacionais e na fragilidade dos ensaios realizados no Brasil²⁹⁷.

4.2.6. O valor do ofício

A partir das reformas de 1854, pelas exigências estabelecidas nos regulamentos e, tendo em vista, os discursos pronunciados no período, retomou-se a preocupação com a profissionalização desses servidores. Como nem só de obrigações vive o poder e nem somente de deveres vivem as populações, a idéia de melhor remuneração dos professores foi, aos poucos, sendo incorporada aos discursos produzidos pelos dirigentes tentando potencializar a ação do ensino. Como uma vantagem aos mestres, como uma necessidade para se estabelecer a cobrança dos deveres e, outras tantas vezes, como uma exigência da realidade social para fortalecimento do papel do professor e reconhecimento do Estado. Dessa maneira, a remuneração dos profissionais do ensino era tema recorrente em que os professores se manifestavam e vários dirigentes afirmavam sua necessidade como uma das maneiras de garantir qualidade no ensino, conjugado com outros fatores como a formação.

Por ser um tema muito discutido no período, os relatórios exibem manifestações dos professores e dos próprios dirigentes que reivindicavam essa possibilidade, como fazia Euzébio de Queiroz na Corte. Já Antonio Bhering, em Minas Gerais e Gaudie Ley,²⁹⁸ em Mato Grosso, apresentaram, ainda que poucas vezes, algumas possibilidades a respeito do assunto em seus respectivos relatórios. Nessas localidades, as constatações mais incisivas

²⁹⁶ Villela (2000, p. 126) afirma que esse modelo de formação de professores retardou a organização das escolas normais no Brasil e com elas disputou a primazia da formação prévia. .

²⁹⁷ Para saber mais acerca da implantação e funcionamento das escolas normais no Brasil, cf. Villela (2000, 2002), Uekane (2008) e Rosa (2001).

²⁹⁸ Pelos relatórios que trabalhei nesta tese, este reformador se limitava muito mais a reivindicar o pagamento dos diretores de círculos litterários e dos funcionários da instituição que dirigia. Em relação aos salários dos professores não se manifestava sequer para apontar as condições do magistério.

partiam dos próprios presidentes de Província. Isto se dava tendo em vista que a remuneração dos professores ser descrita como sofrível, em função da realidade existente na época e considerada como um problema para o conjunto dos professores.

Constantemente ameaçadas por epidemias como na Corte Imperial, por dificuldades de navegação como no caso de Mato Grosso e pela escassez de produtos e um maior contingente de consumidores como no caso de Minas Gerais, os professores apareciam como vítimas. Talvez, por isso, percebe-se, pelos relatórios dos dirigentes – especialmente os do Ministério dos Negócios do Império – uma intensa preocupação com essa questão. Geralmente, nesses documentos os dirigentes informavam a respeito da situação de carestia, principalmente, de alimentos. Com isso, descortinavam a gravidade da questão salarial.²⁹⁹.

4.2.6.1. O salário dos professores antes das regulamentações

Ainda que tenha conseguido encontrar muitos documentos a respeito dos salários dos professores, principalmente folhas de pagamento mensal da Corte, essas fontes, por si só, não permitem uma comparação anual, muito menos mensal, entre as remunerações pagas na Capital do Império e nas províncias em análise.

Em correspondência de 1853, a Câmara Municipal de Poconé, em Mato Grosso informou que havia recebido um comunicado da Presidência da Província e que nesse documento constava a designação “em gratificação de 150\$000 réis por ano, pelo ensino de meninas, aos professores de primeiras letras da cidade de Mato Grosso, das Villas de Poconé e Diamantino, e das Freguesias de Pedro 2º., Livramento e São Luiz de Villa Maria”. Destinação essa que leva a crer que o salário dos professores, no ensino para meninos, superava os 150 mil réis anuais.

Não foi encontrado o valor efetivo de remuneração dos professores de Mato Grosso e da Corte Imperial antes das normatizações de 1854. A única descrição a respeito de pagamento na pré-regulamentação foi obtida em um documento de Minas Gerais

²⁹⁹ Os discursos governamentais sobre a carestia e a importância dessa situação para a vida profissional refletia nos dizeres dos professores e eram apropriados, muitas vezes, por dirigentes de câmaras municipais como a relatada nesse texto sobre a inspeção e encontravam eco até mesmo mestres de longínquas localidades como bem demonstra esta carta do Professor Antonio Xavier do Valle, professor da cidade de Vila Maria em Mato Grosso, em 01 de julho de 1853, pela qual informava “He verdade que há prédios com os cômodos precários para uma boa Aulla, porém o seu preço de 14\$000 de 12 e de 10 \$r não convida a grande vontade que tenho de prestar-me com utilidade neste ramo do serviço publico porque, se eu (seguindo meus desejos) aluga-se hum desses mesmos predio, e ficasse a conta das despesas forçozas de primeira necessidade onde os preços dos viveres são subidos a maior carreira, não chegaria absolutamente o ordenado que percebo, a fazer faces a essas mesmas despesas”.

Pela Lei n. 62 foi fixado o mínimo dos ordenados aos Professores do 1º grau em 250\$000, e o Máximo em 350\$000. Além deste ordenado percebem estes Professores por virtude o art. 52 do Regulamento n. 3º, 50 réis mensaes de cada alumno até 12; 100 réis de 12 até 24; 150 réis, de 24 até 36; e 200 réis de 36 em diante até perfazer o Máximo do ordenado de 350\$000. Pela mesma Lei foi fixado o mínimo dos ordenados dos Professores do 2º grau em 350\$rs, e o máximo em 500\$000. Além deste ordenado vencem por virtude do artigo 53 do Regulamento citado o dobro do que vencem os do 1º grau de cada alumno até perfazer o máximo ordenado de 500\$000. Vencem mais 100\$000 de gratificação pelo artigo 14 da Lei n°. 307 quando suas aulas forem freqüentadas por mais de 100 alumnos. Estes mesmos ordenados, e vencimentos competem ás professoras. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUCCÃO PUBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

Pela descrição realizada consegui é possível compreender que o pagamento de salários, na Província de Minas Gerais já continha um princípio fundamental do liberalismo: a produtividade. Este traço, aliás já constava desde a lei de 1827, quando se assegurava uma espécie de gratificação, de até 1/3 dos salários, desde que o professor durante 12 anos de trabalho ininterruptamente, tivesse demonstrado zelo, assiduidade e aproveitamento dos seus discípulos. Com a remuneração limitada, exigia-se mais atendimento dos professores obrigando-os a lecionarem para um mínimo de alunos, sem os quais não conseguiriam aumentar o soldo mensal definido pelos dirigentes e a própria classe. Assim, tinham um salário mínimo e outro máximo, tanto os professores de 1º quanto de 2º grau do ensino elementar. O valor estipulado ao mestre de ensino elementar de primeiro grau era de 250 mil réis, sendo o menor valor. Já o maior salário poderia chegar a 350 mil réis. Os valores correspondiam à quantidade de alunos atendidos. Assim, a partir do valor mínimo poderiam ganhar 50 réis a mais para os casos de atendimento de até 12 alunos. Esse valor mínimo aumentaria em 100 réis a mais em caso de atendimento entre 12 e 24 estudantes por professor. Da mesma maneira, acresceria em 150 réis o pagamento em caso de ministrar aulas para uma quantidade entre 24 e 36 alunos e chegaria a um aumento de 200 réis acrescido aos salários se atendesse mais de 36 alunos.

Já os professores do ensino de 2º grau da instrução primária receberiam mais. Partindo de um salário inicial de 350 mil réis, poderiam chegar a um máximo de 500 mil réis anualmente. Ao valor maior de 500 mil réis anuais poderia receber ainda uma gratificação de 100 mil réis a mais, caso ministrassem aulas para mais de 100 alunos durante o ano. Valores iguais eram pagos também às professoras, o que mostra que Minas Gerais acompanhava a orientação da Lei Geral de 1827.

Além disso, a narrativa informou que a todos os professores “cujas aulas são freqüentadas por mais de 60 alumnos, tem marcado o governo uma quantia razoável para aluguel de casa”. Essas quantias “fixadas para aluguel não excedem a 204\$800 mensaes”. Em outras palavras, oferecia-se um subsídio para o aluguel da casa-escola que atendesse maior número de alunos.

A partir da definição das normas que disciplinaram a instrução pública, o salário dos professores se constituiu em questão obrigatória. Em Mato Grosso, o único dado de salários na pós-regulamentação encontrado foi na passagem de uma década para outra. No início de 1860, ao fazer avaliação do ano de 1859, o Inspetor Geral de estudos apresentou o orçamento para o ano seguinte nas seguintes condições

Orçamento da despesa que se tem de fazer com a Instrução Primária e Secundária no ano de 1861

Inspetoria Geral		
Ordenado do Inspetor	720\$000	
Gratificação do Amanuense	120\$000	
Expediente	40\$000	880\$000
Instrução primária		
Ordenando do professor de 2.º grau	960\$000	
Ordenado de Escrituração Mercantil	180\$000	
Ordenado dos dois professores de primeiras letras do 1.º grau da Capital á 840\$000	1:680\$000	
Ordenado de duas professoras das freguesias da Sé e Pedro 2.º á 600\$000 cada uma	1:200\$000	
Dos de Mato Grosso, Poconé, Diamantino, Vila Maria, Miranda, Santana do Paranaíba a 500\$000	3:000\$000	
Ordenado do professor de Primeiras letras de Pedro 2.º	600\$000	
Dos professores da Guia, Brotas, Rosário, Chapada, Livramento, Santo Antônio, Albuquerque, Corumbá a 400\$000 cada um	3:200\$000	
Mobílias e livros para matriculas e utensílios para meninos pobres	700\$000	
Ordenando do Professor de Primeiras Letras aposentado João José Pereira	240\$000	11:760\$000

(MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DE ESTUDOS, 1860).

Pelo documento, se percebe variações na faixa salarial dos professores da Província, o que provavelmente se encontra relacionado aos critérios adotados para instituir estas diferenças: número de alunos atendidos, características dos lugares, nível de ensino. Diferença que também pode decorrer do professor e da ação dos poderes locais. Se a classificação salarial fazia parte da política em vigor, chama atenção um fato ainda não observado. O

relatório se refere a um professor aposentado recebendo R\$ 240\$000 (duzentos e quarenta mil réis) anualmente.

O que explica este fenômeno? O que pode explicar que um professor ao final da carreira receba um salário inferior aos que nela se iniciavam, mesmo considerando o salário mais baixo? Nesta oportunidade, a hipótese nos devolve a questão do sistema de proteção social aos trabalhadores, aspecto que no Brasil dava seus primeiros passos com as sociedades de socorro mútuo, montepios e outras associações congêneres. É a inexistência de políticas previdenciárias e a própria definição do estatuto do aposentado ou jubilado que ajuda a compreender os vencimentos do professor João José Pereira. Poderíamos, ainda, considerar que se trata de uma excepcionalidade e que, o restante da corporação, percebia o mesmo salário que tinha ao ser jubilado. Duas hipóteses que necessitam de estudos complementares de modo a se compreender a situação dos profissionais do ensino quando se viam frente à doença, morte ou velhice.

Os professores da Capital da Província de Mato Grosso adquiriram um salário que se assemelhava ao que recebiam os professores da Capital do Império no pós-reforma de 1854. Já os professores mineiros tinham salários equivalentes aos do Rio de Janeiro no ano de 1859. Somente em 1860 os salários das mestras em Mato Grosso acompanhavam os valores das professoras mineiras que vinham percebendo o salário de R\$ 500\$000 (quinhentos mil réis) desde 1856, sendo que em 1859, na Província de Minas Gerais, algumas professoras já recebiam um salário entre R\$ 700.000 (setecentos mil réis) e R\$ 800.000 (oitocentos mil réis), equivalendo dizer que os salários das mestras em Mato Grosso eram bem inferiores àqueles pagos às professoras em Minas Gerais e na Corte Imperial.

O princípio da isonomia parece ter sido seguido no plano de cada província, tornando equivalente o que se pagava aos professores e às mestras. No plano interprovincial, parece ter prevalecido as condições locais, o que implicava diferenças na remuneração de cada província.

A partir de 1854 foi possível conhecer os salários e gratificações pagas aos professores da Corte. O próprio Regulamento da Instrução publicado nesse ano trouxe os valores previstos para o pagamento anual dos professores

Art. 25. Os actuaes professores continuarão a vencer os mesmos ordenados que ora percebem.

Os que forem providos de novo, e os que se habilitarem na fôrma deste Regulamento, no prazo que lhes será marcado, terão os seguintes vencimentos, a saber:

Os professores das escolas de segundo gráo, 1.000\$000 de ordenado e 400\$000 de gratificação.

Os das escolas de primeiro gráo, 800\$000 de ordenado e 200\$000 de gratificação (REGULAMENTO DA CORTE, 1854).

Exigia-se nova habilitação para que pudessem receber os novos ordenados. Os salários dos professores de ensino primário foram fixados então para a ordem de 66\$666 mensais de ordenado e 16\$666 de gratificação mensal, o que totalizaria um valor equivalente aos 1:000\$000, isto é, um Conto de Réis anualmente, conforme previu o regulamento. Já os professores do ensino primário de segundo grau receberiam o valor de 83\$333, isto é, oitenta e três mil e trezentos e trinta e três réis mensais e a gratificação de 33\$333, ou seja, trinta e três mil, trezentos e trinta e três Réis ao mês, valores esses que se distanciavam dos pagamentos das províncias analisadas³⁰⁰.

O pagamento dos valores dos salários dos professores de ensino primário de 1º grau, após o decreto normatizando a instrução, se fez possível por meio de um documento produzido na secretaria da inspeção de instrução. Aqui está um quadro³⁰¹ que possibilita algumas leituras a respeito do pagamento dos professores

Demonstrativo do exercício dos professores públicos da Corte e seu Município no mez de Abril de 1855³⁰²

Instrução Primária

Freguesia	Nome do Professor	Vencimento		OBS
Sacramento	Joaquim Sabino Pinto Ribeiro	Ordenado	66.666	
		Gratificação	13.833	80\$499
Sacramento	D. Anna Joaquina Moreira e Silva	Ordenado	66.666	
		Gratificação	13.833	80\$499
São José	Francisco Antonio Augusto de Sá	Ordenado	66.666	
		Gratificação	8.333	74\$999
São José	D. Tereza Fortunato da Silva	Ordenado	66.666	
		Gratificação	8.333	74\$999

³⁰⁰ Regulamento que foi objeto de interpretação por parte de Euzébio de Queiroz e recebeu manifestações de louvores por parte dos professores como este aqui, dois anos após a reforma “Compreendendo V. Exa. que a obra da Reforma não poderia ser effectuada se não tivesse por fazer o melhoramento da sorte dos professores, começou- a pois neste sentido e lançou-lhe a primeira pedra concorrendo para a execução do Artigo 25 do Regulamento interpretado a favor dos actuaes Professores, e continuou tratando com tanta benidignidade a esta classe, que logo lhe restabeleceu o allento”. (Ministério do Império, Carta, Professor Francisco Alves da Silva Castilho, 1856)

³⁰¹ Em função do tamanho do documento e da quantidade de informações existentes no mapa original, este quadro constitui um resumo do documento original. Para o trabalho tomei os salários diferentes pagos a professores e alguns salários que se repetiam.

³⁰² As vidas de alguns professores da Corte, entre 1854-1865 foram estudados por Borges (2008), que permite conhecer uma parte da trajetória profissional desses sujeitos.

Candelária	Marcos Bernardino da C. Passos	Ordenado	33.333	
		Gratificação	33.833	66\$666
Candelária	D. Catarina Lopes Coruja	Ordenado	66.666	66\$666
Irajá	João Bernardo de Araujo Limja	Gratificação	33.333	33\$333
Guaratiba	Estevão José Alves	Ordenado	33.333	33\$333
Ilha do Governador	José de Moraes	Ordenado	33.333	
		Gratificação	8.333	41\$666
Paquetá	Francisco José da Costa	Gratificação	13\$833	13\$833
	D. Mariana Joaquina da Fonseca	Ordenado		
		14 dias	12\$221	12\$221
	D. Joaquina Rosa da Fonseca	Gratificação		
		19 dias	21\$109	21\$109

(CORTE IMPERIAL, DEMONSTRATIVO, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA, 14 DE MAIO DE 1855).

Trata-se de uma folha de salários enviado à instituição responsável do Império, no caso a Inspetoria de Rendas, para que efetivasse o pagamento. Por essas informações verificasse que os salários de muitos destes docentes, provavelmente nesse mês, como em todos os semelhantes documentos encontrados de outros meses e anos, já vinha com os descontos de eventuais empréstimos concedidos ou “adiantamentos” e o desconto do pagamento relativo ao valor de $\frac{1}{4}$ dos aluguéis das casas-escola, conforme previa a norma da Corte.

Em Minas Gerais, a questão salarial era um tema regularmente retomado. O Chantre Antonio Bhering, por exemplo, reivindicava o pagamento dos diretores de círculos e visitantes, mas não abordava o problema da melhoria dos salários dos professores.

Pelo relatório de 1º de maio de 1854 do Presidente da Província de Minas Gerais foi possível conhecer os valores definidos para os dirigentes da instrução mineira, o que possibilita realizar algumas comparações com o pagamento dos próprios professores mineiros e dois casos analisados

Relação dos Empregados da Administração da Instrução Publica Nomeados em Virtude do Regulamento nº 28, e seus vencimentos		
Empregos	Nomes	Vencimentos
Director – Geral	Dr. Antonio Gabriel de Paula Fonseca	2:000\$000
Vice- Director	Chantre Antonio José Ribeiro Bhering	\$
Secretario	Dr. Carlos Thomaz de Magalhães	900\$000
Amanauense	José Orozimbo de Oliveira Jacques	400\$000
o 1º. Circulo do Licêo	José Rodrigues Duarte	1.200\$000
Dito do 2º.	Francisco de Paula Ramos Horta	800\$000
Supplente	Dr. Affonso de Portugal e Castro	--
Director do 3º.	.....	800\$000
Supplente	.....	--
Director do 4º.	Dr. Francisco Cirillo Ribeiro de Souza	690\$000
Supplente	Francisco José da Costa Machado	600\$000
Director do 5º.	.....	800\$000
Supplente	.....	--
Director do 6º.	.....	600\$000
Supplente	.....	--
Director do 7º.	Padre José Maria Versiani	600\$000
Supplente	.....	--
Director do 8º.	.....	800\$000
Supplente	.....	--
Director do 9º.	Francisco d'Assis Athaide	600\$000
Supplente	.....	--
Director do 10º.	Dr. Salathiel de Andrade Braga	800\$000
Supplente	.....	--

(MINAS GERAIS, RELATORIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 1 DE MAIO DE 1854).

Por essas informações, observa-se que a burocracia era melhor remunerada que um professor. No entanto, para melhor compreender esse quadro, cabe analisar um orçamento preparado pelo então Diretor Geral da instrução para ser encaminhado pelo Presidente da Província ao parlamento mineiro, no qual o dirigente expunha a questão salarial.³⁰³

Orçamento da despeza com o pessoal e material da instrução
Na tabellas abaixo mencionada vem contemplada a despeza que se tem de fazer com a instrução publica e particular no exercício de 1857 á 1858 com

³⁰³ Diante da quantidade existente de informações no orçamento optei por retirar dali apenas um quadro resumo dos salários, sem utilizar as demais informações do documento para que pudesse proporcionar uma visibilidade melhor da relação salarial na Província mineira.

especificação de cada um dos objectos da mesma, na conformidade do art. 5º, § 7º do Regulamento n. 28.

TABELLA

Ordenados ao Director Geral e aos dos Círculos.....	14:300\$000
Ajuda de custo ao Director Geral a (1\$000 por légoa)....	200\$000
Dita aos dos Círculos (500 por légoa)	850\$000
Ordenados ao Secretario da Dir. Geral, á 1 Official, 2 Amanuenses e 1 Porteiro e 1 contínuo	3:260\$000
Expediente da Secretaria da Directoria Geral, e do Lyceo.	1:000\$000
Ordenados dos Professores do Lyceos, e dos mais de Instrucção . Secundária.....	37:000\$000
Ordenados e gratifcações de 171 professores do 1º gráo de Instrucção Primaria a 400\$000	68:400\$000
Dito ao porteiro do Lycêo Marianense.....	350\$000
Ordenados e gratificações á 173 Professores do 1º gráo a 400\$.....	60:000\$000
Idem a 52 do 2º (600\$000).....	1:200\$000
Idem á 42 Professoras (á 500\$000).....	21:000\$000
[...] (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRETOR GERAL DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 11 DE MARÇO 1856).	

Enquanto o administrador superior da instrução recebia em torno de 2 Contos de Réis, sem contar a ajuda de custo, um professor da mesma Província recebia o equivalente a quatro ou até cinco vezes a menos que o dirigente. Se comparado o salário de um diretor de círculo literário com o pagamento de um professor, pode-se perceber que o salário do profissional do ensino equivalia à metade de um salário mensal/anual que o do administrador de círculo literário. Forma de pagamento este que deixava exposta a posição dos diretores de círculos.

Pelo orçamento, o salário dos professores em Minas Gerais pouco diferiu em relação ao ano de 1851. Na metade da década, os professores de primeiro grau receberiam anualmente a quantia de R\$ 400\$000 (quatrocentos mil réis) entre ordenados e gratificações, enquanto que em 1851 receberam R\$ 50\$000 (concoenta mil réis) a menos anualmente. Já os professores do ensino primário de segundo grau receberiam, na metade daquela década, o valor de R\$ 600\$000 (seiscentos mil réis) anualmente, ou seja, apenas R\$ 100\$000 (cem mil réis) a mais do que cinco anos antes. As professoras teriam um salário intermediário. Nem os R\$ 400\$000 (quatrocentos mil réis) dos professores de ensino elementar de primeiro grau, sequer os R\$ 600\$000 (seiscentos mil réis) que recebiam os professores de ensino elementar de segundo grau. Às professoras se pagava R\$ 500\$000 (quinhentos mil réis) anuais.

Esses valores divididos mensalmente proporcionariam um pagamento mensal de R\$ 33\$333 (trinta e três mil, trezentos e trinta e três réis) mensais. Importância igual ao pagamento de muitos professores, principalmente das freguesias mais distantes ou daqueles que não realizaram novos exames na Corte Imperial. Já os professores de ensino elementar de segundo grau receberiam o valor de R\$ 50\$000 (cincoenta mil réis) mensais. Valor este bem

menor que de muitos professores e professoras do ensino primário de primeiro grau da Corte que recebiam entre R\$ 66\$000 (sessenta e seis mil réis) a R\$ 80\$000 (oitenta mil réis) mensais pagos aos mestres do ensino elementar de primeiro grau em boa parte das freguesias da Capital do Império. Valor que totalizava, ao final de cada ano, um salário de aproximadamente um conto de Réis. Já o salário das professoras, em Minas Gerais, proporcionava uma renda mensal de apenas R\$ 41\$666 (quarenta e hum mil, seiscentos e sessenta e seis réis) mensais. Valor pago para alguns professores homens da Corte, normalmente de freguesias distantes do centro do Município Neutro ou àqueles que não se submeteram a novo exame ou que fossem considerados substitutos.

A situação de carestia, na segunda metade da década de 1850 corroía o salário dos professores. Mesmo tendo definido um orçamento de 1856 para 1857 com os pisos salariais vistos acima, no início do ano de 1859 já modificavam novamente os salários dos professores. Apesar de não ter sido possível mapear os dados de todos os professores, um fragmento de relatório ajuda a pensar a situação existente

Em Portaria de 31 de janeiro do corrente anno, declarou V. Exc.ter elevados os vencimentos das Professoras de primeiras letras desta Cidade; sendo os da de Antonio Dias a 800\$000rs e da de Ouro Preto a 700\$000; e por essa mesma ocasião dispoz que os honorários dos Preceptores públicos dividir-se-hião em 3 partes das quaes um terço representaria a gratificação, e que nenhum delles poderia ser apozentado com a integridade dos ordenados a que então tivessem direito, sem que em sua percepção tivesse estado pelo menos 3 annos. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

O diretor reconhece a elevação do salário das professoras de R\$ 500\$000 (quinhentos mil réis) para R\$ 700\$000 (setecentos mil réis) em um caso e para R\$ 800\$000 (oitocentos mil réis) em outra localidade. Um aumento de 40% (quarenta por cento) e de 60% (sessenta por cento) respectivamente, em um intervalo de tempo inferior aos três anos. Números expressivos que talvez fossem reflexos da deterioração dos salários diante das crises que afetavam a vida das pessoas. O problema da carestia, em algumas ocasiões envolvia completamente o País. Tanto que nessa década foram realizados coleta de dados das províncias. Um inventário, pelo qual os dirigentes regionais respondiam a um questionário a respeito do assunto “carestia”. Seu objetivo era tentar encontrar as devidas motivações para a elevação dos preços conforme consta nos relatórios dos ministros dos negócios do Império nesse período.

4.2.7. Uma anotação admissível

Em uma tentativa de síntese observa-se que do ponto de vista do quadro pessoal:

a) houve uma disposição em realizar uma ação de poder pastoral de ensino a partir dos professores e diretores³⁰⁴; b) o problema da falta de habilitação/qualificação dessa ação no ensino se fez presente em quase todos os relatórios, sem que fossem precisos a respeito dessa debilidade, dificultando com isso perceber o efeito desta falta no trabalho efetivo dos professores; c) alguns discursos demonstravam a crença de que uma maior remuneração dos professores melhoraria a qualidade dos trabalhos na ação de instruir e na capacidade dos instruídos; d) O nível de confiança era significativo no que correspondia a questão da recompensa e punição aos professores, isto é, em partes, o que denominavam por direitos e deveres ou obrigações e vantagens desses agentes da instrução pública; e) as manifestações dos professores com as oportunidades criadas por esta regulamentação e com a própria expansão da malha escolar; f) também é possível dizer que havia um certo ceticismo dos professores em relação às administrações, o que aumentava, por um lado, os modos de submissão e por outro a resistência com o descumprimento das regras ou a sua execução por outros modos.

É possível afirmar ainda que os dirigentes, muitas vezes, faziam avivar idéias da necessidade de reforma para aumentar o controle. No entanto, procuraram associar um regime de inspeção com o que denominaram de “vantagens aos professores”.³⁰⁵

Finalmente, é possível dizer que este conjunto discursivo acerca de diferentes agentes da instrução, do inspetor ao professor, ajudou a construir o ideal de escola, de escolarização e de sujeitos da instrução. Ao estipular as condições e exigências para o desempenho das atividades de fiscalização, de ser professor, de possuir um estabelecimento escolar, enfim, aumentaram o poder disciplinar do Estado brasileiro, a partir desses dois agentes estatais: os inspetores pela obrigação de inspecionar as tarefas dos professores, cuidando dos agentes para que não se desviassem do caminho traçado e os professores, pelo dever de dirigir as

³⁰⁴ Concordando com o pensamento de Schueler (2005, p. 340) “O Regulamento de 1854, apesar de pretender centralizar e dirigir a atividade docente nas escolas primárias, conjugava a esta ação uma significativa autonomia aos mestres e mestras, responsabilizando-os amplamente pelo controle da unidade escolar, conferindo-lhes uma margem de manobra para atuarem no ensino público”.

³⁰⁵ Para Schueler (2005, p. 348), no decorrer do século XIX “[...] com a progressiva institucionalização do sistema administrativo de ensino e da inspeção escolar a partir do Regulamento de 1854, o Estado imperial buscava enfraquecer a autonomia e a autoridade dos mestres, intervindo sobre variadas dimensões de sua atuação no interior da escola, visando quebrar, aos poucos, o monopólio dos próprios mestres sobre as decisões na transmissão e na reprodução do ofício. Através dos mecanismos de formação, recrutamento e controle, o Estado foi gradativamente promovendo a estatização da docência, ao mesmo tempo em que buscou conferir um novo estatuto sócio-profissional aos antigos mestres-escolas, então lentamente transformados em professores públicos”.

atividades dos alunos no interior do espaço escolar. Ambos foram reconhecidos como peças importantes na configuração da maquinaria escolar, tanto nas províncias quanto na Corte Imperial.

Os objetivos desses dois dispositivos na instrução eram bem definidos. Os inspetores como os olhos do poder sobre os demais componentes da instrução pública, buscando fazer efetiva a aplicação das leis, dos regulamentos e das demais instruções indicadas aos professores, colégios, escolas e diretores de estabelecimentos. Os professores, em especial os públicos, como profissionais que, sob controle e vigilância, deviam desenvolver ações em nome do governo ou com autorização do Estado. Desse modo, praticavam certo tipo de poder para torná-los cidadãos úteis a si, a sua família e à sociedade conforme proclamavam os dirigentes nos seus relatórios. A finalidade era operar, não somente pelos conteúdos e métodos, mas pelo comportamento exemplar, pela moralidade e pela religiosidade dos agentes da ordem.

Essa construção dos dispositivos de poder exigiu dos dirigentes um repensar das práticas e do controle das atividades do aparelho escolar. Daí o desbloqueio nos procedimentos de poder com a criação de órgãos de justiça para a instrução conformados, principalmente, via emergência do conselho diretor, com a limitação da autoridade dos professores sobre a escola, a contemporização com as atividades dos professores particulares, a conciliação dos diversos interesses existentes na sociedade. De modo particular, a acomodação entre os interesses da iniciativa privada, das famílias, dos professores, dos inspetores e do governo com um discurso que se voltava para o conjunto da sociedade. Na realidade, se tratava de disciplinar sujeitos pela vinculação com a ordem estabelecida. Neste sentido, o edifício jurídico dos anos 1850 procurava fazer da norma um instrumento capaz de tornar efetivos os objetivos de normalização da sociedade escolar.

Dessa maneira, a maquinaria escolar que se procurou criar no âmbito da conciliação se valeu do serviço de inspeção como instrumento da biopolítica para identificar, apontar rumos, encontrar desvios, superar obstáculos, premiar, aplicar a lei, olhar, observar, enfim, corrigir e retificar com base nas novas regras.

Ao mesmo tempo, formulações de apoio à intervenção ou razão de Estado não cessaram. Escola, professores e famílias permaneceram sendo descritas como incompletas, precárias e incapazes para elencar algum dos atributos empregados. Este tipo de discurso parece ter uma eficácia importante para atualizar a necessidade de uma ação constante, regular, sempre renovada para poder alterar o quadro negativo. Neste caso, quem possuía a

solução ou remédio eram os produtores do diagnóstico. Dispositivo eficaz para manter e reproduzir determinadas relações de poder, como se pode evidenciar nas prescrições acerca do regime de inspeção, seleção e exercício profissional de homens e mulheres envolvidos com o ensino elementar e secundário, público e privada nas três experiências examinadas.

4.3. Os sujeitos e o acesso à escola

Em pouco tempo entrará essa Idéia nos nossos hábitos, será considerada como um direito que se nos deu, e não como um que se nos quer tirar, e posta em execução contribuirá eficazmente para acellerar e augmentar a illustração e civilização do paiz. Além destas considerações que teem demorado a applicação dessa parte do regulamento, acresce que nas freguezias de fóra da cidade fóra por demais injusto e severo obrigar os pais a mandarem seus filhos á matricula das aulas publicas quando tantas difficuldades a isso se oppoem. (Inspetoria Geral da Corte, Relatório, publicado em 1856).

A idéia que possuíam está representada pelos escritos de certeza de Euzébio de Queiroz, particularmente com a explicitação dos seus ideais acima citados. A lei deveria tomar conta do corpo dos sujeitos, estar assimilada, devendo ser repetida e exercitada pelas mais amplas camadas da população, iniciando com a captura dos indivíduos para inserção na instituição de ensino³⁰⁶, oportunizando, a partir daí, a construção do sujeito escolar e, posteriormente, embrenhando-se no interior da instituição família para que fosse difundida pela população. Nesse sentido, as normatizações possuíam um caráter político, jurídico/administrativo e pedagógico. Para a organização da maquinaria escolar, se faz necessário colocar em discussão alguns tópicos desse processo de sustentação do modelo escolar, destacando o acesso à escolarização e o tempo escolar, porque configuraram modos de fixação dos sujeitos na relação com os demais dispositivos escolares.

O acesso à escola reformada da década de 1850 possui alguns aspectos singulares em relação ao significado da vida social daquela época, assim como em relação ao entendimento

³⁰⁶ Seguindo o entendimento de Faria Filho (1999, p. 119) “É clara a conotação pedagógica pressuposta na ação legislativa: a lei moldaria o caráter, ordenaria as relações, civilizaria o povo, construiria a nação. Esta idéia de ordenar o social, e mesmo o caráter de cada pessoa, pelo império da lei, se era algo bastante disseminado no momento inicial do Império, veio a se constituir, ao longo do período, na bandeira de luta de um grupo particular de intelectuais, políticos e profissionais: os bacharéis”.

que hoje se pode ter da constituição do regime escolar: ambigüidades, tramas e controvérsias marcaram efetivamente o processo de escolarização do Império. De um lado, a afirmação da escolarização como instrumento de alcance da civilização disponibilizado pelo governo e, por outro, as diversas tentativas de afirmação dos grupos sociais, principalmente, induzidos pela idéia do associativismo, via colégios ou escolas particulares, objetivando disputar a direção da escola e da sociedade. É preciso perceber também, como fez Limeira (2007), Schueler e Gondra (2008) e Faria Filho (2004) que havia uma rede entrelaçada de espaços e conhecimentos organizados e disponibilizados para o ensino doméstico e particular em diversos níveis de atividades e que não formavam um tipo homogêneo de ações educativas. Por isso, esta série procura trazer à análise a formação discursiva que construiu um campo de guerra, capaz de nos fazer refletir nos dias atuais, a respeito do ensino de crianças, indígenas ou não, negros, mas, sobretudo, dialogar a respeito do acesso ao ensino de crianças das camadas sociais, particularmente de setores mais vulneráveis da população brasileira,³⁰⁷ pois, como afirma Faria Filho (2007, p. 203), as lutas educativas estampam nas respectivas reformas as suas mais diversificadas maneiras de manifestação.

Atuando como um mecanismo de civilização a escola reformada procura incorporar outras províncias, como o caso de Mato Grosso, divulgando saberes e práticas. Os números comprovam que as práticas de escolarização estavam em um processo crescente, demonstrando que o projeto de educar via escola começava a surtir efeito, modificando as práticas dos sujeitos e da população. Assim, a busca pelo acesso e também pela permanência foi se intensificando, como resultado desse conjunto de medidas empregadas, como as relativas à gratuidade, obrigatoriedade, qualificação do espaço e dos agentes de controle, dentre outros.

Os dados estatísticos desse período ainda que imperfeito, como os próprios dirigentes reconheciam nos relatórios, constituem uma representação interessante a respeito do conjunto de sujeitos que poderiam estar em processo de escolarização³⁰⁸. Portanto, os dados estatísticos se constituem em uma ferramenta que possibilita refletir acerca de tais números e suas relações. Operar com os dados estatísticos escolares é trabalhar com uma versão dos fatos existentes para a compreensão da escola. Desse modo, esses números são compreendidos como uma representação da realidade, constituída pela experiência de quem, normalmente,

³⁰⁷ Ver Freitas e Kuhlmann Júnior (2002) Schueler e Gondra (2008, p. 270) e Gondra (2007) cada qual com um diálogo proveitoso a respeito das condições de existência de escolares que extrapolavam os limites impostos pelas definições legais.

³⁰⁸ A respeito dos dados estatísticos e sua problematização para leituras da educação na sociedade imperial, cf. Faria Filho (1998; 2002, 2003, 2004; 2006).

ocupava determinadas posições de poder e tinha interesses específicos com as informações geradas, como ainda se manifesta nos dias atuais.

4.3.1. Alunos do sertão

A partir dos números contados em relatórios dos dirigentes pode-se perceber alguns dados estimativos com relação à quantificação geral da população e da população escolarizada antes do prenúncio das reformas dos anos 50 do século XIX

1850-51	Mato Grosso	Corte Imperial	Minas Gerais
População total	35.000 *	266.466**	1.000.000 **
População livre	14.992*	142.403*	534.400*
População em idade escolar	1.960*	18.626*	130.080*
População atendida pela escola	204*	1.517**	14.616**

* Estimativa deste pesquisador. ** Dado oficial ou estimativa de dirigente.

Em Mato Grosso, os números eram bastante toscos, na década de 1850 a organização de dados estatísticos ficou à encargo da polícia, cabia a ela a realização dos procedimentos de contagem da população e dos números dos sujeitos com idade escolar. Todavia, não existe um apontamento oficial acerca da população da província. No máximo existem informações acerca de batizados, nascimentos, óbitos e casamentos que, muito provavelmente, eram coligidos de dados da igreja que forneciam esses números aos milicianos. O primeiro relatório a apontar efetivamente números da população aparece em 1861, quando o presidente Antonio Pedro de Alecanstro se referia à existência de um relatório de 1818 que assinalava um contingente populacional do ano anterior. Esse dado estava na quantidade de 29.801 pessoas vivendo em Mato Grosso, poucos anos antes da ruptura com o sistema colonial.

Os números que apontavam os estudos asseguravam que a Província tinha, nesse ano de 1861, uma população de apenas 26.659 pessoas, distribuídas nos seguintes termos: quanto ao sexo homens 12.600; mulheres 14.059; segundo a condição jurídica, o contingente de livres era de 21.210 e a de escravos 5.449. Números que contavam apenas em dez freguesias, ficando de fora ainda 5 outras grandes localidades.

Nas circunstâncias existentes, a partir da leitura do ofício de 1818 e dos dados que possuía em mãos, Alencastro afirmava que

A população da Província de Mato Grosso era no anno de 1817, segundo hum officio do Capitão Marquez de Aracati á Secretaria de Estado, datado de 14 de novembro de 1818, a seguinte

Escravos.....	10.948
Mulheres livres.....	9.689
Rapazes de 15 annos.....	3.898 ³⁰⁹
Milícias.....	2.522
Homens de 16 annos por diante....	2.744
	29.801.

Há quarenta e quatro annos pois tinha a Província quase 30.000 almas; e não tendo ella, de então para cá, soffrido essas pestes assoladeiras que tanto devastão as populações, nem guerra, e sendo ao contrário o seu clima salubre e seco sólo fertilíssimo, não há exaggeração em suppor-se que a sua população tenha actualmente dobrado. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 1861).

Nesse ponto, dada a realidade descrita pelo dirigente, estava estimada a população mato-grossense, no ano de 1818, em quase 30.000 mil pessoas. E em 1861, deveria girar em torno de 60.000 mil pessoas, conforme supunha ao se referir às pestes, guerra, clima e solo da região.

Para esta análise, interessa considerar alguns aspectos pelos quais se pode construir um aporte³¹⁰, de modo particular por informar a quantidade de “rapazes de 15 anos” com um total de 3.898 pessoas, o que totalizava 13,08% da população em idade escolarizável. E é esse percentual que será utilizado para trabalhar com a estatística dos sujeitos em idade escolar³¹¹.

Já no ano seguinte, em 1862, outro presidente da Província, a partir de levantamento da polícia, informou que havia coletado dados assegurando que na Província havia um contingente de 37.538 almas, subdividas, em relação ao sexo em 18.035 homens e 19.503 mulheres; em relação à idade 18.556 pessoas com até 21 anos, 12.231 pessoas entre 21 e 40 anos e acima de 40 anos um total de 6.751 pessoas. Todavia, esses números diferenciavam-se de relatório produzido por uma autoridade religiosa que apontava

³⁰⁹ Isso supondo que a palavra “rapazes” significava crianças entre 7 e 15 anos ou mesmo jovens entre 10 e 15 anos. Digo isso em função de que logo em seguida, o escritor do ofício fala em “homens de 16 anos por diante”. Afirmção que sugere que os homens de 15 pode estar se referindo a essa idade ou abaixo dela.

³¹⁰ Esses dados parecem se aproximar daqueles construídos por Alves (1996) e Castanha (2006 A) que procuraram conferir essas informações a partir de outros relatórios e chegaram a um coeficiente entre 10% e 20%, para algumas décadas.

³¹¹ Este trabalho poderia também tomar os números demonstrados por Primitivo Moacyr, descrito a seguir, de que na Corte havia uma população de 100.000 habitantes e também uma população escolar calculada em 12.934 crianças. Números esses que dariam uma taxa de 12,93% de crianças em idade escolar. Percentual que muito se aproxima dos números que tomo como referência para a população escolarizável nas províncias e na Corte Imperial.

Em um mappa que me foi communicado pelo Exmo. Bispo Diocesano, comprehendendo todas as Freguesias, excepto somente a do Piquiri, ainda não installada, computa-se a população da Província do modo seguinte: [...]

Fogos.....9:179

População livre.....24:357

Escravos..... 13:331.

Índios em diversas freguesias 10:000 a 15:000

(MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 1862).

Nessa parte intermediária entre as explicações e os números, o Bispo informou a quantidade de indivíduos, descrevendo freguesia por freguesia. Ao obter uma somatória dos números podemos ter um dado que se aproximava da quantidade estimada de 60.000 mil a população da Província no início da década de 1860. A questão que interessa também perceber são os dados menores em relação aos índios. Número que poderia variar entre 10.000 e 15.000 para um total de 56.867 pessoas. O que compreendia 16,14% de forros, 42,83% de população livre; 23,44% de população escrava e, finalmente, o número de 17,58% de população composta por indígenas, tomando essa representação como um dado estatístico aproximado.

Deste modo, calculando os números de 1817 e de 1861 e 1862 podemos supor um número intermediário, 12 anos antes. No plano da suposição, o contingente de pessoas morando em Mato Grosso em 1850 seria da ordem de 35.000. Com os números anteriores como referência, 17,58% da população seria composta de indígenas, o que representaria 6.154 índios; a população escrava representando 23,44%, que permite pensar que 8.205 pessoas estariam no cativeiro; em seguida teríamos também 16,14% da população de “fogos”, que representaria 5.649 pessoas e a população livre da ordem de 42,83%, totalizando um contingente de 14.992 pessoas consideradas como brancas, mulatas, cafuzos, negros, dentre outros.

Este quadro auxilia a pensar as representações dos dirigentes de Mato Grosso

Quadro resumo dos relatórios

	Dados do Marques de Aracati – 1817	Dados estatísticos da Policia - 1862	Estatística do Bispo Diocesano – 1862
Escravos	10.948	--	13.331 (23,44%)
Forros	--		9.179 (16,14%)
Mulheres livres	9689	19.503	--
Homens	2.744 (acima de 16	18.035	--

	anos)		
Não adultos	3.898 (rapazes com até quinze anos)	18.556 (homens e mulheres com até 21 anos)	--
Índios			10.000 a 15.000 (17, 83%)
Milícias	2.522	--	--
População livre			24.357 (42,83%)
Totais	29.801	37.538	Máximo de 61.867

Ao tomar essa representação como um dado significativo e operando com 13,08% como percentual de crianças em idade escolarizável, teríamos 4.578 crianças entre 7 e 15 anos, isto é, em idade de escolarização do total da população, estimada para o início da década de 1850. Para ser mais específico, poderíamos tomar o número de 14.992 pessoas livres e calculando 13,08% de contingente de crianças em idade escolar teríamos, entre a população livre, um contingente de 1.960 crianças em condições de escolarização em Mato Grosso.

Se esta pode ser considerada a população máxima da escola, nos limites da população livre. O relatório do Presidente aponta a quantidade de crianças atendidas pela rede de escolarização no início da década reformadora

Ensino Primário. Existem em exercício na Província seis escolas de primeiras letras, a saber as de meninos da Capital, do Diamantino, de Mato Grosso, de Poconé, e da capela do Rosário, e a de meninas da Capital, e são freqüentadas aquelas por 192 meninos, e esta ultima por 12 meninas. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 1850).

Tal informação equivale a dizer que o número intermediário de 4.578 crianças entre a população de todas as condições raciais e jurídicas dessa época, teremos um atendimento escolar da ordem de 4.45% das crianças. Se considerarmos apenas a população livre, as escolas do ensino elementar atendiam cerca de 10.41% da população escolarizável livre.

Alguns outros dados ajudam a pensar a escolarização do período. Vejamos o caso da escola do professor Benedito

Relação dos discípulos que freqüentaram a aula de 1as. letras de Diamantino no mez de abril passado.

Filhos de pais vivos	Orphãos		Total
	Pobres	Ricos	
03	17	--	20

Diamantino, 31 de maio de 1850.
O professor. Benedito José da Silva França
(MATO GROSSO, CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR, PROFESSOR
BENEDITO JOSÉ DA SILVA FRANÇA, 1850).

Os dados foram certificados pelo dirigente da instrução, portanto, com um caráter de reconhecimento oficial. Cabe lembrar que havia estímulo financeiro aos professores que trabalhassem com crianças pobres e outra questão era o aumento da disponibilidade dos objetos escolares por parte do governo para as crianças necessitadas. Nesse sentido, é preciso fazer uma leitura cuidadosa do quadro, pois na visão de Faria Filho

tanto os inspetores e outras autoridades queriam impor a legalidade nos atos dos professores, quanto estes utilizavam dos artifícios da lei para obter benefícios. Aqui, a burla e o cumprimento da lei não se distinguem. Exemplo claro disso são os relatórios de frequência produzidos pelos professores. Produzidos em cumprimento às determinações legais, aos mapas ou livros de frequência estão vinculados, por sua vez, aos pagamentos dos professores. Ao longo do século XIX, o recebimento do salário estava condicionado à apresentação de um determinado número de alunos freqüentes. A consequência disso é que nenhum professor confessava, através de seus mapas, uma frequência menor do que aquela exigida por lei. (FARIA FILHO, 1998, p. 117).

Deste modo, é possível imaginar que a informação pode ser uma tentativa do professor de convencer as autoridades de que realmente, naquela escola, somente havia crianças pobres e, com isso, receber os objetos escolares a serem distribuídos. De qualquer forma, ainda é preciso pensar o que os professores observavam para estabelecer se a criança era filho de “rico” ou de “pobre”. E o que era ser rico ou pobre naquela época?³¹²

Cabe observar o que se passava na escola do professor Antonio

Resumo do Mappa Nominal junto do 2º. semestre de 1853.
Existem com frequência no corrente mez de Dezembro os Alumnos que abaixo se demonstrão.

Designação	Pobres	Remediados	Somma
Filhos de Pais vivos	20	04	24
Orphãos	04	07	11
Somma	24	11	35

N.B. Abate-se desta somma o nº de cinco alumnos que sahirão porque seus pais lhes destinarão a caxaria, a officios, e a lavoura.

Existem trinta alumnos. Freguesia de S. Luiz de Villa Maria, em 1º. de janeiro de 1854 (MATO GROSSO, CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR, PROFESSOR ANTONIO NUNES DO VALLE, 1854).

³¹² Nesse sentido é necessário observar alguns discursos promovidos na primeira metade do século XIX a respeito das crianças pobres e o processo de escolarização. Em relação a Minas Gerais, Jinzenji (2002, 2002 A, 2004) aponta algumas considerações a respeito dessa condição, desse estatuto.

Esse documento, igual alguns outros semelhantes encontrados, traz informações preciosas para entender algumas noções da época. Nesse relato de 1853, saiu a idéia de “rico”, presente no relatório do professor Benedito e apareceu a idéia de “remediado”, mantendo-se a classificação entre filhos de pais vivos e órfãos. Apareceu também o número e os motivos da evasão escolar, em função de destinação de crianças para o trabalho. A questão mais instigante foi a interpretação que se pode dar para o contingente de alunos filhos de pais pobres e remediados. Como se pode ver, a escola pública em Mato Grosso por ocasião de sua organização inicial atendia, em sua maioria, filhos de pais pobres³¹³. O que permite problematizar a tese de ter havido apenas escolarização das elites. A repetição desta tese por parte da historiografia simplifica a complexidade do projeto de escolarização, impedindo que se perceba o caráter preventivo atribuído à escola voltada para o atendimento dos pobres, das classes perigosas, das que se orientavam a sós no mundo³¹⁴.

Dessa maneira, é possível considerar que as reformas da instrução pública regulamentadas em 1854 visavam superar o problema da carência de escolarização em Mato Grosso. Esses números permitem ter uma idéia e nos dá alguns indícios do porquê aparecer na preocupação dos dirigentes, com seus discursos reformadores e regulamentadores, idéias fixas e muitas ações voltadas para a expansão do projeto civilizador a partir do dispositivo que procuravam instituir e legitimar. Ao constituir a consolidação do Estado e a civilização da população como problemas estratégicos, os discursos promotores da escolarização foram intensificados como condição para se acelerar esse processo.

4.3.2. Alunos da Corte

De acordo com as informações do Ministro dos Negócios do Império, em relatório publicado em 1852, os dados acerca da população existente na Corte eram os seguintes

Tem a capital do Império e seu Município, segundo o recenseamento organizado no fim do anno de 1849 pelo Dr. Roberto Haddock Lobo a seguinte população:

Homens.....	81.312
-------------	--------

³¹³ Com muita resistência e com disposição para disciplinar os indivíduos, outras instituições também auxiliavam na captura de meninos pobres, como o Arsenal de Guerra, para o processo de escolarização como afirma Crudo (2002, p. 4) em relação a Mato Grosso. “Pelo regulamento, somente meninos órfãos, abandonados e pobres podiam ser admitidos no Arsenal de Guerra”.

³¹⁴ Cf. Cunha (2006), Crudo (2002), Jinzengi (2002 A), Rizzini (2004) e Souza (2008). Síntese recente da complexidade da escolarização no Império pode ser compreendida em Gondra & Schueler (2008)

Livres		142.403
	Mulheres.....	61.091
	Homens	6.062
Libertos		13.461
	Mulheres.....	7.399
	Homens.....	65.591
Escravos		110.602
	Mulheres.....	45.011
Total da População.....		266.466

(CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTRO DOS NEGOCIOS DO IMPÉRIO, 1851 – ANEXO).

Provenientes de uma ação que buscou conhecer a população a ser governada, com estes dados é possível perceber a construção de uma sociedade multifacetada em sua composição étnica, jurídica e social.

No entanto, Primitivo Moacyr (1942, p. 560) informa que, na Corte, havia um número diferente daqueles demonstrados pelo Dr. Lobo. Segundo o escritor “Em 1850, o Município da Corte, com cerca de 100.000 habitantes e uma população escolar calculada em 12.934 crianças, possuía 25 escolas freqüentadas por 1.836”. Pelos escritos apresentados por Moacyr, os números levantados acerca da instrução pública da Corte tornam-se irrelevantes se tomarmos os dados populacionais e o percentual do contingente escolarizável como verdadeiros e compará-los com os números das províncias. Uma leitura possível da afirmação de Moacyr é que, diante de uma sociedade multicomposta, a ação do processo de escolarização poderia ser considerada como frágil em relação à Província de Minas Gerais e um pouco mais consistente se comparada com a situação de Mato Grosso.

Os dados da Corte Imperial podem ser contestados também por outro modo. Segundo Moacyr, nesse mesmo fragmento, a quantidade de alunos da Corte era de 1.836. No mesmo relatório de 1851, dois anexos mostram números distintos, escritos pelo mesmo funcionário que assessorava o Ministério, o senhor José de Paiva Magalhães Calvet. No primeiro, ao relatar acerca da instrução primária e secundária por todo o Império, o servidor aponta que na Corte existiam 1.656 alunos na instrução primária. Todavia, nesse mesmo documento apresentou números ligeiramente diferentes

Mappa das Aulas primárias e secundarias existentes na Corte, com especificação do número de alumnos que as frequentão.

AULAS	Nº de aulas	Nº de alumnos	Observação
-------	-------------	---------------	------------

Primeiras - de meninas	8	558	Está vaga
Letras - de meninos	17	959	
Latim.....	3	96	
Francez.....	1	17	
Inglez.....	1	38	
Grego.....	....	.....
Philosophia.....	1	14	
Rethorica.....	1	5	
Total.....	32	1.687	

Secretaria d'Estado dos Negócios do Império em 1º de abril de 1851. – José de Paiva Magalhães Calvet. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTRO DOS NEGOCIOS DO IMPÉRIO, 1851 – ANEXO).

É bem possível que estes números também não descrevessem plenamente o quadro de acesso ao ensino privado, até porque, nesse período, a dificuldade de fiscalização e de informações eram visíveis e compreensíveis, como já foi assinalado anteriormente. Se há uma espécie de “guerra dos números” no que se refere ao atendimento escolar, no que diz respeito à população o contraste entre os dados do censo do Dr. Haddock Lobo e aqueles apresentados por Moacyr são bastante expressivos. Para dar seguimento às reflexões, de modo arbitrário, mas considerando a necessidade de dar visibilidade à diversidade da população que habitava a capital do Império fizemos a opção pelos dados do recenseamento de Haddock Lobo.

De acordo com este censo, na Corte Imperial havia 41,51% de população escrava; 53,44% de população livre; e 5,05 % de população liberta, isto é, uma população antes escrava que havia adquirido a liberdade por vários meios, dentre eles a alforria³¹⁵. Portanto, a partir desses dados pode-se afirmar que a população carioca, ou melhor, moradores da Corte, no início da década de 1850 eram predominantemente brancos, ou melhor, juridicamente livres, portanto, composta de brancos, mamelucos, descendentes indígenas e outros componentes étnicos e raciais como os próprios escravos libertos.

Dada a diversidade assinalada, a questão era saber se alunos negros, índios e brancos freqüentavam e se recebiam tratamento equivalente no acesso à escola. Pelos números encontrados, em particular nesse mesmo relatório do Ministro dos Negócios do Império, apontou em um mapa sobre a instrução primária e secundária, a existência de um conjunto de 25 aulas de primeiras letras na Corte Imperial, sendo oito escolas destinadas àa meninas e 17 direcionadas ao público masculino. O atendimento dessas escolas estava dirigido a 1.517

³¹⁵ A idéia de alforria no século XIX pode ser compreendida a partir do pensamento de Keila Grinberg In: Vainfas (2002, p. 33-35) e no trabalho de Sheila de Castro Faria in: Vainfas (2001, p. 29-32).

estudantes do ensino elementar. Dados que permitem dizer que o acesso à escola parece ser um problema do conjunto da sociedade brasileira, branca, negra, indígena, mestiça e pobres.

Tomando a referência do número de população escolarizável de Mato Grosso, foi possível chegar a um dado em torno de 13,08% da população, que seria a quantidade de crianças em idade escolar. Aplicando-se, arbitrariamente, esta quantidade de crianças escolarizáveis da Corte, considerando os números da população, chega-se a um total de 34.854 de todas as crianças dos vários níveis sociais e étnicos com idade entre 7 e 15 anos que deveriam ter acesso ao ensino. Todavia, apenas 1.517 crianças estudavam na Corte. Número esse que representaria 4,35% da população de crianças em idade escolar. Se contar somente a população livre, a escola atendia 8,14% do contingente de crianças livres e em idade escolar no início daquela década. Portanto, a expansão do atendimento escolar, pelos números simulados, se constituía em uma necessidade premente.

Este rápido exercício de simulação permite compreender o empreendimento das elites letradas na legitimação da forma escolar. Para manter o governo das ruas e das casas se fazia necessário derramar a instrução sobre todas as classes, como não se cansaram de repetir, ainda que este projeto tenha encontrado dificuldades de se efetivar pelas diversas lutas travadas nos gabinetes, nas ruas e nas casas.

4.3.3. Alunos das Gerais

“Que número de Cadeiras de Instrução primária deverá haver em uma Província de um milhão de habitantes?” indagava o Vice-Diretor da Instrução Pública, em 22 de fevereiro de 1852, assegurando os dados populacionais da época. Antes de mais nada, convém observar que esse número superava em quase quatro vezes a população da Corte Imperial e em mais de dezesseis vezes a de Mato Grosso. Ao lado disto, a pergunta sugere observar a tradição mineira na oferta de escolar. Para Inácio

Acreditava-se que proporcionando à população a oportunidade de frequentar a escola primária seria possível constituir novos modelos de comportamento e novas condutas sociais. Diante da empreitada era preciso organizar melhor a instrução pública, produzindo e assegurando o lugar da escola como instituição responsável por oferecê-la”. (INÁCIO, 2002, p. 2).

Já, de acordo com Silva

As ações dos políticos e intelectuais se deram no sentido de organizar a instrução pública, visto que era tida como uma das vias de estruturação do

Estado e constituição da nação. Tal organização foi marcada pela busca do ordenamento legal e pelos investimentos financeiros no sentido da ampliação do acesso da população pobres e livres às escolas. (SILVA, 2007, P. 4-5).

As narrativas do Presidente da Província e do Vice-Diretor da instrução pública dos anos de 1850, 1851 e 1852, portanto, no início da década em análise, mostram que os mineiros haviam herdado da década anterior um contingente de 7.546 alunos. Desse total, 799 eram crianças atendidas em escolas de instrução feminina, 2.856 eram estudantes de escolas primárias do segundo grau e 3.428 eram pessoas atendidas pelas escolas primárias do primeiro grau. O restante se completava com alunos da escola normal e do ensino secundário.

A situação mineira parecia seguir uma curva ascendente, como registrou o Presidente em 1851

Se a esta soma acrescentarmos o numero dos que frequentão aulas particulares, e dos que apesar de matriculados nas aulas publicas, deixão depois de freqüenta-las, os quaes pelo referido vice-diretor geral são computados em dous terços da somma acima, teremos que póde ser orçada a totalidade dos alumnos em 14:616. Se o numero dos alumnos fosse o único objecto dos nossos esforços nesse ramo do serviço publico, poderíamos com rasão felicitar-nos pelo progresso da instrucção publica, pois comparando os algarismos acima indicados com os dos annos anteriores, acha-se grande differença para mais no anno do que trato; (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 2 DE AGOSTO DE 1851).

Porém, são dados que também como tantos outros merecem a crítica e cuidados em seu manejo. Para dar sequencia ao exercício proposto. Importa, nesta oportunidade, realizar o mesmo cálculo feito com os números da Corte e Mato Grosso. Se de uma população de um milhão de habitantes tomarmos 41,51% como escravos, como era a referência no caso da Corte, chegaríamos a 53,44% da população livre. Já os negros libertos somariam 5,05 %. Esses percentuais populacionais permitem imaginar 534.400 pessoas livres, 415.100 pessoas escravas e 50.500 de libertos. Ao tomarmos a representação populacional da época como um contingente de 1.000.000 de habitantes na Província mineira e, tomando o referencial de um percentual igual de Mato Grosso, da ordem de 13,08% desse total como criança entre 7 e 15 anos, considerando-as como em idade escolar têm-se um dado de 130.080 crianças disponíveis ao atendimento pela escolarização na Província de Minas Gerais.

Se tomarmos apenas o número da população livre, teria então 69.899 crianças, filhas de homens e mulheres livres que deveriam ser atendidas pela escolarização mineira. No entanto, de acordo com os dados oficiais, a escola de Minas atendia em torno de 14.616. Número esse que representava 11,23% do total da população mineira de todas as condições

sociais, étnicas e jurídicas. Se tomarmos a idéia de que estudavam apenas crianças livres, a escola mineira atenderia 20,91% da quantidade de crianças filhas de pessoas constantes da população juridicamente livres ou libertas. Em relação ao ensino feminino, o atendimento representava 1,14 % da população escolarizável.

Na Província mineira, antes da regulamentação, também havia uma clara disposição em efetivar o ensino de crianças pobres³¹⁶ e algumas autoridades eclesiásticas também assumiam esta função

Colégio de Orphãos em Marianna. Deve também a província ao zelo do exm. Bispo Diocesano a inauguração de um collegio de meninos orphãos na cidade de Marianna, sem outros fundos além do que lhe suggerira sua engenhosa charidade. Dirigio-se aos parochos da província, como sabeis, enviando-lhes folhetos pios, e estampas de Santos para a estação da missa conventual os distribuirrem pelos fieis mediante uma esmola não menor de 40rs. e é com este tão precário subsidio que abriu o collegio, onde já tem bom número de meninos. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 25 DE MARÇO DE 1850).

É necessário observar como a Igreja, recorrendo aos princípios da caridade, procurava ampliar a base de seus projetos institucionais..

No ano seguinte, o Presidente da Província informou que as meninas pobres também estavam sendo atendidas em estabelecimento similar

“O estabelecimento das irmãs de caridade progride admiravelmente. As 12 senhoras que o regem são as mais hábeis que poderíamos desejar”
Além deste, um outro estabelecimento existe na mesma cidade, não menos digna de vossa proteção, e vem a ser o collegio dos orphãos, também fundado pelo exm. Sr. Bispo, que a respeito dele exprime-se nos seguintes termos.

“Tenho também erigido um 3º estabelecimento para meninos pobres, tendo fim tirar-os da mendicidade, educal-os em primeiras letras, e ensinar-lhes officios mecânicos, a custa de benfeitores lhes preparei a casa, e um fundo de apólices, que rendem 700\$000”. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 2 DE AGOSTO DE 1851).

³¹⁶ Desde a primeira metade desse século havia problemas com a escolarização de crianças pobres, tanto que, em relação a Minas Gerais, segundo Viana (2007, p. 5) “Nas correspondências enviadas à presidência da província, pelos delegados literários, encontramos uma intensa discussão a respeito dos obstáculos enfrentados para a imposição destas prescrições legais. Mais que descompromisso dos pais, esses funcionários argumentavam que a pobreza das famílias impedia o envio das crianças às aulas primárias. Muitos pais não tinham com que vestir seus filhos, não podiam provê-los dos materiais necessários à aprendizagem da leitura e escrita e precisavam empregá-los em tarefas diversas. Os delegados falavam, ainda, que a falta de habilidade dos mestres para o magistério e o, conseqüente, descontentamento da população, muitas vezes, era a causa da pouca freqüência”.

Esta afirmação nos auxilia a pensar a perspectiva do atendimento: profissionalização das crianças pobres que deveriam aprender a ler, escrever, contar e trabalhar, sob a tutela de religiosos/as.

No mesmo documento, o dirigente salientou que nos últimos cinco anos estava crescendo o acesso à escolarização mineira, tendo, “quase duplicado”, e, na oportunidade assegurou

Não nos deixemos porém illudir por esse augmento progressivo, que em minha opinião, somente atesta quão reconhecida é entre nós a necessidade da instrucção, e quanto se esmerão os paes em ministrall-a a seus filhos. Este empenho que tanto honra os Mineiros, ainda mais visivelmente se manifesta pelo grande número d’alumnos que frequentão as aulas particulares, e pelo facto para mim incontestável de que é esta a província, de todas as do Império, (ao menos das que tenho percorrido) onde a instrucção mais derramada se acha pelas classes inferiores. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 2 DE AGOSTO DE 1851). (grifos meus).

Um comentário da situação de escolarização pelo qual tentou afirmar o trabalho dos dirigentes mineiros no favorecimento do acesso à instrução pública e privada. Louvava o trabalho anterior e fazia questão de sublinhar o atendimento mais amplo que as demais províncias no tocante à instrução pública. Comparado com a Corte e com a Província de Mato Grosso, a partir dos exercícios de simulação realizados, Minas Gerais tinha, efetivamente, seja numérica ou proporcionalmente, um atendimento mais expandido.

Para que possamos ter uma idéia desse processo de escolarização, comparativamente, pelos dados analisados acima em Mato Grosso havia um atendimento de apenas 4,45% de toda a população de crianças em idade escolar e contava com uma escolarização da população livre da ordem de 10,41%. Na Capital do Império persistiu um atendimento de 4,35% do total de crianças escolarizáveis de todas as condições e de 8,14% do total da população livre. Em Minas Gerais, havia um atendimento de 11,23% do total de crianças escolarizáveis e de atendimento da ordem de 29,91% da população considerada livre³¹⁷.

Portanto, em relação a Mato Grosso, percentualmente, na Corte, era praticamente igual o atendimento do total de crianças escolarizáveis e os números são inferiores ao de Mato Grosso no acolhimento da população em idade escolar no caso de filhos de livres ou libertos. Já em relação a Minas Gerais, tanto Mato Grosso quanto a Corte Imperial apresentavam dados

³¹⁷ É preciso entender que, provavelmente, os números referentes a Minas Gerais possuíam estimativas do contingente escolarizável incluindo estudantes de escolas particulares. Em relação a Mato Grosso e à Corte Imperial, os dados de escolas privadas, aparentemente, não constavam dos números expressos pelos relatórios. E, os dirigentes sequer produziam estimativas. Portanto, estes números precisam ser relativizados.

inferiores no que se refere ao atendimento das crianças livres. A prestação de serviços de escolarização mineira era mais que o dobro nessa questão. E em relação ao atendimento somente de crianças juridicamente filhos de livres, o nível de escolarização de Minas era quase o triplo em relação a Mato Grosso e quase o quádruplo comparado com a Corte. Como se verifica, por meio das representações criadas pelos próprios números dos dirigentes, as reformas da instrução, tendo como princípio a escolarização em massa, mantinha-se como uma necessidade premente do projeto civilizador, pois mesmo na província onde a escola havia sido disseminada mais amplamente, cerca de 70% da população livre não se encontrava na escola.

4.3.4. Negros, índios e escolarização³¹⁸.

O commercio com franqueza, e lealdade, o exemplo do trabalho moderado, e fecundo, o prazer da melodia, a maviosidade do canto auxiliando a Cruz, taes são os meios mais adaptado á instrucção da mocidade Indianna, de que nunca precisamos tanto, como agora, que tudo nos vai faltando, porque vão nos faltando os braços para o trabalho. Essa mocidade tem o direito á ser instruída, e o Governo deve por interesse da Pátria, e por dever de consciência applicar os meios tão nobre, e proveitoso fim. Quantos serviços nos poderão prestar alguns Índios bem educados, e instruídos em algum collegio especial, e com recursos pecuniários á sua disposição nos seios dessas famílias, que ainda não poderão comprehender as vantagens da sociedade, e da civilização? A naturalidade, a experiência do contato com a civilização, as relações domesticas, a identidade do idioma, os donativo, a Muzica com a unção Religiosa farão sem duvida em Minas, o que os sábios Jesuítas alcançarão no Paraguay, e em outras regiões do continente Americano, e em algumas de suas ilhas. O Apostollado assim constituído, e authorizado não podia deixar de conseguir milhares de adoradores para a Cruz, e de filhos de benção para a nossa Pátria. (MINAS GERAIS, RELATORIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 25 DE FEVEREIRO DE 1855).

A questão do acesso ao ensino era um problema comum a todas as camadas sociais livres da população, o que se agravava junto à população pobre, com problemas que iam desde a aquisição de vestimentas, compra de utensílios e do próprio percurso. Nesse sentido, a escolarização indígena e do negro era um desafio adicional em função das questões jurídicas e sociais às quais os dirigentes se apegavam para evitar ou controlar o acesso. A catequese parece ter sido o único instrumento voltado para a aculturação dos indígenas, pelo menos antes do aldeamento. Aos negros escravos, bem dito, na condição jurídica de escravos, legalmente, nenhuma forma de acesso ao saber escolar estava permitida, assim como aos

³¹⁸ Tento balizar esta análise a partir das considerações propostas por Veiga & Rodrigues (2006) e Schueler e Gondra (2008, p. 244), no sentido de perceber a diferença entre escravos e a etnia negra, o que também pode ser aplicado à questão indígena.

doentes e aqueles fora da “idade escolar”, como asseguram Sá & Xavier (2007) em relação às províncias de Minas Gerais e Mato Grosso no que cabe aos regulamentos da década de 1830.

Em Mato Grosso, poucos documentos foram encontrados a respeito da questão da exclusão dos filhos de escravos do processo educativo. A temática dos indígenas era mais relevante e constantemente levada em consideração pelas autoridades. Os documentos demonstram uma preocupação com a inserção do indígena adulto e do filho do indígena ao processo civilizador, concebida, majoritariamente, via catequese. Tanto era assim que os relatórios apontam tópicos exclusivos para tal informação: “catequese e civilização dos indígenas”. Como exemplo, é admissível citar o relatório do Presidente da Província, publicado em 1852, em que a autoridade informou que “mui poucos progressos tem feito a catechese”, segundo ele “apezar do afan com que o governo Imperial procura promove-la”.

Ao analisar o assunto teceu outros comentários

Quasi nenhuma applicação se tem feito das disposições do Regulamento nº. 424 de 24 de Julho de 1845; e muitas dellas parecem me inexequíveis, pelo menos na actualidade; mórmente pela carência de pessoal idôneo para a administração das aldeãs na forma do dito Regulamento. Não faltão absolutamente, na verdade, pessoas que por zelo do bem publico, ou por interesse privado directo ou indirecto, se prestem a ministrar informações e a executar huma ou outra providencia que lhes incumbe o Director Geral a respeito dos Índios que habitão os districtos em que essas pessoas residem; porem he mais difficil encontrar se quem, com preterição de suas atividades habituais, se sujeite aos incommodos e trabalhos que exige a organização de huma aldeã, qual o prescreve o citado Regulamento. Estou inclinado a crer que, salvo raras excepções, só da caridade religiosa se póde esperar esta dedicação. Nesta persuasão, com quanto respeite as duas nomeações de Directores parciaes feitas por meu Antecessor, e reconheça que recahirão em pessoas muito dignas, estou pouco disposto a fazer outras nomeações, e só excepcionalmente as farei. He este um dos pontos da divergência que á cima alludí, entre mim e o Director Geral, cujas louváveis intenções comprazo me aliás em reconhecer. (MATO GROSSO, RELATORIO, 1851, publicado em 1852).]

A posição do Presidente era de acreditar que o acesso indígena deveria ser de responsabilidade do governo imperial, por meio do diretor geral dos índios e indicação de destinação de verbas pelas províncias³¹⁹, com valores previstos para tais atividades. Essas práticas se dariam a partir do Regulamento nº 424, de 24 de julho de 1845, de maneira

³¹⁹ Ao solicitar, ao parlamento da Província, verbas para tais finalidades, Leverger mostra como compreendia a relação “Confio em que continuareis a consignação que decretastes na Lei vigente, para estes dous dignos Religiosos, que mal podem subsistir com 750 réis diários, que lhes mandou abonar o Governo Imperial”. (MATO GROSSO, RELATORIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, PUBLICADO EM 1852).

exclusiva, por meio de aldeamentos ou povoações.³²⁰ A catequese deveria ser implementada a partir de ações civis, como a do diretor dos índios, segundo interpretou o Presidente que, contudo, acreditava somente na ação civilizadora dos missionários da igreja³²¹. Tratava-se de um ponto que estava disposto a enfrentar quando se posicionava diante da nomeação de novas pessoas para o exercício da função junto à população indígena.

Ainda assim, nos aldeamentos os dirigentes iam, aos poucos, instalando escolas destinadas aos indígenas, como mostra este fragmento

Há pouco erige na aldeã do Bom Conselho, e installou huma escola em que 30 meninos recebem o ensino primário. Foi me ultimamente remetido o mappa do movimento da população no anno passado, que consta de 236 baptisados e 25 óbitos. (MATO GROSSO, RELATORIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, PUBLICADO EM 1852).

Esta narrativa permite vislumbrar a idéia de que havia uma disposição das autoridades na construção de escolas primárias, no interior dos aldeamentos, disponíveis às crianças.

Apesar das dificuldades, algumas escolas nessa Província já inseriam os índios no processo educativo formal, integrando-os. Alguns indícios presentes em relatórios apontam para tal situação

- Frequentaram estas escolas:	
- Em Mato Grosso	49 meninos
- Diamantino	12
- Rosário	36
- Poconé	32
- Pedro 2º	19
- Guia	10
- Santo Antônio	19
- Albuquerque	25, <i>sendo 15 índios Guaná</i>
- Cuiabá	54

³²⁰ Tomo por consideração que o termo aldeia não se tratava de um discurso pejorativo em relação aos índios, como se acreditou durante anos em Mato Grosso. E bastante apregoadas com a idéia de “aldeia dos índios do sertão” como fez o cientista e viajante Stein, analisado por Galleti (p. 2000, p. 122-123) comparando as “aldeias dos índios” com a cidade de Cuiabá. Hoje penso mais na possibilidade de apropriação do ideário português de aldeias constituídas por comunidades nativas dos povos lusitanos e que expressa, quase que naturalmente, a idéia de urbanização, ou organização de um espaço social específico para momentos de intensificação da vida social. Para alargar essa compreensão é necessário remeter ao trabalho de Vainfas (2001, p. 21-24).

³²¹ Esse conflito fica explícito quando Leverger assegurou que houve uma reunião dele com os missionários. Assim afirmou o Presidente que “Achando-me com elles em Albuquerque em janeiro último na minha vinda da Fronteira para tomar posse da Presidência, manifestarão-me o desejo de que a cada hum delles se connfiasse a direcção de huma aldeã, em concorrência com outras administradas por Directores civis, a fim de se poder apreciar relativamente as vantagens de huma e outra catechese. Pareceo me muito justa e conveniente esta pretensão, e não estando então autorisado para annuir a ellas, tel-o feito depois de estar aqui, se não fora a enfermidade que já mencionei do Director Geral, com quem convinha que me entendesse. Prouvera Deus que se estabelecessem rivalidades desta natureza, cujos resultados não poderião deixar de ser profícuos para a prosperidade do Paiz!” (MATO GROSSO, RELATORIO, 1851, publicado em 1852).

- Cuiabá 27 meninas
 - Vila Maria não consta na Secretaria o número de meninos [...]
 (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 1851). (grifos meus).

Dois anos depois, outro documento confirmava a existência de índios em comunidades escolares

Instrução Pública. Acham-se providas de mestres as Escolas primárias de todas as freguesias, que atualmente contam o seguinte número de alunos:

Nesta Cidade	62 meninos
Nesta Cidade	18 meninas
Pedro 2º	52 meninos
Guia	16
Brotas	22
Livramento	38
Rio Abaixo	18
Chapada	12
Albuquerque	59 inclusive índios Guanás e Guaycurus
Miranda	17
Paranaíba	13
Mato Grosso	50
Poconé	37
Vila Maria	30
Diamantino	18
Rosário	19
Total	481

(MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 1853).

Como se verifica nesses relatos, os dirigentes da província mato-grossense já aceitavam que os professores permitissem o acesso de filhos dos índios ao ensino primário.

Na Corte Imperial, os documentos localizados pouco contribuem para analisar a questão da diferenciação da ação dirigida aos indígenas e muito menos o problema da proibição do negro de ter acesso à escolarização. Por exemplo, com relação aos indígenas, os relatórios dos ministros dos negócios do Império de 1851 a 1853 demonstram uma certa preocupação com a catequese e civilização desse segmento social, desde que estivessem nos moldes dos aldeamentos e que seriam realizados com a direção definida no Regulamento de 1845 pelo governo imperial, com a instituição do diretor geral dos índios. Sob coordenação deste dirigente, deveriam as províncias construir essas práticas instituindo também seus respectivos diretores.

No tocante ao tema da exclusão da criança negra da escola, a Corte Imperial não havia definido uma política nesse sentido, aparentemente, por não haver legislação que ordenasse o contrário ou talvez porque obedecessem à disposição da lei de 1827. No entanto, havia movimentos e atividades de inserção de crianças negras como escreve P. da Silva (2000, p. 119) ao analisar o trabalho desenvolvido pelo professor Pretextato. Nesse trabalho, a autora se refere à autorização solicitada pelo mestre do ensino destinado às “pessoas de cor” como ele se autorrepresentava, ao governo imperial para obter a dispensa de exames³²². Esse processo permite observar um indício de escola multiracial.

Em Minas Gerais, no que concerne ao processo de inserção escolar havia compreensão de que os índios seriam os substitutos da mão-de-obra escrava³²³. No caso da questão da educação dos negros foram encontrados documentos que afirmam a possibilidade de que a instrução do negro liberto³²⁴ e também do escravo fosse realizada. Diversos trabalhos enfocados por Fonseca (2007), inclusive a desse autor argumentam em torno da existência de uma preocupação constante do Estado Imperial com relação a escolarização de negros, em sua multiplicidade de acontecimentos.

No alvorecer da década de 1850, havia um dilema em relação ao processo de inserção dos indígenas no que denominavam de “mundo civilizado”. A temática induzia os dirigentes a detectar e a prever as possibilidades, como escreveu este dirigente

Os índios estão dispersos por diferentes fazendas e pelos mattos, faltas de mantimentos, de ferramentas e de tudo quanto póde atrahil-os ás aldeãs. O actual director geral attribue tão deplorável estado ao desleixo dos seus antecessores. A única dessas Aldeãs que faz excepção a regra é a de Sorobi, para o que muito concorre o zelo evangélico do Missionário encarregado da cathechese dos Índios d’ella. Louváveis são os esforços que se fazem para a cathechese, e civilisação dos Índios, mas na minha opinião inúteis, porque a

³²² Esse diretor de escola foi solicitar dispensa de exames ao Conselho Diretor da Instrução e conseguiu a aprovação. Esse fato deixa evidente o exercício de atividades de ensino com crianças negras ou “de cor”, conforme assegurou Euzébio de Queiroz em ofício comunicando a decisão pelo Conselho Diretor ao Ministro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz. Assim escreveu o Inspetor Geral “Pretextato dos Passos Silva, Director de uma Escola de Instrucção Primária destinada para meninos de cor, pede no requerimento junto dispensa da prova de capacidade para continuar a dirigir seu estabelecimento. O Conselho Director a vista dos documentos que junta o supplicante ao seu requerimento, e attendendo a conveniência de haver estabellecimentos em que pesão receber instrucção os meninos a que se refere o supplicante julga que se lhe poderá conceder a dispensa que requer”. (CORTE IMPERIAL, OFICIO, INSPETORIA GERAL DA CORTE, 19 DE MARÇO DE 1856). (grifos meus).

³²³ Apoiado em uma diversidade de fontes e referenciais da produção historiográfica mineira, Fonseca (2007) aborda a questão da educação de negros, no decorrer do século XIX, com uma intensidade muito importante para que possamos compreender essa forma de escolarização de uma maneira diferente na perspectiva da duração da investigação.

³²⁴ Cf. Veiga (2004, p. 3), além de afirmar que não havia uma homogeneização sobre a identidade das raças dos indivíduos até por volta de 1860 e por isso “Para a discussão da presença de crianças negras e mestiças nas aulas de instrução elementar em Minas Gerais é preciso levar em consideração que nessa província não houve qualquer menção de proibição do acesso de “pretos” às escolas ao longo do século XIX”.

experiência tem demonstrado, que uma triste fatalidade peza sobre a raça indígena, a qual está condemnada a desaparecer nos pontos do Brasil, em que a civilização Européias começa a exercer sua acção. Farei todavia o que me couber para preencher o preceito da lei. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 1850).

Com uma idéia fixa de que a vida indígena tendia ao desaparecimento, esse Presidente de Província afirmava categoricamente que, apesar de algum esforço de setores missionários, as atividades tornavam-se inúteis. Ao alegar um desleixo com a causa, assegurou que faltavam mantimentos, ferramentas e demais objetos que servissem de “atração” aos índios. Afiançou que faria de tudo para cumprir os preceitos da lei, disposição que não se propunha a encaminhar a não ser a catequese como meio de instrução.

A expansão da instrução para todos os grupos sociais também era um problema para os mineiros. Este fragmento mostrou que a questão foi pensada nos seguintes termos

Na ordem dos nossos melhoramentos moraes occupa sem duvida este um dos primeiros logares, pois que não só a humanidade e a religião o aconselhão, mas ainda a política sobre tudo agora quando a cessação do tráfico operando uma completa modificação nas condições de nossa sociedade, torna urgente a solução de muitas questões a que se achão ligados os mais graves interesses do Paíz. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 2 DE AGOSTO 1851).

No início da década, a abolição do tráfico negreiro parecia modificar a pauta das preocupações com o serviço de instrução. A instrução de indígenas era outra questão que comparecia nas mensagens dos gestores

Vagavão os índios em avultado numero pelas extensas florestas desta província, ou por falta de esforços encarregados subalternos da cathechese para atrahil-os á sociedade, ou por que taes esforços são muitas vezes contrariados por particulares, que especulão com a ignorância dos selvagens, convertendo-os em instrumentos de seu egoísmo e ambição, passei a considerar os embaraços que encontrava a cathechese,[...](MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 2 DE AGOSTO DE 1851).

O aldeamento e a catequese eram os instrumentos considerados necessários para retirar os índios da vida “selvagem”, o que ia de encontro dos interesses de setores da sociedade que viam na mão-de-obra indígena “instrumentos de seu egoísmo e ambição”, como afirmou o Presidente da Província. Em outras palavras, exploravam abundantemente esse contingente de homens e mulheres para atividades cotidianas e rotineiras em lavouras e outras atividades do mundo do trabalho.

Definido o único mecanismo de indução das sociedades indígenas, a responsabilidade pela catequese, civil ou religiosa, a respeito do tema também passou a ser considerada. Os discursos das autoridades mineiras parecem estar mais ligados ao poder de fé³²⁵ do que ao desempenho dessas atividades por membros da sociedade não clerical

Lastimo que sejam tão escassos os nossos recursos financeiros, aliás eu aconselharia, que se convidasse da Europa alguns capuchinhos a virem auxiliar seus dignos companheiros na grande obra de recuperar tantas famílias que jazem nas sombras da ignorância e da perdição. Para a civilização o único caminho seguro e mais geralmente conhecido é a Religião Catholica. Seus Ministros são os que melhor compreendem os meios de civilisar os indígenas, e assim chamal-os aos gosos e direitos da sociedade. A boa fé, a probidade e o desinteresse de um Director, são dados que não falhão na consecução de tão difficil, quão nobre empenho. (MINAS GERAIS, RELATORIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 12 DE MAIO DE 1852).

Naquilo que deu a conhecer, o dirigente manifestou-se favoravelmente à continuidade de atividades por meio de ações religiosas da catequese. Este era o meio que compreendia ser o melhor para “civilizar os indígenas”³²⁶. A ação civil do diretor dos índios era uma realidade que aceitava apenas como apoio a execução de “tão difícil, quão nobre empenho” desempenhado pelos missionários. Ao que se percebe havia divergências entre a compreensão manifesta da direção superior dos índios com a inserção de um comando civil sobre o religioso.

Um trabalho que, não obstante as dificuldades para a execução, contava com orçamento reduzido das províncias para ser realizado. Em relatório de 1852, o Vice-Diretor da instrução mineira informou que haviam criado uma escola dirigida especificamente ao ensino

³²⁵ Além dessa mencionada no corpo do texto, outra narrativa de dirigente deixou transparente a preferência pela ação missionária da igreja em uma objetiva oposição ao comando civil das atividades de aldeamento, catequese e civilização do contingente indígena “A experiência comprova que onde há Missionários desinteressados os Aldeamentos prosperão, e onde os Directores não se achão de facto subordinados a influência dos Missionários, ou onde estes não se fixão, o progresso é nullo, quando não haja definhamento: deste facto resulta, que a 1ª. necessidade para civilisar os Indígenas é a aquisição de bons Missionários, sendo insufficiente em número os que existem na Província”. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 11 DE ABRIL DE 1853).

³²⁶ Na compreensão de Silva (2002 B, p. 294), em Minas Gerais, no decorrer do século XIX havia alguns modos de evangelização e de catequese, em busca de conversão e civilização e também uma pedagogia franciscana posta em prática por alguns missionários, que atendia a uma característica singular na qual “A educação do *gentio* tinha como objetivo torná-lo ciente dos valores morais, religiosos e culturais do Ocidente (civilização superior). A moral e a fé eram elementos essenciais e inerentes à civilização ocidental. Nesse sentido, tornar o índio cristão, ensiná-lo a cobrir o corpo nu, fazê-lo aceitar e acreditar em um Ser Superior Sobrenatural (que não pode ser visto, nem ouvido) e inculcar-lhe valores culturais totalmente adversos aos seus constituíam a base do processo educacional destinado aos índios [...] a educação no sentido mais largo da palavra, era o meio pelo qual os indivíduos tornavam-se civilizados tanto do ponto de vista cognitivo e intelectual quanto no âmbito da estruturação de um modelo de comportamento social.”.

das crianças índias. Na interpretação desse dirigente “O Collegio para educação da mocidade indiana, creado pela Lei de 6 de Julho de 1832 sob proposta do extinto Conselho Geral, morreo sem ver a luz do dia! Foi abolido, sem que a experiência indicasse a necessidade de sua extinção”. Para Bhering, esse foi um trabalho que, desvalorizado, acabou não acontecendo, como diz o ditado popular “ficou só no papel”. Desse modo, as práticas de escolarização esbarravam em falta de condições de institucionalização que estavam ligadas à ordem de prioridade estabelecida pelos dirigentes.

Em relatório de 22 de outubro de 1853, o Presidente da Província mineira informou que estava diante de inúmeras situações que também contribuíam para ineficiência do trabalho com a catequese. Dentre essas, destacava que as “honras militares” eram os únicos atrativos para tais atividades. Portanto, a condecoração com esfinges para posições hierárquicas era distribuída para fazer acontecer o aldeamento e existia pouco incentivo na sua emissão. Narrou também que “pequena cota” no orçamento geral não auxiliava as despesas do ramos de serviço e, principalmente, a falta de “missionários” impedia um melhor desempenho das atividades.

Ao final, asseverou que um aldeamento estava trabalhando no seguinte sentido

Frei Bernardinho do Lago Negro ministrou o Sacramento do Baptismo a grande numero de Indígenas na Aldeia Sorobi; a situação desta Aldeia melhorou com as ultimas colheitas, que forão abundantes, tendo-se já concluído um casa para recolher, e educar os menores. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 11 DE ABRIL DE 1853).

O fragmento manifesta a atitude civilizadora por meio dos missionários como este frei, em aldeia, cujo ritual de batismo era um dos instrumentos utilizados para a dita civilização. O modelo civilizador contava ainda com a lavoura para ritualizar o trabalho por meio das “colheitas”. Ao prosseguir, argumentou que conseguiu concluir uma casa para “educar os menores”, demonstrando que a instrução estava direcionada também às crianças índias, sem, contudo, afirmar essa mesma ação aos índios adultos. Escritos estes que deixam evidente a intenção e a prática dos dirigentes em expandir a escolarização apenas às crianças. Ainda que as condições das províncias fossem distintas, a questão dos indígenas perpassou as atividades dos dirigentes, que procuravam soluções para enfrentar problemas sociais e conduzir a sociedade ao rumo civilizatório pretendido.

Quanto as formas educativas³²⁷, o Vice-Diretor da Instrução Pública de Minas Gérias dá um testemunho que ajuda a compreender a diversidade de agentes sociais envolvidos com a ação de educar

Em todas as Cidades, Villas, e Arraiaes da Província há escolas particulares, algumas mais freqüentadas, que as publicas. Em todas as fazendas ha Mestres particulares da família. Os próprios escravos tem seus mestres. Não é raro encontrar nas tabernas das Estradas, nas lojas de sapateiro, e alfaiates 2, 3, 4 e mais meninos aprendendo a ler. Por tanto tenho calculado sem medo de errar, que pelo menos 6, 733 dous terços do número acima frequentão as aulas particulares. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PUBLICA, 22 DE FEVEREIRO DE 1852).

Entre proibições, concessões e necessidades, a Província mineira procurou realizar avanços na escolarização de negros e índios³²⁸. A questão esbarrava na normatização educacional, pois a legislação civil acerca da propriedade já havia contemporizado os estabelecimentos particulares, submetendo ao jugo do poder estatal. Por que não poderiam ter feito o mesmo com a questão da propriedade sobre o negro escravo? Já em relação à temática indígena, ficou muito mais na indefinição da responsabilidade com as práticas desse tipo de escolarização. O jogo colocava de um lado os dirigentes das províncias e governantes do Império e, de outro, as famílias, proprietários de escravos e empresas exploradoras de mão-de-obra indígena.

4.3.5. A instrução das meninas³²⁹.

Diferente de negros e índios, as mulheres tinham assegurado legalmente a conquista do direito ao acesso à instrução pública, desde a instituição da primeira Lei Geral do Ensino em 15 de outubro de 1827 que garantia a existência de aulas do sexo feminino ministrada por

³²⁷ Antes mesmo do Império já havia um incipiente aprendizado de negros, conforme acentuam Júnior e Bittar (2000, p. 2) “Evidentemente que a educação de crianças negras no Brasil colonial foi um fenômeno residual. Constituiu-se numa exceção da regra geral que caracteriza os grandes traços explicativos da história da educação do período em tela, ou seja, a exclusão da ampla maioria do povo brasileiro. Entretanto, mesmo tendo se constituído numa exceção, merece uma interpretação histórica”. E no Império, de modo particular em Minas Gerais havia ensino de negros, pardos, cablocos como afirma Veiga (2004) e Fonseca (2000; 2002).

³²⁸ Cf. Veiga (2004, p. 7) “Outro significativo indicador da não exclusão de crianças negras e mestiças refere-se ao grau de mestiçagem de população mineira. Queremos afirmar com isso que caso houvesse discriminação da cor para matrícula nas escolas de primeiras letras, muito poucas escolas funcionariam, assim reafirmamos o impedimento pela condição jurídica”

³²⁹ É preciso ter a compreensão de que estamos falando da escolarização feminina do ponto de vista da representação criada pelos dirigentes, portanto, aos olhos oficiais a escolarização feminina e não os aspectos diferenciados das diversas condições das mulheres e dos modos de ensino que de maneira significativa apresenta Gouvêa (2004).

mestras³³⁰. Todavia, em relação ao ensino secundário público não se conseguiu notícias da inserção deste gênero no século XIX.

Em Mato Grosso, desde a Lei Provincial nº 8 de 5 de maio de 1837, estava permitida a instrução pública das meninas, mas não garantida. Havia uma limitação na instalação deste tipo de escola. A lei também estabelecia diferença no ensino entre os sexos, como fica patente na continuidade do artigo 3º daquele estatuto, ao afirmar que “Nestas ensinar-se-á a ler, escrever, prática das quatro operações aritméticas e deveres morais religiosos e domésticos”. Em outras palavras, apontava por meio da escola o lugar da mulher: a casa. Os saberes partilhados construíam determinados papéis sociais associado às mulheres, uma vez que no conjunto de conhecimentos constava a aprendizagem dos deveres femininos delimitados para um espaço social: o lar.

No início daquela década, a instrução feminina ainda não havia se expandido pela maior parte da sociedade mato-grossense. Ao aceitar a direção superior da Província, Augusto Leverger assume uma atitude interessante, que foi esclarecida por parte de um dirigente de parlamento local de uma das poucas cidades de Mato Grosso

A Câmara Municipal de Villa de Poconé tem a honra de acusar o recebimento da Portaria de V. Exa de 22 de junho próximo passado enviando a mesma Câmara por copia authentica a Lei Provincial nº. 3 de 21 do citado mez designnando em gratificação de 150\$000 réis por ano, pelo ensino de meninas, aos professores de primeiras letras da cidade de Mato Grosso, das Villas de Poconé e Diamantino, e das Freguesias de Pedro 2º., Livramento e São Luiz de Villa Maria: saber o que, deo a mesma Camara a devida publicidade. (MATO GROSSO, CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR, CÂMARA MUNICIPAL DE POCONÉ, 12 DE OUTUBRO DE 1853).

Este documento indica o aporte financeiro que Leverger determinou aos professores homens para que também pudessem ensinar as meninas. Uma gratificação foi oferecida para a promoção do ensino feminino, desafiando a sociedade patriarcal da época, fortemente segregada quanto às funções masculinas e femininas. Como reconheceu o dirigente da Câmara Municipal, ao dar a devida publicidade ao documento, essa ainda era uma prática pouco comum, haja vista que havia apenas uma única escola na Província destinada ao ensino das moças. Como se vê existe a possibilidade de pensar que a co-educação começou a ganhar espaços antes mesmo da regulamentação, devido às necessidades da sociedade e determinação de alguns dirigentes de governo de tentar assegurar o direito da mulher à educação, prevista

³³⁰ Ver texto de Uekane (2008, p. 105-109) e Schueler (2002) porque auxiliam a construir o ideário de mulher

desde 1827. No entanto, esta afirmação carece de sustentação por não se saber se as meninas foram contempladas e como se deu este atendimento.

A expansão do ensino feminino era um trabalho do próprio Presidente da Província. Em 1854, meses antes da regulamentação, esse dirigente relatou a respeito do trabalho do missionário Frei Mariano de Bagnaia, constantemente citado por Leverger, o frei “continua a reger com um desvelo merecedor de todo o elogio a Aldeia de N. S. do Bom Conselho”. Esse era um aldeamento habitado quase que exclusivamente por índios Kinikinãos, ultrapassando a quantidade de 700 indivíduos de ambos os sexos. Nessa narrativa, o administrador assegurou

Os homens empregam-se na lavoura, na navegação e em diversos serviços; as mulheres fiam e tecem algodão, fazem louças e algumas costuram sofrivelmente. Alli existe uma escola, onde actualmente sessenta e tantos meninos aprendem a ler e escrever e os rudimentos da Religião, e outra de musica com 21 alumnos; há também uma tenda de ferreiro ourives (infelizmente ora desprovida de um mestre capaz), onde trabalham dez meninos. Uma mulher idosa e morigerada ensina as meninas os trabalhos de agulha. (MATO GROSSO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 1854).

Nesta oportunidade se pode observar as atividades desempenhadas por homens, mulheres e crianças indígenas e, de modo especial, ao ensino das meninas indígenas. Nesse aldeamento muito elogiado por Leverger, aos homens estava destinada a lavoura e às mulheres a tecelagem e costura. Aos meninos uma escola para aprender ler, escrever, rudimentos da religião, música e para adquirir uma profissão, nesse caso, a de ferreiro. Às meninas estava destinado o ensino dos “trabalhos de agulha”. Uma distribuição de funções que se assemelhava a da população livre e urbana. Todavia, o documento não esclarece se as meninas índias também teriam acesso ao ensino das primeiras letras. Apesar das circunstâncias, compreende-se que havia um esforço pela implementação da escola para comunidades indígenas femininas, no espaço do aldeamento.

Falando sobre a Corte, a respeito da instrução feminina, Moacyr (1942, p. 516-517) informa que quando o Regente Feijó baixou um decreto pelo ano de 1836, organizando provisoriamente a instrução pública da Corte Imperial, o fez também em relação ao ensino ministrado pelas mulheres, seguindo a tradição marcada pela norma de 1827.

Pelos relatórios dos dirigentes da Corte entre os anos de 1850 a 1853 pode-se encontrar poucas informações acerca desse modelo. Um dos poucos documentos localizados apresenta a realização desse tipo de escolarização no Município Neutro

Por último tenho de informar-vos que dando-se na Freguezia da Lagoa desta cidade as circunstâncias previstas pela Lei de 15 de Outubro de 1827, creou alli o Governo pelo Decreto Nº 1.123 de 19 de Fevereiro deste anno huma Cadeira de primeira letras para meninas, que já se acha provida de Professora, nomeada em concurso como prescreve a mesma Lei. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTRO DOS NEGOCIOS DO IMPÉRIO, 1853).

O documento dá a ver a existência de aulas para o sexo feminino, concurso para professoras e instalação de escolas para as meninas na Corte³³¹.

Em Minas Gerais, a questão do ensino das meninas se distinguia da província de Mato Grosso apresentando uma malha mais extensa, porém ainda limitada quando analisada com relação à situação de escolarização mineira dos rapazes³³². E, sobretudo, era uma instrução diferenciada, marcando o lugar social das mulheres, como nas demais comunidades em análise. Alguns fragmentos auxiliam a interpretação do período da pré-regulamentação.

Este trecho de relatório, por exemplo, permite conhecer o modelo de instrução feminina que estava sendo promovido e disseminado na Província mineira

“O estabelecimento das irmãs de caridade progride admiravelmente. As 12 senhoras que o regem são as mais hábeis que poderíamos desejar. Compõem-se o collegio de cincoenta e tantas meninas, que além de primeiras letras, arithmetica, geographia e francez, aprendem a bordar, fazer flores, etc. As irmãs tratão com carinho e doçura de mães. Este collegio não tem renda alguma, e assim mesmo com regulada economia das irmãs, acode e entretém algumas meninas desvalidas. Também admite externas em suas aulas. A Assembléa Provincial lhes mandou dar 660\$000 no corrente anno, que ellas generosamente mandarão applicar para as obras de uma casa que comprei para este estabelecimento. Esta se comprou, e augmenta notavelmente á custa da beneficencia e caridade dos fiéis deste bispado”. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 2 DE AGOSTO DE 1851).

Ao citar os escritos de Antonio Bhering, o Presidente da Província procurou enaltecer, por meio desse fragmento de discurso aspeado, o modelo de escolarização destinado às mulheres. Sem exageros, é possível pensar que a autoridade, ao descrever essas práticas, procurava disseminar um modelo de instrução feminina de uma escola particular de fundo religioso que, além de educar as meninas de famílias que podiam arcar com despesas

³³¹ Apesar da falta de documentos oficiais, desde as primeiras décadas do século XIX, na Corte Imperial, havia uma preocupação em discutir a questão do ensino das mulheres como afirma Louro (2004). E, na segunda metade desse período havia uma imagem da mulher instruída circulando por entre jornais, conforme frisa Alcântara e Melo (2007)

³³² Gouvêa (2004) traz um exemplar trabalho a respeito da escolarização feminina no decorrer do século XIX em Minas Gerais.

elementares do ensino, ainda atendia as “meninas desvalidas”, contando com apoio do poder público e ajuda ou “beneficência” e “caridade” dos membros da comunidade local.

4.3.6. Acesso escolar regulamentado

Identificar, classificar, garantir, consolidar e excluir, eis, talvez, os principais verbos conjugados pelos dirigentes na elaboração da legislação educativa que procurou intensificar a modernidade das luzes em nosso País. Cabe focalizar como os regulamentos definiram as regras de acesso ao ensino.

Ao ler as três prescrições, de Mato Grosso, Minas Gerais e da Corte Imperial, é possível perceber que o objetivo era o de tomar o corpo das crianças para torná-las sujeitos de um processo, efetivas participantes da instrucionalidade. Desse modo, se pretendeu inserir a criança no “corpo escolar” e, posteriormente, devolvê-las formadas, educadas e instruídas ao “corpo social”. Logo, a lei tinha função de estabelecer condições para estar e ser um sujeito escolar, o que ficaria a cargo dos conteúdos, dos exames escolares a partir das ações dos professores e da exigência de desempenho individualizado de cada estudante.

Dessa maneira pode-se compreender que, tomar o corpo da criança, distanciá-la da família e das demais instituições, para que aprendesse a conhecer por meio do contato com o ensino elementar, era o interesse manifesto dos dirigentes a fim de que o sujeito escolar experimentasse, estudasse e exercitasse outros modos de governo de si. Nessas circunstâncias, as crianças deveriam experimentar a vida em comunidade a partir da constituição de um micro exemplo de sociedade e de relações diferenciadas da família: a escola. Por isso, o que se questiona nesta parte do estudo tem o sentido de procurar perceber quais eram essas crianças a quem estava destinada a escola pública de ensino elementar? A quem era permitido e a quem era negado o acesso e permanência no ensino escolar público?

Ao tomar as três prescrições regulamentares que definiram a situação em que crianças e jovens teriam acesso ao processo de escolarização, pode-se conhecer os meandros legais, as nuances da lei, enfim, as possibilidades que permitiram a institucionalização da escola como instrumento de construção dos sujeitos. Cabe, portanto, observar como a questão do acesso foi regulamentada nestes três espaços

Província de Mato Grosso	Município da Corte Imperial	Província de Minas Gerais
--------------------------	-----------------------------	---------------------------

<p>Art. 22º – Não serão admitidos à matrícula os que tiverem moléstia contagiosa e os escravos.</p> <p>Art. 21º – Haverá em cada escola um Livro de matrícula dos alunos, rubricado pelo Inspetor Paroquial, especificando a época das matrículas, nomes e idades dos matriculados, nomes de seus pais, ausências da escola e notas mensais do adiantamento de cada um dos discípulos até o dia da saída, declarando o motivo desta.</p>	<p>Art. 69. Não serão admitidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas:</p> <p>§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.</p> <p>§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.</p> <p>§ 3º Os escravos.</p> <p>Art. 70. Ás lições ordinarias das escolas não poderão ser admittidos alumnos menores de 5 annos, e maiores de 15.</p>	<p>º Não serão matriculados, e nem frequentarão as aulas:</p> <p>§ 1.º Os que padecerem moléstias contagiosas.</p> <p>§ 2.º Os Escravos.</p> <p>§ 3.º Os que forem expulsos antes de se passarem 2 annos depois da expulsão.</p> <p>§ 4.º Os que não apresentarem aproveitamento nos exames em 2 annos consecutivos.</p> <p>§ 5.º Os que deixarem de comparecer aos exames em 2 annos, nas mesmas matérias.</p> <p>§ 9.º Nas propostas para Substitutos serão preferidos os Professores particulares do lugar, que gozarem de conceito publico, pela regularidade de sua conducta, e pela sua dedicação aos deveres do magisterio. Na falta de Professores particulares, terão preferênciã os Monitores, com tanto que tenham pelo menos 18 annos de idade.</p>
--	--	---

Fontes: 1) Regulamento n.º 27 – Lei n.º 516 Tomo XX, Parte 2.ª, Folha n.º 1. Livro da Lei Mineira. 1854; 2) Regulamento da Instrução Pública Primária e secundária do Município Neutro da Corte Imperial. Decreto n.º 1331A - de 17 de Fevereiro de 1854. Collecção das Leis do Império do Brasil (1854); 3) Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso. Livro n.º 206ª. Cuiabá, 30 de setembro de 1854. APMT.

A visibilidade dada pela identificação legal das definições acerca do acesso escolar possibilita alguns questionamentos comparativos.

Em relação a exclusão do processo escolar, os dois outros regulamentos eram mais específicos e estavam diretamente relacionados com a organização do ensino elementar e secundário.³³³ Nesse sentido, as prescrições eram minuciosas. No que concerne às definições de entrada na escola, o acesso era permitido a todas as pessoas livres. Tanto na Corte, quanto em Mato Grosso e Minas Gerais estavam impedidas aquelas crianças portadoras de “moléstias contagiosas”, sendo que o Município Neutro também proibiu a presença de crianças “não vacinadas”. Portanto, tomar o corpo da criança, ter cuidado sobre ele, inserir nesse corpo vacina e diminuir a possibilidade de doenças eram pré-requisitos para que as crianças pudessem ter acesso à escolarização. Ação que exigia das famílias e do Estado governar os sujeitos antes mesmo da entrada no processo de escolarização.

³³³ Diferente do que eu mesmo disse, em Neves (2007), no artigo a respeito da forma escolar e dos modos de acesso e permanência, o regulamento do ensino em Mato Grosso estava direcionado, exclusivamente, para a organização da instrução elementar ou ensino fundamental e o da Corte para o ensino elementar e secundário.

Em relação à idade escolar, a prescrição exigida na Corte era precisa e diferente de Minas Gerais e Mato Grosso. Na Capital do Império, o sujeito escolar deveria ter uma idade mínima para a entrada no ensino elementar, podendo permanecer até os quinze anos. Essa era a idade da escolarização elementar.

Condições que se diferenciava de Mato Grosso e Minas uma vez que os respectivos regulamentos não previam a idade mínima e nem mesmo o tempo máximo de vida escolar. Em Minas, a exigência para o ensino secundário era a idade mínima de 14 anos e, em Mato Grosso, a disposição deixou de estabelecer a faixa etária. Por isso, torna possível pensar que os reformadores obedeciam ao disposto na legislação de 1837, analisada por Xavier e Sá (2007). Na legislação mato-grossense era obrigatório apenas o controle dos alunos, com a identificação dos sujeitos, da família e idade que deveriam constar no livro registro de matrícula, mas não define qual era essa idade.

A decência dos alunos se constitui em elemento adicional do acesso à escola, como aparece no Regulamento de 1854 na Corte Imperial

Art. 60. Todo o expediente dentro das escolas será feito á custa dos cofres publicos. Correrão tambem por conta dos cofres publicos as despezas de fornecimento de livros e outros objectos necessarios ao ensino.

Aos meninos indigentes se fornecerá igualmente vestuario decente e simples, quando seus paes, tutores, curadores ou protectores o não puderem ministrar, justificando previamente sua indigencia perante o Inspector Geral, por intermedio dos Delegados dos respectivos districtos. (Regulamento de 1854 da Corte Imperial).

Como se pode observar a regulamentação do acesso não é homogênea nos espaços observados. O que aproxima os dispositivos das três experiências é o fato de que não é toda e qualquer criança que poderia ter acesso à escola. Se faz necessario um exame prévio que institui exigências que variam de um caso para outro, mais do que procurar mobilizar outros agentes sociais, de modo que a idade, vacina, moléstias e pertencimento social fossem conferidos na entrada da escola. Medidas estas que vão instituir uma espécie de cadeia de exigências, articulando e legitimando saberes e poderes específicos para que, combinados de modo calculado, se pudesse atingir a maioria ou civilização tão desejada.

O debate a respeito do acesso ao ensino não se encerrou com os novos regulamentos e sua continuidade pode ser percebida a partir dos discursos que surgiram logo após a regulamentação da instrução pública. Alcançar o máximo de quantidade dos indivíduos em todos os lugares possíveis era uma das necessidades que os dirigentes entendiam como condição para a transformação da sociedade brasileira. Assim, as escolas deveriam formar

uma rede que capturasse os indivíduos, de modo a possibilitar a construção de uma nova realidade social.

Um estudo a respeito do alcance das reformas já foi efetivado no primeiro capítulo. Nesta parte, a apreciação se prende mais ao acesso, à ampliação das possibilidades de se educar jovens para a sociedade brasileira.

4.3.6.1. No sertão

Logo após a regulamentação da instrução, os dirigentes mato-grossenses passaram a insistir na necessidade de aumentar o acesso à malha escolar, classificar os sujeitos escolares o mais intensamente possível e potencializar as condições para que permanecessem por mais tempo na escola. A ação visava, sobretudo, contribuir para que estes processos fossem intensificados.

Em Mato Grosso, os discursos não eram substancialmente diferentes dos que circulavam na Província de Minas Gerais, mormente na administração de Augusto Leverger. Já em 3 de maio de 1854, no ano da regulamentação, esse dirigente afirmou que “Criando escolas em todas as Freguesias e applicando á sua manutenção mais da quinta parte da Renda Pública”, o ensino poderia progredir. Uma informação que ajuda a esclarecer os esforços do Estado e dos dirigentes³³⁴, já que mais de 20 % dos recursos da Província estavam destinados à instrução.

A situação no início da década deixava o Bretão Cuiabanizado entusiasmado, pois para o administrador “o Poder Legislativo Provincial deo provas da consideração que lhe merece este importante ramo de serviço e do respeito que consagra ao Artigo da Constituição, que garante a instrucção primária gratuita a todos os cidadãos”. Investimento na cidadania. Era esta a idéia de Leverger. Buscando uma boa relação com o parlamento, o dirigente procurou incentivar a “consideração” que poderiam ter os legisladores sobre a instrução

³³⁴ Em uma perspectiva que auxilia a combater a idéia de abandono das províncias pelo governo imperial e auxilia a compreender os modos de apropriação, Castanha (2006 A, p. 450) acredita que “O aumento do número de escolas, a partir de 1854, ocorreu devido a uma política de expansão das escolas públicas desencadeada pelo Império brasileiro, acatada, na Província, pelo então Presidente Augusto Leverger, que se mostrou preocupado com a questão da instrução pública. As razões dessa ampliação estão ligadas à Reforma Coutto Ferraz, que possibilitou a contratação de professores interinos para suprir as cadeiras quando não houvesse candidato habilitado por concurso”.

pública. No entanto, apesar do investimento de mais de 20%, os efeitos pareciam estar distante do que se imaginava

Das 18 escolas públicas de primeiras letras criadas, estiveram em exercício, durante o ano todo, treze (13); em parte dele três (3); e vagas, duas (2). Foram elas freqüentadas por 760 alunos de um e outro sexo, distribuídas conforme se vê do respectivo quadro que, comparado com o do ano anterior, dá a diferença de 52 para mais. Em 1854, quando se promulgou a reforma da Instrução, este número era de 417. Só o exemplo de boas escolas, produzindo seus benefícios poderá, no meu fraco entender, convidar os pais negligentes do futuro dos seus filhos a levá-los a elas para receberem a tão necessária instrução primária, fonte primordial da civilização. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETOR GERAL DE ESTUDOS. 29 DE JANEIRO DE 1859).

O reconhecimento do aumento do número de alunos vem acompanhado da observação a respeito da negligência das famílias que, supostamente, estavam privando seus filhos da “fonte primordial” da civilização”. Em outras palavras, o inspetor chama atenção para o problema da legitimidade da escola.

Por outro lado, o reconhecimento da expansão da cobertura da escola se fez acompanhado da percepção de uma malhar escolar diversificada, como se pode observar no mesmo relatório

Do número dos meninos das escolas públicas, reunindo-se 250 das particulares, 80 da Missão de Nossa Senhora do Bom Conselho, e mais 80 das escolas dos Arsenais de Guerra e Marinha, dão um total de 1.170, que recebem a instrução primária, sem contar-se as de outras escolas particulares de que não recebi informações; o que dá a razão de 1;42 habitantes, computados as populações indígena e escravo, e de 1;20 somente a livre. Noto que na Freguesia da Capital, a razão dos alunos para com a sua população leva tanta vantagem às de fora, que faz supor o ensino primário nesses lugares como abandonado. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETOR GERAL DE ESTUDOS. 29 DE JANEIRO DE 1859).

Sem aperfeiçoar os dados, sem definir entre o ensino do sexo feminino e do masculino como em Minas Gerais, este relato possui um significado de construir uma representação do avanço no acesso ao ensino. Já não mais com 204 crianças, divididas em seis escolas, como em 1850. No ano de 1859, já contava com um contingente de 1.170 crianças no ensino elementar. O que representava um crescimento de 82,56% no atendimento escolar em uma década. Percentual de crescimento muito próximo dos números da instrução mineira, mas que se comparados com os da própria Província permite outras leituras.

Tomando a população de Mato Grosso, em 1862³³⁵, com uma população de 60.000 dividida nos seguintes termos: quanto a condição 42,83 % eram livres, isto é, 25.700 pessoas eram consideradas cidadãs; enquanto isso, 23,44% da população estava juridicamente impedida da cidadania, representando 14.066 de pessoas escravizadas. Já os índios representavam 17,58% da sociedade, totalizando 10.549 pessoas, enquanto os “fogos”, no dizer do Presidente – que entendo por forros e não fogos³³⁶ –, representavam 16,14% do total social, significando a quantia de 9.685 pessoas libertas.

Somando forros, índios e livres temos uma população não escrava da ordem de 45.934 pessoas. O que proporciona levantar o coeficiente de 13,08% de população juridicamente escolarizável na quantia de 6.008 crianças em idade escolar, ao final da década em análise. Como atendiam 1.170 crianças, o governo garantia ensino somente a cerca de 19,47% da população livre escolarizável. Definindo o total da população em aproximadamente 60.000 e calculando 13,08% dela como contingente escolarizável, teria o número de 7848 de crianças em idade escolar. Como atendiam somente 1.170 crianças pode-se dizer que do total de alunos/alunas de todas as condições jurídicas e sociais havia um atendimento de apenas 14,90% do total de crianças.

Enquanto no início dos anos de 1850 havia um atendimento de 4,45% da população de crianças de todas as condições, em 1859 esse número saltou para 14,90%. Se o atendimento somente das crianças, filhos de homens e mulheres juridicamente livres, em 1850 era da ordem de 10,41%, ao final dessa década esse número aumentou para 19,47%. Em ambos os casos, trata-se de aumentos no acesso à escolarização para o período analisado³³⁷.

Ao que se pode notar, pelos documentos coletados, em Mato Grosso também ampliava o modelo de classificação das crianças no interior da escola. Um modo de selecionar sujeitos, sobretudo, um modo de incluir aqueles que desejassem entrar nesta ou naquela classe, mas também um modo de excluir quem não conseguia ultrapassar para outra condição de ensino mais elevada. Dois mapas auxiliam a compreender o processo de acesso ao ensino

Mappa mensal dos alumnos que freqüentarão a escola de instrucção primária do 1º. gráo da Freguesia da Sé, no mez de outubro findo.

	1ª classe	2ª.	3ª.	4ª.	Total
--	-----------	-----	-----	-----	-------

³³⁵ Único ano que encontrei informações em relatórios do Presidente da Província, dados estes frutos de um levantamento do Bispo da Província, que recolheu números da igreja, conforme analisei anteriormente, neste mesmo capítulo, para calcular a quantidade da população no ano de 1850 em Mato Grosso.

³³⁶ A respeito desse assunto escreveram alguns pesquisadores em Vainfas (2001; 2002).

³³⁷ Do ensino feminino não encontrei dados ao final da década de 1850, por isso, a análise fica prejudicada.

		classe	classe	classe	
Alumnos abastados	23	42	8	19	92
Pobres	17	06	1	02	26
Total	40	48	9	21	118

Aula do 1º. gráo em Cuiabá, 1º. de novembro de 1856. Sebastião José da Costa Maricá – o Professor. Visto, Cuiabá, 3 de outubro de 1856. Joaquim Gaudie Ley. (MATO GROSSO, CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR, PROFESSOR SEBASTIÃO JOSÉ DA COSTA MARICÁ, 1856).

Por ser uma escola referência para a Província, a escola da Sé da Capital de Mato Grosso estava preenchida também por crianças em uma condição que o professor denominou de “alunos abastados”. Portanto, esta informação permite dizer que a população com maior condição financeira também se dirigia ao ensino público em Mato Grosso, concentrando-se, particularmente no centro urbano. Nem por isso, a principal escola da Capital deixou de atender aos filhos de pais “pobres”. No entanto, proporcionalmente, essa escola possuía 77,97% de alunos considerados abastados pelo professor e 22,03% de crianças em condições de pobreza.

A classificação dos alunos parece ser um procedimento geral, como vemos no quadro elaborado pelo professor Benjamim

Mappa mensal dos alumnos que freqüentão a escola de 1º gráo da Freguesia de Livramento no mês de outubro.

	1ª classe	2ª. classe	3ª. classe	4ª. Classe	Total
Alumnos abastados	15	06	05	05	31
Pobres	05	04	03	03	15
Total	20	10	08	08	46

Aula pública da Freguesia de Livramento em 2 de novembro de 1857. O professor Benjamim Henrique Mariano do Valle. Visto, Botelho (assinatura). (MATO GROSSO, CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR, PROFESSOR BENJAMIM HENRIQUE MARIANO DO VALLE, 1857).

Foram encontrados 18 outros documentos semelhantes no intervalo de dois anos. Tais fontes permitem pensar o acesso ao ensino em Mato Grosso, a classificação dos alunos que freqüentavam, no que se refere à condição social e visível de adiantamento. No caso da Freguesia de Livramento também chama atenção o reduzido número de alunos pobres. Em outros doze mapas constam uma maioria de alunos abastados e uma minoria de alunos pobres e em seis documentos, de professores de escolas do interior da província, a maioria estava classificada como pobres.

O tema do acesso não se prendeu à entrada e à classificação dos sujeitos para a escola. Ao final da década em Mato Grosso, o problema tomou um rumo e passou a considerar acesso e permanência das crianças, ao menos de parte dos escolares que, por sua condição social, tinham dificuldade em permanecer estudando. Em relatório de 29 de janeiro de 1859, o Inspetor Geral assegurou que o número de atendimento de alunos pobres “sobe a 338, para cujo suprimento de papel, tinta, penas etc. foi votado a quantia de 400\$000, que mediante a extrema paranóia que na sua distribuição tem havido, conto que seja suficiente”. Discurso que mostrava uma vontade de aglutinar em torno da escola os mais amplos setores sociais, entregando objetos àquelas crianças que, por esforços isolados das suas famílias, não poderiam ter acesso e permanecer no ensino. De modo particular, pretendiam atender a população pobre, reconhecendo que

A instrução primária não é só uma dívida social para o povo; é também uma necessidade pública: sem ela a religião, as luzes, a ordem e a segurança pública dificilmente serão conservadas; pois é certo que em todos os tempos e lugares a ignorância tem sido a mãe de todos os crimes. Convencido, pois, desta verdade, lembraria a conveniência de dar-se, não obstante nossos fracos recursos, mais alguma proteção aos alunos pobres, pois é certo que as vezes, em alunos da última pobreza, brilham talentos dignos de serem aproveitados. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, INSPETORIA GERAL DOS ESTUDOS, 29 DE JANEIRO DE 1859).

O objetivo da expansão da escolarização ficou manifesto nesses escritos. Como uma necessidade do Estado, para manutenção da ordem e segurança pública a partir da facilitação do acesso às luzes e à religião. Esse era um tipo de governo que tencionava induzir à instrucionalidade, ao poder do ensino³³⁸. A ampliação da “proteção aos alunos” pobres como medida preventiva é o que inspira este discurso.³³⁹

4.3.6.2. Na Corte

Na Corte Imperial o debate em torno do tema de acesso ao ensino escolar também parece ter se manifestado, pois, não bastava aumentar a quantidade de escolas disponíveis,

³³⁸ Cf Faria Filho (2004, p. 526) “Nessa perspectiva a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também, evitaria que este mesmo povo se desviasse do caminho traçado”.

³³⁹ Em uma formatura de alunos da Universidade Palmares de São Paulo, no início do ano de 2008, o atual Presidente da República declarou, pela imprensa televisionada, que continuaria a abrir universidades pelo País e que os governantes dos Estados deveriam fazer o mesmo com as escolas, pois, segundo o Presidente, “Ao abrir escola, evitaremos a construção de novas prisões”.

mas assegurar que as crianças adentrassem ao processo educativo e nele permanecessem por maior tempo.

Os discursos tinham a determinação em trazer ao debate os esforços do governo para aumentar o acesso à escolarização. No mesmo ano da regulamentação, o Ministro reconheceu que “Com o fito de generalisar, quanto for possível, o ensino primário, aguardo os trabalhos do Conselho Director tendentes á criação de escolas em todos os pontos, em que houver necessidade dellas”. E que, segundo Coutto Ferraz, foi “devidamente attendido no regulamento”, visando fazer a expansão do ensino para as mais amplas camadas da população, alargando a compreensão da Constituição do Império de 1824.

Em relatório de 1854, Coutto Ferraz demonstra o interesse na expansão da escolarização como um mecanismo de alcance de amplas camadas sociais

Cumpre porém ao mesmo tempo, que o Estado não faça para isso tantos sacrificios sem fructo, e que não se despendam os dinheiros públicos sem proveito, só porque a ignorância ou a falta de zelo dos paes assim o queiram. Por isso assentou-se o que se devia acompanhar o que se pratica na Prússia, e em outros Paizes, [...] Convinha, também, como meio de dar instrução primaria gratuita, e de tornar effectiva aquela obrigação, que o Estado fosse em auxilio dos meninos, cujos paes animados dos melhores desejos de que ao menos soubessem ler e escrever, se achassem privados dos meios de faze-los aprender. Não tem neste auxilio o Governo por único alvo prestar um socorro publico, mas tambem o interesse do Estado, preparando em vantagem sua o futuro da infância desvalida. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DO NEGÓCIOS DO IMPÉRIO, PUBLICADO EM 1854).

O entendimento era que o regulamento da instrução elementar da Corte deveria ter um alcance social bastante significativo. A idéia era oferecer ensino à toda população, inclusive, aos que não tivessem condições de manter seus filhos no estabelecimento de ensino. Nesse quadro, Coutto Ferraz propunha garantir “o futuro da infância desvalida”, com ensino gratuito, financiado pelo Estado e obrigatório, acompanhando as idéias de nações consideradas desenvolvidas. Ação que não deveria ter o caráter de ser um “socorro público”, mas que demandava a adesão das famílias.

Essa aproximação da escola com o lugar da população e das condições sociais dos indivíduos, facilitando o acesso ao ensino, gerou um relatório significativo no ano de 1856. Ao escrever acerca do estado da instrução na Corte, Euzébio de Queiroz trouxe uma narrativa que propicia um longo diálogo com a realidade da época. De pronto começou a discutir o

aproveitamento das aulas pelas famílias³⁴⁰, mostrando que facilitou o acesso ao ensino, instalando escolas em lugares em que não havia estabelecimentos particulares semelhantes e, mesmo assim, havia pouca frequência, com aulas aproveitadas por poucos alunos, que segundo o Inspetor Geral da Instrução levava à suposição de que “grande numero de crianças, em idade de receberem instrucção, permanecem na mais vergonhosa ignorância, sem se utilizarem dos meios que offerece o Estado de cultivarem a intelligencia e de receberem uma educação moral e religiosa”. Nesse quadro, entendia que “O primeiro remédio a este mal está no art. 64 do regulamento, que impõe obrigação aos pais, tutores, curadores e encarregados de meninos maiores de sete annos de dar-lhes instrucção, e estabelece multa para os que infringirem essa obrigação”, ocasião que o levou a raciocinar com a tomada de medidas punitivas: ensino obrigatório e multas destinadas às famílias que não enviassem filhos às escolas³⁴¹.

Medidas extremas que, segundo a autoridade, ainda não poderiam ser colocadas em plena execução em função de que “não se póde por ora contar com os effeitos que della poderão provir”. Em outras palavras, fazer cumprir o regulamento era dispor e agir contra as famílias e enfrentar os efeitos políticos e sociais de uma ingerência no interior daquela que era considerada a *célula máter* da sociedade. Dessa maneira, recomendou que “quasi que não justifica a continuação da escola com avultada despeza dos cofres públicos”. Desse modo, com a pretensão de fechar as escolas sugeria que não era o Estado o responsável pela atitude, mas as famílias que não enviavam seus filhos para o ensino.

Na sequência do mesmo relatório, demonstrou a quantidade de alunos que freqüentaram a escola no ano anterior e os comparou afirmando que “houve um augmento de 238 no numero total dos alumnos, dos quaes são 222 meninos, e apenas 61 meninas”. Todavia, alegou que tal situação poderia estar em melhor condição, o que não aconteceu devido ao falecimento de uma professora e também diante da “epidemia, que durante alguns mezes levou o susto e a desolação ao seio das famílias”, circunstâncias quem segundo Queiroz, “contribuiu por sem dúvida de modo efficaz para que considerável número de meninas interrompesse os exercícios escolares”.

³⁴⁰ Em relação a constituição das famílias e as relações com o poder os trabalhos de Veiga e Viana (2002), Borges (2008) e Brugger In: Vainfas (2002) contribuem para pensar as relações entre Estado e sociedade.

³⁴¹ Nesse sentido a posição defendida pelo dirigente não era colocar a escola contra a família como estudou Cunha (2000), mas demonstrar como a família atuava contra a escola e como o Estado deveria disciplinar as famílias.

Ao aumentar a quantidade das escolas, o inspetor assinala que os números da Capital eram poucos lisonjeiros quando comparados com os países mais adiantados. No entanto, acreditava que as intervenções seguiam o caminho adequado

A proporção entre o numero de alumnos de ambos os sexos que frequentão as escolas publicas, o numero de habitantes das diferentes freguezias do município, e o numero provável de crianças em idade de receberem instrucção, segundo os dados geraes das sciencias estatísticas, é ainda pouco lisonjeiro, quando se volve o pensamento para outros paizes mais adiantados e mais felizes neste ponto de vista; não há porém motivo para desanimar, e antes tudo concorre para nos dar legitima esperança de vermos em breve tempo sensíveis melhoramentos neste ramos do ensino público. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1856).

Com os dados que ele dispunha, procurava mostrar o crescimento no número de escolas, assim como a quantidade de crianças que estavam matriculadas nos estabelecimentos particulares e públicos e também a diferenciação da quantidade de escolas destinadas ao sexo masculino e ao feminino. Em um dos fragmentos desse relatório, pode-se perceber, além de outras questões, um indício de início de acesso das meninas a outros níveis de instrução

Das meninas, só 594 receberão lições de instrucção primaria, applicando-se além disso aos trabalhos próprios do sexo, tendo as outras, em numero de 722, freqüentado os estabelecimentos em que se ensinão conjunctamente a instrucção primaria e alguns ramos de instrucção secundaria, ou pelo menos as artes de musica, danza ou desenho. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1856).

Tais informações são preciosas no sentido de se perceber que, se não havia uma definição legal de atendimento das meninas para o acesso ao ensino secundário, a iniciativa privada juntamente com a vontade das famílias e das próprias estudantes iam, pouco a pouco, forjando a emergência de uma cultura escolar secundarista para o ensino feminino. Uma singularidade da Corte que não foi verificada nos relatórios e nem em qualquer documentação das duas províncias estudadas.

No que se refere à instrução do negro, após a regulamentação de 1854, deixa clara a interdição aos escravos. No entanto, parece que esta determinação foi objeto de burla como aparece no ofício do delegado do 3º distrito da Corte

A Exma Secretaria da Inspectoria Geral da Instrucção teve hontem a bondade de chamar minha atenção para o artigo transcrito do “Grito Nacional”, e publicado no Correio Mercantil de 6ª feira última, a que V. Exa se refere no seu officio de hoje. No mesmo dia dirigi ao Sr. Segundo

Delegado de Policia da Corte em officio reservado, pedindo informações acerca do ocorrido: aguardava as para junto com as que pessoalmente pode-se obter, leval-as ao conhecimento de V. Exa. Prevaleço me porem da occasiao para comunicar a V. Exa ao averiguações que até a presente tenho podido pessoalmente colher. Essa senhora que o mencionado artigo tão pomposamente chama de Professora não exerce o Magistério; limita-se a ensinar trabalhos de agulha a escravas, e a algumas meninas livres, de cor, dos quaes recebe uma pensão ou recompensa pecuniária, como é costume. Consta-me, e ella mesmo me asseverou que não sabe ler e escrever, o que, a ser verdade, nenhuma dúvida deixa sobre a espécie do ensino, que dava ou dá.

O facto publicado no citado periódico deu-se com uma semana livre. Continuo nas minhas indagações e do seu resultado darei parte a V. Exa. Resta-lhe dizer que a Professora particular D. Maria da Conceição Miranda Dourado, moradora da mesma rua da Prainha n. 55 nada tem a ver com este facto. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, DELEGADO DO 3º DISTRICTO DE INSTRUÇÃO, 29 DE ABRIL DE 1856).

A narrativa apresenta um caso em que houve uma denúncia publicada em jornal de que uma senhora estava ensinando algumas meninas livres e também escravas. O delegado de distrito pediu investigação e constatou que a senhora não era “professora”, nos termos da palavra. Segundo o dirigente, essa senhora ensinava os trabalhos com agulhas – costuras, bordados, assegurando que sequer sabia ler e escrever. Com isto, parece querer minimizar a denúncia do jornal, visto que a senhora se dedicava ao ensino de uma habilidade manual. Portanto, a legislação não estaria sendo violada.

Já em relação a população escolarizável em relatório de 1857, a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte informou que existiam 32 cadeiras de ensino elementar, distribuídas em 20 escolas para o sexo masculino e 12 para as meninas, assim como outras 13 escolas particulares estavam ministrando aulas.

Os dados manejados por Queiroz mostram o crescimento anual do atendimento escolar

Frequentarão as escolas publicas de primeiras letras em
1854 : 1.464 alumnos = 909 masculinos e 555 feminino.
1855 : 1.702 alumnos = 1131 masculinos e 571 feminino
1856 : 2.216 alumnos = 1473 masculinos e 743 feminino
(INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, REFERENTE A 1856,
PUBLICADO EM 1857).

Por esses dados aparece o crescimento do acesso escolar e o mesmo relatório, dá destaque ao acesso escolar privado. Pelos dados coligidos por seus inspetores ou diretores de distritos, o inspetor procurava demonstrar o vigor do ensino particular na Corte

Do mappa junto, verá V. Exa. que existem presentemente autorisados no município da Côrte 83 estabelecimentos particulares de instrucção, dos

quaes 37 são para o sexo feminino, e 46 para o masculino, desses estabelecimentos 52 se ocupão com a instrucção primaria, e 31 com a secundaria, sendo dos primeiros, 28 para meninos, e 24 para meninas, e entre os segundos, 18 para meninos e 13 para meninas. O numero total de alumnos de ambos os sexos que freqüentarão os differentes estabelecimentos particulares de instrucção primaria sobe a 4.415, dos quaes, 1.556 pertencem ao sexo feminino, e 2.859 ao masculino. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1857).

Os números, na Corte, mostravam que o atendimento escolar privado era mais de duas vezes superior ao ensino público, o que indica o alcance do princípio da liberdade de ensino, ao mesmo tempo, a demanda de setores sociais por este tipo de ensino.

O dado de 1857 é muito semelhante com as informações contidas nos relatórios de 1858. Por isso, opto por analisar um pouco mais os dados ao final da década. Assim, tomo os relatórios de 1859 que analisaram o movimento escolar no ano anterior, explorando inicialmente um discurso que trata das dificuldades no acesso escolar e a baixa freqüência do ensino como um problema importante

Entre as causas que tenho apontado nos relatórios passados de pouca freqüência das escolas, principalmente de fora da cidade, influía de alguma sorte o cumprimento do § 2º. do art. 69 do regulamento, que exclue das escolas os meninos não vaccinados. Dei parte dessa ocorrência a V. Exª, solicitando, ou que se dispensasse o cumprimento do referido paragrapho, ou que se fizesse activar o serviço da vaccina nas ditas freguezias, parecendo-me demasiado rigor que meninos em taes circunstâncias fossem demais privados dos benefícios da instrucção gratuita. Seria também para desejar que, na forma do art. 60 do regulamento, se expedissem as instrucções que devem regular o fornecimento aos meninos indigentes de vestuário decente e simples para comparecerem ás escolas, quando seus pais, tutores, curadores ou protectores não o possão ministrar; despeza a que attendi no orçamento ultimo que tive a honra de apresentar a V. Exa. consignando para a respectiva verba a quantia que me pareceu indispensável para 50 meninos em todo o município. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, REFERENTE A 1858, PUBLICADO EM 1859)³⁴².

Ao analisar as ocorrências que impossibilitavam o acesso ao ensino. este dirigente apontou duas questões relevantes para a baixa freqüência: a vacinação obrigatória e falta de “fornecimento aos meninos indigentes de vestuário decente e simples”. E apontou duas saídas

³⁴² Este relatório contém um problema. Ele consta do anexo do relatório do Ministro dos Negócios do Império, relativos ao ano de 1858, publicado em 1859. Na abertura dos relatos o Inspetor Geral informou que a data era 25 de abril de 1859, enquanto na parte final tem-se a data precisando ser de 02 de maio de 1858. o que me leva a crer que se trata de um erro de digitação e ano era precisamente 1859, uma vez que consta inclusive dados do último trimestre de 1858.

para superação desse problema: acabar com a obrigatoriedade da vacinação³⁴³ e destinar recursos para o atendimento de 50 meninos em condições precárias.

Segundo o Inspetor Geral da Instrução da Corte, existiam no Município Neutro, em 1859, 33 escolas públicas de primeiro grau de instrução primária, 21 estavam destinadas ao sexo masculino e 12 ao ensino feminino, sendo algumas localizadas nas “freguesias da cidade” e outras nas freguesias de “fora da cidade”.

Nessa perspectiva informou que existiam 21 escolas “de dentro da Capital”, com 11 escolas para meninos e 10 para as meninas; e 12 escolas “de fora”, sendo então 9 destinadas ao sexo masculino e 3 ao sexo feminino. Pelo relato assegurou que apenas uma escola não estava provida por professora. Esses números indicam que a escolarização das meninas é praticamente equivalente a dos meninos no espaço urbano da cidade. Já nas freguesias mais afastadas do centro, a presença feminina era mais reduzida, o que pode decorrer da questão cultural, das distâncias e do próprio número de meninas, por exemplo.

O documento propicia um panorama geral do acesso escolar ao ensino primário durante os primeiros quatro anos após a regulamentação, o que permite pensar os efeitos da nascente normatização

Do mappa nº. 5 verá V. Ex. a freqüência de cada uma das escolas públicas do 1º gráo de instrução primária no município da Corte durante os trimestres do anno próximo passado, cujo resultado geral compara com os obtidos depois da reforma.

1854					
Meninos.....	909				
Meninas.....	555				
1855					
Meninos.....	1.131				
Meninas.....	571				
1856					
	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	4º trimestre	frequência média
Meninos..	1.139	1.312	1.473	1.473	1.347
Meninas....	566	618	777	743	676
1857					
	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	4º trimestre	frequência média
Meninos..	1.389	1.462	1.559	1.531	1.491
Meninas...	706	815	893	902	829
1858					
	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	4º trimestre	frequência média
Meninos..	1.394	1.519	1.591	1.721	1.564
Meninas...	684	789	860	943	819

(CORTE IMPERIAL, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1859).

³⁴³ A complexidade da questão da vacinação foi trata nos estudos de Chaloub, 2006.

O desejo e os propósitos contidos na epígrafe deste capítulo, dito por parte de Euzébio se confirmava. Os dados comprovavam o crescimento do número de escolas, assim como a multiplicação da quantidade de alunos que adentravam na instituição de ensino, apresentando crescimento bianual significativo e, no quadriênio, apontando um crescimento de quase cem por cento no atendimento da rede escolar. Eram fatos que tinham o significado de confirmar que as famílias e as crianças incorporavam os discursos de escolarização disseminados pelos dirigentes, que a escola conquistava uma crescente legitimidade.

No que se refere à iniciativa privada, o Inspetor relata

O número de estabelecimentos de instrução primária e secundária particulares do município da Corte, com a frequência que tiverão durante o ano próximo findo, consta do mappa sob nº 15.³⁴⁴

Essa frequência reunida á dos estabelecimentos públicos, eleva o número de alumnos de ambos os sexos, que durante o mesmo anno receberão o ensino primário e secundário neste município, a 7.579; 1.733 pertencentes a estabelecimentos de instrução primaria para o sexo feminino, e 833 aos de instrução secundária para o mesmo sexo; 2.290 do sexo masculino, instrução primária, e 2.023 do mesmo sexo, instrução secundária.(CORTE IMPERIAL, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1859). (nota de rodapé minha)

Frente a este quadro, é possível afirmar que a base do acesso ao ensino na Corte estava ligada à idéia de escola particular e de liberdade de ensino. Isso pode ser pensado como parte da ação da igreja, setores dirigentes, políticos e proprietários de escolas no sentido da afirmação dos fundamentos liberais; educação também como um direito da família de escolher a escola para seus filhos. Nesta oportunidade, portanto, a recusa à idéia de instrução como monopólio de uma única força que parece ser variante à constituição de um mercado da instrução, cultural e economicamente estratégico para os que vão disputar suas fatias.

Os números expressos nesse relatório auxiliam a pensar nas articulações de interesses, porque demonstram como no ano de 1856 o ensino privado, na Corte Imperial, atendia um maior número de crianças do que o ensino público. A escola da Corte era, portanto, uma escola pública que se constituía na disputa de interesses com a heterogênea malha privada,

³⁴⁴ Os números expressos nesse mapa nº 15 mostram que haviam 28 escolas particulares destinadas ao ensino primário masculino e 22 instituições iguais para o ensino feminino e apresentam 40 estabelecimentos escolares para o primário público. Números que diferem do relatório que estimou a existência de 33 escolas, mas que corrobora a idéia contida no relatório da criação de novas escolas no início do ano de 1859. Expansão escolar que providenciava um crescimento da malha pública de acesso escolar como o relatório informou “fica pois elevado a 40 o número de escolas públicas de primeiro gráo de instrução primaria no município da Corte, 24 para o sexo masculino e 16 para o feminino.(INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1859).

cuja relação, tensa, tende a se alterar ao longo dos anos, como os próprios números do relatório sugerem.

O acesso à escolarização também resultou de ação dos grupos locais. Indícios de como a população já se manifestava requerendo a instalação de escolas aparecem nos relatórios de 1859

Em conseqüência de uma representação dirigida ao governo pelos moradores do 2º districto da freguezia de Santa Anna, e favoravelmente informada pelo conselho director, em vista das razões expendidas em officio desta inspectoría geral, datado de 24 de Março, creou o decreto de 24 de Abril duas escolas públicas de instrucção primária naquelle districto, sendo uma para o sexo masculino e outra para o feminino.(CORTE IMPERIAL, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1859).

A iniciativa partiu da comunidade e foi aceita pelo Conselho Diretor. Trata-se de um sinal de que a escola ampliava sua legitimidade e a instrução pública aparece como um problema efetivamente da sociedade,³⁴⁵ que se organiza e passa a exigir instrução primária. Sinal de que deixa de ser uma imposição e, para alguns, algo necessário, que beneficia. Sinal também que o discurso da razão produzia o efeito que tanto perseguira, a disciplina passava a fazer parte da vontade das pessoas. Sinal, enfim, de que o governo estava funcionando.

4.3.6.3. Nas Gerais³⁴⁶

³⁴⁵ Estas práticas da sociedade e do poder estatal, compreendendo a importância da escolarização, contribuem para relativizar o entendimento de Silva (2007, p. 8) de que “O Império não representou um momento da educação como um direito universal. Mas para que se preocupar se povo era analfabeto? Para ser mão-de-obra numa sociedade alicerçada em uma economia de base agrícola, sobre a qual se assentavam a monocultura e o latifúndio não era “necessário” priorizar as letras. Então, a preocupação com um povo letrado e leitor através da escolarização ainda não fazia parte dos seus planos. O fenômeno do analfabetismo da sociedade brasileira só “apareceu” no Império, por questões políticas. Somente no final do Império, com Lei Saraiva, de 1882, é que o analfabetismo foi visto como problema [...]”

³⁴⁶ Diferente dos parâmetros de Fonseca (2007) que trabalha com fontes e dados localizados e representativos de diversos cenários existentes a respeito da questão do acesso escolar, em particular, em Minas Gerais, nas relações com a educação brasileira, a constituição do Estado Imperial e também na questão da escolarização de negros, os aspectos aqui abordados levam em consideração os discursos produzidos por dirigentes e realiza um exercício com os números provenientes das construções mais globais das representações das autoridades. Daí porque os dados daquele autor são mais focados e realizam, em perspectiva distinta em alguns aspectos e muito próximas em outros, uma construção teórica muito importante para a história da educação e historiografia brasileira.

A expansão do acesso ao ensino escolar em Minas Gerais era uma questão em meio ao quadro decorrente do fim do tráfico negreiro e diante do dilema com a instrução dos indígenas, a idéia de aprofundar o acesso à civilização deste grupo é colocada na agenda do Presidente da Província

A falta de braços torna-se de dia em dia mais sensível. Este mal já tem produzido seos resultados perniciosos, que cumpre com urgência remediar. Em quanto os Colonos do velho mundo não affluem, ao menos em substituição aos que nos faltão para encherem o vasio deixado pelos Africanos, convém applicarmos toda a nossa atenção, e empenharmos todos os nossos esforços para a cathechese e civilisação dos indígenas outr'ora tão proficuos á nascente lavoura. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 6 DE NOVEMBRO DE 1854).

Logo após o novo regulamento o discurso relativo ao ensino e catequese foi mantido na pauta

O Art. 16 da Lei nº 60 de 7 de Março de 1837 revogou o Decreto de 6 de julho de 1832, que creou nesta Província, e no lugar que parecesse ao Governo mais apropriado, um Collegio de educação para a mocidade indianna de um, e outro sexo com as accomodações, e divisões necessárias, consetindo esta educação nos princípios, e dogmas da Religião, da moral, e da urbanidade, nas 1as. Letras, nos officios mechanicos, Arithmetica, e Grammatica Brasileira. Não tenho por fim neste artigo analizar a matéria do decreto revogado, ou indicar suas lacunas, mas chamar sobre ella a atenção da Exm^a Presidência, e da Assembléa Provincial, á fim de que tão filantrópica instituição seja reconciderada no interesse dos Índios em particular, e da Província em geral, e que não continuem á ficar inutilisada tantas famílias, que andão errantes pelos centros das nossas mattas. Convém que uma voz se faça ouvir por tantas tribos, que as chame ao grêmio da sociedade, e dos seos gosos, para interessal-as no seu bem ser. A voz da Religião é a mais sonora, a mais atractiva, e a mais efficaz: seja ella a primeira, seja a segunda a voz da sociedade, e da civilização com os atractivos sedutores das belas artes. (MINAS GERAIS, RELATORIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 25 DE FEVEREIRO DE 1855).

Realizar a catequese e civilização, bem como aumentar a instrução dos indígenas eram os desafios propostos por Antonio Bhering. Ao buscar fazer com que o governo imperial reorganizasse uma antiga escola de “educação da mocidade indiana”, Bhering via na “civilização” dos índios uma das alternativas para substituição dos negros como força de trabalho, enquanto a da imigração não se efetivava. Era, portanto, necessário atuar sobre as “almas” da própria terra e transformar esses corpos em corpos úteis, produtivos.

Dois anos depois do regulamento n. 28, o diretor geral apresentava um quadro geral do acesso ao ensino

ESTADO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA E PARTICULAR

Existem creadas 173 cadeiras do 1º gráo; 138 providas, e 33 vagas; 52 do 2º gráo, 44 providas e 8 vagas; 42 do sexo feminino, 33 providas e 9 vagas; 25 de instrução intermédia, não incorporadas aos Collegios, 12 providas e 13 vagas, e finalmente dois Lycêos, um nesta Capital, e outro na cidade de Marianna, além das cadeiras aos Collegios particulares. Nas aulas do 1º e 2º gráo do sexo masculino matricularão-se 9.386 alumnos; nas do sexo femenino 1:331, nas da instrução intermédia 177; nos Collegios particulares 861; nos Lycêos, Collegio Episcopal e Seminário 203; nas aulas particulares 1:841: ao todo 13:899. Além d'este número de alumnos, calculo o dos que freqüentarão aulas particulares, não mencionadas aos mappas dos Directores, em 5:133, e bem assim o das aulas públicas, cujos Professores não apresentarão mappas, em 1:500 attingindo assim á somma de 30:532 alumnos. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 11 DE MARÇO 1856).

Estes números refletem uma representação do Diretor Geral da instrução acerca da sua compreensão sobre a escolarização global da Província. Analisando a parte que interessa a este trabalho, pode-se perceber uma grande diferença em relação ao início da década e também ao se comparar com o ano da regulamentação³⁴⁷. Em relação ao acesso de alunos os dados ainda eram pouco confiáveis em função do próprio modelo empregado, como expressou Bhering que, ao dar continuidade ao relatório, afirmou “O modelo dos mappas dos Professores dificulta, ou antes impossibilita que se possa calcular com exactidão a freqüência dos alumnos, e persuadido que esta não será muito inferior á matricula, calcullo-a em 18:479 alumnos”.

Em outras palavras, a quantidade de 30.532 alunos representava o número de crianças matriculadas em escolas, enquanto que no cálculo dos alunos que efetivamente estavam estudando, o dirigente estimava em 18.479 alunos.

Em relação ao ensino feminino, o relatório de 1857 do diretor do 5º círculo literário apresentou dados das alunas que estudavam em escolas públicas do sexo masculino daquele círculo literário e ao final assegurou

Em algumas das escolas públicas também aprendem meninas, sendo estas em nº de 16 em São Miguel, em Itambé 5, em Santo Antonio &, em São Sebastião 8, na Gouvêa 9, em São Gonçalo Cidade de Conceição, (MINAS

³⁴⁷ “O numero das Cadeiras de 1º. gráo de Instrução primaria creadas por Lei, ou por Portarias da Presidência em virtude da autorização da Lei no. 516, é de 151: destas estão providas 125, e vagas 26. A freqüência habitual no anno próximo passado, subio á 6:688. Das 51 Cadeiras do 2º. gráo estão providas 49, e 2 vagas, sendo a sua freqüência – 4:038. Das 33 creadas para o ensino das meninas, 29 se achão providas, e 4 vagas, sendo freqüentadas por 1:095. Sommão as Cadeiras creadas para a Instrução primaria do 1º. e 2º. gráus de ambos os sexos – 235; as providas – 203, as vagas – 32, e os alumnos que as frequentão – 11:801”. (MINAS GERAIS, RELATORIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 25 DE MARÇO DE 1854).

A presença feminina informada pelo diretor nos faz perguntar sobre o funcionamento da escola/aula. Seria uma experiência de co-educação? As atividades eram as mesmas? Mesmos saberes, métodos, e professores? Esta são questões que o relatório não permite responder

Em relatório de 8 de março de 1859, às vésperas de uma reforma mais ampliada na instrução da Província de Minas Gerais, o Diretor Geral da Instrução informou que haviam 222 escolas criadas na Província para o ensino de primeiro grau do sexo masculino, 61 escolas para o ensino do sexo feminino de primeiro grau e 56 escolas de ensino primário do segundo grau. Unia-se a esse número a quantidade de 56 estabelecimentos de ensino secundário. Dados que deixavam clara a intenção do governo de fazer acontecer o “progresso da instrução pública”, como afirmavam em seus discursos.

Nessa mesma narrativa de 1859, a autoridade acrescentou que “A população Mineira é computada em 1:300;000 almas, pertencendo á população livre 866:666 habitantes e o resto á escrava, ou 2/3 aquella, e á este 1/3”. Estimativas estas que demonstram o crescimento da população de um milhão de pessoas, no início da década de 1850, para um contingente de mais de um milhão e trezentas mil pessoas. Números esses que acreditava-se ter atingido uma quantidade significativa de crianças para as escolas, pois segundo o dirigente “Á proporção em que se acha a distribuição do Ensino Público Primário do 1º gráo para com a população livre é de uma Cadeira para cada 3:903 habitantes (salva a fracção)”. Isto é havia uma escola para cada porção de aproximadamente 4.000 habitantes³⁴⁸.

Diferenciando-se dos cálculos de 1856, o dirigente mostrou que, em 1859, a matrícula e os estudos efetivos nas escolas elementares de primeiro e segundo graus destinadas ao sexo masculino, somavam 14.337 alunos matriculados e apenas 10.736 frequentes. Quanto ao sexo feminino, tinha 1.680 alunas matriculadas e 1.499 frequentes e nas aulas de ensino secundário haviam 583 matriculados e 373 frequentes, totalizando 16.600 alunos matriculados e 12.808 frequentes.

No entanto, em relação ao ensino privado, o Diretor Geral afirmou que “o número de Alumnos matriculados ou freqüentes nas Aulas, Estabelecimentos e Escolas particulares é computado em seis mil aproximadamente”, demonstrando, assim, insegurança nos dados do

³⁴⁸ Para Gonçalves e Faria Filho (2004, p. 163) a partir da regulamentação de 1859 na Província de Minas Gerais, além de retomar a questão da obrigatoriedade da escolarização estabeleceu uma ampliação do acesso ao ensino elementar porque a legislação de uma nova regulamentação mineira ampliou a idade do escolar para o período entre 6 e 18 ou mesmo 21 anos de idade, dependendo das circunstâncias.

ensino particular. Mesmo diante dessa situação, registrou que “sendo assim a totalidade dos indivíduos que se instruem ou achão-se inscriptos em todas as classes Litterarias da Província é de 22:600”.

Por sua vez, o ensino feminino havia crescido, inclusive, proporcionalmente. Se no ano de 1851, as escolas mineiras atendiam a um total de 799 alunas, em 1859 esse número chegou 1.680 alunas matriculadas e 1.499 efetivamente freqüentes. Tais dados permitem dizer que houve um crescimento de 87,61% na escolarização das meninas em um espaço de oito anos. Proporcionalmente, o ensino feminino representava 1,32% da população escolarizável, mas, em relação à população já escolarizada o índice aponta para o dado de 8,27% de meninas estudantes que estavam nos bancos escolares no ensino elementar. Comparando com os números de 1851 que possuía 1,14% da população escolarizável, subiram os números para 1,32%, e, em relação a quantidade daquelas já escolarizadas os números subiram de 5,46% para 8,27%. Um número considerável para o período. O que demonstra que talvez essa década tenha sido, muito concretamente, o início mais efetivo da escolarização das mulheres mineiras³⁴⁹.

4.4. Algumas constatações

Nesse sentido, a questão possível de interpretar é que pelos regulamentos havia uma determinação de que o impedimento dos pobres à vida escolar se realizaria tanto pela escassez de escolas quanto pela baixa qualidade no rendimento escolar. As classificações dos alunos, os exames e as condições de acesso e permanência eram os grandes problemas enfrentados pela escolarização, mas não isoladamente. Outros mecanismos estavam sendo inventados e agiam na sociedade e na escola, o que pode ajudar a compreender a diferença entre o número de crianças matriculadas e das respectivas freqüências. Pais, professores, dirigentes e as ações dos próprios alunos diante da experiência com a escola podem ajudar a pensar os caminhos da escolarização e as tensões que marcaram a implantação da escola no Brasil.

Não há como esquecer ainda as disposições dos regulamentos anteriores e as próprias legislações da década de 1850 que, pouco a pouco, ditavam as regras do ensino público e aumentavam as exigências para qualificação do ensino, tanto para professores quanto destes

³⁴⁹ Nesse sentido, concordo com a compreensão de Gouvêa (2004, p. 191) “Se, ao longo do Oitocentos, ocorrerá significativa expansão do número de meninas nas escolas elementares, tal expansão não alterou, no entanto, o quadro de privilegiamento da escolarização masculina por parte do Estado provincial”.

em relação aos alunos. Efetivamente, a lei fabricava sujeitos. Sujeitos inspetores e professores que, representantes das normas, deveriam guiar as condutas de professores, familiares e alunos em nome do projeto civilizador que se encontrava em curso.

Tais fatos demonstram a idéia de que ganhou sentido prático o pensamento em torno da identificação dos indivíduos para o processo de escolarização. Identificar e classificar os alunos e suas famílias, eis um dos aspectos do processo de disciplinamento nas práticas de escolarização. O aparecimento e conhecimento da forma escolar obrigava a novos procedimentos e fazia aparecer outros efeitos de poder. A produção de diferentes experiências com a intensificação da escolarização fazia marcar, na sociedade, os indivíduos e suas famílias. Por meio das classificações como a idéia de negros, escravos, de cor, pobres, miseráveis, indigentes, índios, masculino, feminino, a escola passou a operar com estratos específicos. Assim surgiam a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classe de alunos no ensino elementar em que se combinava nível de adiantamento e idade. Como se observa, manejava-se critérios bem distintos, a partir dos quais são definidas as políticas de acesso e permanência dos alunos nas escolas públicas e privadas do século XIX.

CAPÍTULO V

5. SABERES, MÉTODOS, EXAMES E REGIME DISCIPLINAR

Nossas personalidades, subjetividades e “relacionamentos” não são questões privadas, se isso significa dizer que elas não são objeto de poder. Ao contrário, elas são intensivamente governadas. Talvez elas sempre o tenham sido. Convenções sociais, vigilância comunitária, normas legais, obrigações familiares e religiosas exerceram um intenso poder sobre a alma humana em épocas passadas e em outras culturas. A conduta, a fala e a emoção têm sido examinadas e avaliadas em termo dos estados interiores que elas expressam. Também têm-se feito tentativas para alterar a pessoa visível através de uma ação exercida sobre esse invisível mundo interior. Pode parecer que pensamento, sentimentos e ações constituem o próprio tecido e constituição do mais íntimo eu, mas eles são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes. (ROSE, 1998, p. 30).

A ordem reformadora tinha o sentido de construção de sujeitos de acordo com os padrões definidos pela instrucionalidade da época. Ao conviver nesse duplo jogo de finalidades, dirigentes, professores e alunos fizeram emergir práticas que produziam as experiências de vida escolar, criando condições de sustentabilidade de suas visões de mundo e de escolaridade. As interpretações, resistências e propostas de mudanças aos modelos de escolarização proliferavam com o sentido de dialogar com o ideário estabelecido, mas, principalmente de demonstrar outras potencialidades com a atuação política de determinados setores da administração escolar.

Com essa finalidade, dirigentes e professores organizaram os mecanismos para funcionamento no espaço escolar a partir de afirmação discursiva baseada nas idéias de conteúdos escolares, metodologia do ensino, exames e regime disciplinar. Essas disposições regulamentares conduziram as ações de professores, inspetores, diretores e demais dirigentes da instrução, garantindo disciplina nas práticas disseminadas no espaço escolar, procurando normalizar as regras de convivência, atendendo assim, as finalidades de governar a população a partir dos sujeitos.

5.1. Os conteúdos escolares³⁵⁰

Em Mato Grosso, a idéia mais disseminada para a instrução primária consistia no ensino das noções de ler, escrever, contar e crer, como assinala Schueler e Gondra (2008, p. 54) a respeito das legislações, inclusive, da primeira constituição do Império, o que dependia das competências ou habilitações dos professores, como já foi visto neste estudo. As condições materiais das escolas e do aluno também davam a medida do que a escola poderia fazer.

Por exemplo, uma comissão de vereadores inspecionou duas instituições de Cuiabá, descrevendo-as nos seguintes termos

A escola de 1ª letras para meninos, de que é Professor José Alves Ferreira, além de colocada quase extra-muros da cidade, e em acanhado edifício, não apresenta vantagem alguma. De 50 discípulos que diz ter, apenas a Comissão encontrou metade; estes descalços e mal vestidos. Exigindo-se as escritas de todas, somente foram apresentadas cinco, e todas de dias muito anteriores; em formato tão mesquinho, que necessariamente obrigaria o menino, ou acanhar as letras, ou a nada escrever: em leitura o mal não é menor; porquanto o mais adiantado, na opinião do Professor, não pode ler satisfatoriamente uma carta, que estava na mesma escola: desculpou-se o Professor com anemia e pobreza de seus alunos. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, COMISSÃO, 1851).

Se o domínio dos saberes prescritos pelo Estado tinha como finalidade propiciar a integração dos sujeitos à modernidade, era apresentado como uma condição da civilização, como assinala Siqueira (2000, p. 239), a aquisição da leitura e da escrita. Fato que a comissão não havia constatado.

Leverger, em relatório publicado em 1852, informou que não possuía uma “exata informação” da situação em todas as freguesias da Província. Mesmo com pouco tempo no desempenho das suas atividades como Presidente, o francês Cuiabanizado demonstrou que tinha noção do ensino nas escolas ao afirmar que “em geral, e sem exceptuar a escola da Capital he pouco lisongeiro quanto ás letras, e ainda menos quanto á instrucção religiosa”,

³⁵⁰ Esta análise procura realizar uma experiência com o pensamento de Souza (2005, p. 84), no qual a pesquisadora propõe uma aproximação entre campos de investigação “Há, portanto, um diálogo enriquecedor entre a história do currículo e a história das disciplinas escolares. As possibilidades deste diálogo podem significar uma síntese interessante que, partindo das disciplinas específicas, possa encontrar o sentido geral da racionalidade curricular, as estabilidades e mudanças de funções culturais da escola ao longo do tempo. Esta aproximação entre a história do currículo e a história das disciplinas permite descaracterizar os saberes escolares como mera inculcação ideológica, moldagem de condutas e consciências ou simples produto das relações de poder.” Daí porque me propus a estudar os conteúdos escolares e não as disciplinas e nem mesmo o currículo isoladamente.

atribuindo este quadro à falta de qualidade dos professores porque alguns “mal sabem aquillo que devem ensinar”.

Relatórios com semelhantes constatações foram divulgados nessa década e enfatizavam principalmente a necessidade de aprendizagem dos conteúdos de leitura, escrita, aritmética e ensino religioso. A leitura dos relatórios levergerianos permite dizer que o Presidente da Província acreditava em ensino daqueles conteúdos que já estavam disponíveis nas legislações, mas procurava pensar em outras possibilidades para a escolarização, frente ao péssimo quadro como descrevia. Neste sentido, recorria a procedimento alternativo como forma de assegurar algum tipo de contato com o mundo da leitura e da escrita, inclusive, em aldeia

Ultimamente providenciei para que fosse morar na aldêa huma mulher idosa que, mediante uma módica gratificação, se propõe a ensinar ás meninas a costura e outros misteres próprios do seu sexo. Pretendo facilitar aos meninos o estudo da musica, enviando para la, como praça do pequeno destacamento que existe para a policia da aldêa, hum dos músicos que sobrarão na ultima organização dos Corpos de Linha; vindo por tanto a ser muito pouco o dispêndio alem do que se há de gastar com a compra de alguns instrumentos. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 3 DE MAIO DE 1852, PUBLICADO EM 1853).

Apela-se a idosos e soldados para tornar útil os aldeados. Para as meninas, os misteres próprios do sexo, para os meninos, a música. Nos dois casos, a questão do orçamento foi apresentada como caução para o tipo de intervenção proposta que, do ponto de vista dos saberes escolares, se afastou da carta básica que o próprio Leverger defendia em outras circunstâncias.

Em relatório de 1º de julho de 1853, o senhor Antonio Xavier do Valle, professor de Vila Maria – atual cidade de Cáceres – informou que estava repassando uma lista com o desenvolvimento das matérias que havia ensinado e o nível de desenvolvimento que estavam adquirindo os alunos. Nesse documento, relacionou os nomes dos seus alunos e apontou a filiação

Mappa nominal do estado actual da Aula Pública de Primeiras Letras da Freguesia de São Luiz do Paraguay de Vila Maria no segundo semestre de julho a dezembro do anno findo de 1853

Idade	Naturalidade	Morada	instruções	observações
14	Vila	Vila	Ler,	Conta de dividir, tem

	Maria	Maria	escrever e contar	aptidão e esfera
14	Idem	Idem	Idem	Multiplicar: não esfera para as letras
14	Idem	Idem	Idem	Tem esfera, porém falta muito pela pobreza
14	Idem	Idem	Idem	Nunca pode ser bom, pela surdez.
14	Idem	Idem	Idem	Diminuir, tem aplicação
10	Idem	Idem	Idem	Idem
14	Idem	Idem	Idem	Não dá esperanças
9	Idem	Idem	Idem	Estuda e aplicação: ativo e adiantado
9	Cuiabá	Vila Maria	Idem	Tem muita esfera, e aplicação
7	Cuiabá	Idem	Idem	Da esperanças, e princípios
12	Vila Maria	Idem		Conta de somar: activo na escripta
14	Bolívia	Idem	Ler, escrever, contar	Diminuir, adiantado na escrita
14	Cuiabá	Idem		Conta de dividir. Escripta um negado. Falta desde 15 de novembro último
08	Idem	Idem	Idem	Principiando a escrever. Falta desde 15 de novembro.
14	Idem	Idem	Idem	Quase pronto. Sábio para a conta
11	Idem	Idem	Idem	Com algum principio. Falta desde novembro
9	Idem	Idem	Idem	Principio a escrever
7	Idem	Idem	Idem	Idem
9	Idem	Idem	Idem	Boa esfera e muito activo, e adiantado

Vila Maria, 10 de Janeiro de 1854. Antonio Xavier do Valle – professor

De acordo com Xavier (2007, p. 116), os mapas escolares que os professores elaboraram no decorrer do século XIX possuíam peculiaridade na forma e no conteúdo “pois os professores expressavam de diferentes maneiras os dados referentes à vida escolar dos alunos, como por exemplo, a data da matrícula, a filiação, os motivos de faltas e, em especial, o nível de aprendizagem dos educandos”.

De um total de trinta e oito alunos, foram selicionados os primeiros dezenove porque permitem verificar os conhecimentos aplicados na sala de aula pelo professor. Nas demais, as

considerações ou se repetem ou trazem outros sentidos com a idéia de que os alunos ou eram “verdes”, “doentios” ou também com a avaliação de “muitíssimo bom”, “adiantadíssimo”, “sem vontade” ou que não tinha “esfera”, que pode ser entendido como a condição de ser “esmeiro”, ter vontade e aplicação. A descrição contribui para pensar a idéia de que conteúdos e exames se entrelaçavam na constituição dos sujeitos e a própria configuração das aulas/classes. Heterogênea do ponto de vista das idades, do grau de saber, da condição social e física dos alunos.

Na Corte Imperial, a questão dos conteúdos escolares foi objeto de reflexão, sendo até mesmo realizado um levantamento por Justiniano José da Rocha, no ano de 1850, conforme já apontado neste estudo. Procedimento esse que tinha a finalidade de demonstrar a situação e as condições do ensino na Capital do Império. Em relatório publicado em 1851, o Ministro dos Negócios caracterizou que esse trabalho havia detectado uma multiplicidade de compêndios, métodos diferenciados e a situação histórica da construção das escolas públicas e privadas, assim como a condição de seus professores. A constatação apontou algumas saídas

Como era de esperar, foi satisfatoriamente desempenhada esta incumbência na exposição que acheis anexa a este Relatório. Ella me dispensa de accrescentar cousa alguma para demonstrar a necessidade, mais de huma vez trazida ao vosso conhecimento, de reorganisar a Instrucção Publica, exigindo de todos os Mestres e Directores de Collegios e Escolas, ou sejam públicos ou particulares, as provas de moralidade e saber, (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DO IMPERIO, 1850, PUBLICADO EM 1851).

Reformar o ensino, em função da realidade existente foi o caminho encontrado para superar os problemas existentes. A questão do saber, dos conteúdos a ensinar era um dos múltiplos assuntos que deveriam determinar o caminho das mudanças que seriam realizadas.

Antes dos regulamentos de 1854, o tema dos conteúdos escolares para o ensino também era uma questão que incomodou os dirigentes de Minas Gerais com um significado particular. A responsabilidade sobre o tema, muito semelhante com os discursos dos dirigentes de Mato Grosso, estava centrada na qualidade do professor conforme escreveu Antonio Bhering

Não basta que o candidato ao magistério se mostre no exame hábil na leitura, escripta, e contabilidade; é sobretudo necessário, que elle saiba doutrina Christã e política, que se mostre compenetrado da importância de seus deveres. Tem sido tal a nossa incúria a semelhante respeito, que os examinadores nem uma pergunta fazem sobre doutrina Christã aos professores do 1º gráo!!! Os professores do 2º gráo devem conhecer as

noções geraes dos deveres moraes, e religiosos; e as professoras os deveres domésticos, além dos mencionados: isto é o que dispõe os art. 1º, e 3º da Lei n. 13. mas é uma verdade, que não devo occultar á V. Exa = não me consta que os mesmos professores do 2º gráo tenham sido examinados nestas noções geraes dos deveres moraes, e religiosos!!! Se alguns ensinão estes deveres, são a isso aconselhados por suas inspirações particulares. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PUBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

É possível que, pela condição de Chantre, o Vice-Diretor da instrução mineira tenha pensado a questão dos conteúdos do ponto de vista da moralidade e religiosidade, associada aos “deveres domésticos”, à “leitura, escrita, contabilidade” e “política”. No entanto, a ênfase era dada aos primeiros, como acentua

Seria para desejar-se, que um só pensamento moral, um só pensamento religioso, um só pensamento político, presidisse a educação da juventude; porque a sociedade necessita de defensores ricos de moralidade, e de sentimentos religiosos e constitucionaes. É para deplorar, que em um paiz catholico, e que tem jurado o systema Monarchico Constitucional, hajão professores que ou são indifferentes, e descuidados do ensino dos princípios e máximas oppostas á Religião do Estado, e á forma do Governo! [...](MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PUBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

O debate acerca dos saberes repercutirá no momento reformador dos anos 50, sendo uma das matérias que se procurou padronizar, como se pode ver no quadro que se segue.

Saberes escolares regulamentados

Mato Grosso	Corte Imperial	Minas
	<p>Art. 47. O ensino primário nas escolas publicas comprehende:</p> <p>A instrucção moral e religiosa,</p> <p>A leitura e escripta,</p> <p>As noções essenciaes de grammatica,</p> <p>Os princípios elementares da Arithmetica,</p> <p>O systema de pesos e medidas do município.</p> <p>Póde comprehender tambem:</p> <p>O desenvolvimento da Arithmetica e suas applicações praticas,</p> <p>A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada,</p> <p>Os elementos da historia e geographia, principalmente do Brasil,</p> <p>Os princípios das sciencias physicas e da historia natural applicáveis aos usos da vida,</p> <p>A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicio de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do município</p>	<p>Art. 37.º Os Compendios, e o programma de ensino serão designados pelo Presidente da Provincia sob proposta do Director Geral, precedendo informação do Director do Collegio.</p>

	<p>da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes.</p> <p>Art. 49. O ensino nas de primeiro gráo será restrictamente o que se acha marcado na primeira parte do Art. 47: nas do segundo gráo comprehenderá demais as materias da segunda parte do mesmo Artigo, que por deliberação do Governo, sobre proposta do Inspector Geral, e ouvido o Conselho Director se mandarem adoptar.</p> <p>Art. 50. Nas escolas para o sexo feminino, além dos objetos da primeira parte do Art. 47, se ensinarão bordados e trabalho de agulha mais necessarios. Poder-se-hão tambem ensinar as materias da segunda parte do citado Artigo, que o Governo designar, sobre proposta do Inspector Geral com audiencia do Conselho Director, conforme as diversas localidades em que forem situadas a sua importância.</p>	
--	--	--

Fontes: Regulamentos da instrução das províncias e da Corte Imperial.

Cabe sublinhar o detalhamento do regulamento da Corte, a indefinição da normativa da província Mineira e a ausência de disposição em Mato Grosso. No caso de Mato Grosso, indícios dos saberes escolares que deveriam ser ministrados nas disposições reguladoras a respeito dos exames.

Na Corte, esmiuçaram os conhecimentos, como se pretendessem uma subdivisão dos saberes, constituindo disciplinas e campos específicos de ação de ensino, por parte dos professores e de aprendizagem, para estar à disposição dos estudantes de conhecer. Desse modo, fica visível, principalmente na Capital do Império, o ideal do Estado em levar aos sujeitos os modos de governar a si e a população pela aprendizagem,³⁵¹ de modo particular, pela aquisição de um dado tipo de conhecimento que somente deveria ser ensinado nas escolas.

Em Mato Grosso, pela maneira disposta nos artigos 7º e 8º do regulamento da instrução³⁵², ficamos sabendo que os conteúdos do ensino da escola elementar de primeiro grau eram compostos “da leitura” de impresso e “manuscrito”, “escrita” de frases a partir da audição de leitura. Seguiu-se ainda a aplicação das quatro operações matemáticas elementares,

³⁵¹ Concorde com as idéias de Foucault (2003, p. 302) no que se refere a compreender a disciplina não somente como ação disciplinadora, mas também como modo de classificação dos saberes “Todavia, nunca, tampouco, a disciplina foi mais importante e mais valorizada do que a partir do momento em que se tentava gerir a população. Gerir a população não quer dizer simplesmente a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los simplesmente no nível de seus resultados globais. Gerir a população que dizer geri-la igualmente e em profundidade, em fineza, e no detalhe”.

³⁵² O disposto nesses artigos refere-se ao conjunto de conhecimentos exigidos nos exames dos professores, o que constitui indícios do conjunto de saberes como exigências para a aplicação no cotidiano escolar do ensino primário.

ou seja, adição, subtração, divisão e multiplicação e, finalmente, conhecimento a respeito dos princípios da “Doutrina Cristã”, assim como memorização das mais significativas “orações religiosas”.

O Regimento interno das escolas da Corte, editado em 1855 definiu mais precisamente, em seu artigo 16, os saberes que compreendiam ao ensino das escolas, configurando para o ensino elementar do primeiro grau a “instrução moral e religiosa, leitura e escrita, análise gramatical, as quatro operações sobre números inteiros e frações e o sistema de pesos e medidas da Corte”.³⁵³ Um conjunto de conhecimentos básicos alicerçados nos fundamentos das ciências para aprendizagem da leitura, escrita e princípios matemáticos, conjugados com a formação religiosa e moral dos estudantes.

O regimento interno, no artigo seguinte, acentuou que compreendia as matérias do ensino primário de segundo grau aquelas da segunda parte do regulamento a serem adotadas por deliberação do governo, do inspetor geral e do conselho diretor³⁵⁴. Na definição desse conjunto de conhecimentos ficaram garantidas a aritmética e sua aplicação prática, a leitura com explicações do Evangelho e algumas inserções da história sagrada, sendo complementadas pela geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercício de canto. Sem esquecer o cuidado do corpo, os legisladores da Corte definiram a necessidade dos conhecimentos da ginástica e, para o comércio, um estudo do sistema de pesos e medidas adotados na Corte e nas províncias, assim como pesos e medidas dos países com quem o Brasil mantinha relações comerciais.

Em Minas Gerais, os dirigentes investiram em um referencial um tanto quanto diferente. A proposta seria elaborada pelo Diretor Geral, com informações do “diretor do colégio”. Elaborada dessa maneira, a organização e disposição das disciplinas, com as respectivas divisões de ensino, apresentadas pelo Vice-diretor da instrução mineira foram acatadas, na íntegra, pelo Presidente da Província que expediu uma portaria com o seguinte teor

Nº 8. 1ª. Secção. – O Presidente da Província de Minas Gerais em virtude do art. 59 do Regulamento nº 28, e tendo em vista a informação do vice-diretor geral da instrução pública, datada de 29 do corrente mez resolveu ordenar

³⁵³ Teixeira (2008, p. 180-219) mostra o quadro das disciplinas, seus fundamentos e perspectivas de sujeitos, vinculada à moralidade cristã e difundidas durante a segunda metade do século XIX na Corte.

³⁵⁴ Como diz Teixeira (2008, p. 60), a respeito da disposição regulamentar estatal para controlar os conhecimentos produzidos em livros e compêndios “Ao mesmo tempo em que previa a regulação, o governo incentivava a criação destas obras ao garantir prêmios às pessoas que compusessem compêndios para uso das escolas e aos que melhor traduzissem os publicados em língua estrangeira”.

que as matérias do 1º. e 2º. grãos que constituem o ensino primário, sejam os seguintes: - 1º grão. – Leitura, escripta, arithmetica comprehendendo somente as quatro operações sobre números inteiros, Cathecismo Romano, e Regras de Civilidade. – 2º grão – Leitura, Escripta, Arithmetica comprehendendo além das quatro operações sobre números inteiros, os fraccionarios, os decimaes, os complexos, as proporções, e as regras que dellas dependem, Cathecismo Romano, Rudimentos de Grammatica Brasileira, Regras de Civilidade. – sexo feminino, Leitura, Escripta, Arithmetica limitada ás quatro operações, Cathecismo Romano, Costura, Bordado, e Regras de Civilidade. – Palácio da Presidência da Província de Minas em 31 de março de 1854. – Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos. – Conforme. – Dr. Carlos Thomaz de Magalhães Gomes. (MINAS GERAIS, ANEXO AO RELATÓRIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUÇÃO, 25 DE FEVEREIRO DE 1855).

Nota-se que a portaria se aproxima do corpo de saberes previstos para as escolas da Corte Imperial e da Província do Sertão.

O tema dos saberes escolares também foi mantido em debate após as definições normativas de 1854. Nas províncias ou na Corte, os dirigentes estavam atentos à utilidade dos conteúdos e indagando acerca dos objetivos da formação dos alunos, aos poucos, definiram os saberes escolares, de maneira a obter mais coesão, mais articulação, buscando construir o que denominamos de “grade curricular” ou “programas de ensino” que procuravam conduzir e constituir os sujeitos escolares daquele período.

Em Mato Grosso, somente no início da década de 1860 há um sinal sobre o tratamento dispensado ao assunto na Província

Segundo a Lei Provincial n.º 8, de 5 de maio de 1837, e Regulamento de 30 de setembro de 1854, a Instrução Primária consta de dois graus: no 1º se ensina a ler e escrever, a prática das quatro operações aritméticas sobre números inteiros, orações e princípios religiosos; no 2º ensina-se, além disto, a Gramática da Língua Nacional, Aritmética até proporções e noções dos deveres religiosos e morais. (MATO GROSSO, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVÍNCIA, 3 DE MAIO DE 1862).

Como se verifica, ela recorre e se apóia no edifício jurídico a partir do qual se procurou dar uma forma à escola mineira. A constituição dos elementos de conhecimento levou o dirigente a informar, quase uma década depois, que o ensino elementar de primeiro grau estava, em Mato Grosso, composto por leitura, escrita, prática das quatro operações matemáticas sobre números inteiros, orações e princípios religiosos. Uma percepção de que houve um desdobramento com a inclusão de minúcias na repartição dos saberes, pois as quatro operações, nesse entendimento, estavam limitadas aos números inteiros para o ensino elementar. Já os estudantes do ensino elementar de segundo grau teriam estudo mais

intensificado nas ciências, na literatura, nos ensinamentos religiosos e morais. Ampliavam as possibilidades da instrucionalidade com o objetivo de disciplinar os sujeitos para um outro nível da ordem escolar e para as novas exigências sociais, permitindo o acesso a saberes mais complexos e com maior potencialidade, para que possuíssem outras competências, para que tivessem outra utilidade.

Prosseguindo nas reformas, pós-regulamento, na Corte Imperial, os dirigentes buscavam, cada vez mais, definir as minúcias dos saberes do ensino elementar. Logo após o regimento, se procurou esquadrihar ainda o tema dos saberes. Em relatório de 1855, o Ministro dos Negócios do Império assegurou que o Conselho Diretor estava preparando “instruções especiais” para cada tipo de ensino, isto é, estavam definindo o que denominaram de “pontos essenciais” que, a cada ano, os respectivos professores tinham “obrigação de ensinar”. Na visão do dirigente, “essas instruções” constituíram um “programa claro e preciso de cada matéria” que não poderiam ser disponibilizadas sem “muita meditação”.

Diante de problemas vivenciados, o inspetor geral afirmou, no relatório do ano seguinte, que a situação de diversidade de livros e compêndios³⁵⁵, portanto, de conteúdos de ensino, causava desconforto quando os alunos se obrigavam a mudanças para outro estabelecimento, pois havia outra forma de disposição dos conteúdos. Muito provavelmente, o problema era em relação ao ensino de cada matéria. Em outros termos, entre o nível e a etapa de ensino, assim como em relação ao período do ano em que se ensinava determinado conteúdo. E este era apresentado como novo motivo para sua uniformização.

Na Capital do Império, o programa de ensino para escolas sofria críticas de diversas espécies. Em relação à divisão de conteúdos de uma série e de outra, na divisão da hora de atividades com cada uma das disciplinas, como foi visto na questão do tempo escolar. Atingia inclusive as atribuições para o tipo de escola, como registra esta professora

A Grammatica portuguesa escolhida para as Escolas Públicas é sem dúvida alguma de muito perfeito trabalho, mas digno somente a meu ver de ser estudada por inteligências superiores, por isso acredito que mais aproveitarão as alumnas com o estudo de alguma outra que sendo de menor perfeito trabalho, fosse todavia de mais fácil compreensão. O

³⁵⁵ Na compreensão de Teixeira (2008) “os livros passaram a funcionar como um dos principais instrumentos para concretização dos projetos educacionais existentes, sendo utilizados por professores, como uma espécie de “guia” no ensino dos saberes escolares. Da parte dos alunos, seria um guia para suas práticas ordinárias, ferramenta que deveria regular a aprendizagem, definindo os saberes, sua ordem, ritmo e alcance a ser atingido por meio da ação escolar. Nessa perspectiva, os livros poderiam ser utilizados com a intenção de modelagem da prática docente, de sua formação, e um instrumento mais ou menos seguro para o controle da ação dos alunos. Concebido nestes termos, se tornou necessário uma série de normas que regulassem a elaboração, aprovação e circulação dos livros de destinação escolar”.

mesmo que deixo dito da grammática portuguesa a adoptada para as escolas de instrucção primária, me parece poder se dizer da História Universal. Que de mais a mais comprehende doutrinas pouco convenientes as alumnas, e que precizão de ser combatidas como fez o traductor, ou que a professora as faça saltar. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, PROF^a ELISA TANNER, EM 29 DE FEVEREIRO DE 1856).

Com isso, a mestra se constituía em autoridade para avaliar o modelo imposto, frente à experiência e saber que possuía. Apontava para um desvio. Gestos como estes poderiam por em risco o projeto que se queria instituir com o apoio da escola. Para tanto, a definição dos saberes e do tempo de aplicação deveria se pautar por procedimentos mais ou menos homogêneos e não era exatamente isto que a professora Elisa estava propondo. Talvez, isto ajude a compreender a necessidade de novas “instruções” para os professores. Se havia o risco de cada um agir de acordo com sua experiência, o Estado deveria criar novas estratégias voltadas para unificar a ação e os saberes das escolas.

No decorrer da década, os programas de ensino não sofreram mais tantas modificações e a uniformidade desejada parecia ser alcançada, como registra o inspetor

A tabella de distribuição do tempo, e das matérias do ensino pelas diversas classes das escolas encontrava duvidas e difficuldades da parte de alguns professores. Submetidas as conferências forão removidas, e vigora hoje a tabella, dando lugar a uniformidade necessária, e que tanto deve facilitar os exercícios escolares. (CORTE IMPERIAL, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, 1857).

As conferências serviam como uma estratégia, a partir da qual se buscava demover eventuais dificuldades e dúvidas, de modo a assegurar uniformidade no ensino, prescrevendo desde o conteúdo até os modos de ensinar.

Em relação ao ensino privado,³⁵⁶ esperava-se que os próprios dirigentes desse tipo de estabelecimento pudessem promover a uniformidade dos saberes, conforme apontou Euzébio de Queiroz

Este inconveniente, que é real, só poderia ser removido pela iniciativa dos próprios directores. Se mais desenvolvido se achasse entre nós o fecundo principio da associação, poder-se-hião reunir e combinar os chefes e directores de estabelecimentos de educação para adoptarem os compêndios que a maioria julgasse preferíveis e mais próprios para facilitarem os estudos e adiantamento dos alumnos. O antagonismo succederia a harmonia: a rivalidade entre pessoas que se dedicão a uma das mais nobres missões sociaes seria substituída pela verdadeira confraternidade, e ver-se-hia uma generosa desinteressada emulação produzir grandes resultados para o

³⁵⁶ Um estudo mais específico a respeito do ensino privado na Corte Imperial pode ser visto em Limeira (2007).

desenvolvimento intelectual e para a educação dos jovens brasileiros. (CORTE IMPERIAL, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, 1856).

O inconveniente da falta de padrão apontado se constituía nas mudanças que os alunos realizavam de uma escola para outra e, nessas oportunidades, encontravam diferenças entre compêndios, conteúdos e métodos de ensino, mas eram estas diferenças que caracterizavam o mercado do ensino. Como aboli-las? A solução do Inspetor foi deixar que cada diretor/proprietário definisse o funcionamento e saberes de sua escola. Disto dependia a sobrevivência da mesma em um mercado cada vez mais concorrido.

A propósito dos conteúdos escolares, uma variação desta questão pode ser observada nas políticas dos compêndios e obras que escreviam a respeito das matérias de ensino escolar, como se pode acompanhar na exposição de Euzébio de Queiroz com essa questão

A escolha de livros e compêndios para uso das escolas públicas foi objecto que chamou a atenção do conselho - director, que d'entre as obras que facilmente se poderião obter em grande numero para serem uniformemente distribuídas pelos alumnos, adoptou as seguintes matérias: Cathecismo de Fleury, traduzido pelo ex-diretor das escolas, Joaquim José da Silveira; Grammatica nacional de Cyrillo Dilermando da Silveira; Colleção de Fábulas, pelo Dr. Justiniano José da Rocha; Historia Universal de Pedro Parley, traduzida do inglez pelo desembargador Lourenço José Ribeiro; Harmonias da Creação, pelo Dr. Caetano Lopes de Moura; Translados callygraphicos de Cyrillo Dillermando da Silveira. Julgou conveniente o Conselho que para algumas das classes de leitura se adoptasse também um dos compêndios de História do Brasil que existem publicados; mas hesitando sobre qual delles deveria recair a escolha, consultou o Instituto Histórico e Geographico Brasileira para guial-o com suas luzes nesta matéria. Apenas [quando] vier o parecer de juiz tão competente, terão as escolas um compêndio de leitura que iniciara os alumnos, desde os mais tenros anos nos factos mais notáveis de história pátria. (CORTE IMPERIAL, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, 1856).

Portanto, ao apresentar uma espécie de biblioteca para os professores e alunos, o inspetor atuava em duas partes – a dos saberes e a dos métodos, ao mesmo tempo em que consolidava relações com autores e proprietários de tipografias que, evidentemente, tinham interesses em ver seus livros adotados no crescente e promissor mercado representado pelo consumo das escolas.

Ao final dessa década, o tema dos saberes, compêndios e livros não se encontrava completamente equacionado e os dirigentes ainda apontavam possibilidades para mudanças nos programas escolares da Corte, seja pelo que se quer introduzir de novo, seja pelo que se quer rever

A introdução nas escolas dos exercícios gymnasticos, admittidos em todos os estabelecimentos de educação nos paizes mais adiantados, é uma necessidade imperiosa, exigida, e que entretanto se acha contrariada pela falta de espaço, e de accomodações convenientes nos edifícios actuaes. O regimento interno das escolas, as diversas questões práticas que vão sendo suscitadas pela sua execução, e os pontos que ainda não se achão determinados em suas disposições, continuão a ser objecto das conferências de delegados e professores que tenho convocado na forma do artigo 76 do regulamento. (CORTE IMPERIAL, RELATÓRIO, INSPETOR GERAL DA INSTRUÇÃO, 1858).

Em Minas Gerais, ao que as fontes indicam, a questão dos compêndios, livros e matérias de ensino eram temas aos quais se retornava com regularidade. Nessa Província, na reforma realizada em 1859, as conversas em torno do assunto foram retomadas, permitindo ampliar a compreensão da direção que desejavam implementar para a escola mineira.

Três relatórios enfatizaram a questão em um período de cinco anos. Um escrito de 1855, o segundo de 1858 e o terceiro no ano de 1859 expunham o tema dos conteúdos de ensino. No primeiro, a idéia foi informar a decisão estabelecida para implementação do programa de ensino às escolas e também argumentar a respeito da necessidade da criação de uma biblioteca pública. Segundo Bhering, o entusiasmo pelas “belas letras” e o “amor a sabedoria” deveriam ser auxiliados pela administração em benefício do progresso das “luzes” e da “moralidade” para que os “amigos das letras e das ciências encontrassem “fonte pura” onde pudessem “mitigar a sede” do saber. Isto porque, segundo ele, a escolha de bons livros era igual a de bons mestres e serviria para aperfeiçoar o “tesouro” onde se depositava as riquezas, isto é, auxiliaria a desenvolver a mente dos sujeitos de acordo com a determinação do governo na aquisição dessas obras. No entanto, a preocupação do dirigente não era com o conjunto de conhecimentos disponíveis para o ensino elementar. Estava com o interesse voltado para a idéia de propiciar um cabedal de conhecimentos a setores sociais que poderiam visitar e ter tempo disponível para leituras nas bibliotecas ou em casa.

No segundo documento foi possível perceber uma preocupação com o conteúdo de ensino ligada à formação dos professores para as escolas

Não é seguramente hoje que as Escolas Normais destinadas á aprendizagem do árduo e nobre mister do magistério tem reunido a sancção da pratica nas Nações cultas, e os applausos dos escriptores mais abalisados na matéria, e sobre tudo hoje que a ausência de taes instituições tem acarretado entre nós as faltas que deploramos, que virei eu demonstrar-vos as vantagens do proposto estabelecimento. Adestremos os candidatos ao professorato nas matérias que deverão ensinar um dia por meio de ensaios theoreticos e práticos

onde exhibão provas de instrução moral, e religiosa, onde se preparem com as indispensáveis luzes da leitura, calligraphia, dos diversos shystemas de orthographia, princípios da grammatica Portugueza, e nos da Pedagogia. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 25 DE MARÇO DE 1858).

O incômodo com as matérias de ensino traduzia-se também na questão dos livros e compêndios. Tais fatos guardam semelhança com as obras adotadas na Corte, analisadas por Teixeira (2008). No terceiro relatório do pós regulamento em que os dirigentes escreveram acerca deste tema, o Vice-diretor da instrução mineira informou que haviam adquirido as obras “Regras de Civilidade” e “Máximas Morais”, escrito por Manoel Bernardo Accursio Nunam. Aproveitou a oportunidade para informar também que o governo mandou adquirir 500 exemplares de “Grammatica portuguesa” de Cyrillo Dillermando, a mesma que estava circulando na Capital do Império³⁵⁷. Assegurou ainda que, para as bibliotecas mineiras, havia comprado livros na França, assim como várias revistas e “obras de grande mérito” e de “diferentes matérias”, todas elas adquiridas na própria Província.

Na oportunidade em que discorreu a respeito do programa de ensino definido para a escola mineira, o diretor geral produziu uma reflexão a partir de uma constatação muito interessante

Matérias do Ensino

A primeira questão que se offerece á ser discutida por quem quer que se proponha a fundar o ensino público ou trate de uma reforma deste ramo de serviço é sem dúvida a que respeita á matéria ou objecto do mesmo ensino. Está bem assentado que o aperfeiçoamento do homem ou seu bem estar depende da simultânea e completa satisfação das necessidades relativas ás três propriedade em que todas as outras se resumem, e em que sua personalidade se resolve, isto é, a sensibilidade, a intelligencia e a vontade. Garantir-lhe quanto seja possível o agradável das sensações, illustrar-lhe o entendimento e regular-lhe o exercício da liberdade, eis o tríplice alvo á que deve mirar o poder público. Subtraia-se qualquer destes bens, e a felicidade do homem deixa de ser completa, se não é inteiramente nulla, por quando fundindo-se áquelles attributos na unidade da pessoa humana, esses bens tornão-se forçadamente complementos uns dos outros. Ora ninguém dirá que a fundação prática do ensino público escolastico nesta Província tenha tido inteiramente por base o princípio acima enunciado, se observar que o ensino prestado á classe mais numerosa limita-se ainda ao das primeiras letras ou á

³⁵⁷ A respeito dos itinerários da circulação de livros pela Corte com as províncias e com o exterior, Teixeira (2008, p. 69) assegurou que “No processo de emergência de livros escolares e de escritores nacionais, uma “primeira geração” de autores (aproximadamente entre 1827 e 1880), foi responsável pela elaboração de livros marcados pelo caráter moral e patriótico e pela preocupação com a fundação da nacionalidade e com a construção do Estado. [...] estes intelectuais pertenciam às elites políticas e culturais e partilhavam o pertencimento a prestigiosas instituições científicas, acadêmicas e literárias, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Escola Militar, o Colégio Pedro II e as instituições superiores de ensino”.

pouco mais, não se lhe facilitando entretanto conhecimento algum imediatamente applicável ao exercício dos diversos ramos da indústria. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

Partindo da idéia de que qualquer reforma por fazer precisava discutir a matéria ou objeto do ensino, o Vice-Diretor afirmou que precisavam refletir sobre três princípios ou propriedades que considerava importantes: garantia de “agradável sensação” na aprendizagem, “ilustração do entendimento” e “ordenamento do exercício da liberdade”. Com o sentido de unidade, afirmou que esses referenciais eram indissociáveis da natureza humana por garantir ao homem as condições para o sentimento de “felicidade”. Ao desprezar qualquer um desses aspectos, a formação humana seria incompleta ou quase nula. Para esse dirigente, o comportamento, a conduta e as atitudes das pessoas deveriam ser moldadas pela escola em um modelo que, levado pela utilidade do ensino, aperfeiçoassem os sujeitos em três aspectos fundamentais no seu entendimento: sensibilidade, inteligência e vontade. Nesse domínio, a objetivação dos conteúdos deveria fazer acontecer a instrucionalidade apregoada: docilizar os sujeitos para a sociedade necessária, a partir do ensino escolar.

Nessa interpretação afiançou que o ensino mineiro era “escolástico”, principalmente, porque entendeu que não havia seguido os princípios que considerava fundamentais para a organização do programa escolar. Na sua compreensão, isso se dava tendo em vista que o ensino realizado para os mais amplos setores sociais limitava-se tão somente à aprendizagem das primeiras letras, quando necessitava de conhecimentos aplicáveis aos “ramos da indústria”. Ou seja, a escola deveria produzir “utilidades”.

A partir dessas reflexões, identificou os problemas apresentados pelos seus argumentos para pontuar as necessidades da escolarização

O artigo 6º da prevenida Lei Nº 13 (que está com o respectivo Regulamento se diz ter servido de norma da legislação literária em mais de uma Província) dispoz que fossem estabelecidas entre nós 4 Escolas de ensino: de Geometria Plana, de Dezenho Linear, de Agrimensura, e de Arithmetica applicada ao Commercio –; mas em tempo algum teve o sobredito artigo a devida execução; além de ser obvio ter sido ahí omittida a decretação de um ensino qualquer que se prestasse devidamente ás exigência do primeiro ramo de indústria, - o agrícola. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

Esse Vice-Diretor da instrução mineira identificou prontamente que o ensino elementar de segundo grau e o ensino secundário não estavam sendo realizados a contento. Tendo como base a legislação da década de 1830, o dirigente constatou que o ensino mineiro

chegou ao final do período de 1850 sem atender aos reais interesses sociais, sendo necessária a disposição de um conjunto disciplinar conjugado com a idéia de desenvolvimento da indústria, de modo especial, à agricultura. O intuito era o de atender aos interesses da camada econômica mais influente daquela época, principalmente, em função da diminuição da mão-de-obra escrava.

Ao prosseguir nas alegações em torno das matérias que deveriam compor um programa de ensino para a reforma que estava por ser prescrita naquele ano, portanto, avaliando a situação existente na Província, o dirigente demonstrou seu conhecimento acerca da organização do ensino

Ora não sendo possível, como já o declarei reconhecido, que pelo menos em todos os Círculos Litterarios e tão cedo se estabeleçam Cadeiras, cujas matérias representem completamente a instrução profissional, parece-me conveniente que se vulgarise nos ditos pontos o ensino de Geometria Plana e do Dezenho Linear, disciplinas estas que com a Arithmetica (á qual se deverá adicionar a escripturação Mercantil) podem utilizar efficazmente aos que houverem de dedicar-se ás indústrias manufactureiras e comercial, reservando-se para melhores tempos o que concerne á agricultura. [...] Ao ensaio das matérias applicaveis ás referidas indústrias se deveria accrescentar o da Geographia da America, Chorographia do Brasil e da História deste Império. Ás cadeiras deste ensino dir-se-hião do 2º gráo, devendo ser augmentado o número das matérias do 1º na hypothese do estabelecimento d'uma Eschola Normal, cuja necessidade é em minha opinião inteiramente evidente. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

As constatações identificadas nos fragmentos anteriores desse relatório eram, portanto, relativas à instrução elementar. Para o dirigente, o problema com os modos de prescrições das matérias estava no ensino de segundo grau desse tipo de escolarização. Faltavam conteúdos de ensino que considerava importantes para o desenvolvimento do pensamento em torno das indústrias, isto é, enquanto saberes úteis e a serviço das indústrias. A análise do Diretor-Geral da instrução assinalava que faltava o caráter de instrução profissional e esta deveria ser a direção a ser assumida pelas escolas.

Ao final da década de 1850, prestes a uma nova reforma, a idéia, para definir o conteúdo escolar a partir da organização do ensino, remetia à apropriação do modelo francês proposto por Condorcet (1943) e desenvolvido por Cousin e Guizot nas reformas da instrução francesa de 1833. E, muito semelhante com as proposições de Portugal na reforma de 1844, como auxilia a pensar Fernandes (1978) e relatórios do conselho da instrução portuguesa editado por Gomes (1984). Sem citar, mas definindo os princípios que deveriam nortear o

ensino elementar de segundo grau e o papel das escolas primárias, esse dirigente procurava marcar qual deveria ser o objetivo do ensino: evitar o ensino escolástico. A partir dessas propostas, as luzes, a racionalidade, o ensino propedêutico, a profissionalização, a ciência, a utilidade prática dos estudos serviria como referencial de ensino para consolidação do ideário de modernidade.

Na perspectiva construída para a escolarização desse período, o debate em torno dos conteúdos escolares, foi um dos mais vigorosos temas determinados pela verdade dos dirigentes daquela época. A instrucionalidade pretendida também tinha o objetivo de executar um conjunto de conhecimentos capazes de conduzir os sujeitos para a compreensão e a relação com o mundo do trabalho. As idéias contidas nos discursos sugerem um pensar em torno da utilidade do ensino como uma finalidade do conhecimento escolar. Com isso, se procurou orientar e determinar práticas de professores e alunos com a perspectiva comum de atender às necessidades sociais e econômicas da sua família, do seu grupo social, enfim, do Estado em que vivia.

5.2. Métodos³⁵⁸

[...] a didactica não é uma superfetação: não é bastante que se saiba; mister é também que não se ignorem as condições de transmissão do que se sabe (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

O tema do método do ensino, juntamente com o dos exames escolares foram objetos de alteração por parte dos dirigentes preocupados com projetos globais para o conjunto das escolares³⁵⁹.

Em Mato Grosso, no decorrer da década de 1850, é possível entender que o método de ensino não se constituía uma dificuldade a ser resolvida com urgência. A necessidade era de outra ordem. Os obstáculos para conseguir pessoas que pudessem trabalhar profissionalmente no ensino, assim como o conhecimento das matérias que deveriam ensinar já constituíam, de

³⁵⁸ Na perspectiva construída por Siqueira (2000, p. 221) “Discutir métodos de ensino corresponde a um exercício que não comporta uma transposição imediata e rasteira entre os princípios prescritos pela proposta original do método e sua realização concreta. Trabalhar o método de ensino pressupõe, necessariamente, sua imbricação com a materialidade concreta onde se deu sua realização e as limitações impostas por essa mesma realidade, seja no aspecto financeiro, urbano, humano ou pedagógico”.

³⁵⁹ E não foi somente no caso brasileiro, os estudos acerca dos métodos de ensino e a circulação pela sociedade ocidental podem ser conhecidos nos trabalhos desenvolvidos por Narodowski (2001) e Dussel & Caruso (2003). Em relação ao Brasil alguns trabalhos têm privilegiado esse tema, compondo um conjunto singular na história da educação brasileira. Às finalidades desta argumentação destaco as produções de Faria Filho (2000), Siqueira (2000), Schueler (2002) Teixeira (2008) e Xavier (2007).

per si, problemas bem mais graves que o domínio de técnicas e conceitos explicativos do processo ensino e aprendizagem, ainda que seja muito difícil separar os dois aspectos³⁶⁰.

Pelos documentos coligidos, também não houve manifestações a respeito do tema na Corte Imperial antes da publicação dos regulamentos da instrução pública de 1854³⁶¹. No entanto, logo após a divulgação dessa normatização apareceram discursos tanto de professores quanto dos dirigentes, em busca de resolução deste entrave na formação e qualificação dos professores. A legislação aprovada induzia a falar desse assunto constantemente, mesmo antes do início da atividade como professor. Teixeira (2008, p. 130-178) nos mostra como, na segunda metade do século XIX, os métodos de ensino influenciaram a disposição dos saberes, envolvendo as técnicas de ensino e as relações entre professor-aluno, juntamente com os dirigentes da instrução na Corte e como serviram de referência para o debate em torno da melhoria do ensino.

Em Minas Gerais, antes da prescrição dos regulamentos, o assunto era preocupante do ponto de vista da criação de condições para aplicação de um método. Faria Filho, Chamon & Rosa (2006, p. 75-88); Faria Filho & Rosa (1999); Inácio, Faria Filho, Rosa & Sales (2006, pgs. 89-110) chamam atenção para o debate em torno dos métodos que aconteciam na província de Minas Gerais, na primeira metade do século XIX. Nos primeiros anos da década de 1850, o diálogo em torno do assunto envolvia a formação dos professores e o estipêndio com as condições de aplicação dos métodos no cotidiano das escolas. Os dirigentes haviam criado uma escola normal na Província com a finalidade de formação de professores e, ao mesmo tempo, buscaram resolver a falta de infra-estrutura para efetivação do processo nas escolas mineiras. Nesse sentido, é possível afirmar que o tema método de ensino movimentava as idéias dos gerenciadores e professores mineiros.

Em relatórios do início da década, o vice-diretor de instrução abordou o tema do método de ensino

METHODO DO ENSINO

O methodo adoptado para o ensino das matérias, que constituem o 1º, e 2º gráo de instrucção primaria, é o simultâneo. Com quanto se tenha

³⁶⁰ Todavia, logo no início da década de 1860 já se percebe manifestações a respeito do tema. Os estudos de Xavier (2007, p. 109) apontam para a emergência de um certo “método de classe”, que penso ser o método de ensino simultâneo em função dos modos de apresentação dos mapas dos alunos pelos professores, conforme visto nestes três últimos capítulos.

³⁶¹ A respeito dos métodos de ensino na primeira metade do século XIX na Corte Imperial consultar CARDOSO, Thereza Maria Fachada. “Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In: FARIA FILHO (org.). *A Escola Elementar no Século XIX*. O método monitorial/mútuo. EDIUPF, 1999, p. 119-145.

reconhecido, que elle é o mais profícuo, o mais econômico, e o mais commodo, com tudo nesta província não tem produsido os resultados promettidos; por isso que sendo necessária alguma despeza, para que as aulas sejam montada, e mobiliadas suficientemente, não tem a Assembléa Provincial consignado os precisos fundos. Todos os professores, que tem passado por exame, tem a conveniente instrucção; pois que em virtude da Lei nº 311, freqüentarão os dous mezes a aula normal; porém chegando aos lugares, em que vão lecionar, não achando o auxilio das subscrições particulares, e não tendo cazas apropriadas, voltão ao ensino antigo. Por este modo tem illudido a esperança do público. Este mal pode ser remediado, decretando a assembléa 10:000\$000 para a compra de objectos necessários, ao menos para as aulas de 2º gráo nas cidades e villas. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851, PUBLICADO EM 1852).

Na compreensão de Bhering, havia um esforço do governo em promover a adoção do método simultâneo, compreendido como o mais econômico, cômodo e profícuo. No entanto, para o dirigente, na Província esse trabalho não estava produzindo os resultados almejados em função de algumas situações díspares: ausência de prédios com acomodações necessárias e falta de material adequado. Portanto, a adesão a um método supunha medidas complementares, como as que o vice-diretor assinala, em função do que propõe orçamento específico para este fim.

5.2.1 O método regulamentado

As normativas de 1854 apontaram o método de ensino como uma das tecnologias que deveriam ser definidas para se ampliar as potencialidades da instrução. Com essa expectativa, as disposições regulamentares acerca desse tema tentaram definir as práticas dos mestres e a rotina das aulas

Província de Mato Grosso	Corte Imperial	Província de Minas Gerais
—	Art. 73. O methodo do ensino nas escolas será em geral o simultâneo: poderá todavia o Inspector Geral, ouvindo o Conselho Director, determinar, quando o julgue conveniente, que se adopte outro em qualquer parochia, conforme os seus recursos e necessidades.	Art. 59.º As materias do 1.º e do 2.º gráo, e o methodo do ensino serão designadas pelo Presidente da Provincia, em Portaria especial, precendendo informação do Director Geral. [...] Art. 61.º O Presidente da Provincia proverá em ordem a que as materias do 1.º e 2.º gráo de Instrucção primaria, sejam ensinadas pelo methodo que a experiencia tiver mostrado ser o mais proficuo.

De antemão, percebe-se que em Mato Grosso a temática do método de ensino sequer foi mencionada nas legislações da instrução pública por ocasião das definições regulamentares daquele ano. Nas décadas anteriores e posteriores a estas reformas Xavier (2006) aponta que havia uma preocupação que somente foi definida nas legislações mato-grossenses no período de 1870, tendo o Padre Ernesto Camilo Barreto a frente desse debate.

Na Corte Imperial, o tema foi considerado relevante pelos normatizadores. Além da definição do método desejado pelos dirigentes da monarquia, abriram a possibilidade do diálogo com outras formulações a respeito do assunto. Dessa maneira, ficou consignado que o método a ser adotado, preferencialmente, era o simultâneo. Dependendo de autorização do conselho diretor e do inspetor geral, qualquer professor ou professora poderia exercitar outro tipo de tecnologia de ensino que fosse adequado as realidades locais³⁶².

Desse modo, normatizaram algumas considerações que merecem destaque. Para o controle sobre os métodos ficou definido, pelo artigo 11, que ficaria sob responsabilidade do Conselho Diretor da instrução tanto a verificação dos “melhores métodos” como uma eventual decisão a respeito de qualquer sistema prático de ensino, cabendo um “especial cuidado” na análise deste assunto. No entanto, pelo artigo 18 do regulamento verifica-se que a deliberação do órgão colegiado não era assim tão autônoma, pois definiu que durante os concursos para o magistério público, as provas versariam sobre as “matérias de ensino” dos respectivos graus de ensino, assim como sobre os “métodos de ensino” e “sistemas práticos”. Ou seja, os candidatos deveriam conhecer e escrever a respeito dos métodos de ensino e as respectivas técnicas de aplicação.

De igual modo, o tema ficou inserido nos exames dos professores adjuntos, assim, na terceira etapa da aprendizagem das matérias e práticas de ensino, esses alunos ou aprendizes do magistério fariam exames com este tipo de conteúdo incluído nas provas. Situação que se diferenciava dos professores e diretores de estabelecimentos particulares, pois, estes, pelo artigo 106 da normativa, poderiam adotar qualquer compêndio, bem como todo tipo de método de ensino que não estivesse, expressamente, proibido pelo governo. Tal decisão

³⁶² Nesse sentido, a leitura de Schueler (2002, p. 121) auxilia a refletir sobre os métodos de ensino na Corte na segunda metade do século XIX “Embora a recomendação oficial não vinculasse os professores, que mantiveram a autonomia para proceder a escolha, ou não, do referido método de leitura e escrita em suas escolas, o fato é que ela demonstra não somente a existência de uma produção de saberes e técnicas de ensinar a partir *das* escolas, mas, sobretudo, o relacionamento estreito entre a produção de saberes docentes e a elaboração dos programas de ensino, das normas e das políticas oficiais para a educação pública primária na Corte”.

impunha controle da ação dos professores públicos, deixando que o próprio mercado de ensino legitimasse as escolas privadas, seus programas e procedimentos.

O caso de Minas Gerais, ao concentrar na presidência da Província a definição a respeito dos métodos de ensino, o ordenamento garantiu que essa ação somente seria fixada após informação do diretor geral, isto é, quando este dirigente especial da instrução houvesse obtido informações a respeito do assunto. Ainda preveniu que as matérias de ensino elementar e os métodos seriam ensinados a partir das experiências mais profícuas existentes na instrução.

Pelas disposições do artigo 5º, em seu parágrafo 6º, foi assegurado que competia ao diretor geral da instrução providenciar relatório trimestral ao Presidente, demonstrando, inclusive, o desenvolvimento do ensino, assim como os esforços para regularizar e aperfeiçoar os métodos. Diferente da Corte Imperial, nada foi inscrito acerca dos exames e modos de verificação da qualificação dos professores. Apenas ao visitador ficou estabelecido no artigo 26, parágrafo 6º, como uma das suas competências a de fazer advertências aos professores acerca de alguns assuntos, dentre os quais o método de ensino.

Um sentido possível para essa formação discursiva jurídica foi o tema dos métodos de ensino, do ponto de vista legal, como um instrumento que visava garantir ação sobre os professores. Dessa maneira, retiravam do poder público, das crianças e das famílias e concentravam no professor a responsabilidade pela deficiência escolar, mas também por eventuais sucessos, de acordo com sua capacidade de praticar seus ensinamentos. Nessa direção, os modos de exercício do poder dos professores iam se constituindo como um tipo de poder pastoral de que nos fala Foucault (1999; 1999 A; 2008). Um tipo de prática de poder que dominava determinados conhecimentos, possuía técnicas e entendia o processo de ensino e as condições de aprendizagem. Em certa medida, o professor deveria aceitar essa responsabilidade para diferenciar-se dos demais representantes da governamentalidade e ser identificado como um sujeito responsável tão somente pela instrucionalidade dos sujeitos. Perdia parcela do poder ao se submeter ao poder público ou à opinião pública, se possuísse colégio ou escola ou se fosse professor público. Todavia, possuía um tipo de exercício de poder único: o de dizer objetivamente qual era o jeito, os procedimentos, os meios, as técnicas, para encontrar o caminho apontado pelos governos para que o escolar pudesse autogovernar sua vontade em busca do conhecimento. Este era sim o sentido das formulações legais a respeito de método de ensino. Poder distribuindo poder, deveres constituindo poder.

Os discursos dos dirigentes pós-regulamentação de 1854 prosseguiram na tentativa de ordenamento dos métodos de ensino. Em Mato Grosso, silenciaram sobre o tema, na Corte uma crescente onda de debates em torno do assunto e, em Minas Gerais, um silêncio pós-normatização e um dilema na redefinição legal em 1859.

Dentre os documentos encontrados, poucas proposições podem ser traduzidas com o intuito de afirmar que o problema determinante era a economia monetária gerada com a adoção deste ou daquele método. Os discursos se remetiam à qualidade do ensino. A economia produzida pelos discursos se voltava para a idéia de tempo de aprendizagem, o que significava, indiretamente, economia de gastos com o ensino de um mesmo aluno por abreviação do tempo. Como diz Faria filho (2000, p. 140), “Essa economia de tempo seria também uma economia de recursos econômicos, otimizada pela necessidade de pagamento de salário a um reduzido número de professores”. Mas, também pode ser compreendida como maior gasto por inserir mais alunos nos quadros das escolas, renovando as matrículas, ampliando o alcance da instrucionalidade, o que provocaria mais gastos com maior quantidade de professores e objetos escolares. O problema do método não pode ser visto apenas como uma questão técnica. Os aspectos políticos e econômicos são correlatas à opção por um ou outro modelo, como explicitado em algumas posições.

Logo depois de publicados os decretos da instrução pública houve um busca incessante de habilitação à condição de professor na Corte. Algumas dessas provas de concurso buscavam trazer do conhecimento e da experiência dos professores também alguns saberes a respeito dos métodos de ensino. Dada a importância, cabe analisar algumas dessas “confissões do saber” para tentar entender a complexidade daquele momento. Um candidato ao magistério, ao ser interrogado pelas “razões” a respeito dos sistemas práticos e sistema de ensino, assim como a respeito do método de leitura mais profícuo, respondeu

Há tres methodos de ensino e taes são o individual, mútuo e o sumultâneo. Systemas de ensino são diversos, conheço apenas o de Lancaster, o de Jacotot, o de Socrates, e o de Pestalozze e outros cujo author não me recordo. Julgo o methodo simultaneo mais conveniente, e deve-se assim elle seguir o systema de Socrates, mas nem hum methodo é mais útil que o individual mas nelle tem inconveniente de consumir muito tempo. O methodo de leitura e que julgo mais profícuo é aquele pelo qual ensina-se o menino a soletrar por meio de consoantes mudas por parecer mais natural umas cultas vasadas do que com as consoantes semi vasadas. (CORTE IMPERIAL, EXAME, LUIZ THOMAZ DE OLIVEIRA, 31 DE OUTUBRO DE 1855).

Este candidato deu mostras que conhecia alguns métodos de ensino ou que pelo menos tinha se apropriado de parte do debate que circulava a respeito do assunto. De Sócrates a Pestalozzi ele marcou sua prova. Constrangido pelas circunstâncias, escreveu, possivelmente com o intuito de demonstrar que conhecia o regulamento ou que estava atualizado, que o método mais conveniente para a época era o de ensino simultâneo. Exatamente como pregava setores do governo e muitos professores na época. Já em relação ao método de leitura entendeu ser o “silábico” o modo mais prático, demonstrando que nessa época a sonoridade dos fonemas mais unidos era o modo pelo qual se ensinava a leitura.

Sem a intenção de estudar as questões teóricas que envolvem o debate acerca das metodologias nos modos de ensinar propostos, pretende-se mostrar que, nesse período, mais intensamente na Capital do Império, havia uma disputa pela implementação das práticas dos métodos de ensino. Ainda que houvesse uma preferência na definição legal pelo método simultâneo, diversas propostas emergiram, tentando renovar ou inovar no modo de ensinar crianças.

Por isso, acredita-se que a definição legal não fez cessar o dilema da época com os métodos de ensino, pois, a preocupação com o tema não era somente de professores, arguidores e concorrentes em concurso. Além de propostas, os dirigentes permitiam outras experiências como registrou o inspetor

O methodo e systema de ensino que se segue nas escolas é o prescripto pelo regulamento, e que tem a seu favor a opinião dos homens mais illustrados e mais competentes nestas matérias, e a sanção da pratica dos paizes mais adiantados. Não há por ora razões plausíveis para alterar o systema do regulamento. A experiências que há pouco se fez do systema Castilho não foi julgado decisivo para authorizar uma reforma. (INSPETORIA GERAL DA CORTE, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1856).

Ainda que Antonio Feliciano de Castilho houvesse proposto o “método de ensino português” para ser adotado no Brasil, os dirigentes fizeram experiências e não foram autorizadas mudanças na Corte naquele momento.

Outro Castilho, um professor brasileiro, também propôs a definição por um método de ensino criado por ele a partir das suas experiências. Em documento enviado ao próprio Inspetor Geral da Corte escreveu

Este momento deveria ser então um systema de ensino propriamente racional, isto é adaptado ás circunstancias especiaes do País, seria a racionalização do ensino, tanto no Methodo como na Doutrina. Porem desta obra só V. Exa. poderá ser o architecto e nós não poderíamos trabalhar nella

senão como meros obreiros, embora animados da maior boa vontade. [...] Bem que na escuridade e fora das vistas de V. Exa. trabalho todavia, dominado pelo mesmo sentimento para não desmerecer a honra que V. Exa. prodigiosa á toda classe: e cheio de reconhecimento peço a V. Exa. licença para dedicar-lhe aos premicias do meo trabalho. São novos methodos de ensino a ler que/ sob o titulo – Escola Brasileira que deve comprehender todas as obras do ensino elementar, tendo organizado, sendo um para o ensino de meninos, e outro composto especialmente para adultos, podendo ser empregado com vantagem também aos meninos de mais desenvolvida intelligencia. (MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, CARTA, PROFESSOR FRANCISCO ALVES DA SILVA CASTILHO, 25 DE JUNHO DE 1856).

Com base na racionalização do ensino, adaptado às circunstâncias do País, o professor visava a adoção pelo governo, do seu novo método, denominado de “Escola Brasileira”. Indicado pelo autor para meninos e adultos do ensino elementar e para pessoas de mais desenvolvida inteligência, o método do “Castilho brasileiro” visava estabelecer um método nativo. Com uma intencionalidade bem desenvolvida, esperava o professor Castilho que Euzébio de Queiroz – elogiado pelo proponente em diversas cartas endereçadas à autoridade – pudesse favorecer a adoção do método em todas as escolas da Corte³⁶³.

Diante de uma realidade com diversas considerações a respeito dos métodos de ensino, uma comissão de professores foi organizada com a missão de analisar algumas proposições apresentadas na época. Confrontando dois desses métodos, o grupo de verificação expôs

A comissão encarregada por Avizo da Inspectoria Geral de 28 de Julho do corrente anno de examinar o trabalho Manuscrito do Professor Francisco Alves de Castilho intitulado = Escola Brazileira ou Novo Methodo de Leitura, e por Avizo de 24 de setembro também do corrente anno para examinar o do Bacharel em Mathematica Eduardo de Sá Pereira de Carvalho intitulado Estudo de Leitura, = e depois de aturado exame, é de parecer que ambos os methodos alem de engenhosos, e da muita consideração que mereceu seus authores, podem prestar-se com vantagem ao ensino da juventude, cabendo no entretanto á Comissão designar que o do Professor Castilho alem do seu merecimento intrinseco, resalta a boa dedução na exposição e clareza de seus pensamentos. O segundo porém superior na somma de elementos que usa, o não fazer-se questão de tempo deverá habilitar o menino na leitura não só da língua vernácula, se não também nas

³⁶³ A influência de Euzébio de Queiroz nesse processo ficou evidente. Talvez para oportunizar os professores e estimular a criação de um método genuinamente brasileiro. Tanto que o método, na parte relativa ao ensino de adultos, foi colocado em observação e com ele realizado experiências como bem informa o próprio professor em outro documento no qual escreveu “Participo a V.Excelencia que no dia 28 do corrente as 5:27 horas da tarde termino por este anno as minhas lições com os praças do exército que por ordem do excelenticimo senhor ministro da guerra forão submetidos a experiencia do meu methodo de leitura para adultos,cujo aproveitamento pretende mostrar em uma prova que será dada no referido dia e hora no quartel do campo da aclamação em uma sala da secretaria do 1º batalhão da infantaria. Como considero esta experiência do interesse da intrução publica, e sendo ella feito a pedido da inspectoria geral, cumpre-me faser esta participação a V.Excelencia a fim de mandar se a julgar conveniente,verificar o aproveitamento que se vai obtendo com o novo methodo. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, FRANCISCO ALVES DA SILVA CASTILHO, 19 DE DEZEMBRO DE 1857).

línguas do norte da Europa, como a saxônica e outras, que por muito culturaes exigem uma predisposição especial desde o conhecimento dos elementos. A parte philológica porem, a Comissão entendeu dever separar do methodo, e tanto mais que nessa parte ambos os methods, por luminosos, abundão em circumstancias que muito concorrem em credito de seus authores. A Comissão depois do que tem de expedido abstem-se de entrar em maior desenvolvimento a cerca da superioridade de qualquer delles, por julgar depender isso de um resultado practico. (CORTE IMPERIAL, OFICIO ENCAMINHADO PELA COMISSÃO DE ANÁLISE DE MÉTODOS DE ENSINO, 29 DE OUTUBRO DE 1856).

Analisando os métodos propostos pelo Professor Castilho brasileiro e pelo matemático Eduardo de Sá, a comissão entendeu inexistir superioridade de um sobre o outro. Pelas considerações apresentadas, o primeiro era significativo pela importância na “clareza no pensamento e modo de exposição lógica”, o segundo pela “quantidade de elementos que usava na explicação”, e, ainda que deixando de se preocupar com o tempo, estabelecia como necessidade a leitura de línguas estrangeiras. Ambos foram considerados “engenhosos e dignos de muita consideração”. A parte teórica dos estudos a respeito das línguas, tanto vernácula quanto a estrangeira recomendava à necessidade de separar das explicações do método do ensino das explicações das técnicas desse tipo de ensino. Ainda que seus autores merecessem muito crédito, a comissão apenas apontou alguns elementos que muito pouco contribuía para uma decisão mais convincente dos dirigentes, o que necessitava da verificação de seus resultados.

Um outro método também foi proposto. No entanto, abandonando a idéia de comissão, os dirigentes optaram por deixar que um único professor emitisse seu parecer a respeito dessa proposta

Cumprindo a respeitável ordem de V. Exa exarada em offício datado de 16 do mez findo, em que V. Exa se dignou ouvir meu parecer sobre a vantagem que resultaria aos alumnos da Memória do Methodo Mnemônico do Sr. Rapozo de Almeida, depois de séria e madura reflexão e de ter comparado todo o seu processo com os existentes, não descubro razão de preferêcia sobre os actuaes; porquanto se o methodo usado nas escolas públicas se resente de algumas cousas, tem de prompto o auxilio do Professor: que em última anályse, só elle pode fazer colher grandes fructos aos alumnos, ainda do methodo menos preconizado. Eu sou Exmo. Senhor, hum dos admiradores da vasta e variada instrucção do Snr Rapozo de Almeida; mas essa circumstância por si só não é assaz para inclinar-me de preferêcia para esse methodo, cujas belas theorias philosophicas nem sempre achão a sancção da practica. He esta minha humilde opinião. (CORTE IMPERIAL, OFICIO, JOAQUIM JOSÉ CARDOSO DE SIQUEIRA AMAZONAS, 1 DE FEVEREIRO DE 1856).

Analisado pelo senhor Amazonas, o método apresentado pelo senhor Raposo Almeida não conseguiu demonstrar maior qualidade que os demais. Afirmado a grande capacidade do autor, o professor Amazonas fez entender que o problema do método era uma questão a ser resolvida pelo professor. Independente do método, se mais ou menos “preconizado”, segundo o parecerista, pois ainda que baseado em belas teorias filosóficas, não poderia dar preferência ao método uma vez que muitas questões da teoria não encontravam correspondência na prática.

Endereçado ao Conselho Diretor da Instrução Pública, um conjunto de propostas foi formulado por este professor para as conferências pedagógicas

Tendo tido ocasiões, nº. de testemunhas o desenvolvimento de um engenhoso systema de leitura abreviada, a despeito desse corte o de fraçoens, que mais ornamentado que facillita a intelligencia do alumno em sua concepção por um methodo simples e economico de tempo e numerais, porque se cifra todo em um quadro symphatico, e parecendo sua (assim como algumas pessoas illustradas, outros profissionais que comigo assistirão a sua exposição) devo elle oferecer muito maior vantagem para o aprendizado do analphabeto de que o rotineiro, ousou lembrar a Inspectoria Geral de fazer examinar, e uma vez reconhecida sua vantagem sobre o systema de compêndios sillabico, moroso, e dispendioso, no que não hesito em crer: proponho a sua adopção e uso nas Escolas primárias para os alumnos analphabetos. O author deste engenhoso systema é um artista brasileiro, natural da Província de Minas, o qual também já resumio a este da Muzica, que elle próprio ensina em trinta liçoens, e finalmente o Snr. Antonio Pinheiro de Aguiar, Reposteiro da Camara de S. M. Imperial. (CORTE IMPERIAL, PROPOSTAS PARA CONFERÊNCIA DO PROFESSOR JOAQUIM SABINO RIBEIRO, 15 DE JANEIRO DE 1856).

A respeito dos métodos de ensino, o problema econômico se juntava aos demais. Nesta proposta, a idéia concebida era de facilitar a “inteligência do aluno”, isto é, melhorar, dar mais qualidade ao processo de ensino, a partir de um método simples e “econômico de tempo” e de “numerais”, que parece ser financeiro. Ou seja, oportunizar ao aluno uma fácil aprendizagem, que poderia significar tanto um maior volume de conteúdos a serem ensinados quanto um menor tempo gasto com a aprendizagem de alguns conteúdos. A racionalidade tinha um aspecto financeiro, mas principalmente em relação ao tempo de estudos das crianças, a oportunização da vida cultural, a redução do tempo. Por isso, o professor propôs que se discutisse, na conferência dos professores, um método de leitura abreviada de um “artista brasileiro, o senhor Antonio Pinheiro de Aguiar”, sujeito esse que, aparentemente não era professor, mas apenas “Reposteiro da Câmara” do Imperador³⁶⁴.

³⁶⁴ Teixeira (2008, p. 135-147) realiza um estudo a respeito de parte do trabalho deste personagem do Império.

As interrogações em torno do método de ensino prosseguiram. As provas de concurso continuavam a desafiar a experiência dos professores. Três dessas arguições permitem entender um pouco mais a respeito do conhecimento dos candidatos ao magistério sobre o tema. No primeiro deles, um exame chamou a atenção em função do questionamento e sua resposta

Tenho seguido o systema silabico e com isso tenho tirado muitas vantagens, porque a criança aprende logo as sylabas sem ter conhecimento das letras, e d'essa maneira uma criança em dois tres mezes le correctamente, e no collegio da gloria onde tenho servido á dois annos ha meninas de 5 annos lendo o melhor possivel.O meio de punil-as melhor acho ser o moral; poque uma criança não servindo pela palavra e castigos moraes... (CORTE IMPERIAL, EXAME, SEM AUTORIA, 16 DE MAIO DE 1856).

Interrogada sobre quais eram os métodos de ensino e qual deles era o preferível, bem como a respeito do “sistema de punição mais conveniente”, esta concorrente respondeu, a partir das suas experiências e não a partir de um cabedal de estudos teóricos. Talvez por vários constrangimentos, a professora argüida respondeu que, suas práticas, demonstravam que o método utilizado era a prática de ensino silábico, que acreditava ser o mais proveitoso. No entanto, não descreveu nem ao menos um dos métodos, mas relatou que meninas com cinco anos aprendiam a ler pela maneira que acreditava ser possível ensinar.

Em relação à punição, informou que usava a sanção “moral”. Porém, o restante da sua explicação estava prejudicado por falta de condições de leitura do documento. Ficou perceptível que os dirigentes procuravam ligar teoria e prática individual, assim como relacionar a questão do método de ensino com os castigos escolares. Portanto, método de ensino como uma organização do modo de ensinar que não mais se prendia simplesmente às maneiras de se transmitir conhecimentos, mas se articulava com as técnicas para ordenar o ambiente escolar.

Em outra oportunidade, interrogada da mesma maneira pelos examinadores, em 27 de outubro de 1855, a professora Elisa Tanner afirmou que “Methodo propriamente dito é o ponto da parte do que seguimos, digo, de que nos servimos para chegarmos a um fim”. E prosseguiu assegurando que “Ora para chegarmos, ou attingirmos o fim da instrucção usaremos de um methodo conveniente a cada pessoa que se instruir”. E chegou a uma conclusão “Logo haverão tantos methodos quantas forão as inteligencias mais ou menos claras”. Portanto, empregava duas teses. A primeira de que o método era um instrumento, um caminho, um meio, um “ponto”, isto é, um referencial que servia para chegar a uma

finalidade. O segundo era que para atingir o fim, na concepção dela, a instrução, ou seja, o ensino do professor e a aprendizagem da aluna, acreditou que havia um método para cada pessoa. Então, chegou a uma síntese final em que, como resultado, haveria tantos métodos quanto fossem necessários. Nesse sentido, expôs o método individual, visto que, na compreensão dela, haveria um método para cada escolar. Já em relação aos castigos, assegurou que a professora deveria ter “Posição, brandura e exemplos”. Ou seja, ter ação, tomar posição, ordenar, com suavidade e a partir de exemplos.

Na terceira prova, os arguidores pediram ao professor para escrever acerca do “sistema ou processo para melhor direção de uma escola primária”. Então, o concorrente relacionou os métodos e começou a descrever e analisar um de cada vez

Diversos são os methodos de ensino que servem de base a organização das escolas de instrução primária, e os mais adoptados são os seguintes. O método individual offerece ao ensino incontestáveis vantagens, prenuncio delle o professor se identificar com o discípulo, adquire-se um perfeito envolvimento de suas disposições próprias e moraes, habilita-se para formar-lhe o coração, dirigindo-lhe a intelligencia. Mas após estas vantagens alguns inconvenientes restam pelos quaes não convem ser adoptado em as escolas públicas. Consiste esse methodo em receber cada discípulo directamente e separadamente as lições do professor, devendo que nenhum outro poderá aproveitar-se das explicações dadas em particular a cada um dos companheiros. Além disto acontece, que trabalhando em escola pública seis horas por dia, e sendo esta freqüentada por 60 discipulos, terá cada um sem erro de cálculo, seis minutos de aproveitamento, esperando que todos dão lição. Finalmente entregue os discípulos até o resto do tempo, não poderão conservar a ordem, e a emullação. (CORTE IMPERIAL, EXAME PARA HABILITAÇÃO DO PROFESSOR M.B. C. PASSOS, RIO DE JANEIRO, 25 DE OUTUBRO DE 1856).

O arguido demonstrou uma compreensão do método individual e suas vantagens que, na sua ótica, tinham por base o envolvimento entre professor e aluno para formar o coração e dirigir a inteligência. Identificando a individualidade dos sujeitos, o professor deveria trabalhar separadamente cada aluno e cada processo. Relacionando com a situação da escola pública, que comportava grande contingente de alunos, apresentou as desvantagens dessa proposta em função do pouco tempo que seria destinado a cada estudante, uma vez que, atendendo individualmente, não poderia obter a ordem e os escolares não teriam o estímulo suficiente.

Na sequência do exame, disserta sobre o método simultâneo

O methodo simultâneo tem reconhecida vantagem sobre o individual, e consiste em o professor devidir os discípulos em diversas turmas, e fazendo

seguir ao mesmo tempo em toda a classe a mesma lição de leitura, e escripta, e arithmetica passando em voz alta um dos seus discípulos, e sendo este acompanhado pelos outros em seus livros ou cadernos. O professor passa immediatamente de uma classe à outra, fazendo que estejam ocupados em alguma causa aquelles que não assistem as lições nesse momento. Desta sorte o espírito de ordem no trabalho, a emulação e a concorrência dos seus esforços assegurarão ao ensino vantagens de reconhecido apreço. Mas acontece que o numero de discípulos que por este Methodo um professor pode instruir e dirigir com proveito, nunca poderá ser considerável, além disto, por pouco numerosa que seja a classe, nem todos os discípulos poderão estar no mesmo gráo de adiantamento. Daqui vem que necessariamente só os mais adiantados ficarão estacionários a espera dos mais atrasados, ou então estes privados do auxilio e da direção immediata do professor ficarão [...] vaçados nos primeiros termos do ensino. (CORTE IMPERIAL, EXAME PARA HABILITAÇÃO DO PROFESSOR M.B. C. PASSOS, RIO DE JANEIRO, 25 DE OUTUBRO DE 1856).

De acordo com o professor, esse método compreendia atitudes de classificar os alunos em “turmas”, que deveriam ter a mesma lição, ao mesmo tempo, uns acompanhando um guia de leitura ou de exemplificação. O professor passaria, então, de turma em turma e não mais de indivíduo por indivíduo³⁶⁵. As emulações, as concorrências entre os alunos e o espírito de ordem manteriam os estudantes sempre ocupados. Na compreensão do professor, as classes não poderiam ser numerosas e, mesmo assim, nem todos os alunos poderiam estar no mesmo nível de aprendizagem. Na sua interpretação, os mais adiantados ficariam prejudicados à espera dos mais “estacionários”. E se o professor cedesse maior atenção aos mais adiantados, aqueles mais atrasados ficariam retidos nos primeiros anos de estudos. Assinalava, com isto, que este tipo de método não atendia, plenamente, às necessidades da escolarização pública porque parte dos alunos ficavam prejudicados.

A última consideração que escreveu sobre métodos abordava o ensino mútuo

O Methodo Mutuo permite a um único professor dirigir e instruir por si uma Escóla inteira, por geralmente a testa da classe há um discípulo denominado Monitor que faz as vezes de professor, transmitindo aos outros as lições que elle próprio recebeu em um classe superior. O professor tem a seu cargo a classe destes monitores, e por meio delles pode chegar o ensino a todos. Este methodo seria fundado em observações engenhosas, já por ser o mais [...] ao apoio e a necessidade do menino, se não fossem os grandes inconvenientes que se observão em sua practica nessas escolas, onde o ensino mutuo já mais ou menos [...]. (CORTE IMPERIAL, EXAME PARA HABILITAÇÃO DO PROFESSOR M.B. C. PASSOS, RIO DE JANEIRO, 25 DE OUTUBRO DE 1856).

³⁶⁵ Cf. Faria Filho (2000, p. 142) “Com o decorrer do tempo, vai se estabelecendo que o método simultâneo era o que melhor atendia às especificidades da instrução escolar, permitindo a organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, a organização dos conteúdos em diversos níveis, dentre outros elementos”.

Por este discurso fica, em parte, compreensível, seu entendimento de que o ensino mútuo era melhor para a escola pública, pois permitia que um único professor dirigisse o ensino e alargasse o atendimento aos escolares. O encargo de mestre ficava com os monitores que eram os responsáveis pelo ensino dos demais colegas³⁶⁶. Com esse formato, um aluno ficava responsável por dirigir uma turma de alunos. Segundo as palavras do examinado, esse método estava baseado em “observações engenhosas” para apoio as necessidades dos meninos.

Para finalizar, explicou suas preferências, considerando que a adoção de um método deveria levar em consideração aspectos técnicos, mas também necessidade do ensinar, localidade e capacidade dos professores

[...] E basta franquesa para concluir que qualquer que conhecer pela practica, qual é a confiança que merecem os monitores, ainda mesmo os mais habilitados, é forçado de partilhar a opinião de muitas causas, e dar a preferência ao ensino simultâneo. Hum bom methodo deve ser necessário em se dar vantagens ao ensino mutuo, e ao do simultâneo, variando segundo as necessidades do ensino, localidade e capacidade do professor. (CORTE IMPERIAL, EXAME PARA HABILITAÇÃO DO PROFESSOR M.B. C. PASSOS, RIO DE JANEIRO, 25 DE OUTUBRO DE 1856).

Nessa prova havia uma consideração dos examinadores. No documento, os professores João José Moreira e João R. da Fonseca Jordão, asseguraram que “O examinando satisfez plenamente a todas as objeções que lhe forão propostas sobre esta prova, que não podia ser mais desenvolvida, pelo pouco tempo de que dispunha para ella”, parecer não encontrado em nenhuma das cinco provas de professoras.

Em relatório de 1858, Euzébio de Queiroz garantiu que o Conselho Diretor da instrução da Corte havia decidido que era imprudente autorizar algum método que não servisse para a regularidade do ensino. Informou também que o relatório dos ensaios práticos sobre leitura do bacharel Eduardo de Sá Pereira de Castro havia sido submetido a parecer de uma comissão de professores. Com isso, deixou manifesta a idéia de que os métodos estavam sendo experimentados e seus resultados analisados na Corte Imperial. No entanto, o Conselho

³⁶⁶“Cf. Faria Filho (2000, p. 140) “[...] denominado *lancasteriano* ou *mútuo*. Sua elaboração inicial é atribuída ao educador inglês Joseph Lancaster, e tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor. Segundo seus defensores, estabelecendo-se as condições materiais adequadas, dentre as quais a principal refere-se a existência de um amplo espaço, um professor com a ajuda dos alunos mais adiantados, poderia atender até mil alunos em uma única escola. Considerando, ainda, que os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas e o estabelecimento de uma intensa emulação entre os estudantes, o tempo necessário ao aprendizado das primeiras letras seria bastante abreviado em comparação com o método individual.”.

Diretor havia adotado alguns quadros, que chamou de litografados ou estampilhados, do silabário proposto pelo criador desse método de leitura. De certa maneira, esse dirigente demonstrava um certo ecletismo³⁶⁷ nos métodos de ensino, ou, talvez, a noção de realização do processo do que denominavam de “adaptação” para assegurar maior capacidade técnica aos professores e mais qualidade nos materiais do ensino.

Com os ensaios de novos métodos e estimulados por uma garantia de experimento de diferentes práticas de ensino, o debate prosseguiu. Na época, os dirigentes da instrução buscavam, na garantia dada com as práticas dos modelos conhecidos de ensino e aprendizagem, assegurar certa regularidade nesse processo

Continua a ser seguido nas escolas o mesmo methodo e systema de ensino prescripto pelo regulamento. Os ensaios do methodo de leitura do professor público da freguezia de Campo Grande, Francisco Alves da Silva Castilho, a que sob a immediata direcção do autor se tem procedido, desde o anno próximo passado, nas escolas de Santa Rita, Candelária e ultimamente em uma sala particular para esse fim alfaiada, não produzirão resultados bastante decisivos para autorisar sua adopção ou rejeição. (CORTE IMPERIAL, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, 1858).

Este relato deixa convencido de que o método de ensino do professor Castilho³⁶⁸ não foi experimentado somente no exército, como proposto para a educação de adultos. Também chegou às escolas, ainda que a sua generalização não tivesse sido aprovada pelos dirigentes.

Em relação às províncias do País, os dirigentes da Corte possuíam alguns subsídios sobre o assunto. Ainda que sem maiores detalhes, Euzébio de Queiroz informou como um método de ensino estava sendo conhecido, difundido e praticado na região litorânea

Quanto ao methodo de leitura repentina do conselheiro Antonio Feliciano de Castilho, reporto-me ao que deixo dito nos relatórios passados. Continua a ser ensaiado em Alagoas sob o magistério do professor publico da capital José Francisco Soares, que obteve do governo provincial a gratificação de 200\$000 annuaes pelo excesso do trabalho que allegou acarretar-lhe o novo methodo do ensino; na Bahia na escola também da capital regida pelo professor publico, Felipe José Alberto Junior, e em Pernambuco sob a direcção do professor Francisco de Freitas Gamboa; sendo nesta última província autorisados três professores e uma professora a admittirrem o referido methodo em suas escolas. (CORTE IMPERIAL, INSPETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO, RELATÓRIO, 1858).

³⁶⁷ Lemos (1996) realiza um instigante estudo a respeito do ecletismo teórico que circulava pela Província do Rio de Janeiro no pós independência. Além da leitura do pensamento de alguns personagens – dirigentes políticos e professores – a autora traz ao debate as idéias também dos pensadores franceses e ingleses que propiciavam a circulação do ideário.

³⁶⁸ Teixeira (2008, p. 148-157) fez um instigante percurso teórico a respeito dos métodos de ensino propostos pelo Castilho brasileiro na segunda metade do século XIX na Corte.

Com precisão da localização e dos professores que estavam experimentando o “Método Castilho de leitura repentina” ou o “Método Português”, Queiroz deixou conhecer que a circulação das propostas e de modelos de ensino não se realizava somente da Corte para as províncias, mas também destas para a Corte. Esse método bastante divulgado em Portugal, conforme permite conhecer Fernandes (1978), estava sendo aplicado em escolas do nordeste com o fito de auxiliar os professores na definição de um modo mais eficaz de ensino. Este é um sinal de que os diferentes governos das províncias estimulavam a adoção de um modo de ensinar que contribuísse para a eficácia das escolas, tanto que o governo de Alagoas aumentou a gratificação do professor e, em Pernambuco, os dirigentes autorizaram a adoção do método de leitura em três escolas. Como se observa, a preocupação com o dispêndio financeiro implicava apostas em um método que trouxesse diminuição do tempo de permanência da criança na escola, o que levaria à abertura de novas vagas para outros alunos e, com isto, economizar recursos.

Pelo indicado nos documentos pesquisados, em Minas Gerais a temática dos métodos de ensino estava bastante centralizada no papel que deveria desempenhar a escola normal da Província. Ao que os documentos permitem analisar, o problema do método era enfrentado de maneira muito próxima ao entendimento produzido na Corte. Tratado como uma ciência e a partir da experimentação pelos professores, os métodos de ensino eram analisados pela praticidade e economia.

Além dos regulamentos, em dois documentos foram encontradas manifestação a respeito desse assunto. Um deles, produzido por Antonio Bhering, relatava acerca da situação dos métodos nas escolas de Minas

Ainda não forão designado pela Exma Presidência em virtude do artigo 59 do Regulamento Nº 28 o methodo de ensino das matérias que constituem a Instrucção Primária; porque a experiência ainda não demonstrou qual seja o mais profícuo aos termos do Art. 61. Duas escolas normaes sufficientemente montadas nesta Capital, as primeiras para os ensaios do ensino Mutuo, a segunda, para os do Simultâneo deixarão outras muitas instituições, de incontestável utilidade. As despezas que exigião estes dous methodos, a falta de quota no orçamento, derão talvez causa ao abandono dessas escolas. Entretanto ainda em alguns lugares da Província estão em uso com uma ou outra modificação á arbítrio dos Professores. A Exma Presidencia deseja de verificar pela experiência as vantagens do methodo de Castilho e de que lhe foi offerecido pelo Professor do 2º. gráo da Villa de Ubá o prestante Cidadão Antonio Pedro Pinto, acaba de o encarregar da verificação pratica do methodo offerecido, authorizando-o a preparar com os necessários utensílios uma sala especial nesta cidade sob sua immediata direcção. De feito principiou a pratica do novo methodo de ensino, e já se vêem as

inumeras vantagens que a mocidade deve colher da sua adopção. A aulas do Sr. Antonio Pedro Pinto está tão frequentada, que a da Freguezia do Ouro Preto ficou quase deserta. (MINAS GERAIS, RELATORIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 25 DE FEVEREIRO DE 1855).

O Vice-diretor da instrução mineira, juntamente como uma parte dos governantes da época também depositavam esperança nos métodos de ensino e nas contribuições que, neste ponto, as escolas normais poderiam oferecer. No entanto, dado o processo de instalação das escolas normais, os professores mineiros faziam adaptações de dois sistemas de ensino, tentando retirar vantagens de uma e de outra destas técnicas.

Proposto como uma experiência, o método Castilho caiu no agrado de Antonio Bhering, que via vantagens no ensino da mocidade com as práticas do professor Antonio Pedro Pinto. Preparado de modo especial para o ensino com o Método Português, o novo modo estava deixando deserta uma outra escola próxima de onde estavam provando a eficiência do Método de Leitura Repentina.

Passados quase cinco anos, a questão do método reaparece como um problema para ser resolvido pela reforma processada em Minas Gerais. Ao relatar sobre o assunto, em 1859, o Diretor Geral da instrução mineira insistia na necessidade de preparar os professores em uma Escola Normal, para que ali pudessem adquirir mais habilitações para os concursos ao magistério

Fallo d'uma Eschola Normal nas devidas condições, ou que longe de limitar o respectivo ensino á simples practica d'um methodo didáctico, tivesse por fim instruir completamente os Aspirantes ao Magistério nas matérias de sua profissão: o contrário seria curar da fórmula, negligenciando o fundo das couzas: e não faltará quem diga, como Carlos Manoel III do Piemonte, - que o melhor methodo é escolher bons Professores e deixal-os ensinar a seu modo. Á propósito da adopção de um Methodo de Ensino nas Escolas Primárias direi a V. Exc. o que penso a este respeito. A condição complementar da practica d'um Methodo qualquer é certamente acharem-se as Escolas providas dos precizos utensis, e por este lado sempre reconhecer que o seu estado não é ainda prospero. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCCÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

A finalidade, ao que o relatório indicou, é que a escola normal não seria mais um estabelecimento restrito à aprendizagem do “método didático” conforme escreveu esse dirigente. Em outros termos, não deveriam apenas aprender como ensinar. A idéia era avançar para que os professores apreendessem as “matérias” da sua profissão, isto é, não podiam estudar apenas métodos, mas dominar os conhecimentos relativos ao exercício do magistério,

as disciplinas a serem ensinadas na escola elementar, assim como os meios mais eficientes de dispor o conhecimento para os alunos. Portanto, a escola normal deveria fazer com que os professores aprendessem como e o que ensinar aos alunos.

Juntamente com a idéia acerca da característica fundamental da escola normal, esse dirigente difundiu um pensamento com uma convicção de que o melhor método era escolher bons professores e que, complementarmente, portanto, era preciso dotar as escolas dos objetos escolares necessários à aplicação efetiva dos métodos, reconhecendo que o tema ainda não estava suficientemente desenvolvido na Província.

Ao prosseguir nos relatos, esse dirigente informou que o grande problema da escola normal que funcionava em Ouro Preto, era o de não ter cumprido com a finalidade de ensinar métodos juntamente com os conteúdos de aprendizagem. E assegurou que “o methodo adoptado nas Escolas desta Província é o simultâneo ou antes o mixto” por um esforço do antigo presidente Quintiliano José da Silva. Porém, ainda que adotado o método simultâneo, “O que prevalece quasi geralmente é o individual, salva uma ou outra maneira ou detalhe do simultâneo”. Com tal explicação demonstrou haver uma grande variedade nas práticas dos professores. Os mestres preferiam cumprir apenas alguns requisitos do método simultâneo, adaptando-os às circunstâncias da localidade da escola e às suas experiências no magistério.

No decurso da elaboração da terceira reforma na instrução pública mineira daquela década, o dirigente advertia que a situação do método de ensino não poderia continuar do modo como se encontrava

[...] julgo que nenhum inconveniente haverá em serem dadas pela Directoria Geral algumas instrucções á respeito, as quaes poderão ser observadas ainda no pressuposto de haverem somente nas Escolas as competentes escrivanihas e assentos. Essas instrucções tenderão á obtenção dos seguintes resultados:

1º. Divisão dos Alumnos em tantas classes quantas são as horas lectivas.

2º. Instrucção análoga ás mesmas e directamente prestadas pelos respectivos professores.

3º. Uniformidade ou identidade das matérias de ensino em todas as classes.

A estas instrucções deveria proceder a organização ou compilação das matérias de ensino primário na qual se encontrasse a calligraphia representada por caracteres lithographados. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

Preocupando-se com os objetos escolares e com a falta de condições de ensino, o dirigente procurava estabelecer uma direção para os professores mineiros, que denominou de “instruções”. Tentando fazer os professores assumirem os referenciais do ensino simultâneo, o

dirigente da instrução mineira propôs três questões fundamentais do método que deveriam exercitar nas respectivas escolas: classificação das crianças pelas disciplinas a serem ensinadas: ensino diretamente ministrado pelos professores e não por monitores e uniformidade das lições para as turmas e não para os indivíduos em particular.

Para finalizar, cobrava maior definição sobre a questão do método

Sobre methodos de ensino, alguma cousa poderia dizer, mas os acanhados limites deste Relatório inibem-me de entrar no desenvolvimento deste assumpto. Direi somente que a didactica não é uma superfetação: não é bastante que se saiba; mister é também que não se ignorem as condições de transmissão do que se sabe. Para que bem se avalie o poder dos methodos, basta que se attenda para o progresso das sciencias depois de Bacon e Descartes, que methodizarão o seu estudo ou investigação. Se é necessário um methodo para achar, não o será menos um outro para a exposição do que se tem conseguido saber. Destas proposições, cuja verdade é por todos sabida, collige-se quanto a Inspeção do Ensino deve attender a este lado do mesmo e tanto mais havendo Preceptores á quem um certo methodo desagrada por lhes não ser tão commodo quanto o exige seu pouco entusiasmo pela profissão Socrática ou (na phrase Franceza) *de accoucheur des esprits*. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

O diretor geral da instrução mineira expôs as razões da necessidade do método. Apoiado em uma erudição, por meio da qual insistiu nas condições para transmissão e na ação dos transmissores.

5.3. Exames como exercício de poder.

Durante muito tempo concebido como instrumento de controle da liberdade de ensino para evitar o que os governantes qualificavam por “especulação”, principalmente, entre os professores particulares, os exames foram ganhando maior aceitação e reconhecida importância no processo de consolidação da forma escolar. Por meio das experiências com a inquirição de alunos e professores, o exame passou a integrar o ritual de poder.

Foucault (1999 D, p. 154) permite conhecer um pouco das potencialidades dos exames e seus efeitos disciplinadores, porque “O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. Nesse sentido, o exame foi adotado em uma multiplicidade de instituições como as clínicas, as fábricas e de modo particular, nas escolas. Deste modo, é possível compreender que o exame é um exercício de poder-saber que tem por objetivo extrair

dos sujeitos as suas potencialidades e, da mesma maneira, permitir que o próprio possa se conhecer, observar-se, ver-se e construir-se nas suas debilidades e também na sua vontade de potência, marcando-lhe um lugar social.

De acordo com Foucault

O exame não se contenta em sancionar um aprendizado: é um dos seus fatores permanentes, sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, aos mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida “a obra-prima” autenticava uma transmissão de saber feita – o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado aos mestres”. (FOUCAULT, 1999 D, p. 155).

Dito isso, pode-se afirmar que o exame comparece como dispositivo de consolidação da instrucionalidade. As investigações de Garcia (2005) contribuem para compreender a proliferação dos exames no Brasil, desde o século XVIII e, em particular, suas ações na Capital do Império, como um instrumento de recrutamento de professores. O exame tornou-se um acontecimento regular. Era como se fosse uma estação do tempo.

Ainda de acordo com Foucault

É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma de experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição do que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1999 D, p.154)

Em Mato Grosso, desde a entrada de Leverger no governo, o exame passava a ser uma regularidade. Seu emprego produzia uma verdade: a baixa qualidade docente. Verdade que tinha efeitos variados. Por exemplo, em relatório de 1852, o dirigente escreveu que não poderia pagar melhor os professores porque não possuíam qualidade e informou que “para obviar a este mal, houvesse mais rigor nos exames, sucederia que muitas Cadeiras ficariam vagas”.

Pelos demais relatórios do Presidente da Província do período anterior a regulamentação, percebe-se que os exames reiteravam a baixa qualidade dos professores.

Ritualizado, no caso da seleção dos mestres, era composto por etapas distintas, com condição de ingresso na corporação como, por exemplo, esta situação do Alferes Antonio Xavier do Valle

Diz o Alferes Antonio Xavier do Valle, casado com numeroza familia a quem da regular educação apresenta aquelles socorros compatíveis com o estado de sua pobreza, como patentea os incluzos documentos que achando a concurso a cadeira de primeiras letras da Villa Maria de São Luiz do Paraguay para onde muda o supplicante sua residência e domicilio com toda a sua família no vindouro mez, vem submisso e respeitosa mente impetrar de V. Exa a ser admittido ao respectivo exame, e por meio deste ser provido, visto que não só por sua natural inclinação, mas também por sua conducta e mais requeridos construídos nos mesmos actos se acha habilitado para alcançar a mercê que impetra, se assim for do gosto de V. Ex. (MATO GROSSO, CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR, PROFESSOR ANTONIO XAVIER DO VALLE, 1853).

A condição de “alferes” indicava um pertencimento social, a propriedade de determinados saberes e certo comportamento. Reunidos estes aspectos credenciavam o postulante para o exercício da docência.

Ao mudar de cidade com sua numerosa e pobre família, buscou na instrução pública uma possibilidade adicional de sustentar seus filhos. Sabendo da vacância de um destes cargos, se dispôs a prestar o exame para professor, juntando também “provas” de sua conduta e afirmando sua “inclinação” para o magistério. E foi atendido em seu pedido, tanto que no rodapé do seu documento constou “Comparecer o supplicante amanhã as dez horas do dia no Palácio da Presidência para ser examinado. Palácio do Governo de Mato Grosso, 3 de janeiro de 1853”, com a assinatura do Presidente Augusto Leverger. Outras cartas desse alferes comprovam sua aprovação nos exames e sua longa vida no cargo de professor público mato-grossense.

Na Corte Imperial, os discursos pré-regulamentares tinham preocupação com a qualificação dos professores. Os exames eram praticados, com base na legislação de 1827 e de 1845³⁶⁹, procurando selecionar os que atendessem às exigências estabelecidas no processo de recrutamento dos candidatos a mestre, como analisou Garcia (2005). Geralmente, as queixas se concentravam não na falta de exames, mas na falta de habilitação dos professores.

“A deficiência de pessoal habilitado” para o ensino elementar, inclusive, foi uma das constatações do Ministro dos Negócios do Império assinalada em relatório publicado em

³⁶⁹ Cf. Garcia (2005, p. 117) “Na Corte, numa tentativa de formalizar as provas de seleção de professores primários, o decreto nº 440 de 10 de dezembro de 1845, no anexo III, na p.119 delibera que os exames dos Candidatos ao magistério deveriam obedecer a um modelo único de acordo com esta norma”.

1851, colocando o problema como uma questão a ser resolvida pela autorização da reforma da instrução, ao lado de outros temas. Ao continuar o relato, o dirigente informou acerca de uma comissão criada com o fim de verificar a situação das escolas da Corte. Confiada ao Dr. Justiniano José da Rocha, os relatórios desse trabalho indicaram algumas sugestões aos dirigentes do Município Neutro. Dentre elas, a idéia de que a realidade construía a necessidade de

Reorganizar a Instrucção Publica, exigindo de todos os Mestres e Directores de Collegios e Escolas, ou sejam públicos ou particulares, as provas de moralidade e saber, sem as quaes a ninguém deve ser permittido que dirija a educação da mocidade; (CORTE IMPERIAL, MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DO IMPERIO, RELATÓRIO, PUBLICADO EM 1851).

Com relação ao tema do acesso à carreira docente, a normativa autorizou o governo a elaborar regulamentos para professores públicos e particulares com as seguintes recomendações

2º qualquer pessoa, que se propuzer a abrir ou dirigir huma Escola ou Collegio, ou a leccionar nestes Estabelecimentos, deverá requerer licença ao Inspector Geral, justificando aptidão, idade maior de vinte e hum annos e moralidade. [...]

3º O Governo regulará as habilitações para o Magistério Público, e as provas por que devem passar os candidatos ao mesmo, tendo em attenção as matérias do ensino adiante designadas. (CORTE IMPERIAL, DECRETO Nº 630 DE 17 DE SETEMBRO DE 1851).

Dois pontos merecem atenção na norma que estabeleceu o caminho que deveria percorrer a reforma na Corte. Primeiro era o entendimento em relação ao professor privado e o segundo em relação ao profissional do ensino público. Aos mestres particulares a exigência era a comprovação por meio de justificativa de aptidão, idade e moralidade. Justificativa que poderia ser por “pública forma”³⁷⁰ ou atestado de autoridade ou ainda por comprovante de habilitação para o magistério. Porém, não houve exigência de outras formas de exame, de demonstração pública do saber.

Já para o ensino público o executivo instituiu o “exame das capacidades”. Nesse quadro, os reformadores foram aprendendo, rearticulando e redimensionando suas ações em relação aos exames. A experiência com as provas como exames nos concursos constituíam-se em parte das rotinas da instrução pública, como aparece nesta espécie de ata de concurso

³⁷⁰ Este era uma espécie de abaixo-assinado de parte da população testemunhando alguma representação da verdade na qual acreditavam. Muito utilizada nesse período, a pública forma, geralmente, expunha alguma notícia sobre determinadas pessoas ou alguma questão que desejavam tomar como resolvida.

Aos vinte e cinco dias do mez de outubro do anno de mil oitocentos e cinquenta e dois, na Escola Pública de Instrução Primária da Freguesia do SS. Sacramento, tendo sido convido para examinarem no concurso a cadeira de substituto das escolas públicas de instrução primária da Corte os professores abaixo assignados, sob a presidência do Illmo. e Exmo. Snr. Diretor das mesmas Escolas Joaquim José da Silveira, compareceu como oppositor a dita cadeira o snr. Jose Maria Ludgério Fernandes Pinheiro, o qual tendo sido examinado nas matérias de que trata a Lei de 15 de Outubro de 1827 em conformidade com a de 10 de dezembro de 1845, obteve as seguintes notas: em Orthographia – soffrivel – três votos. Em Arithmetica – soffrivel – Trez votos. Em Geometria – Bom – três votos. Em Religião – Bom – Três votos. E no systema de Enmsino – optimo – também três votos. (CORTE IMPERIAL, ATA DE EXAMES DE JOSÉ MARIA LUDGÉRIO FERNANDES RIBEIRO, RIO DE JANEIRO 25 DE OUTUBRO DE 1852).

Importante, nesta oportunidade, foi detectar que o ritual dos exames já existia, previsto pela Lei de 15 de outubro de 1827 em função dos conteúdos que estavam destinados ao ensino elementar. As provas, a comissão, o conteúdo e as exigências construíram o ritual dos exames. Tendo a lei como parâmetro, a organização da cerimônia aparentemente conseguiu cumprir os requisitos necessários. No entanto, não aparece no texto do relatório dessas provas se o professor foi aprovado ou reprovado e, nem mesmo, como ele comprovou sua moralidade.

Nos documentos seguintes se percebe que o professor não foi aceito, até porque realizaram, com esse senhor, um novo exame trinta dias depois. Neste exame, o conteúdo de ortografia foi colocado à prova. O texto, produzido em 15 de novembro de 1852, trazia os seguintes dizeres: “Temos a vista o maior Rei d’Asia, e o maior Exército. Ainda buscando occasioens a Fortuna de nos fazer famosos para sobre essa Victoria, na obdiencia do Oriente, descancemos as Armas”. A escrita foi analisada do ponto de vista das regras gramaticais, de acordo com as regras da linguagem daquela época.

A prova de aritimética desse candidato consignaram as seguintes questões

Prova de Arithmetica.

- Pergunta-se qual é o quociente de 15 dividido por $\frac{5}{3}$ igual a $\frac{3}{14}$ dividido por $\frac{1}{2}$ igual a $\frac{6}{3}$ igual a 2 unidades.

- Suppondo que um postilhão anda 1 $\frac{1}{2}$ legua por hora, em quantas horas andarã 40 léguas.

- Em 672.500 está incluído principal de 2as. 5 m a razão de 5% do anno quer se saber qual é o principal.

(CORTE IMPERIAL, PROVA DE ARITHMETICA DE JOSE MARIA LUDEGERIO FERNANDES PINHEIRO, 15 DE NOVEMBRO DE 1852).

Com base nas respostas do professor, os examinadores enviaram uma ata relatando as ocorrências

Nos, abaixo assignados, Professores Público de Instrução Primária, sendo chamados para examinar o Sr. José Maria Ludgério Fernandes Pinheiro, em o novo concurso ao emprego de substituto das cadeiras publicas da Instrução Primária desta Corte, que teve logar em uma huma das salas da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, sob a Presidência do Illmo. e Exmo. Senhor Francisco Gonçalves Martins, Ministro do Império, e com assistência do Illmo. Sr. Joaquim Jose da Silveira, Diretor das Escolas do Município Neutro, julgamos o seguinte: Que em grammatica respondeu sofrivelmente. Em orthographia bem; Em Arithmetica bem; Em geometria bem; Em religião soffrivelmente. (CORTE IMPERIAL, ATA DE EXAME DO SENHOR JOSÉ MARIA LUDGÉRIO FERNANDES PINHEIRO, 15 DE NOVEMBRO DE 1852).

No intervalo de um mês este professor conseguiu superar todas as debilidades de ortografia e aritmética que possuía e realizou um exame a contento da nova comissão composta para avaliá-lo. Se trinta dias antes o professor era sofrível em aritmética e ortografia, desta vez conseguiu ser avaliado com os conceitos de “bem” e “bem” nas duas disciplinas. O que leva a pensar na contingência das questões das bancas e na própria variação de exigências.

No alvorecer da década de 1850, os dirigentes da Província de Minas Gerais mostravam que herdaram uma preocupação significativa com as habilitações dos professores, juntamente com um discurso que fazia a reivindicação de exames para comprovação de qualidade dos mesmos. Em 03 de maio de 1850, ao cobrar uma medida legislativa para implementação na instrução pública, o Presidente da Província afirmou que a habilitação dos professores não estava na mesma “razão dos ordenados estabelecidos”.

Em outro relatório, o presidente da Província, Dr. Alexandre Joaquim de Sequeira, em 1850, afirmou que pouco adiantava os professores aprenderem “lições do ensino simultâneo” e, com tal perspectiva, assegurava que se tornava “pura perda” os gastos com a escola normal. Diante dessa realidade, acreditou que era melhor extinguir esse estabelecimento e buscar mais qualidade dos professores “restabelecendo-se a doutrina da Lei nº. 13 quanto ao exame dos candidatos ao magistério”. Ou seja, a escola normal não havia sido aprovada e sequer garantia um mínimo de qualidade dos professores. Para substituir esse procedimento de formação, definiu o processo de recrutamento como mecanismo mais eficiente.

Nesse início de década, os exames eram efetivamente divulgados como mecanismo de verificação das habilidades dos professores. Notadamente como um “modo de formação dos

candidatos ao cargo ou condição de professor”, pois deveria obrigar essas pessoas a um estudo cotidiano, até mesmo sozinho, para obterem aprovação nos exames. Outros dirigentes, como Antonio Bhering acreditavam na escola normal. Em relatório de 22 de janeiro de 1851, afirmou que “todos os professores que tem passado por exame, tem a conveniente instrução”, em função da exigência da Lei nº. 311, esses profissionais frequentaram por dois meses a aula normal. Discurso que se diferenciava do dirigente anterior. Nesse mesmo relato, Bhering torna enfático o problema, acreditando que era a falta de objetos suficientes nas escolas para que os professores pudessem desempenhar suas habilidades com os métodos de ensino.

Já em relação aos professores particulares, admitia que os delegados de círculos literários deveriam conceder autorização para que as comissões locais pudessem verificar a capacidade para o magistério. Não informou absolutamente nada acerca da exigência de exames ou de provas. Pelo contrário, afirmou que o governo não havia regulamentado a situação e que, conferida as condições de habilidade para o magistério, os professores, independentemente de exame prévio, deveriam ministrar aulas para o ensino elementar de primeiro e segundo graus. Desse modo, nota-se que o dirigente acreditava nos exames enquanto necessidade direcionada apenas para o cargo de professor público.

Porém, focando suas idéias nas reformas da instrução, Bhering acreditava que apesar do ensino ser inteiramente livre, os mestres deveriam estar sujeitos às “provações do saber”, moralidade, reputação e prudência. Segundo ele, ainda que diante da fraqueza e facilidade destas provas, aqueles que ensinassem, pelo exemplo e doutrina o que bem quisesse, deveriam ser submetidos à penas severas. Entretanto, acreditava que a concorrência entre escolas públicas e particulares seria salutar para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, em caso de vacância de algum cargo de professor público estes seriam substituídos pelos professores particulares, funcionando como um mecanismo de valorização da capacidade dos mestres de escolas privadas que possuíssem bons conceitos diante do governo e das famílias. Assim, considero que a averiguação da capacidade dos professores particulares seria oferecida pela opinião dos pais de alunos. E, somente exigida pelo governo quando esses professores transgredissem os costumes e as disposições legais.

Pelo mesmo documento, esse dirigente propôs o aumento nas condições que deveriam ser estabelecidas para que o candidato fosse aprovado para o magistério

Entretanto podia o Governo desde já lançar mão de uma medida, que no meu entender tem algum alcance. Vem a ser: Os candidatos ao magistério, além das habilitações exigidas pela Lei nº 13, devido dar testemunho irrefragável de sua adesão á Monarchia, e á Religião do Estado, e prestar juramento de

fidelidade ao Imperador, e aos seus Delegados, e de obediência aos superiores, como determina o Evangelho. Não basta que o candidato ao magistério se mostre no exame hábil na leitura, escripta, e contabilidade; é sobretudo necessário, que elle saiba doutrina Christã e política, que se mostre compenetrado da importância de seus deveres. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, VICE-DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 22 DE JANEIRO DE 1851).

Este discurso foi direto no problema que mais comentavam quando expunham os casos de falta de capacidade dos professores. A maioria dos dirigentes afirmava a falta de habilitação de maneira genérica, sem qualificar quais eram essas ausências. Bhering chegou a um dos pontos centrais do debate. O professor deveria ser um adepto da monarquia e da religião católica. Deveria prestar juramento de fidelidade ao Imperador e aos representantes do Império, inclusive, declarando obediência à hierarquia existente, conforme estava escrito no “Evangelho”. Para Bhering, não bastava o professor ser competente nos saberes da ciência a ensinar. Mais que isso, deveria dominar conhecimentos da doutrina cristã e da política.

A Lei nº 516 de 1851, que autorizou o governo mineiro realizar as reformas na instrução pública, não condicionou nenhuma exigência para as provas do concurso público. Apenas assegurou que o poder executivo deveria dispor sobre as “condições de capacidade para o magistério”. Em outros termos, o governo provincial deveria estabelecer nos regulamentos da instrução pública as exigências que fariam parte das condições de verificação da capacidade docente.

Em relatório de 12 de janeiro de 1852, o presidente da Província escreveu que não era possível empregar na instrução primária qualquer pessoa que se apresentasse exibindo atestado de boa conduta, às vezes, “oficioso” e que também passava em exames sem concorrência, mostrando apenas uma “tintura de instrução”. Por isso que, no regulamento, deveriam constar algumas exigências e, dentre elas, o auxílio do governo aos professores particulares que mais sobressaíssem no ensino. Ação que, para o presidente substituiria o que denominou de “vã solenidade dos exames”. O estímulo profissional se daria pela concorrência entre os professores desde que soubessem ganhar a simpatia da sociedade e do governo para obtenção da “ajuda” ofertada pela administração pública.

Um ano antes da publicação do regulamento mineiro da instrução pública, a situação dos exames era assim descrita pelo Presidente da Província

Não estando determinada a época em que começará a vigorar o novo Regulamento, sendo provável que só depois se possam applicar as regras que elle estabelecer para habilitar os professores, ou provar a sua capacidade, não era possível deixar adoptar medidas provisórias para não ficarem

completamente privadas do ensino primário as povoações, cujas cadeiras vão vagando, por essa razão, e não querendo comprometter as regras do novo regulamento, criando interesses, que lhes podem ser contrário tem-se nomeado alguns Professores interinos, que vão regendo essas escolas com satisfação do público. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, PRESIDENTE DE PROVINCIA, 11 DE ABRIL DE 1853).

Sem saber o momento exato da aprovação do regulamento, o Presidente da Província ia substituindo os exames de comprovação das habilitações por um conjunto de medidas que garantia a interinidade dos professores na escola. Segundo o dirigente, este procedimento era necessário para não deixar a população sem escola e para não permitir que a legislação futura ficasse embaraçada.

Desse modo, os movimentos reformadores foram tecendo um conjunto discursivo que visava instalar na sociedade alguns dispositivos de regulação da vida destinada ao ensino. O regramento se daria por meio de provas, exames ou concursos, aproximando-se do modelo de recrutamento de professores, mas que não era exclusivo desta corporação, nem deste nível de ensino, como demonstrou Garcia (2005) em seu estudo acerca do recrutamento de professores na Corte.

5.3.1. Exames regulamentados

Espero que o processo dos exames seja daqui em diante mais uma homenagem á verdade, do que um simples corteja ás formulas, de que se revestião antigamente esses actos de tanto alcance em relação à instrucção da juventude, e a moralidade publica. (MINAS GERAIS, RELATORIO, VICE-DIRETOR DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 25 DE FEVEREIRO DE 1855).

Os exames constituíram-se, aos poucos, como um importante dispositivo de manutenção da ordem escolar. Organizado em minúcias, os exames foram sendo incorporados aos aparatos legislativos e preencheram os processos de comprovação de capacidade. Serviram, até mesmo, cotidianamente, como provas da qualidade dos trabalhos dos professores e das atividades dos estudantes.

Cabe observar como os exames foram regulamentados nas três experiências estudadas

Província de Mato Grosso	Corte Imperial	Província de Minas Gerais
Art. 6º – A capacidade profissional provar-se-á em exame oral e por escrito, feito publicamente em uma sala do	Art. 17. A capacidade profissional prova-se em exame, oral e por escrito, que terá lugar sob a presidencia do	Art. 30.º A prova de capacidade se mostrará por exames nas materias, que houverem de ser leccionadas,

<p>Palácio da Presidência, sendo examinadores o Inspetor Geral dos Estudos e mais duas pessoas nomeadas pelo Presidente da Província, que deverá, sempre que puder, assistir ao mesmo exame.</p>	<p>Inspector Geral e perante dous examinadores nomeados pelo Governo.</p>	<p>por attestados da Camara respectiva, Juiz de Direito, ou Municipal, ou de Paz, ou quaesquer documentos validos á juizo do Presidente da Provincia.</p>
--	---	---

A idéia de exame como mecanismo de comprovação da capacidade de professores havia circulado por entre os dirigentes das províncias e do Município Neutro.

Em Mato Grosso, divididos em pequenos rituais³⁷¹ que se complementavam, os exames foram ordenados, inicialmente, com o sentido de verificação da capacidade oral e escrita dos professores diante das representações do governo. Presidida pela principal autoridade da instrução pública e por mais dois membros, provavelmente professores, nomeados pelos dirigentes superiores.

Em Mato Grosso, submetidos a exames, os professores do ensino elementar de primeiro grau deveriam realizar, diante dos argüidores, um exercício de leitura de caracteres impressos e de manuscritos. Precisavam escrever frases ditadas pelos examinadores e também realizar as quatro principais operações matemáticas com números inteiros. Finalizando o ritual, o candidato deveria responder a questões que envolviam os pontos norteadores da doutrina cristã e recitar as principais orações religiosas.

Aqueles candidatos que fossem examinados para a condição de professores do ensino elementar de segundo grau, além desse primeiro ritual completo deveriam também realizar análise gramatical de frases que houvessem lido ou escrito, indicando as partes do discurso. Em seguida, responderia aos questionamentos sobre frações, números complexos, proporções e problemas de aritmética elementar. Em ato final da prova, deveriam dar explicações às perguntas a respeito de religião e história sagrada, a partir tão somente do que ensinavam os catecismos da igreja. Percebe-se, assim, que esses pequenos rituais envolviam conhecimentos literários, científicos e religiosos.

³⁷¹ Na perspectiva afirmada por Garcia (2005, p. 127) “Ritualizado na estrutura, as atas dos exames, como o exemplo no anexo V, p. 221, demonstram o cenário cerimonioso em que ocorrem esses eventos. Cada etapa é descrita nos detalhes pela comissão examinadora que parece se esforçar em deixar evidente a legalidade nos critérios de seleção. Sendo assim, por intermédio destes documentos, fica claro que a habilitação ao magistério constituía-se em dois concursos distintos, sendo o primeiro pré-requisito do segundo. Assim, temos o exame prévio, também chamado “das suficiências”, compreendendo a prova de moralidade, na qual o candidato dá provas de sua maioridade legal, por intermédio de uma certidão ou justificação da idade e da moralidade, provada por: “Folhas corridas nos lugares onde haja residido nos anos mais próximos à data do requerimento e os attestados dos respectivos párocos”.

Em ritual contínuo, os examinadores votavam. O candidato que obtivesse maior número de votos era considerado “plenamente aprovado”. O examinando que tivesse apenas dois votos seria considerado “simplesmente aprovado” e aquele que obtivesse apenas um voto seria considerado “reprovado”. Na sequência, novo ritual em que a Secretaria da Presidência lançaria os “Termos do Exame”, oficialmente, e, no documento, fariam constar as assinaturas dos examinadores.

O concorrente que fosse plenamente aprovado poderia tomar posse em qualquer vaga, a qualquer tempo, independente de novo exame. Já o simplesmente aprovado seria provido interinamente. Nos exames onde houvesse mais de um candidato, o termo do exame seria individualizado e, em lista, os examinadores escolheriam, comparativamente, entre eles, e assinariam o documento. Seria decidido pelo Presidente da Província aquele que deveria ocupar a vaga. Em caso de igualdade de “merecimento” entre os candidatos, os critérios de desempate eram a preferência pelos casados ou viúvos com filhos sob dependência em detrimento dos solteiros.

Nos concursos em que não houvesse pretendente ao cargo devidamente habilitado, o presidente da Província ficava autorizado a nomear, interinamente, uma pessoa para reger a escola, desde que o candidato provasse moralidade por atestado de pároco da freguesia onde morava e que também estava condicionado à aprovação em “exame de suficiência”, diante do Inspetor paroquial e mais dois examinadores, nomeados pela Presidência. Isto não eram os mesmos procedimentos que os exames convencionais? A diferença contava que este professor somente poderia ser nomeado interinamente, independente da quantidade de votos que teria, e também poderia ser submetido a novo exame, quando o Presidente da Província julgasse conveniente ou quando o próprio professor requisitasse tal concurso.

Os candidatos plenamente aprovados e com mais de quatro anos servindo o magistério adquiriam o título de “professor vitalício” e contariam o tempo para aposentadoria, situação idêntica estava desenhada para todos os professores daquela época do magistério público. Aqueles que não se submetessem a novos exames seriam considerados interinos. Portanto, os regulamentos de 1854 obrigavam os professores a refazerem o exame de habilitação em Mato Grosso, situação idêntica a da Corte como veremos a seguir.

Finalmente, para completar a cerimônia de entronamento na função de professor, em um livro, a cargo do Inspetor Geral de estudos, seria publicado o resultado dos exames dos professores que houvessem sido aprovados.

O exame de professores, na Corte Imperial, também funcionou como um ritual de passagem. Era a conquista de um *status* diferenciado. Com a normativa inicial dispondo o exame, escrito e oral, como instrumento para provar a capacidade profissional das pessoas, o ritual envolvia a presença de representações estatais como a do Inspetor Geral e dois examinadores autorizados pelo governo. A sessão de verificação versaria a respeito das matérias para qual o professor estava concorrendo, se escola elementar de primeiro ou de segundo grau. Além da necessidade de saber sobre os sistemas práticos de ministrar aulas até os métodos e conteúdos de ensino.

As professoras seriam submetidas à igual procedimento e, para elas, acrescentaram a verificação dos trabalhos de agulha. Atividade essa que seria examinada por uma professora pública ou uma senhora nomeada pelo governo. Em ambos os casos em que vagasse um lugar para cadeira de magistério, o inspetor geral deveria anunciar pelos jornais, com prazo de trinta dias para inscrição nos exames. Ao término desse período, seria marcada a data dos exames entre os concorrentes. Como se vê, uma intensa ressignificação dos exames, preparando o comportamento dos sujeitos e induzindo a uma preparação nos saberes para um ritual público de passagem da condição de candidato para o cargo ou exercício da atividade docente.

O artigo 21 do regulamento definiu que competia ao inspetor geral propor ao governo, dentre os candidatos aprovados, aquele ou aqueles preferidos, e enviaria tal declaração acompanhada das provas dos exames. A nomeação seria feita por Decreto Imperial. O regulamento designou algumas ordens de prioridade na escolha dentre os selecionados. Assim, seriam aprovados os professores de ensino elementar de primeiro grau que, lecionando com distinção por mais de três anos, se estivessem concorrendo com professores do ensino elementar de segundo grau. Privilegiava ainda o professor adjunto, desde que estivesse há mais de três anos na labuta e que não estivessem novamente concorrendo para o cargo de professor adjunto. Em seguida a vantagem seria dos professores particulares com mais de quinze anos no magistério e com reconhecida vantagem para o ensino e, finalmente, teriam preferência os bacharéis de qualquer ramo da instrução superior do Império.

Até mesmo os professores adjuntos seriam examinados³⁷². Submetidos anualmente ao processo para que pudessem prosseguir nessa condição. No terceiro ano de exercício seriam avaliados por representantes do governo com a finalidade de se conhecer o nível de aproveitamento como estudante das práticas de ensino. Em caso de reprovação nos exames, em qualquer ano, seriam eliminados dessa “classe” de adjuntos, porém, se prosseguissem, no

³⁷² Uekane (2008) trata de maneira ímpar a questão dos professores adjuntos em relação à Corte.

terceiro ano seriam avaliados nos conhecimentos acerca dos métodos e sistemas práticos de ensino para aplicação na “direção” de uma escola. Em caso de aprovação nesse terceiro exame, o professor adjunto receberia um título de capacidade profissional. Estava estabelecida a formação de professores pela prática e a inserção do sujeito no mundo do magistério.

Os professores que estivessem no cargo em 1854 não poderiam reger escolas de ensino elementar de segundo grau sem que provassem as habilitações para as matérias que lecionavam e as demais disciplinas pelas quais estaria crescendo. Por isso, no artigo 53, definiu o regulamento que o governo deveria marcar um prazo, em uma ação conduzida pelo inspetor geral, para a execução deste procedimento.

Os exames tinham uma finalidade de submeter professores públicos e particulares a um rol de exigências que dificultasse a entrada daqueles considerados sem qualidade e que, ao mesmo tempo, permitisse um maior controle sobre “o que” e “como” os professores ensinavam nas escolas.

Em um capítulo, do Regulamento, destinado exclusivamente às escolas particulares de ensino elementar e secundário, os dirigentes do Império estipularam as condições de comprovação das habilitações. Assim, ficou definido que ninguém poderia abrir estabelecimento sem autorização. Mas sem exame poderia? É possível dizer que sim, pois, pelo artigo 101 do regulamento, poderiam ser dispensadas das provas de capacidade profissional aqueles que desejassem lecionar. Desde que fossem professores adjuntos, que houvessem sido aprovados em academias do Império ou que fossem professores públicos ou bacharéis em letras pelo Colégio de Pedro II. Também seria concedida dispensa aos que fossem portadores de diplomas de instituições do exterior devidamente reconhecido pelo governo brasileiro e, finalmente, deixariam de prestar exames os brasileiros ou estrangeiros que fossem reconhecidos pelo governo, desde que autorizados pelo Inspetor Geral e pelo Conselho Diretor.

O regulamento da instrução da Corte Imperial, neste aspecto, foi um tanto complacente nas questões dos exames dos professores de ensino elementar privado. Pelo artigo 100 do regulamento ficou decidido que seria exigido do pretendente da condição de professor particular prova de moralidade e capacidade profissional, assegurando a possibilidade da dispensa dos exames a essa categoria de professores

Do ensino particular primario e secundario

Art. 99. Ninguém poderá abrir escola ou outro qualquer estabelecimento de instrução primaria e secundária sem previa autorização do Inspetor Geral.

Art. 100. O pretendente justificará idade maior de vinte e hum annos, moralidade e capacidadda profissional, pelo modo marcado nos Arts. 13, 14 e 16 a 19 e declarará a profissão que tiver exercido ou qual seu meio de vida nos ultimos 5 annos.

Art. 101. As provas de capacidade profissional, poderão ser dispensadas pelo Governo, segundo as matterias que pretenderem leccionar:

1° Aos professores adjuntos, na fórmula do Art. 41.

2° Aos individuos que tiverem sido aprovados nos estudos superiores pelas Academias do Imperio, aos que forem ou tiverem sido professores publicos e aos Bachareis em letras pelo collegio de Pedro II.

3° Aos que exhibirem diplomas de Academias estrangeiras competentemente legalizados.

4° Aos nacionaes e estrangeiros reconhecidamente habillitados, a quem o Governo conceda dispensa, ouvidos o Inspector Geral e Conselho Director. (Regulamento da Instrução da Corte, 1854).

A abertura de escola ficou na dependência do Estado e, para tal, havia necessidade do atendimento às exigências de idade, moralidade³⁷³ e situações matrimoniais e, posteriormente, foi definido que a prova de capacidade poderia ser dispensada em algumas condições e, assim, em quatro artigos, listaram o grupo beneficiado com esta isenção. Dessa maneira, podemos perceber que o tema dos exames envolvia não somente a questão dos concursos, mas também tocava no problema da liberdade de ensino, da habilitação para a condição de professor, da relação entre igreja e estado, fé e política, família e instituições, moral e saber. Enfim, conjugava diversos assuntos que inter-relacionados, de um ou de outro modo, já foram analisados ao longo deste trabalho, de maneira especial no capítulo III. Essa mesma matéria, por exemplo, relacionada com a questão da habilitação para lecionar em Minas Gerais, em escolas públicas ou particulares, já foi visto, principalmente, duante análise sobre a liberdade de ensino. Interessa tentar construir uma versão das condições de estabelecimento e fortalecimento dos exames como dispositivo que fazia funcionar a instrucionalidade por todo o corpo escolar.

A temática dos exames proliferou enquanto mecanismos de “fazer falar” e como instrumento de confissão do saber. Na Corte Imperial foi disseminada a cultura da observação. Ao definir o regimento interno das escolas em 1855, os dirigentes procuraram

³⁷³ Cf. Schueler (2005, p. 336) “O tema da moralidade, em que pesem as ambigüidades e as diversas representações em torno da definição e dos significados do que seria um professor moralizado, não surgiu apenas no rol das intenções normativas das exigências legais estabelecidas pelo Regulamento de 1854 para o recrutamento docente. A moralidade dos professores primários também foi objeto constante de controle e de intervenção de grupos distintos no interior das comunidades locais em que os mesmos residiam e atuavam como docentes”.

fazer repetir por entre as crianças, os procedimentos de poder do saber e dos princípios de autoridade. Assim, ordenou que em cada escola houvesse um livro para que as autoridades que visitassem o estabelecimento e consignassem suas anotações.

A partir desse documento, com o exame, o olhar, a observação de quem visitava a escola e as respectivas anotações, a vida do aluno seria intensamente controlada pelo Estado. Nesse livro constaria o nome de cada aluno, de modo que as notas ou observações que fossem dirigidas ao sujeito pudessem estar fixadas. E esse documento seria arquivado, sob cuidados da Inspeção Geral em caso de abandono da criança ou transferência de uma escola para outra. Era o início da organização do “boletim escolar”. Documento que tinha e ainda tem a finalidade de construir um campo de visibilidade permanente, no qual são anotados os aspectos julgados relevantes para possibilitar um exame permanente.

A partir dos regimentos escolares da Corte, efetivamente, os exames comprobatórios proliferaram e ganharam rituais mais apurados para tornar o poder pastoral do ensino mais visível e compreensível pela sociedade. Aproveitando as próprias práticas realizadas pelos professores, o Estado regulamentou as atividades de verificação dos saberes e os ritualizou como um instrumento de poder que, por meio da escrita escolar, fixava um saber sobre o aluno.

5.3.2. Alunos examinados

Nessa perspectiva, os exames, enquanto sistemas de avaliação dos alunos, foram definidos em um capítulo especial da norma interna das escolas da Corte. Tecido por dezoito artigos, esse ritual aconteceria uma vez ao ano, em todas as escolas públicas primárias, com a finalidade de verificar os alunos considerados “prontos”. A cerimônia aconteceria em três ocasiões bem distintas. Em um primeiro momento, se dava uma relação entre a comissão e os alunos. Nesses atos, os exames seriam publicados, pela imprensa, três dias antes de acontecer, com a divulgação dos nomes dos examinandos. No momento dos exames, a comissão verificadora dos conhecimentos seria composta pelo respectivo professor da escola, o delegado da freguesia e também uma pessoa designada pelo Inspetor Geral. Na ausência ou impedimento do delegado, haveria um substituto nomeado também pela autoridade da

instrução. Essa comissão teria, de antemão, uma relação dos alunos aptos ao exame, elaborada previamente pelo professor regente.

Portanto, não poderiam participar dos exames os alunos que não fossem “julgados habilitados” pelo professor. Porém, se algum aluno estivesse em “notável adiantamento” e se mostrasse “digno de elogios pela sua aplicação ou inteligência” seria, em “sinal de distinção”, indicado à comissão pelo professor. Circunstâncias essas que deixam descortinada os modos de exercício de poder e sua relação com o saber. Independente de qualquer prova um primeiro exame era do professor. Era ele quem detinha o poder de indicar este ou aquele aluno, o que definia as posições na engrenagem da escola.

Na sequência de andamento do processo, pode-se perceber a relação entre a comissão, os alunos e os saberes. Nesta ocasião seriam feitos os atos dos exames. Dessa maneira, ficou definido que as provas somente poderiam versar sobre as matérias que constituíam a instrução primária e por escrito nas “doutrinas” em que fosse possível. Por isso, a comissão examinadora deveria ter “especial cuidado”, verificando o estado dos alunos na composição. Discurso que sugere o sentido de respeitar a idade e a “série ou etapa” de ensino em que a criança se encontrava. Os examinadores deveriam ainda, abordar os alunos com “assuntos fáceis” em que pudessem, no tempo destinado, discorrer por escrito. No entanto, constituíram-se, nesse momento, os exames orais, contemporizando e conciliando modos de exercício de poder. E, para essa prática, ficou definido um tempo máximo de meia hora, período em que os alunos seriam “interrogados” individualmente. Os examinadores do governo teriam direito ao exame oral dos alunos, enquanto os professores nas ocorrências das sabinas não teriam. Ou melhor, teriam, mas desde que compo a banca examinadora e mediante presença de testemunhas, no caso, os próprios examinadores. Poder distribuindo poder. Poder do professor que ficou submetido ou limitado ao poder do governo.

Nesse ato, para avaliar os alunos, as práticas seriam por votação. Momento em que os avaliadores escolheriam entre as palavras “aprovado”, “aprovado com distinção” e “reprovado”. Influenciariam essa votação os exames, oral e escrito, e também as anotações, registros e observações que, individualmente dos alunos, os professores tivessem realizados anteriormente e oferecido previamente à comissão. Em seguida, os alunos que fossem aprovados em “todas as matérias” do ensino elementar receberiam um atestado assinado pelos membros da comissão examinadora e rubricado pelo Inspetor Geral. Documento que constaria a declaração do grau de aprovação e as matérias em que o aluno houvesse se distinguido. Ao que parece, os reprovados seriam esquecidos ou retornariam para os bancos das escolas

novamente, pois a normativa não mais se refere a eles. O esquecimento, o ostracismo e até mesmo a cobrança mais severa poderiam ser recomendados àqueles que, eventualmente, ficassem reprovados nos exames.

No terceiro passo desse processo estava a relação da avaliação do aluno com o exame do trabalho do professor e o reconhecimento da escola. A exposição do aluno aprovado para a sociedade exibia junto as práticas dos professores e o reconhecimento da escola. Dessa maneira, os cinco alunos com o “melhor exame”, diferenciados no bom procedimento, aplicação e inteligência seriam aprovados e premiados. Ao que se pode entender, cinco de cada série ou etapa de ensino examinando, e dentre estes, os próprios alunos escolheriam outros cinco da escola, de todas as séries ou etapas, para que pudessem receber o “prêmio de honra”. Nesse sentido, além de sujeitarem à avaliação, os alunos que possuíam “saber” também teriam o poder de avaliar os demais colegas, mostrando quais eram os alunos exemplares, referências discentes. Era a identificação da referência. O sujeito a ser admirado, exposto como um exemplo a ser seguido.

A concessão de prêmios seria representada por livros com assuntos de religião, de moral e de literatura nacional escolhidos pelos membros do Conselho Diretor da instrução da Corte. A licenciabilidade de honra consistia em uma “medalha de prata” com a esfinge do Imperador, de um lado, circundado pela legenda “à inteligência, ao zelo e à aplicação” e, do outro lado, a inscrição com os dizeres “Escola pública da Freguezia de...”. Evento que deixava evidente a finalidade do exame de servir como um estímulo aos alunos para arrancar deles maior qualidade, produtividade na aprendizagem, portanto, maior eficiência da instrucionalidade pretendida, maior atendimento, a mais profunda relação, respeito e submissão ao poder pastoral do ensino e ao poder pastoral dos cuidados.

Ao término dos exames, a comissão faria a distribuição dos prêmios em dia designado pelo presidente do grupo, proclamando os nomes dos aprovados e a relação daqueles que teriam a designação pessoal publicada pela imprensa, assim como os que estivessem na condição de premiados. Nesse encerramento, lavrava-se um “termo dos exames”, assinado pelos examinadores, redigindo o presidente da Comissão um relatório circunstanciado do processo e resultados dos exames ao Inspetor Geral. Era nesse documento que o presidente de comissão discorria sobre as observações e considerações efetuadas, portanto, descrição e análise, pois, a partir dele, o dirigente superior da instrução da Corte poderia julgar se algum professor merecia moção de “louvor” ou de “censura”.

Depois de ouvido o Conselho Diretor, o comunicado oficial era enviado ao professor, com uma ou outra consideração, e, este ato seria dirigido também ao governo imperial para que ficasse sabendo as ações que haviam tomado para modificar rumos e melhorar as práticas dos professores. Por isso, nesse momento podemos verificar como os exames dos alunos estavam também, indiretamente, avaliando as práticas dos professores. A avaliação de um colega sobre o outro, a publicação da relação dos alunos aprovados e premiados, assim como as moções de louvor ou de censura, constituíam-se em atos de intenso exame das práticas dos mestres e das instituições que dirigiam.

Com esses discursos, os dirigentes iam construindo entre a população escolar uma “cultura do exame”. Na realidade, um culto às provas, a observação, a verificação, a comprovação da realização, com eficiência ou não, de determinadas atividades. O exame, sem violência física, cada um e todos se submetiam ao império das vontades das normas. Governo dos professores, dos inspetores e do Estado que, por meio destes exames gerais se pretendia observar se o programado estava sendo cumprido.

5.3.3. A opção de examinar a vida dos sujeitos

Em Minas Gerais, a ordenação dos exames alcançava uma relação política/religiosa/judicial e outra pedagógica. Deste modo, a prova de capacidade se daria tanto por atestados emitidos pelas autoridades eclesiásticas ou por dirigentes políticos, como os vereadores das câmaras municipais e, também, por personalidades da justiça como o juiz de direito, o juiz municipal ou mesmo o juiz de paz. Os documentos emitidos por essas autoridades serviriam como meio de comprovação da qualidade do professor, mas seriam submetidos à avaliação do Presidente da Província. Era preciso, assim, verificar a autenticidade e a legitimidade dessas certificações.

A legislação mineira também optou pelos exames dos candidatos a professor. E vale dizer, deixou em aberto, inclusive, a possibilidade de verificação dos professores que ministravam aulas. Muito semelhante com o caso de Mato Grosso, no respectivo regulamento, absteve-se de aprofundar na questão do sistema de avaliação dos alunos. Do ponto de vista pedagógico, os exames ficaram previstos na legislação de um modo direto, sem estar cercado de um ritual de exercício da avaliação. Apenas afirmou que os exames, no caso de candidatos ao cargo ou mesmo dos professores em exercício, seriam realizados nas matérias. Indicativo

de que conheciam o instrumento regulador das ações de verificação dos saberes, portanto, possuíam experiências na lide com esse dispositivo de conhecimento da capacidade de lecionar dos pretendentes. Também não citou e sequer classificou essas “matérias”.

O sujeito era examinado na sua capacidade de relacionamento com as instituições e as autoridades. A relação política, social, cultural, religiosa e, importante, a condição judicial das pessoas, portanto, a vida civil deveria ter cuidado especial. Nessa Província, a exigência de um aporte judicial para a moralidade dos candidatos ou daqueles que estivessem no cargo de professor seria fundamental para que o Presidente pudesse conceder a autorização para lecionar.

5.3.4. Reafirmações políticas dos exames

Tão logo definiram as regulamentações de 1854, os dirigentes³⁷⁴ difundiram um discurso de afirmação da legislação e exercitaram mais intensamente as confissões do saber de professores e alunos.

Como dito anteriormente, Mato Grosso se insere nessa determinação pelas regulamentações muito próximo do ideário da Corte Imperial. Nesse sentido, a normatização da província era muito semelhante com aquela. Também não foi encontrado o regimento interno das escolas mato-grossenses, mas há indícios da sua existência e um deles se refere ao exame de alunos.

Dada a dificuldade de encontrar os relatórios e demais documentos da segunda metade de 1850 em Mato Grosso, não foi possível perceber muitas manifestações acerca dos exames de alunos. Dois únicos documentos dos dirigentes do final da década permitem encontrar algumas “razões” ou “motivações” que alicerçavam o pensamento dos governantes. Um deles é de autoria do próprio Inspetor Geral de estudos. Escrito em 1859, o documento enfatizou que nos dias 13 e 14 de dezembro daquele ano, na Câmara Municipal de Cuiabá houve o exame anual dos alunos das escolas públicas. Nessa ocasião, a professora da Capital apresentou, pela primeira vez, quatro alunas. Todas elas aprovadas plenamente. Momento pelo qual é possível refletir que os dirigentes haviam disposto de um regimento interno para as escolas da Província ou, talvez, estivessem aplicando a mesma norma da Corte porque, nos

³⁷⁴ Quero destacar apenas o primeiro e segundo ano após a legislação e apenas os discursos dos dirigentes. Nesses anos e alguns anos depois da publicação das normativas, essas queixas recomeçam, principalmente por delegados da instrução. Da mesma maneira, as reclamações ampliam-se e retomam apropriadas de outros modos, mas comparecem nos discursos dos dirigentes e documentos oficiais da IGIPSC, nas décadas seguintes como se pode ver em Lemos (2006), Uekane (2008), Schueler (2002) e Garcia (2005).

regulamentos de 1854, constava apenas a formalidade de realização dos exames de alunos e não a maneira de proclamar o resultado dos exames de cada aluno.

Na sequência, o inspetor geral de estudos assegurou que em outras freguesias e de outras cidades, havia aprovado alguns alunos “simplesmente” e outros foram reprovados. Nas demais freguesias e cidades da Província, os exames não aconteceram pela falta de “alunos prontos”. Ao esclarecer a respeito da importância desse instrumento, o dirigente da instrução Joaquim Gaudie Ley afirmou

Devo em obséquio a verdade declarar a V. Exa. que os exames nesta Capital são rigorosamente feitos, e por isso bem merecido os títulos de prontos que aos aprovados se expedem em consequência deles. O ensino de Gramática e Aritmética dado na escola de 2º grau continua a chamar para estes exames a atenção de todas as pessoas inteligentes: na verdade, que espetáculo mais tocante haverá do que ver-se um menino de 9 a 10 anos, e as vezes de menos, resolver com grande desembaraço problemas de Aritmética, escrever com perfeita ortografia um trecho de qualquer livro, que pela primeira vez lhe é ditado, dividir suas orações, e analisá-las minuciosamente, descendo até os mais pequeninos detalhes da Gramática com exemplificação de toda a análise? Que esperanças não despertam eles nos corações de seus pais? Quão nobre não é o desvanecimento do mestre que nos oferece estes espetáculos que algum tempo antes pareciam impossíveis! (MATO GROSSO, RELATORIO, INSPETORIA GERAL DOS ESTUDOS, 29 DE JANEIRO DE 1859).

O dirigente procurou valorizar o processo intensivo e sofrido, que precisava de contínua preparação, de horas de destinação para os estudos. Para um momento que exigia longas horas e diversos dias, semanas e meses de abstenção de outras atividades, a fim de se preparar para aquela curta ocasião, o inspetor tentou construir uma metáfora da beleza. Uma representação benéfica, gloriosa de um momento da escolarização que buscava, com tal procedimento, estimular outros professores e pais de famílias a submeterem seus alunos e filhos ao processo de confissão do saber produzido durante o ano.

Ao classificar as pessoas de inteligentes porque compreendiam a necessidade dos exames, afirmou a beleza do ato pelo exame de crianças. Desejava mostrar, exemplificar, tornar visível o processo de transformação dos indivíduos em sujeitos escolarizados. Tornar a conquista dos professores e alunos uma exposição pública dos seus respectivos atos e, com isso, normalizar os exames escolares anuais. O ritual dos exames foi transformado, no dizer de Gaudie Ley “na verdade”, em um “espetáculo mais tocante”. E, dessa maneira os dirigentes entenderam e praticaram os exames escolares em Mato Grosso.

Em outro relatório, datado de 1860 que realizava avaliação do ano anterior, esse mesmo dirigente descreveu como foram realizados os exames. Por esse documento, ficou

visível que houve uma grande expansão da avaliação de um ano para outro. De quatro localidades no ano de 1858, para onze localidades no ano seguinte. Nesse documento constam as listas dos alunos das diversas escolas e o modo de avaliação com que foram contemplados. Os dizeres afirmavam “aprovados plenamente” ou “aprovados simplesmente” e as matérias em que se destacavam.

Nessa perspectiva, a tentativa era de espetacularização dos exames e disseminação para todos os lugares da Província. Por isso, a finalidade fez o dirigente de Mato Grosso demonstrar a beleza da transformação das crianças que aprendiam a explicar os conhecimentos escolares. Também apresentavam a capacidade dos estudantes e dos mestres em enobrecer o ato de conhecimento dos conteúdos escolares, demonstrando seus saberes em processos públicos que embeleza os mais nobres sentimentos do coração e a mente. Ao final da década, os discursos eram produzidos, especialmente por Gaudie Ley, para produzir efeitos de verdade e conquistar a população para o reconhecimento dos esforços do governo no processo de escolarização. Como um padre ou um pastor, o discurso tentava apascentar, retirar as tramas dos processos da instrução e convencer de uma beleza dos procedimentos.

Tanto na Corte Imperial quanto em Minas Gerais, os exames foram retomados no pós-regulamentação, obedecendo aos critérios exigidos para habilitação dos professores e tinham a finalidade de reordenar a instrução em parâmetros que procuravam consolidar o poder do Estado sobre os sujeitos e demais instituições.

Relatórios, atas de exames e os próprios exames³⁷⁵ confirmam uma intensa vinculação dos exames com os pressupostos anteriores à regulamentação, como moralidade, civilidade e domínio dos saberes elementares. Porém, buscavam maior articulação com as ciências, sem esquecer a fé e a morigeração e, também, procuravam intensificar a submissão ao poder dos examinadores.

5.4. Regime disciplinar

Antes das regulamentações das três comunidades analisadas não foram encontrados uma manifestação sequer a respeito do regime disciplinar,³⁷⁶ a não ser os casos dos castigos.³⁷⁷

³⁷⁵ Alguns desses relatórios, atas e exames encontram-se referenciados neste trabalho. De modo particular aqueles referentes ao período entre 1855 e 1859.

³⁷⁶ Para Siqueira (2000, p. 240) “Nos dois primeiros regulamentos da instrução pública de Mato Grosso, respectivamente de 1837 e 1854, a temática dos castigos físicos não foi objeto de tratamento. No momento em que as idéias modernas penetraram nesse território – especialmente a partir da década de 1870 –, essa temática passou a constar das normalizações escolares”.

No pós-regulamentação, algumas definições apareceram e construíram significados a respeito dos modos de ordenamento da vida escolar

Mato Grosso	Corte Imperial	Minas Gerais
<p>Capítulo 4º</p> <p>Penas a que ficam sujeitos os professores</p> <p>Art. 30º – A aplicação das penas decretas no Título 4º da Lei terá lugar em virtude de Resolução do Presidente da Província, precedendo audiência do Inspetor Geral e informações dos Inspectores Paroquiais e de outras autoridades locais, de quem forem exigidas pelo presidente.</p> <p>Art. 31º – Nos casos do Artigo 26 da mesma Lei deverá também ser ouvido o professor acusado, a quem se dará o prazo de quinze dias para responder.</p>	<p>Art. 72. Os meios disciplinares para os meninos serão os seguintes:</p> <p>Repreensão,</p> <p>Tarefa de trabalho fóra das horas regulares,</p> <p>Outros castigos que excitam o vexame,</p> <p>Comunicação aos paes para castigos maiores,</p> <p>Expulsão da escola.</p> <p>...</p> <p>TÍTULO V</p> <p>Capítulo Único.</p> <p>Faltas do professores e directores de estabelecimentos publicos e particulares; penas a que ficão sujeitos; processo disciplinar.</p> <p>Art. 115. Os professores publicos que por negligencia ou má vontade não cumprirem bem os seus deveres, instruindo mal os alumnos, exercendo a disciplina sem criterio, deixando de dar aula sem causa justificada por mais de três dias em hum mez, ou infringindo qualquer das disposições deste Regulamento ou as decisões de seus superiores, ficão sujeitos ás seguintes penas:</p> <p>Admoestação,</p> <p>Repreensão,</p> <p>Multa de até 50 \$</p> <p>Suspensão de exercicio e vencimentos de hum até tres mezes,</p> <p>Perda de Carteira.</p>	<p>Art. 5.º Incumbe ao Director Geral: [...]</p> <p>§ 11.º Suspender até por 30 dias os Professores, que não acceitarem e observarem as advertencias do respectivo Director, ou quando de sua continuação no Magisterio resultar prejuizo a educação dos alumnos.</p> <p>Art. 18.º Incumbe ao Director:</p> <p>§ 1.º Fiscalisar por si, e pelos visitadores em suas Parochias a conducta dos Professores, assim publicos, como particulares no cumprimento das obrigações, que lhes são impostas pelas Leis, e Regulamentos Provinciaes.</p> <p>§ 2.º Instrui-los quando entender convenniente á regularidade, e progresso do ensino, ou quando for consultado sobre assumptos relativos á Instrucção, bem assim sobre a intelligencia das Leis, seus Regulamentos, ordens do Presidente da Provincia, e do Director Geral.</p> <p>§ 3.º Adverti-los dos erros, que commetterem, e das faltas em que incorrerem.</p>

³⁷⁷ Cf. Lemos (2002, p. 2) “No que se refere à legalidade dessa prática, caberia observar que encontrava-se prevista no artigo quinze da lei geral de ensino de 15 de outubro de 1827, o qual prescreve que os castigos deveriam ser praticados de acordo com o método Lancaster. Já no regulamento promulgado em 1854, voltado para a reordenação do ensino primário e secundário da Corte, adota-se o método simultâneo como preferencial, não havendo uma proibição explícita aos castigos corporais. Há, contudo, em seu artigo setenta e dois uma relação de meios disciplinares que podiam ir da repreensão à expulsão, princípio que foi estendido à rede privada em 1873 pelo decreto número 5391 de 10 de setembro”.

O regime disciplinar, nas províncias e na Corte, possuía algumas particularidades. Nas províncias, as legislações determinaram punições tão somente aos professores³⁷⁸. Já na Corte Imperial, o regulamento alcançou as atitudes das crianças para ordená-las às novas condutas, tanto no interior quanto no exterior da escola. Entretanto, todas elas indicavam os caminhos, diferenciados dos antigos procedimentos, que a instrução pública deveria tomar no aspecto da correção dos desvios dos sujeitos. Por isso, esta série temática compreendia, por um lado, a definição do poder pastoral dos cuidados a ser desenvolvido pelos representantes governamentais em relação aos profissionais do ensino e, por outro, a limitação do poder pastoral do ensino a ser praticado pelos professores em relação às crianças escolarizadas.

Cada qual, da maneira apropriada e compreendida, instalou seu regime de controle dos corpos e das vontades de um modo que procuravam distanciar seus argumentos dos castigos corporais³⁷⁹. Como analisou Foucault (1999D) a idéia era atingir a alma dos sujeitos, o sentimento, o brio, as condições sociais, enfim, como se fosse uma intensa preparação do caráter dos indivíduos, os castigos, penas ou punições visavam construir subjetividades.

Em Mato Grosso, definido como “penas” às quais estavam sujeitos os professores, foi disposto, no quarto capítulo da normativa, um conjunto de instruções voltadas para um regime complementar de prevenção da penas para os professores acusados de algum ilícito.

Em todas as acusações haveria um prazo de quinze dias para que o professor respondesse. Em caso de desconsideração ou negligência, o professor seria punido monetariamente. E, caso demorasse mais que os quinze dias previstos, então, o professor denunciado poderia ser demitido. Porém, nas situações menos graves os professores seriam, pelo inspetor paroquial ou pelo Inspetor Geral, “admoestados” ou advertidos, isto é, provocavam a altivez do mestre, indicando-lhe outros caminhos. Ensino moral muito mais que qualquer pena que atingisse o corpo ou a vida econômica dos sujeitos. O poder dos cuidados tomou forma e sentido para o entendimento dos professores e da sociedade.

Havia também algumas punições não tão explícitas nas normas das penalidades, mas que se pode entendê-las como castigos destinados a corrigir alguns desvios. Para ilustrar, no

³⁷⁸ Siqueira (2000, 242-248) produz uma leitura interessante a respeito dos castigos físicos e morais em Mato Grosso com a emergência dos discursos de oposição aos castigos físicos. De modo particular a partir da década de 1870 e deixa identificado os modos como os castigos físicos e morais foram sendo adotados, reivindicados, exigidos e até mesmo obrigados a ser exercido em Mato Grosso, ainda que a lei dispusesse em contrário, como fizeram os deputados da Assembléia Legislativa.

³⁷⁹ De acordo com Sangenis (2007, p. 2) haviam experiências com os castigos escolares anteriores. Desse modo “Aos alunos que infringissem as regras e para os quais não bastassem as boas palavras e exortações, estavam reservados os castigos corporais. O *Ratio Studiorum* prescrevia que os colégios jesuíticos deveriam nomear um corretor, que não fosse membro da Companhia, com a finalidade de aplicar as punições. Na impossibilidade de haver um corretor, os transgressores poderiam ser corrigidos por meio de algum estudante, designado para essa função. Os estudantes que não aceitassem os castigos corporais deveriam ser excluídos do colégio”.

artigo 40 do regulamento mato-grossense ficou definido que o Presidente da Província, a partir de uma “representação” ou “queixa” do Inspetor Geral, poderia sujeitar professores particulares à apresentação de documentos de moralidade e também submetê-los a exame de habilitação para que comprovassem conhecimento das matérias de ensino. E, na sequência, outro artigo assegurou que, se um desses professores permitisse ou praticasse a ofensa da moral ou dos bons costumes, se fosse reprovado nos exames ou deixasse de apresentar documentos de moralidade teria a escola fechada. Além disso, qualquer um da categoria de professor que deixasse de cumprir uma das obrigações constantes do regulamento seria multado entre dez e cinquenta mil réis, dependendo da gravidade do ato. Estas eram penalidades pecuniárias, porém também visavam retificar determinados comportamentos.

Em relação aos alunos, não houve uma definição sequer a respeito dos castigos, penas ou qualquer outro tipo de punição. As legislações anteriores permitiam a aplicação dos castigos de maneira moderada³⁸⁰. Sob domínio do pensamento levergeriano, o regulamento previu apenas a concessão de prêmios a alunos que se destacassem nos estudos. Desse modo, pelos artigos 27 e seguintes daquela legislação, pode-se conhecer que uma lista de “alunos merecedores” de concessões honoríficas seria elaborada pelo Inspetor Geral, posterior aos exames anuais, e apresentada ao Presidente da Província para um ritual de condecoração com os prêmios.

Essas recompensas seriam destinadas aos cinco melhores alunos de cada escola, em função do bom comportamento ou das boas notas nas disciplinas de leitura, escrita, doutrina cristã e de “contas”. Juntamente, cada professor desses premiados, durante a cerimônia, brindaria seus alunos com uma “locução adequada ao objeto”, ou seja, demonstraria um conjunto de elogios aos alunos, oferecendo e reforçando junto às demais crianças e às famílias o bom exemplo. A idéia era produzir modelos de alunos, de escola e demonstrar o alcance do poder do ensino. O sentido do feito era produzir junto às famílias, amigos, alunos ou qualquer criança uma idéia de referência, de beleza do modelo individual para o social. Assim, era possível alcançar o objetivo máximo da escola e o bom exemplo, motivo de celebração, se

³⁸⁰ Sá & Siqueira (2006 A, p. 130) asseguram que as cenas de suplícios aconteciam até a metade do oitocentos, da senzala à casa-grande e atingia escravos e homens livres. Com o fortalecimento do Estado houve uma luta contra o poder das famílias, produzindo mudanças e conflitos entre o poder público e o poder privado, em particular das famílias e desse modo “Afinal, o cidadão, no país nascente, antepunha-se ao homem comum; o Estado colocava-se acima das famílias e a Nação, a partir daí, seria regida por leis e normas pautadas na *res publica*. Essa transformação não se deu sem conflitos, e a abolição dos castigos físicos foi um exemplo dessa disputa que, mesmo aparentemente silenciosa, deixava antever o contraponto entre os costumes familiares e as modernas práticas ditadas pelo Estado. O banimento das punições corporais no interior das escolas de Mato Grosso fora determinado pelo Regulamento da Instrução Pública do ano de 1872, porém a sua prática rompeu o século XIX, tendo sido a palmatória a representação material de sua persistência”.

constituira em prova desta possibilidade. Para tanto, bastava não se desviar dos programas da escola.

Na Corte, o regime disciplinar atingiu as práticas dos professores e visou, principalmente, estabelecer os parâmetros reguladores das ações dos estudantes no interior do espaço escolar. A idéia era cercar as potencialidades desafiadoras dos sujeitos para submetê-los a um processo de incorporação de atitudes compatíveis com o ambiente no qual estavam convivendo. Na generalidade, as prescrições não afirmavam quais eram os eventuais “crimes”, “desafios” ou “infração” que os alunos poderiam praticar e que estavam submetidos ao controle. Portanto, toda e qualquer atitude dos membros da comunidade escolar estavam sujeitas à avaliação permanente dos dirigentes ou dos professores. Desse modo, os regulamentos afirmaram apenas as penalidades em casos de contrariedade do “poder de mando” da hierarquia escolar.

Foi assim que o regime disciplinar foi definido como instrumento de repreensão por meio de exercício de atividades escolares além das horas previstas diariamente de aulas, castigos que produzissem vexame, portanto, exposição pública da infração e dos sujeitos, comunicação aos pais em casos mais graves que merecessem “castigos maiores” e chegavam a possibilidade da exclusão da escola. No entanto, o Inspetor Geral ficou com a incumbência de “instruir” os professores a respeito das maneiras como as penalidades deveriam ser aplicadas. Como a escola tinha um caráter inclusivo, a exclusão dos sujeitos seria aplicada somente àqueles escolares que denominaram de “incorrigíveis”, depois que o professor tivesse usado das mais variadas maneiras para sujeitá-lo, com o envolvimento das famílias neste processo. Finalmente, a expulsão da criança do ambiente escolar estava condicionada à autorização do Inspetor Geral que daria a última palavra.

O desbloqueio nos procedimentos de poder fica bastante compreensível na aplicação das penalidades definidas na Corte Imperial. As atribuições do poder judiciário foram assumidas pelo Inspetor Geral e pelo Conselho Diretor da Instrução da Corte. Um Juiz e seu tribunal. Por isso, definiram que as penas de advertência e repreensão seriam impostas pelo dirigente superior da instrução e a multa seria estabelecida pelo órgão colegiado. Em qualquer dos casos de multa e suspensão caberiam recursos ao governo, num prazo de cinco dias.

Os cuidados com os sujeitos e com a legitimidade da aplicação da lei são perceptíveis nas determinações legais. Assim, as penalidades mais graves de suspensão e perda de cargo de professor estavam submetidas às regras que visavam manter os princípios de autoridade e de hierarquia. Dessa maneira, a interrupção das atividades somente seria decretada nos casos

de reincidência do transgressor em que houvesse aplicação de multa, quando o professor demonstrasse algum “mau exemplo” ou que inculcasse “maus princípios aos alunos”. Portanto, estava bastante alargada a interpretação dos aplicadores das penas. O objetivo desse tipo de penalidade era de fazer com que os professores se resguardassem de qualquer ameaça ou confronto com o poder pátrio das famílias e com o poder dos dirigentes.

Já a suspensão do exercício profissional seria conjuntamente realizada com a perda temporária dos vencimentos quando o professor tivesse sofrido “pena de galés”, isto é, condenado a serviços forçados, ou houvesse contra ele acusação de furto, roubo, estelionato, bancarrota, rapto, incesto, adultério, ou qualquer outro crime que ofendesse a moral pública e a religião católica. Finalmente, poderia acontecer pena igual em casos de ter cometido algum crime inafiançável na época. Portanto, os professores públicos estavam condicionados a um comportamento regrado de acordo com os valores do Estado Imperial e com a religião de Estado.

Com a vida de profissionais do ensino público e dos estudantes devidamente adequada às diretrizes do pensamento monárquico, os dirigentes tomaram o caminho da definição do comportamento dos professores particulares. A tentativa era submeter os mestres de escolas privadas aos ditames governamentais, ao definir quais as condições que os candidatos deveriam atender para ser professor.

As regras disciplinares endereçadas ao magistério particular articularam um sistema de identificação das transgressões, mediadas por mecanismos de verificação da verdade e a securidade da ação do Estado. Esses docentes estavam sujeitos às penas de multa, entre 50 e 200 Réis, em casos de abertura de escolas sem autorização ou ensino sem habilitação. E se violassem qualquer dispositivo do regulamento a punição seria estipulada entre 20 e 100 réis. Nas reincidências e se ofendessem a moral e os bons costumes, escolas seriam fechadas. A estipulação desse tipo de penalidade não evitava a apuração de outros crimes e contravenções.

Para que o regime disciplinar fosse posto em funcionamento, o caminho para se chegar a essas punições também havia sido previsto. A denúncia deveria ser apresentada, formalmente, ao Inspetor Geral. Este verificaria a necessidade de convocação do Conselho Diretor para tomada de conhecimento dos fatos. Em seguida, o Conselho julgava procedente ou não a acusação, aceitando ou não o prosseguimento do processo. Já o acusado, em um período de oito dias, deveria responder por escrito e assinado, argüindo em sua defesa. O processo administrativo prosseguia, em ritual semelhante às ações do poder judiciário, com a oitiva do denunciado e das pessoas que tomaram conhecimento do delito. A partir das

respostas ou independente dela, nos casos de revelia, o Órgão orientativo identificava a natureza do crime cometido e tipificava a punição que deveria ser imposta. Nesses casos, o Colegiado deveria estar com quorum total dos seus componentes ou preenchido por substitutos.

Nesse modo de julgamento, a singularidade em relação ao judiciário ficou por conta da compreensão de que os atos do Conselho Diretor não seriam definitivos, mas indicativos e orientativos ao governo para que este tomasse a decisão final. Ao acusado caberia recurso ao Conselho de Estado nos casos em que não concordasse. As ocorrências mais graves de atentado à moral ou nos casos em que a demora na decisão prejudicasse o ensino, o Inspetor, preventivamente, suspenderia o professor ou determinava o fechamento da escola até a decisão definitiva, sendo tais fatos relatados aos dirigentes superiores do governo.

Uma leitura possível é que a regulamentação dava prosseguimento ao processo de abandono do castigo corporal³⁸¹. A cominação adotada visava atingir os sentimentos dos sujeitos para que pudessem modificar os comportamentos e que servisse de alerta para os outros que tentassem cometer as mesmas ou semelhantes infrações. Portanto, a publicidade dos atos no âmbito escolar e o caráter de exemplaridade das penalidades funcionavam como técnicas centrais do dispositivo em relação às crianças. Dessa maneira, prevenir, evitar, atentar para outros atos semelhantes e criar experiências com os comportamentos inadequados era a maneira pela qual desejavam disciplinar não somente o sujeito, mas o coletivo da população escolar. Do mesmo modo, classificava os sujeitos entre aqueles “corrigíveis” por meios disciplinares brandos e os “incorrigíveis”, isto é, aqueles indivíduos possuidores de comportamento que os impediam de ser escolar e estar no ambiente do ensino.

Nos aspectos do regime disciplinar, a normativa mineira também se ocupou de regular a vida dos professores e dos alunos do ensino elementar. Foi possível perceber a previsão de algumas punições que se encontravam dispersas pelo interior da legislação da instrução. Deste modo, como uma das incumbências do diretor geral da instrução pública, estava o dever de suspender os professores, por até trinta dias, nos casos de transgressão de ordem do diretor de círculo ou se as atividades do professor pudessem causar prejuízo à “educação dos alunos”.

Em outra disposição sobre os encargos do diretor de círculo literário, ficou estabelecido que era de competência desse representante três atividades sobre a conduta dos professores. Primeiro, a idéia de fiscalizar diretamente, ou por meio dos visitantes, a conduta

³⁸¹ Cf. Sanguis (2007, p. 12) “O que pela lei deveria ter sido encerrado – os castigos físicos escolares –, em 1854, ou, até antes, em 1827, conviveu, ainda que relegado, com as novas práticas vigentes à época. Entre a norma escrita e o dia-a-dia nas escolas, um longo caminho teve que ser percorrido”.

dos professores, tanto públicos quanto os particulares. Na segunda ação, deveria instruir esses professores quanto a regularidade, visando o progresso do ensino e quando consultado pelos professores ou pelos dirigentes sobre a interpretação das leis, dos regulamentos e das ordens do Presidente da Província ou do diretor geral. E, na terceira determinação, o dirigente deveria advertir os professores dos erros e das faltas que incorressem no desempenho das funções. Prescrita em lei, a normatização dava o significado da prática de poder muito mais com o sentido de direcionar para o caminho correto, indicar, inculcar um tipo de comportamento adequado às correspondentes determinações legais.

Outro meio de punição de professores foi previsto no regulamento de Minas Gerais como um conjunto de dispositivos que, tal qual na Corte Imperial, tinha a finalidade de disciplinar a vida dos professores particulares e os modos de estabelecimento das escolas. A diferença em relação a Capital do Império estava no sentido da pena, mas também no patrocínio de recompensas. Com esse fim, a pessoa que abrisse colégio, sem autorização do Presidente da Província, seria multada em 100 mil Réis da primeira vez e em dobro em caso de reincidência com o conseqüente fechamento da instituição. O conjunto dessas multas formaria um fundo especial destinado à manutenção da instrução pública. Portanto, um erro individual levaria a um benefício coletivo como estratégia de intensificar o combate ao desvio.

A gratificação por bons procedimentos também fora previsto. A recompensa aos professores que instalassem escolas em conformidade com a disposição regulamentar é que abria à instituição a possibilidade de recepção de recursos governamentais. Assim, a “juízo do Presidente da Província”, o diretor de estabelecimento de ensino legalizado poderia solicitar auxílio dos cofres estatais para ampliar e melhorar o seu estabelecimento, procurando avançar na qualidade do ensino ofertado. Desse modo, as punições e as recompensas demonstram quão significativas foram essas regulamentações no sentido de fazer avançar a “sociedade panóptica”, pois, ao se submeter ao controle estatal, incluía a possibilidade de reconhecimento político da utilidade do trabalho e da instituição. Controle e submissão, controle e gratificação pela submissão eram assim as faces de uma mesma moeda: a aceitação do poder público como órgão supremo de governo da esfera da instrução. Era o governo da instrução, era a governamentalidade funcionando. Não mais somente punido, mas também recompensado pela submissão ao modelo em processo de implantação.

As reformas da instrução em Minas Gerais podem ser consideradas *sui generis*. Além da regulamentação do ensino elementar criaram o Liceu Mineiro. As leis de nºs 27 e 28

daquele ano eram complementares apenas em alguns aspectos. Talvez a questão dos alunos fosse um deles. É possível que, por isso, a lei mineira nº 27 de 1854 tenha disposto sobre penas às quais estavam sujeitos os alunos do Liceu. Provavelmente, os dirigentes também utilizaram parâmetros da realidade escolar mineira do ensino secundário para que, a partir dessas experiências, pudessem estipular as condições disciplinares do ensino elementar.

Com a finalidade de conhecer um pouco mais da experiência escolar mineira, foi possível identificar que as penas disciplinares destinadas aos alunos secundaristas eram de repreensão, castigos que expunham os alunos ao vexame, comunicação aos pais ou responsáveis sobre eventuais infrações e expulsão da aula. As primeiras seriam aplicadas pelo diretor ou pelo próprio professor nos casos menos graves. Já a expulsão somente se daria, depois de esgotada as demais medidas, por determinação do diretor geral e após a consideração de que o aluno era “incorrigível” ou que as atitudes eram maus exemplos aos demais colegas pela influência que produzia. Porém, como o poder não é somente repressão, asseguraram também as premiações. Designação que estava condicionada à aprovação com distinção nos exames e em função das informações que repassavam os professores sobre o comportamento desses alunos. Destinada para os melhores alunos, a concessão desses prêmios estava acompanhada por um certificado de honras ao mérito em um ritual anual específico.

Ao final da década, mais precisamente em 1859, ao definir uma nova legislação para a instrução pública o regulamento adotou, em minúcias, as idéias de castigos prescritos para os alunos do ensino secundário e aos professores. Dessa maneira, tipificaram a infração e prescreveram os castigos.

Ao que os documentos indicam, não havia nessa conformação legal uma disposição de resolver o debate sobre os efeitos dos procedimentos com os castigos físicos e com as punições morais. Havia diversas tentativas de impor um ritmo de trabalho com a aplicação de penalidades que não mais atingisse o corpo, mas os sentimentos, a alma dos sujeitos. Os castigos físicos não estavam autorizados, mas também não havia absolutamente nada que os colocassem como definitivamente proibidos. Os regulamentos também fizeram uma opção pelos castigos pecuniários ou que excitassem os vexames, ainda que sobre os castigos do corpo dos sujeitos houvesse uma espécie de silêncio. Ao que parece, ao forjar uma necessidade dos professores de manter uma certa quantidade de alunos na escola, trabalhando com a perspectiva da produtividade para ter uma melhor remuneração, os dirigentes acabaram induzindo os professores a aumentarem o exercício de convencimento do estudantes e das famílias acerca dos benefícios da escola, assim como evitar a transgressão e reduzir a possibilidade de evasão da sua escola. Tanto nas províncias³⁸² quanto no Rio de Janeiro, o aspecto da produtividade estava muito presente.

A partir das regulamentações, houve um silenciar em Mato Grosso a respeito das punições. Sequer um escrito foi encontrado, nessa década, que manifestasse alguma posição sobre o assunto. Nem em relação aos professores e tampouco referente aos estudantes. O aspecto disciplinador foi mais desenvolvido na Corte Imperial. Mesmo assim, no Município Neutro o regime das penalidades ainda não havia encontrado seu termo definitivo. Ao que os documentos permitem dizer, o pensamento punitivo com castigos aplicáveis ao corpo dos sujeitos perdia legitimidade, principalmente entre os dirigentes do Império. No entanto, indícios de sua presença foram verificados como veremos na sequência.

Logo após a publicação dos regulamentos e do regimento interno das escolas da Corte, muitos exames de habilitação foram promovidos. Assim como inúmeras outras práticas discursivas, com a finalidade de colocar em debate na sociedade o tema dos castigos escolares. Em alguns deles ficava visível que o governo estava em busca de uma saída para superação das punições físicas. No entanto, não impunha uma decisão definitiva contra os castigos corporais. Desse modo, as práticas escolares, servindo de ordem normalizadora dos procedimentos e como instrumento disciplinar dos dirigentes, foram utilizadas com a

³⁸² Esse modelo de produtividade estava presente em Mato Grosso com o sentido de estipular um número mínimo permitido para abertura e permanência das escolas e não em relação ao valor dos salários que os professores poderiam receber pela quantidade de alunos que possuíam matriculados e que mantinham em efetiva atividade escolar. Fato esse que poderia aumentar ou diminuir os salários conforme estipulado para Minas Gerais e Rio de Janeiro.

finalidade de superar os suplícios do corpo dos estudantes. Nesse sentido, os exames também funcionariam como alternativa.³⁸³ Em diversas provas de professores havia um questionamento a respeito dos modos de castigar os alunos de acordo com as infrações cometidas. Das oito provas analisadas, todas elas apresentaram argumento semelhante com o que se segue

O meio de punil-as melhor, acho ser o moral, porque uma criança não ouvindo pela palavra e castigos morais, não haverá nada que ás corrija, sem as irritar o que é muito prejudicial; pois eu acho que a brandura é o mais conveniente para ellas amarem seus mestres, por que d'essa maneira ellas esforção-se em agradar-lhos. (CORTE IMPERIAL, PROVA DR FRANCISCA ALBINA FERREIRA, RIO DE JANEIRO. 27 DE OUTUBRO DE 1855).

Este fragmento de exame para o magistério demonstra o poder disciplinar dos concursos promovidos pelos agentes estatais. Nessas provas, geralmente os concorrentes eram interrogados sobre os modos de ensino e, na sequência, argüidos a respeito da necessidade e os modos de aplicação de castigos aos alunos. As respostas dos professores, nesse período, apresentavam um tom muito semelhante. Percebe-se que a candidata, assim como as outras provas analisadas, continuou colocando uma centralidade do processo nas mãos de quem ensinava, mas percebia a necessidade de uma relação mais amistosa, sem violência, com as alunas. Tal compreensão deixa a descoberto as práticas dessa época, ao menos na Corte Imperial, demonstrando que o pensamento circulante contribuía com os professores no sentido de abandono dos castigos. Como se verifica, as professoras começavam a assumir uma posição de conquista de uma maneira mais “civilizada” ou “moderna” de ensinar. Cabe ressaltar que a idéia era superação dos castigos pelo afeto, mudando o comportamento dos sujeitos a partir das relações estabelecidas no interior da sala de aula.

Para entender um pouco mais a respeito dos castigos escolares, ilustra-se este trabalho com um caso acontecido com um professor da Corte. Endereçado ao senhor José Pereira de Campos Braga, pai de um de seus alunos, esta carta foi estendida a diversos outros pais de alunos dessa mesma escola e tinha o seguinte sentido

Desejando defender-me perante o Conselho da Instrução Pública de infundadas queixas ao mesmo Conselho dirigidos pelos snr. Delegado da

³⁸³ Concordando com a compreensão de Sangenis (2007, p. 11-12) “Por sua vez, o Estado Imperial, durante todo o século XIX, buscou coibir as antigas práticas dos castigos corporais, utilizando os mecanismos de que dispunha para forçar uma mudança de atitudes: alteração da legislação e dos processos de seleção e de formação de professores, recorrendo, ainda, às punições para os que descumpriam a lei, na busca do estabelecimento da “moral e da ordem” nas escolas públicas e privadas da Corte”.

Instrução nesta Freguesia, e cōncio dos sentimentos nobres que ornão a distincta pessoa de V. Sa. venho rogar-lhe a graça de responder-me n'esta acerca dos seguintes quesitos.

1º. Se durante todo o tempo que o filho de V. S a. frequenta a Escola sob meu cargo tenho instado para com elle de rigorosos castigos, ou mesmo actos de violência, que de algum modo o moleste, ou lhe infunda terror e repugnância de frequenter as minhas lições. 2º. Se tem elle colhido vantagens, e, se mesmo satisfeito, fez progressos, attento ao pouco tempo que frequenta esta escola. (CORTE IMPERIAL, OFÍCIO, JOÃO RODRIGUEZ DA FONSECA JORDÃO, RIO DE JANEIRO, 11 DE AGOSTO DE 1858).

O professor de escola pública, João R. da Fonseca Jordão foi denunciado junto ao Órgão colegiado da instrução da Capital do Império. Pelos escritos, nota-se que se tratava de uma reclamação, conduzida pelo delegado de instrução do distrito de Santa Cruz, na qual afirmava que o professor havia aplicado pena a um de seus alunos, o qual ele não sabia quem era, com “castigos rigorosos” e com “atos de violência”, que “molestava” e “infundia terror e repugnância” nos estudantes. Por isso, o professor acusado resolveu interrogar aos pais de alunos a respeito dessa situação, enviando, à cada família, um ofício como este tentando amparo das famílias.

Em algumas dessas cartas, o professor tentou colocar a população contra o delegado local da instrução, tanto que acrescentou uma pergunta a respeito da confecção da matrícula dos alunos. Ao que os escritos indicam, perguntava sobre quem havia providenciado. Das onze cartas que foram lidas no arquivo, cabe citar duas das respostas oferecidas. Uma delas traz as considerações de um pai, que, pelos escritos, aparentava ser uma pessoa muito próxima do professor

Pezando muito a verdade e não tripudiando nunca declaral-a em favor de quem a merece, eu não poderia deixar de satisfazer do que V. As. exigem sua ultima distincta carta de hontem, e por isso, passo a responder aos três quesitos propostos. Quanto ao 1º., tenho a significar que, quando pretendi matricular meo filho Tertuliano Leocadio de Miranda na Escola por V. Sa.. tão dignamente regidda, não me foi preciso recorrer ao Delegado para obter a Guia, porque V.Sa. a isso se prestou de boa vontade, solicitando da competente authoridade a dita Guia. Quanto ao 2º., declaro que somente elogios me cabe endereçar a V. Sa. pelos cuidados e reconhecido zelo com que tem tratado meo dito filho, que ainda hoje tem a fortuna de ser seo pensionista, dando-lhe uma educação completa sem o emprego rigoroso de castigos, nem violência que mutilem e infundam terror ao dito menino, que pelo contrario, tribundo-lhe muita submissão e respeito he sem duvida dos discipulos de V. Sa. o que lhe tem muita amizade e sympathia, e cabe-me confessar-lhe que eu e minha senhora confiamos na pessoa de V. Sa. que descansamos inteiramente quando temos nosso filho em sua companhia. Quanto ao 3º creio, poder affirmar a V. S a. que não he possível obter-se maior adiantamento em tão pouco tempo de aprendizagem, como o que o

meu dito filho apresenta em todas as matérias do ensino que V. S a. tão dignamente tem professado. Tudo garanto debaixo da minha palavra de honra, jurando mesmo se preciso for. (CORTE IMPERIAL, CARTA, PEDRO IGNÁCIO DE MIRANDA, RIO DE JANEIRO, 12 DE AGOSTO DE 1858).

Jurando e garantindo suas afirmações, esse pai de aluno assegurou que precisou somente do professor para efetivar a matrícula. Como se pode observar, em resposta à solicitação do professor, um pai de aluno assegurava as qualidades do Professor Jordão, enfraquecendo deste modo a queixa de que fora alvo, o que também pode ser visto na carta de outro pai

Em quanto a 1ª pergunta, tenho a responder-lhe que para a admissão de meu filho nessa escola a mais ninguém falei que a V. Exa. prestando-se V. Sa. a dar os passos necessários para obter a respectiva guia de matrícula. Em quanto a 2ª tenho igualmente a responder-lhe, que nenhum castigo rigoroso de actos de violência tem V. Sa.. praticado com o referido meu filho a ponto de infundir-lhe terror ou repugnância de frequentar essa escola. Em quanto a 3ª em fim, tenho finalmente a responder-lhe que no pequeno espaço de um mez e dias, que meu filho tem frequentado essa escola muito tem aproveitado, o que attribuo ao bom methodo de V.Sa, atenta a applicação espontânea que o mesmo faz, e com uma satisfação e gosto, como nunca lhe conheci em collegio algum. He em verdade o quanto tem a responder-lhe quem é com consideração e estima. (CORTE IMPERIAL, CARTA, FRANCISCO FIRMO DE CASTRO E LIMA, RIO DE JANEIRO, 10 DE AGOSTO DE 1858).

Negando qualquer ação violenta contra o filho e afirmando que precisou somente do professor para efetivar a matrícula, o pai procurava minimizar o efeito da ação do delegado da freguesia.

Diferente de outros dirigentes do Império, os membros do Conselho Diretor assumiam uma posição contrária aos castigos corporais. Da mesma maneira, o delegado da instrução, o professor e as famílias envolvidas nessa discussão pareciam não mais desejar a violência física como instrumento de condução à aprendizagem. Por esses escritos, pode-se perceber que os castigos, ainda que não totalmente abolidos, somente eram tolerados, “com moderação”, isto é, em atitudes que não infringisse medo ou terror nos alunos, enfim, uma violência que não aviltasse o caráter e os sentimentos das pessoas, muito menos seus corpos.

No entanto, apesar desta indignação, a violência ainda não estava totalmente abolida e ainda eram tolerados, reivindicados e bem aceitos os castigos moderados e para determinados

sujeitos³⁸⁴. Mas que moderados são esses? Ao que os documentos indicam a “palmatória” ainda era aceita pelos professores e pelos pais³⁸⁵. Para ilustrar, cabe citar uma cópia de uma carta de um “Capitão” da Corte Imperial que foi encontrada juntamente com outros documentos a respeito do caso. Para resumir o fato, os documentos descrevem que este senhor foi até uma “casa-escola”, no centro da Capital do Império e despejou impropérios contra a mestra. Apontando os dedos e gritando muitos “palavrões”, ameaçou a professora, acusando-a de ter maltratado com violência uma criança, filha do militar, segundo cópias dos documentos produzidas por José Vicente Jorge, então, amanauense da Secretaria de Instrução da Corte. A professora então se dirigiu para a delegacia e lavrou uma “queixa” contando o ocorrido à polícia. No dia seguinte, o Capitão Inocencio escreveu esta carta a professora, reconhecendo o erro

Ilustríssima senhora professora,
Assim como eu sou zeloso no bem estar, dignidade e tratamento dos meos filhos, assim igualmente sou na reputação alheia, quando conheço que ellas são injustas. Hontem, depois que me retirei da casa de V. Sa. tratei de entrar no âmago da queixa que a minha filha D. Leonydia me fez a respeito do tratamento que V. Sra. lhe havia dado, e, com effeito, conheci semelhante plano n´aula com outras, talvez despeitadas por algumas correção, me veio illudir com uma mentira dessa que ella mesma confessou, declarando mais ser para dar motivo a ella para sair d´aula e ir para outra onde existe uma sua amiga. Rogo portanto a V. Sa. que fazendo esta minha carta patente as demais alumnas a castigue com alguns bolos, os quaes são assaz necessários, não só para punição do crime como para dar exemplo das conselheiras, e sobretudo desculpe-me o azedume com que me vi hontem obrigado a queixar-me. Sou com todo o respeito. De V. Sa. attento respeitador.
(CORTE IMPERIAL, CARTA, INNOCENCIO JOSÉ CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE, MARÇO DE 1855).

Esta carta sinaliza para a permanência da violência física contra as crianças, inclusive, autorizada pelo pai da aluna. Após acusar a professora de ter cometido violência, este pai reconheceu que se tratava de uma trama arquitetada pela sua filha. Ciente disto, o pai solicitou

³⁸⁴ Lemos (2002, p. 5) apontou que, nessa década, haviam manifestações de médicos que se opunham aos castigos corporais, entretanto, ainda os defendia para alguns “espíritos indóceis”. Gondra (2002, p. 468-479) expõem o sentido das punições compreendidas pelos médicos e o rompimento que essa categoria estabeleceu com os castigos corporais.

³⁸⁵ Lemos (2002, p. 3-4) identifica outras situações assegurando que “Tanto na lei geral de ensino de 1827 quanto na reforma de 1854, os castigos corporais não encontram-se explicitados (o que não significou que sua prática tenha sido abolida), sendo descritos nesses regulamentos meios disciplinares de punição dos alunos. Tal medida causou descontentamento a um grupo de professores e pais que estavam acostumados a repreender através de castigos físicos. Os pais utilizavam-se dos castigos corporais na educação doméstica, e entendiam a escola como uma continuação da casa desejando que os professores continuassem castigando os alunos. Alguns autorizaram a “Sociedade Amante da Instrução” a castigar “as falhas de nossos filhos” com a palmatória tentando assim burlar a lei”.

que a professora comunicasse às demais colegas da sua filha a situação, autorizando que a professora aplicasse um constrangimento moral e castigasse sua filha com alguns “bolos”.

Os relatórios dos ministros do Império ou de qualquer um dos inspetores gerais da instrução da Corte muito pouco dizem a respeito dos castigos escolares. A idéia e os objetivos eram, por meio do regulamento e do regimento interno das escolas, tentar ordenar os modos de disciplinar as atitudes dos sujeitos. Da confecção, organização e disposição dos móveis e objetos escolares à maneira de aplicação dos exames havia sempre um ritual afirmando o procedimento a ser obedecido. Das informações coletadas na matrícula aos dados, as estatísticas, os números, as relações dos dirigentes entre si e com os professores e alunos, as multas aos pais, a obrigatoriedade do ensino, enfim, muita coisa possuía um sentido disciplinador na escola moderna do Império. No entanto, é preciso dizer que essas prescrições não tinham a finalidade de atingir e macular a constituição física dos sujeitos. A idéia estava voltada para conquistar o corpo, docilizá-lo, não mais por meio do castigo físico, mas por intermédio de outros meios procurar mudar os sujeitos escolares.

Em Minas Gerais, os discursos a respeito das penalidades voltavam-se para a ação dos professores e, principalmente para as atitudes dos estudantes secundaristas.

Em carta dirigida ao Diretor Geral da instrução mineira acerca da sua escola, o presbítero Luiz Pereira Gonçalves d’Araújo enviou, anexo, uma normativa interna, por meio da qual se pode conhecer a organização do ensino desse estabelecimento. Muito semelhante com o teor do regimento interno das escolas da Corte, o estatuto do “Collegio de Baependi” demonstrava desde suas finalidades, sistema de divisão dos alunos, moradia, o conjunto de disciplinas que lecionava, autores e compêndios que utilizavam, uniforme e demais vestimentas e a construção das atividades diárias dos alunos e do seu diretor na escola. Atividades que iam desde a definição das orações até o horário dos lanches, refeições, dos estudos e de folga.

O estatuto também prescreveu o regime disciplinar adotado no estabelecimento, mas não haviam definido um sistema de punição aos alunos. Baseados na oração, nos estudos, na música e em ocupação contínua dos estudantes, como que criando um “outro mundo”, o colégio escreveu algumas proibições aos seus escolares. Essa definição era muito interessante

É proibido o jogo de cartas e outro qualquer á dinheiro
É proibida a cassuada tumultuoza, e offensivo.
É proibida a rellação com pessoas externas.
É proibido fumar.

São proibidos as armas brancas, e as de lança. (MINAS GERAIS, ESTATUTOS DO COLLEGIO DE BAEPENDI, BAEPENDI, EM 30 DE NOVEMBRO DE 1852).

Nessa perspectiva, é possível pensar que foram encaminhamentos como estes, principalmente, de professores de escolas particulares³⁸⁶, sobretudo, de pessoas ligadas à igreja católica que fizeram circular novos ideais de escolarização. De abstenção da violência, da criação de outras alternativas de disciplina, mais regrada, mais centrada nas atividades, na ocupação dos sujeitos do que nas ações repressivas. Ao legitimar estas atitudes, este tipo de prática desafiava os professores à adoção de novos procedimentos com seus alunos. É possível entender que foram estas práticas que levaram famílias, dirigentes e professores a repensar as suas ações de ensino, combinadas com a circulação de ideários que combatiam os castigos, tanto de escravos quanto das crianças. Tecia-se o desaparecimento dos castigos corporais escolares.

Nessa década, diferente da Corte Imperial e muito próximo do ideário que, estava acontecendo em Mato Grosso, na Província mineira os castigos corporais escolares eram tolerados. Presos ainda na idéia de autoridade do professor, os dirigentes não conseguiam atenuar a violência que parecia imperar nas escolas, buscando convencer os pais a aceitar esse tipo de ação com seus filhos. Nos anos seguintes às regulamentações de 1854, os dirigentes pouco afirmaram a respeito da aplicação dos castigos, como indagado acima, talvez apenas servissem de referência para punição dos alunos do ensino elementar.

Mas, a inquietação continuou, tanto que em 1858 fizeram uma legislação exclusiva sobre a aplicação das penas a alunos do liceu³⁸⁷. Ao que os relatos indicam, o tema das punições dominava a imaginação dos professores, dirigentes e famílias. Em relatório do final da década, este administrador apresentou três questões muito instigantes a respeito dos castigos escolares em Minas Gerais. Discurso demonstrativo de que o assunto começou a impactar as ações dos professores e dos demais envolvidos na escolarização. O primeiro caso se constitui em indício de resistência

Em 12 de Fevereiro do dito anno consultou-me o Director do 3º Círculo Litterario sobre o facto de haver um pae-de-familias residente no Arraial do Patafulio retirado seu filho da respectiva Eschola, por lhe haver sido ali

³⁸⁶ Esta historiadora pensa de modo diferente. Na concepção de Siqueira (2000, p. 242) “A moderna escola pública deveria revestir-se de práticas que servissem de exemplos às escolas de natureza diversa – particular e domiciliar -, as quais, mirando-se no modelo daquela, reproduziriam em seu interior as práticas pedagógicas mais avançadas”.

³⁸⁷ Lamento não ter encontrado essa normativa. Apenas o relatório do Diretor Geral da Instrução mineira, no ano de 1859, apresentou essa perspectiva dos dirigentes para diminuir o impacto dos desafios dos estudantes.

imposta uma pena disciplinar, e com quanto á este podesse opportunamente ser applicado o disposto no art. 12 da Lei n. 13, todavia preferi recomendar simplesmente ao Director que por intermédio do Visitador da dita Escola fizesse sentir ao referido cidadão quanto sua conducta era imprópria de quem como elle devia reconhecer qual fosse a inexperiência dos meninos, e a necessidade de illustral-a por meios mais ou menos enérgico, e bem assim a esperança em que ficava a Directoria Geral de que elle não tardaria em restituir á Eschola o alumno de que se tratava. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

Para aquela década foi considerável a atitude do pai do aluno e a importância a ela atribuída pelo diretor geral da instrução. Na pretensão de garantir a aparência de zelo com a criança, em relação a obrigatoriedade do ensino, o dirigente insistiu para que o diretor de círculo literário convencesse o pai a aceitar a idéia dos castigos às crianças. A narrativa do dirigente não afirmava ter havido um castigo físico. Assegurou apenas que fora “imposta uma pena disciplinar” e que o pai devia entender que a conduta de retirar a criança da escola era imprópria. Para o dirigente, era preciso que o pai reconhecesse que, diante da “inexperiência dos meninos”, tornava-se necessário ilustrá-los por “meios mais ou menos enérgicos”. Assim, o dirigente demonstrava seu apoio à “energia” com que o professor havia tratado seu aluno.

A resistência contra esse tipo de prática, na atitude do pai, com certeza, demonstra bem como muitas pessoas enfrentavam os modos de punições aplicados pelos professores das escolas públicas. Este não foi o único e não teria sido o primeiro e sequer o último. O mesmo diretor de círculo literário, informante do diretor geral a respeito do caso levantado, questionou o dirigente superior sobre a legalidade da aplicação dos “castigos físicos”

O mesmo Director consultou posteriormnte sobre a legalidade ou illegalidade da imposição dos castigos phisicos nas Escolas Primarias, e em resposta declarei-lhe que, achando-se ainda em vigor a Lei n. 13 e o respectivo Regulamento, cumpria que fosse observado o disposto no art. 39 d’este; o qual permite aos Professores, de que ahi se trata, corrigirem moderadamente os seus Alumnos. Ora, cabendo no vago ou na latitude da expressão – corrigir moderadamente –a espécie de castigo em questão, pareceo-me que nada mais seria necessário accrescentar á minha resposta. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

A narrativa mostra que o diretor geral da instrução mineira foi interrogado pelo diretor de círculo que estava, provavelmente, um pouco atribulado com a situação dos castigos ou, eventualmente, com a possibilidade de repetição da mesma atitude de resistência por parte de outros pais. Ou quem sabe precavido com práticas de outros professores e

comentários das famílias. Pelas respostas produzidas pelo dirigente da instrução mineira ficou manifesto que, nas reformas da instrução produzidas durante a década de 1850, não havia preocupação com os castigos escolares.

A regulamentação que garantia essas práticas dos professores era a mesma de mais de 20 anos antes. Dessa maneira, o dirigente garantiu que estava assegurada a conduta de professores para que pudessem “corrigir moderadamente” os alunos. O sentido construído sugere pensar que os castigos físicos eram aceitos, desde que não extrapolasse o limite da “moderação”. Limite tênue e possível de variadas interpretações.

Na terceira manifestação dessa narrativa, o dirigente mostrou o esplendor das suas convicções acerca do sentido dos castigos físicos

Cabe aqui fazer menção do que á respeito de castigos phisicos foi disposto na Lei Provincial nº. 869 de 5 de junho de Junho do anno pp. Esta Lei autorisou o seu uso no Lyceo Mineiro, e V. Exc. em Portaria de 21 de Junho do dito anno e 15 de Janeiro do corrente os prescreveo com referênciã ás respectivas Aulas em que se ensinasse Línguas. Esta medida era indispensável, á fim de que os Alumnos d´aquelle Estabelecimento adquirissem os devidos hábitos de ordem, disciplina e applicação aos estudos, que infelizmente não existião na máxima parte d´elles. Na referida Portaria, e nas Instrucções desta Directoria, foi expressa a recomendação de um uso moderado d´aquella pena (o que tem sido exactamente cumprido), sendo-me agradável observar que tem sido manifesta a proficuidade da sua imposição. (MINAS GERAIS, RELATÓRIO, DIRECTOR GERAL DA INSTRUCÇÃO PÚBLICA, 8 DE MARÇO DE 1859).

Após discorrer os fatos que causavam indagações dos representantes do pai e de um membro do poder público, o diretor geral da instrução afirmou a existência de uma Lei Provincial de nº 869 de 5 de junho de 1858 que dispunha a respeito do uso dos castigos físicos nas aulas do Liceu. Para o administrador, a adoção dos castigos era “indispensável” para que os estudantes pudessem adquirir os “hábitos de ordem, disciplina e aplicação nos estudos”, que, na sua compreensão, não existiam naquele estabelecimento.

Daí ser possível insistir na idéia de que os castigos escolares aplicados no ensino secundários serviam como referências para a aplicação no ensino elementar. Essa hipótese pode ser advogada em função de que os castigos eram adotados e reconsiderados com o sentido da “moderação”. Os castigos físicos e morais continuavam a coexistir. Não somente em Minas Gerais. A sociedade, alguns professores e professoras e partes dos dirigentes da Corte já procuravam uma nova ordem no que se refere às penalidades, principalmente, naquelas aplicadas às crianças. Entretanto, inexistia uma disposição deliberada da maioria dos

governantes com o estabelecimento de uma proibição dos castigos físicos³⁸⁸. A idéia era reconsiderar a intensidade e o alcance das punições. A partir dessa década, começaram a proliferar práticas que aboliam os castigos corporais e aumento do estímulo à adoção dos castigos morais e pecuniários, quando permitido, como acontecia nas províncias e na Corte a partir das regulamentações de 1854. Desse modo, por meio da intensificação de outros modos disciplinares como a fiscalização, os exames e os métodos de ensino o suplício nas aulas foi cedendo espaço para outras estratégias de ensino³⁸⁹. O importante é constatar que o recurso às penas disciplinares se processava em meio a um debate no qual a “barbárie” deveria ceder lugar à “humanidade” das disciplinas.

5.5. Na transversalidade dos temas

Nessa perspectiva de pensamento, a articulação da lei preponderou por dispor conteúdos escolares, métodos de ensino, exames e regime de punições que pudessem promover o mais amplo alcance dos sujeitos. Dos professores às crianças escolares, a rede da ação da instrucionalidade perpassou por dirigentes, famílias, professores e crianças visando a indução de diferentes procedimentos no cotidiano das relações. Por isso, os discursos políticos e jurídicos tentavam disseminar esse ideário de humanização das relações pedagógicas. Ora como mecanismo para superar o ensino especulativo, outras vezes pensado para dar outra qualidade às práticas dos professores. Desse modo, os discursos disseminados foram em alguns momentos realizados como instrumento para garantir a eficiência da ação e, não poucas vezes, usados para corrigir os desvios e fazer retomar o caminho da escolarização comprometida com a construção de um mundo civilizado.

³⁸⁸ Segundo Sangenis (2007, pgs. 3-4) “Cabe dizer que, a bem da verdade, não é reservado aos religiosos o ineditismo da tarefa de utilizar tais métodos disciplinares. Os castigos corporais – não seria exagerado afirmar – já estavam consagrados como instituição pedagógica milenar. Não se compreendia a escola sem o castigo corporal: a fêrula estava para o mestre como o cetro estava para o rei ou o cajado, para o pastor. Além dos castigos físicos, o aluno era, também, agredido moralmente, com palavras e castigos aviltantes. Esta era a tradição escolar. Teve longa vigência, não poupando, ainda, a nossa geração”.

³⁸⁹ Nessa perspectiva, considerando as décadas posteriores às regulamentações de 1854, penso que uma leitura é possível de ser estendida às províncias, pois, como afirma Lemos (2002, p. 11), “Nas Escolas da Corte, através de exames de seleção de professores, através de Teses sobre educação, através das intervenções de professores e da família, foi se operando uma mudança nos hábitos e práticas, mudanças promovidas buscando uma forma mais eficiente de controle, já não é mais necessário a violência, a palmatória. O novo poder disciplinar usa instrumentos simples, o olhar hierárquico, ver e ser visto ou sentir-se observado, induz a efeitos de poder, cada olhar é uma peça nesse jogo de controle modesto”.

Assim articulado, produzindo tramas no interior das relações pedagógicas e políticas, o conjunto estudado tinha um sentido, uma direção: fazer avançar o projeto civilizador da escola para construir subjetividades, preparando alguns sujeitos, desde as pequenas atitudes, para a modernidade pretendida. Uma modernidade na qual todos estariam sob constante controle e vigilância estatal que, com o discurso dos cuidados, procurava dar segurança à sociedade e governar instituições e sujeitos. Uma modernidade na qual, em constantes conflitos e desencontros, a sociedade – por meio das famílias – e o Estado – por meio dos seus representantes – buscavam garantir seu ideário³⁹⁰. Seja impondo normas ou resistindo a procedimentos e práticas legais ou costumeiras.

Deste modo, é possível defender a idéia de que o projeto civilizador articulou as condições ambientais – casa-escola, objetos escolares, disposição dos objetos, inspetores, diretores, professores, modos de acesso, alunos e o tempo escolar – com o sentido atrair os indivíduos para que, sobre eles, se pudesse produzir diferentes operações que garantissem a instrucionalidade pretendida. Nesse sentido, os conteúdos escolares, os métodos de ensino, os exames e o regime disciplinar deveriam tramar suas ações para que pudessem produzir o sujeito escolarizado, docilizado, ajustado à nova sociedade que se pretendia gerar.

Pela mesma maneira, pode-se sustentar o entendimento de que estes dispositivos prescritos nas legislações, difundido pelos discursos políticos e aplicados por dirigentes e professores com a moldagem de alunos e de setores sociais, principalmente, as famílias das crianças escolarizadas, tinham algumas características comuns que tornam pensável que as disposições regulamentares, compostas pelos discursos políticos e jurídicos, constituíam uma *máquina de governo*. A partir das ações dos sujeitos, nas províncias ou na Corte, havia uma deliberada ação civilizadora, nas tramas destes dispositivos, com finalidades precípuas de: a) ser uma referência dos rumos a seguir para que uma pessoa se tornasse um sujeito escolarizado, ilustrado, instruído, diferenciado daqueles que não passaram por esse aporte institucional b) ser amplamente divulgada, nas suas minúcias de modo que os sujeitos soubessem uns transmitir aos outros, inclusive, punindo os desviantes e premiando aqueles que mais dominassem os saberes e os modos de fazer conhecer esses ensinamentos do

³⁹⁰ Concordo com as idéias de Lemos (2002, p. 3) de que “O modelo familiar influi sobre o modelo educacional, no momento que o Estado toma a seu cargo a instituição escolar, a escola passa a funcionar como aval ideológico de uma ordem social baseada, na propriedade privada dos meios de produção. Através da escola iria se “derramar a instrução para o povo”, construir o sentimento da nação, o respeito à ordem e ao estado Imperial, caberia ao Estado e não mais a igreja ou a família a educação. Porém, a substituição da igreja e da família pelo Estado não significa uma ruptura de modelo ou de valores. Os docentes levam nessa mudança crenças e atitudes herdadas do modelo familiar e social. Na medida em que o Estado, na constituição de seu poder, avançava cada vez mais no território social, o poder das famílias, conseqüentemente, ia sendo diminuído”.

caminho civilizatório d) produzir nos sujeitos um sentimento cotidiano do que poderia/seria cobrado de seus atos, do dispêndio/investimento que com tais elementos faziam os dirigentes, famílias, professores e os próprios alunos e) ser um mecanismo com três potencialidades causadoras de novos comportamentos, portanto, aprendizado dos modos de saber apontar/corriger/premiar aqueles que se destacassem ou transgredissem a rota da modernidade social em construção.

Deste modo foi compreendida as tramas na instrucionalidade com a deliberação dos conteúdos escolares, métodos de ensino, exames e regime disciplinar das escolas. Um conjunto de dispositivos que alicerçava, concatenava, realçava, potencializava e produzia a visibilidade dos acontecimentos nas escolas e das ações dos dois principais agentes de poder – os dirigentes e os professores.

É possível, por fim, defender a idéia de que as reformas da instrução da década de 1850 integram o momento da transição do “antigo regime” para o “novo regime”. Transição que supunha a reinvenção ou modernização da escola. Modernização que procurou mobilizar saberes, poderes e sujeitos para ultrapassar a “velha” forma da escola. Neste movimento, as intervenções relativas às propriedades da escola examinadas, foram variadas, regulares e descontínuas nas três experiências estudadas. A transição desejada precisou cuidar dos detalhes, procurando alterar vários aspectos, o que fez com que tivesse que lidar com as variações regionais, as rotatividades nas diversas instâncias de poder e mutações na própria racionalidade que procurava emprestar fundamentos para a construção de uma escola reformada. As mediações foram tão diversas quanto eram diversas as condições nas quais se pretendeu instituir a escola reformada, como se tentou demonstrar ao longo deste estudo, com os limites e possibilidades dos estudos comparados acerca da instrução em meados do século XIX no Brasil.

A GUIA DA CONCLUSÃO

Na transversalidade dos temas

Nessa perspectiva de pensamento, a articulação da lei preponderou por dispor conteúdos escolares, métodos de ensino, exames e regime de punições que pudessem promover o mais amplo alcance dos sujeitos. Dos professores às crianças escolares, a rede da ação da instrucionalidade perpassou por dirigentes, famílias, professores e crianças visando a indução de diferentes procedimentos no cotidiano das relações. Por isso, os discursos políticos e jurídicos tentavam disseminar esse ideário de humanização das relações pedagógicas. Ora como mecanismo para superar o ensino especulativo, outras vezes pensado para dar outra qualidade às práticas dos professores. Desse modo, os discursos disseminados foram em alguns momentos realizados como instrumento para garantir a eficiência da ação e, não poucas vezes, usados para corrigir os desvios e fazer retomar o caminho da escolarização comprometida com a construção de um mundo civilizado.

Assim articulado, produzindo tramas no interior das relações pedagógicas e políticas, o conjunto estudado tinha um sentido, uma direção: fazer avançar o projeto civilizador da escola para construir subjetividades, preparando alguns sujeitos, desde as pequenas atitudes, para a modernidade pretendida. Uma modernidade na qual todos estariam sob constante controle e vigilância estatal que, com o discurso dos cuidados, procurava dar segurança à sociedade e governar instituições e sujeitos. Uma modernidade na qual, em constantes conflitos e desencontros, a sociedade – por meio das famílias – e o Estado – por meio dos seus representantes – buscavam garantir seu ideário³⁹¹. Seja impondo normas ou resistindo a procedimentos e práticas legais ou costumeiras.

³⁹¹ Concordo com as idéias de Lemos de que “O modelo familiar influi sobre o modelo educacional, no momento que o Estado toma a seu cargo a instituição escolar, a escola passa a funcionar como aval ideológico de uma ordem social baseada, na propriedade privada dos meios de produção. Através da escola iria se “derramar a instrução para o povo”, construir o sentimento da nação, o respeito à ordem e ao estado Imperial, caberia ao Estado e não mais a igreja ou a família a educação. Porém, a substituição da igreja e da família pelo Estado não significa uma ruptura de modelo ou de valores. Os docentes levam nessa mudança crenças e atitudes herdadas do modelo familiar e social. Na medida em que o Estado, na constituição de seu poder, avançava cada vez mais no território social, o poder das famílias, conseqüentemente, ia sendo diminuído”. (2002, p. 3).

Deste modo, é possível defender a idéia de que o projeto civilizador articulou as condições ambientais – casa-escola, objetos escolares, disposição dos objetos, inspetores, diretores, professores, modos de acesso, alunos e o tempo escolar – com o sentido atrair os indivíduos para que, sobre eles, se pudesse produzir diferentes operações que garantissem a instrucionalidade pretendida. Nesse sentido, os conteúdos escolares, os métodos de ensino, os exames e o regime disciplinar deveriam tramar suas ações para que pudessem produzir o sujeito escolarizado, docilizado, ajustado à nova sociedade que se pretendia gestar.

Pela mesma maneira, pode-se sustentar o entendimento de que estes dispositivos prescritos nas legislações, difundido pelos discursos políticos e aplicados por dirigentes e professores com a moldagem de alunos e de setores sociais, principalmente, as famílias das crianças escolarizadas, tinham algumas características comuns que tornam pensável que as disposições regulamentares, compostas pelos discursos políticos e jurídicos, constituíam uma *máquina de governo*. A partir das ações dos sujeitos, nas províncias ou na Corte, havia uma deliberada ação civilizadora, nas tramas destes dispositivos, com finalidades precípua de: a) ser uma referência dos rumos a seguir para que uma pessoa se tornasse um sujeito escolarizado, ilustrado, instruído, diferenciado daqueles que não passaram por esse aporte institucional b) ser amplamente divulgada, nas suas minúcias de modo que os sujeitos soubessem uns transmitir aos outros, inclusive, punindo os desviantes e premiando aqueles que mais dominassem os saberes e os modos de fazer conhecer esses ensinamentos do caminho civilizatório d) produzir nos sujeitos um sentimento cotidiano do que poderia/seria cobrado de seus atos, do dispêndio/investimento que com tais elementos faziam os dirigentes, famílias, professores e os próprios alunos e) ser um mecanismo com três potencialidades causadoras de novos comportamentos, portanto, aprendizado dos modos de saber apontar/corriger/premiar aqueles que se destacassem ou transgredissem a rota da modernidade social em construção.

Deste modo foi compreendida as tramas na instrucionalidade com a deliberação dos conteúdos escolares, métodos de ensino, exames e regime disciplinar das escolas. Um conjunto de dispositivos que alicerçava, concatenava, realçava, potencializava e produzia a visibilidade dos acontecimentos nas escolas e das ações dos dois principais agentes de poder – os dirigentes e os professores.

É possível, por fim, defender a idéia de que as reformas da instrução da década de 1850 integram o momento da transição do “antigo regime” para o “novo regime”. Transição que supunha a reinvenção ou modernização da escola. Modernização que procurou mobilizar

saberes, poderes e sujeitos para ultrapassar a “velha” forma da escola. Neste movimento, as intervenções relativas às propriedades da escola examinadas, foram variadas, regulares e descontínuas nas três experiências estudadas. A transição desejada precisou cuidar dos detalhes, procurando alterar vários aspectos, o que fez com que tivesse que lidar com as variações regionais, as rotatividades nas diversas instâncias de poder e mutações na própria racionalidade que procurava emprestar fundamentos para a construção de uma escola reformada. As mediações foram tão diversas quanto eram diversas as condições nas quais se pretendeu instituir a escola reformada, como se tentou demonstrar ao longo deste estudo, com os limites e possibilidades dos estudos comparados acerca da instrução em meados do século XIX no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Regina. *A Fabricação do imortal: memória e estratégias de consagração no Brasil*. Rio de Janeiro: Lapa e Artemídia Rocco; 1996

ABREU, Márcia. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. 1ª reimpressão; Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil; Fapesp; 2002.

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1988.

ALCÂNTARA, Josiane Silva de & MELO, Hendy Helena Maciqueira. Imagens de mulher instruída nos jornais femininos do Rio de Janeiro no século XIX: memória, discurso e educação. In: *I Congresso de história da educação do Rio de Janeiro*; UFF; 2007.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *História da vida privada no Brasil: Império*. Vol. 2; São Paulo: Companhia das Letras; 1997.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889) - História e legislação*. Trad. Antonio Chizotti. São Paulo: Editora da PUC/SP; 2000.

ALVES, Gilberto Luiz. *Educação e história em Mato Grosso*. (1719-1864). 2 ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 1996.

ANDRADE, Renata Fernandes Maia de & CARVALHO, Carlos Henrique de. A legislação educacional mineira no século XIX: concepções de ordem, progresso e trabalho em transformação (1850-1889). In: CD-ROM do *IV Congresso de pesquisa e ensino em história da educação em Minas Gerais*. Juiz de Fora; 2007.

APPERLEY, Alan. Foucault and the problem of method. In: LLOYD, Moya & THACKER, Andrew (Edits.). *The impact of Michel Foucault on the social sciences and humanities*. London: Macmillan Press Ltd. 1997.

ARAÚJO, Rita de C.B.F. & SCHEFFER, Ana Maria M. & ARAÚJO, Viviam C. de. Os caminhos da obrigatoriedade escolar em Minas Gerais. In: CD-ROM do *IV Congresso pesquisa e ensino em história da educação em Minas Gerais*. Juiz de Fora; 2007.

ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos – LTC; 1981.

ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*. Texto de domínio público encontrado no site WWW.dominiopublico.gov.br. 2007.

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. *Dicionário de nomes, termos e conceitos Históricos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999

BARBOSA, Waldemar de Almeida. *Dicionário histórico-geográfico de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Minas Gerais – (Brasil): s/e; 1995.

BARBOSA, Waldemar de Almeida. *Dicionário da terra e da gente de Minas – Belo Horizonte: Minas Gerais – (Brasil), s/e; 1985.*

BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Organizado por Elomar Tambara e Eduardo Arriada. Pelotas: Seiva; 2005.

BARTHES, Roland. *Escritores, intelectuais e professores e outros ensaios*. Tradução de Graciete Teixeira et al. Lisboa: Editora Presença; 1975.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 2001.

BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos – Um Hansson Tropical*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Turismo e Esporte. Rio de Janeiro: DGDI – Divisão de editoração; 1992.

BENTHAN, Jeremy. O panóptico ou a casa de inspeção. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *O panóptico*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica; 2000.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofias. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP& A; 2005.

BIROLI, Flávia. História, discurso e poder em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Trad. Maria Manuel, Raul Grácio e Vitor Romaneiro. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

_____. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 2001.

BORGES, Angélica. *Governo dos professores primários na Corte Imperial: um estudo acerca dos dispositivos de inspeção docente*. Monografia apresentada à faculdade de educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro; Julho de 2005.

_____. *Ordem no ensino: a inspeção dos professores primários na Capital do Império brasileiro*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação – Proped - da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro; 2008.

BRAY, Mark.& THOMAS, Murray. Níveis de comparação em estudos educacionais: a diversidade de percepções a partir de diferentes literaturas e o valor das análises multiníveis. In: WARDE, Miriam Jorge (orga.) *Temas de história da educação: contemporaneidade e educação*. *Revista Temática de Ciências Sociais e Educação*. Ano. V, nº 7, 2000, pg. 127-149

BURMESTER, Ana Maria. Em defesa da sociedade. In: RAGO, Margareth & ORLANDI, Luiz B. Lacerda & VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A; 2002.

_____. Foucault e o império. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

BURKE, Peter. (org.) *A Escrita da história: Novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP; 1992.

_____. *Uma história social do conhecimento: De Gutemberg a Diderot*: Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CALMON, Pedro. *História social do Brasil: espírito da sociedade imperial*. Volume 2. São Paulo: Martins Fontes; 2002.

CARDOSO, Ciro Flamarion & BRIGNOLI, Héctor Pérez. *Os métodos da história*. 4 ed. Tradução João Maia. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1989

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma introdução à história*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense; 1998.

CARDOSO, Sérgio. Antigos, modernos e novos mundos da reflexão política. In: NOVAES, Adauto. (org.) *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2003, pg. 117-136

CARVALHO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco; 2002.

CARVALHO, José Murilo de. Brasil: Nações Imaginadas. *Revista Antropolítica* nº 1, v. 01. jan/junho. Rio de Janeiro; 1995.

_____. História intelectual no Brasil: A retórica como chave de leitura. In. *Topói – Revista de História do Programa da Pós-Graduação em História Social da UFRJ*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

_____. *A construção da ordem: a elite política imperial e Teatro das sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2003 A.

_____. Nação imaginária: memória, mitos e heróis. In: NOVAES, Adauto. (org.) *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2003. pg. 395-418.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Livros e revistas para professores – configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: Pintassilgo et al. (Orgs.) *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri; 2006, p. 141-173.

_____. Revisitando a historiografia educacional brasileira. In. MENEZES Maria Cristina. (org^a.) *Educação, memória, história: possibilidades, leituras* Campinas: Mercado das Letras, 2004; pg. 375-400.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de & NUNES, Clarice. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves. (Org.) *Pesquisa em história da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Pão, disciplina e trabalho: uma proposta de educação religiosa no Brasil colonial. In: CD-ROM *do I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Rio de Janeiro: 2000.

CASTAN, Nicole, et al. A comunidade, o Estado e a família: trajetórias e tensões. In: ÁRIÈS, Phillip & CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada 3: da renascença ao século das luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

CASTANHA, André Paulo. *Pedagogia da moralidade: o estado e a organização da instrução pública na província de Mato Grosso (1834-1873)*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá, 1999.

_____. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. In: *Revista brasileira de história da educação da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE*. Edição nº 11. Campinas: Autores Associados; janeiro/junho – 2006.

_____. A organização da instrução pública na província de Mato Grosso (1834-1873). In: SÁ, Nicanor Palhares de. & SIQUEIRA, Elizabeth Madureira & REIS, Rosinete Maria dos. *Instantes e memórias na história da educação*. Brasília/Cuiabá: INEP/Edufimt; 2006 A. 37-62

CASTORIADIS, Cornélius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 5 ed., Trad. De Guy Reynaud e Revisão Técnica de Luis Roberto Salinas Fortes. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATANI, Denice Bárbara. Distâncias, vizinhanças e relações: Comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In: NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jurgen. (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa e Autores; 2000.

CATANI, Denice & NÓVOA, António. Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (Século XIX e XX). Texto Apresentado em Mesa Temática do *I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: SBHE, 2000.

CAVALCANTI, Berenice. Antigos e modernos: histórias de uma tradição, In: CAVALCANTI, Berenice et al. *Modernas Tradições: percursos da cultura ocidental (Séculos XV-XVII)*. Rio de Janeiro: Acces; 2002.

CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. 2 ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2002.

_____. *A Invenção do cotidiano I: Artes de fazer*. 6 ed. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes; 2001.

CERTEAU, Michel et al. *A invenção do cotidiano II: Morar e cozinhar*. 3 ed. Tradução de Ephrain F. Alves e Lucia Endlick Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa/RJ: Difel/Bertrand Brasil. 1988.

_____. *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa Editorial; 2002 A.

_____. *A beira da falésia: A história entre certezas e inquietudes*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre; Editora da UFRGS; 2002.

_____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saboni*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed; 2001.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários de classe: uma aposta para a pesquisa e para formação. São Paulo: *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 26, nº. 02, 2000, p. 157 – 168.

_____. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Editora da FGV; 2005.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: Reflexões sob um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 2, p. 177-254. 1990.

CHIARAMONTE, José Carlos. Metamorfoses do conceito de nação durante os séculos XVII e XVIII. In: JANCSÓ, Istvan (Org.). *Brasil: Formação do Estado e da Nação*. Editora Hucitec/Unijuí/FAPESP; São Paulo-Ijuí, 2003.

CHIZZOTTI, ANTONIO. A constituinte de 1823 e a educação. In FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados; 1996.

CONDORCET, Marquês de. *Instrução pública e organização do ensino*. Prefácio e tradução de Eduardo Cruz. Coleção obras primas. Porto: Livraria Educação Nacional: 1943.

CONDORCET, Jean-Antonie Nicolas de Caritat, marquês de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP; 2008.

CORRÊA FILHO, Virgílio. *Leverger: O Bretão Cuiabanizado*. Cuiabá: Fundação Cultural de Mato Grosso; 1979.

CORVO, João de Andrade. *A instrução pública: discursos pronunciados nas sessões de 9, 10 e 11 de abril de 1866 pela Autoridade Parlamentar na Câmara dos Deputados*. Lisboa: Sociedade Typographica Franco-Portuguesa; 1866.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da Monarquia a República: Momentos Decisivos*. 7 ed. São Paulo: Editora Unesp; 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 A.

_____. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP& A; 2005. pgs. 37-68

COSTA, Alessandra David Moreira da. Discurso jurídico e discurso pedagógico: primeiras aproximações. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães & GONÇALVES, Irlen Antonio & FARIA FILHO, Luciano Mendes de & XAVIER, Maria do Carmo (orgs.) *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC; 2002.

COSTA, Maria Luiza Furlan. O projeto de José Bonifácio para a civilização dos índios do Brasil na perspectiva da história da educação. In: CD-ROM do *I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Rio de Janeiro: 2000.

COSTA FILHO, Miguel. *A imprensa mineira no primeiro reinado*. Tese apresentada no VI congresso de Jornalistas do Rio de Janeiro: s/e; 1955.

CRUDO, Matilde Araki. Resistência e disciplina em Mato Grosso (1842-1899). CD-ROM do *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal; 2002.

CUNHA, Marcos Vinicius da. A escola contra a família. In: GREIVE, Cynthia; FARIA FILHO, Luciano Mendes.; LOPES, Eliane Maria Teixeira. *500 anos de educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Beatriz Costa e. *Assistência e profissionalização no exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

DARTON, Roberto. Roberto Darton. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. *As muitas faces da história: Nove entrevistas*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

DA VEIGA, José Pedro Xavier (Coord.) *Índice Onomástico*. Organizado por Maria do Carmo Salazar Martins. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro; 1998. APM.

_____. *Efemérides Mineiras: 1864-1897*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro; 1998. APM.

DAYDÉ, R. P. Ambroise. *Amiral Auguste Leverger: Baron de Melgaço*. Conférence Donnée a Saint-Malo. Societé Historique ET Archéologique de cette ville. Saint-Malo: 18 Novembre 1928.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo; 1974.

DIAS, José Maria Hernández. Etnografia e historia material de la escuela. In: BENITO, Augustino Escolano & DIAS, José Maria Hernández. (Coords.) *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia : Tirant lo blanch ; 2002.

Dicionário biographico de brasileiros ilustres. Rio de Janeiro: Editora Eduardo & Henrique Laemmert. 1871. R 920.081 – D546. p. 43-45.APM.

DOLHNIKOFF, Mirian. Elites regionais e a construção do estado nacional. In: JANCSÓ, Istvan (Org.). *Brasil: Formação do Estado e da Nação*. Editora Hucitec/Unijui/FAPESP; São Paulo-Ijuí, 2003.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: O legado de Michel Foucault in: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica – Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUSSEL, Inês & CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Tradutora Cristina Antunes. São Paulo: Moderna; 2003.

DUSSEL, Inês. Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre los usos de la genealogía. In: *Revista Educación y Pedagogía*. Nº 37 vol XV. Medellín: Universidade de Antioquia; 2003.

DUVIOLS, Jean-Paul. Les « sauvages brésiliens » dans le miroir européen (XVI siècle). In : MATTOSO, Kátia de Queiroz & DOS SANTOS, Idelete Muzart – Fonseca & ROLLAND, Denis. *Naissance du Brésil moderne*. Centre d'Études sur le Brésil, Civilisations nº 22, Paris: Universidade de Paris – Sorbone; 1998.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Volume II: Formação do Estado e Civilização. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora; 1993.

_____. *O processo civilizador*. Uma história dos costumes. Volume I. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora; 1994 A.

_____. *Sobre o tempo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. *Os alemães: A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora; 1997.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução Vera ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora; 1994.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa, escola e currículo. In: VINÃO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A; 1998.

EIZIRIK, Marisa Faerman. *Michel Foucault: um pensador do presente*. Ijuí: Editora Unijui; 2002.

EWALD, François. *Foucault: a norma e o direito*. 2 ed. Tradução de Antonio Fernando Cascais. Lisboa: Vega; 2000.

FALCON, Francisco José Calazans. Moderno e modernidade. In: RODRIGUES, Antonio Edmilson M. e FALCON, Francisco José Calazans. *Tempos Modernos: Ensaio de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira; 2000.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3 ed.; São Paulo: Globo; 2001.

FARGE, Arlete. *Lugares para a história*. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Teorema; 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: Uma tentativa de interpretação. In. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica; 1998.

_____. Cultura escolar e cultura urbana: Perspectiva de pesquisa em história da educação. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Editora da FGV; 2005.

_____. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In. VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília Cortes C. de. *A Memória e a Sombra – A escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica; 1999.

_____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. (org.) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez; 2007, p. 193-211.

_____. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: MACEDO, Elizabeth & LOPES, Alice Casimiro. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A; 2002.

_____. A instrução elementar no século XX. In: GREIVE, Cynthia & FARIA FILHO, Luciano Mendes & LOPES, Eliane Maria Teixeira. *500 anos de educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O Processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de Análise. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, T. N. de L. (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Processo de escolarização no Brasil: Algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In. MENEZES, Maria Cristina. (org^a.) *Educação, memória, história: possibilidades, leituras* Campinas: Mercado das Letras, 2004; pg. 521 a 544.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de & VAGO, Tarcísio Mauro. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In. VIDAL, Diana Gonçalves & HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.). *Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001. pgs. 117-136.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria et al. (Orgs.). *Educação elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de & ROSA, Walquíria Miranda. O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena Câmara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf; 1999. pgs. 145-176.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de & CHAMON, Carla Simone & ROSA, Walquíria Miranda. (orgs.) *Educação Elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2006.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 12 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; 2004.

FAUSTO, Boris & DEVOTO, Fernando J. *Brasil e Argentina: Um ensaio de história comparada (1850-2002)*. Tradução dos textos em castelhano por Sérgio Molina. São Paulo: Editora 34; 2004.

FÁVERO, M.L.A.& BRITO J.M. 2 ed. *Dicionário dos educadores no Brasil: Da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/INEP; 2002.

FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados; 1996.

FELGUEIRAS, Margarida Louro & MENEZES, Maria Cristina & FERNANDES, Rogério. *Questionar a sociedade, interrogar a história, (re) pensar a educação*. Porto: Edições Afrontamento; 2004.

FERNANDES, Rogério. *O pensamento pedagógico em Portugal*. Amadora: Biblioteca Breve; 1978.

FERNANDES, Rogério. Cultural de escola: entre as coisas e as memórias. *Revista Proposições*. V. 16. n. 1 (46). Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp; Jan/abril, 2005.

FONSECA, Marcus Vinícius. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. *Educação em revista*. Belo Horizonte, MG: UFMG, Faculdade de Educação, número especial, set/2000.

_____. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FONSECA, Márcio Alves da. Normalização e direito. In: PORTOCARRERO, Vera & BRANCO, Guilherme Castelo. (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora; 2000.

_____. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

FONSECA, Marcus Vinicius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. Tese de Doutorado apresentado ao programa de pós-graduação em educação, na área de história da educação e historiografia. Universidade do Estado de São Paulo – USP; 2007.

FONTES, Virginia Maria. A questão nacional: Alguns desafios para a reflexão histórica. In: MENDONÇA, Sônia & MOTTA, Márcia (orgas.). *Nação e poder: As dimensões da história*. Niterói: EDUFF; 1998.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e Seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2000.

_____. *Tecnologias del Yo Y Otros Textos Afines*. Barcelona: Paidós; 1989.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999 A.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Uma arqueologia das ciências humanas. 8 ed. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 14 ed. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*. 9 ed. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2001 A.

_____. *História da sexualidade III: O Cuidado de si*. 6 ed. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Vigiar e punir: História das violências nas prisões*. Trad. Raquel Ramallete. 20. Petrópolis: Vozes, 1999 D.

_____. *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. 8 ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999 C.

_____. *A ordem do discurso*. 5 ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola; 1999 B.

_____. *Ditos e escritos IV: Estratégias poder-saber*. Organização dos Textos de Manoel Barros da Motta; Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2003.

_____. Michel. *Entrevistas*. Entrevistas realizadas por Roger-Pol Droit. Trad. Vera Portocarrero e Gilda G. Carneiro. São Paulo: Graal; 2006.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 2 ed., 2ª reimpressão. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

_____. *A arqueologia do saber*. 6 ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2002.

_____. *Segurança, território e população*. (curso no Collège de France (1977-1978). Edição estabelecida por Michel Senellart, sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão e revisão de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes; 2008.

_____. *Nascimento da biopolítica*. (curso no Collège de France (1978-1979). Edição estabelecida por Michel Senellart, sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão e revisão de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes; 2008 A.

_____. *O poder psiquiátrico*. Edição estabelecida por Jacques Lagrange, sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão. Revisão técnica de Salma Tannus Muchail e Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2006 A.

_____. *Os Anormais*: Curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes; 2002 A.

FRAGO, Antonio Viñao. El espácio y el tiempo escolares como objeto histórico In: WARDE, Miriam Jorge. (org.) *Temas de história da educação*. Contemporaneidade e Educação. Revista Temática de Ciências Sociais e Educação. Ano. V, nº. 7, 2000; pg. 93-110..

_____. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Tradução de Manuel Alberto Vieira. Mangual de Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

_____. *Espaços, usos e funções*: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (org.) *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez; 2005. pgs. 7-15.

_____. *História de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. In: *Revista Brasileira de educação*. Campinas: Anped/Autores Associados; Set/dez; 1995.

FRANCISCO, Jurandir Antonio. Apresentação. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, Cuiabá: Entrelinhas; 2002, p. 11-12.

GALETTI, Lylia da Silva Guedes. *Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso*. Tese apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP: 2000.

GALLO, Sílvio. Foucault (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

GALVÃO, Ana. Maria de O. A circulação do livro escolar no Brasil oitocentista. In: *Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED*: Caxambu, 2005.

_____. Ler, escrever e aprender gramática para a vida prática: uma história do letramento escolar no século XIX. *Revista Língua Escrita*, v. 1, 2007.

GARCIA, Inára. *Certame de atletas vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)*. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de pós-graduação – Proped – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; 2005.

_____. Recrutamento e Profissionalização: Ampliando o Conceito de Formação de Professores. CD-ROM do *II Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*; 2002 A.

_____. *No recrutamento, a construção do modelo de professor no século XIX*. Rio de Janeiro: UERJ, Monografia de conclusão do Curso de Pedagogia, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: Uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Editora Vozes; 2002.

GATTI JÚNIOR, Décio. As histórias das disciplinas escolares no Brasil: análise dos aspectos teórico-metodológicos e da historiografia educacional. In: *IV Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais*. Juiz de Fora: 2007.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. 2 ed. Tradução de Federico Carotti. Rio de Janeiro: Companhia das Letras; 2003.

GIVIRTZ, Silvina. Alcances y limites de la investigación en la historia de la educación comparada. In: *Revista História da Educação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE*; nº. 10, Pelotas: Editora da UFPel, 2001, p. 17-30.

GLEZER, Raquel. Tempo e os homens: dom, servidor e senhor. In: *Revista História em Debate: problemas, temas e perspectivas*. São Paulo: ANPUH, 1993. pgs. 257-268

GOMES, Joaquim Ferreira. *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*. Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra: Coimbra: 1984

GONÇALVES, Irlen Antonio & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica; 2004, p. 159-187.

GONDRA, José Gonçalves. Paul-Michel Foucault – Uma caixa de ferramentas para a história da educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Pensadores sociais e a história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica; 2005; pgs. 285-309.

_____. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

_____. Filhos da Sombra: os “engeitados” como problema de “Hygiene” no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica; 2004 A, p. 125-142.

_____. Higiene e cultura escolar. In: CD – ROM do *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal; 2002

_____. Conformando o discurso pedagógico: A Contribuição da Medicina. In: VIDAL, Diana Gonçalves et al (orgs.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica; 1998.

_____. *Escolarização e governo das multidões: Análise do processo de disseminação de escolas, materiais e práticas educativas na Corte Imperial (1854-1863)*. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística - PROCIÊNCIA da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro; 2005 A.

_____. *A educação conciliada – Tensões na elaboração, redação e implantação de reformas educacionais*. Revista Educação em Questão. Jul/Dez 2000. Natal: UFRN; 2000.

_____. (Org.) *Dos arquivos a escrita da história: Educação brasileira entre o império e a república*. 2 ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002 A.

_____. Cronologia da vida e formas da escola. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. (org.) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez; 2007, p.212-236.

GONDRA, José Gonçalves & GARCIA, Inára & SACRAMENTO, Winston. Estado imperial e educação escolar: Rediscutindo a reforma Coutto Ferraz (1854). *I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação: CSBHE: 2000*.

GONDRA, José Gonçalves & TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. A Instrução reformada: ações de Coutto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854). CD – ROM do *III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE*. Curitiba; 2004.

GONDRA, José Gonçalves & SACRAMENTO, Winston. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs.) *Dicionário de educadores no Brasil: Da colônia aos dias atuais – Luiz Pedreira do Coutto Ferraz*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, MEC INEP; 2002; pg. 723-730.

GONDRA, José Gonçalves & GARCIA, Inára. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs.) *Dicionário de educadores no Brasil: Da colônia aos dias atuais: Euzébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, MEC INEP; 2002 A; pg. 316-325.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A construção de um projeto de formação de professores – As escolas normais no período imperial. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães & GONÇALVES, Irlen Antonio & FARIA FILHO, Luciano Mendes de & XAVIER, Maria do Carmo (orgs.). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC; 2002.

GORE, Jennifer. M. Foucault e educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 3 ed. Petrópolis: Vozes; 1999.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Meninas na sala de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica; 2004, p. 189-211.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Mestre: profissão professor(a)- processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial. In: *23ª. Reunião Anual da Anped*. 2000. Disponível no site www.anped.org.br

GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Trad. Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 1997.

GUIMARÃES, Argeu (org.). *Dicionário bio-bibliográfico brasileiro de diplomacia, política externa e direito internacional*: Luiz Pedreira do Coutto Ferraz. Rio de Janeiro: 1938.

HANS, Nicholas. *Educação comparada*. Volume 79. Coleção Atualidades Pedagógicas sob Direção de J. B. Damasco Pena. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1961.

HAUPT, Heinz-Gerhard. O lento surgimento de uma história comparada. In: BOUTIER, Jean & JULIÁ, Dominique (Orgs.). *Passados recompostos: Campos e canteiros da história*. Tradução de Marcella Mortara e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Editora da FGV; 1998; p. 205-216.

HESPANHA, Antonio Manuel. Pequenas repúblicas, grandes estados. Problemas de organização política entre antigo regime e liberalismo In: JANCSÓ, Istvan (Org.). *Brasil: Formação do Estado e da Nação*. Editora Hucitec/Unijuí/FAPESP; São Paulo-Ijuí, 2003.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *Pensando a educação nos tempos modernos*. 2 ed. São Paulo: Edusp; 2005.

HOBSBAWM, Erick. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. 4 ed. Tradução de Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. São Paulo: Paz e Terra; 2004.

HOBSBAWN, Erick & RANGER, Terence. (orgs.) *A invenção das Tradições*. 3 ed. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26 ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras; 1995.

_____. *História Geral da Civilização Brasileira*. O Brasil Monárquico. Tomo II. Do Império a República. Vol. 5. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 1997

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. 2 ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes; 2001.

IGLÉSIAS, Francisco et al. *O Brasil Monárquico*. V. 5, 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

IGLESIAS, Francisco et al. *O Brasil monárquico*. Vol. 3 – Reações e transações. 7 ed. Sob direção de Boris Fausto e Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2004 A.

INÁCIO, Marcilaine Soares & FARIA FILHO, Luciano Mendes de & ROSA, Walquíria Miranda & SALES, Zeli Efigênciã Santos de. *Escola, Política e Cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro*. Belo Horizonte: Argumentus; 2006.

INÁCIO, Marcilaine Soares & VIANA, Fabiana da Silva. A instrução elementar e os castigos escolares em Minas Gerais no oitocentos – 1825-1835. In: CD-ROM do *III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Curitiba: 2004.

INÁCIO, Marcilaine Soares. O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852). In: GOUVÊA Maria Cristina Soares de & VAGO, Tarcísio Mauro. *História da Educação: história de escolarização*. Belo Horizonte: Edições Horta Grande; 2004, pgs. 23-36.

_____. *O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)*. Dissertação de mestrado em educação apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

_____. O ensino escolar da leitura e da escrita em Minas Gerais (1800-1850) In: CD-ROM do *II Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Natal; 2002.

_____. Estado, política e educação em minas gerais: o caso das sociedades políticas, patrióticas, literárias e filantrópicas (1831- 1840). In: CD-ROM do *IV Congresso Mineiro de Pesquisa e Ensino de História da Educação*; Juiz de Fora; 2007.

INÁCIO, Marcilaine Soares et al. *Escola, política e cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2006.

JARDINE, Gail McNicol. *Foucault e educação*. Tradução de Manuel Alberto Vieira. Mangualde; Portugal: Edições Pedagogo; 2007.

JAROUCHE, Mamede Mustafá. *Poesias da Pacotilha (1851-1854)*. São Paulo: Martins Fontes; 2001.

JINZENJI, Mônica Yumi. A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846). In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães & GONÇALVES, Irlen Antonio & FARIA FILHO, Luciano Mendes de & XAVIER, Maria do Carmo (orgs.) *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC; 2002. pgs. 405-415.

_____. A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846). In: GOUVEA, Maria Cristina Soares de & VAGO, Tarcísio

Mauro (orgs.) *História da educação: história da escolarização*. Belo Horizonte: edições Horta Grande; 2004, pgs. 53-64.

_____. *A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)*. Dissertação de mestrado em educação apresentado a Faculdade de Educação de Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002 A.

JÓDAR, Lúcia Gomes Francisco. Foucault y el análisis sociohistorico: Sujeitos, saberes e instituciones educativas. In: *Revista Educación y Pedagogía*. Nº 37 vol XV. Medellín: Universidade de Antioquia; 2003.

JUCÁ, Pedro Rocha. Barão de Melgaço, Exemplo de Cultura. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, Cuiabá: Entrelinhas; 2002, p. 33-38.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 01, p. 09-38, jan./jul. 2001.

JULIÀ, Ferran Ferrer. *La educaciòn comparada actual*. Barcelona: Editora Ariel; 2002.

JÚNIOR, Amarílio Ferreira & BITTAR, Marisa. Educação Jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. In: CD-ROM do *I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Rio de Janeiro: 2000.

LARROSA, Jorge (Ed.). *Escuela, poder y subjetivacion*. Coleção Genealogia do poder. Nº 26. Madrid: La edicionas de la Piqueta. s/d.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, TOMAZ Tadeu da. (Org.) *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes; 1999.

LECLERC, Gerard. *Sociologia dos intelectuais*. Trad. Paulo Neves. São Leopoldo: Editora Unisinos; 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4 ed. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges; Campinas: Editora da Unicamp; 1996.

LEITE, Gervásio. *Um século de instrução pública: historia do ensino primário em Mato Grosso*. Goiânia: Editora Rio Bonito; 1970.

LE MOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. A bem da moralidade e da ordem: Os castigos corporais em debate nas escolas da Corte. In: *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, p. 70-71 Natal: NAC; 2002.

_____. Manifesto de uma classe deslembada: os professores entre os funcionários públicos da Corte Imperial. In: CD-ROM do *III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Curitiba: 2004.

_____. *O Discurso da Ordem: A constituição do campo docente na Corte Imperial*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em educação – Proped – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2006.

LEMOS, Delba Guarini de. *O pensamento eclético na Província do Rio de Janeiro*. Niterói: Eduff; 1996.

LIMA, Ivana Stolze. *Cores, marcas e falas: sentidos da mestiçagem no império do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; 2003.

LIMA, Nísia Trindade. *Um sertão chamado Brasil: Intelectuais e representação geográfica da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Revan/IUPERJ/UCAM; 1999. .

LIMEIRA, Aline de Moraes. *O comércio da instrução: um exame das propagandas no Almanak Laemmert (1844-1859)*. Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro; 2007.

LOPES, Ana Amélia B. de Magalhães et al.(Orgs.) *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/UMEC ; 2002.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Iluminismo e Jusnaturalismo no ideário dos juristas da primeira metade do século XIX. In: JANCSÓ, Istvan (Org.). *Brasil: Formação do Estado e da Nação*. Editora Hucitec/Unijui/FAPESP; São Paulo-Ijuí, 2003.

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães & GONÇALVES, Irlen Antonio & FARIA FILHO, Luciano Mendes de & XAVIER, Maria do Carmo (orgs.) *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC; 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Educação comparada e testes ABC*. Volume V da Coleção Obras Completas de Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos; 1961.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org.). *História das mulheres do Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *Anno Biographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Typographia e Lithographia do Imperial Instituto Artístico. 1870.

MAGGIL, Kevin. Surveillance-free-subjects. In: LLOYD, Moya & THACKER, Andrew (Edits.). *The impact of Michel Foucault on the social sciences and humanities*. London: Macmillan Press Ltd. 1997.

MALET, Régis. Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. Tradução de Alain François. Campinas: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 89, p. 1301-1332; Disponível também em <http://www.cedes.unicamp.br>; Set./Dez. 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 5 ed, tradução de Rosa dos Anjos e Paolo Nosella; São Paulo: Cortez; 1996.

MARÉS, Carlos Frederico. Soberania do povo, poder do Estado. In: NOVAES, Adauto. (org.) *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2003, p. 229-256.

MARTINS, Carlos José. Utopias e heterotopias na obra de Michel Foucault: pensar diferentemente o tempo, o espaço e a história. In: RAGO, Margareth & ORLANDI, Luiz B.

Lacerda & VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A; 2002.

MARTINS, João Baptista Ferrão de Carvalho. *A instrução Pública e a proposta de lei de 4 de Março de 1843*. Biblioteca da Universidade de Coimbra. 1843.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema: A formação do estado imperial*. 5 ed. São Paulo: Hucitec; 2004.

MATTOSO, Kátia de Queiros & SANTOS, Idellete Muzart- Fonseca dos & ROLLAND, Denis (Direction). *Naissance du Brésil moderne: 1400-1808*. XX^o Colloque de l'Institut de Recherches sur les civilisations de l'Occident moderne in Sorbone. Caderno Civilisatins n^o 22. Paris: Université de Paris – Sorbone; 1998.

MENDONÇA, Rubens de. *Sátira na Política de Mato Grosso*. Coleções Fatos e Atos. Cuiabá: Edições do Meio; 1978.

MESQUITA, José Barnabé de. O Capitão – mór André Gaudie Ley e sua descendência: ensaio de reconstituição genealógica. *Revista do Instituto Histórico de Mato Grosso*. Cuyabá: s/e; 1921.

MILLER, Jacques-Alain. A máquina panóptica de Jeremy Bentham. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O Panóptico*. Trad. M.D. Magno. Belo Horizonte: Autentica; 2000.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império: Subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853)*. 1^o volume. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1936.

_____. A instrução primária e secundária no Município da Corte na regência e na maioridade – *separatas dos “Anais” do terceiro congresso de história nacional*. Volume V. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942; 281, 7, 12, n^o 08, BNRJ.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Barão de. *O espírito das leis*. 5 ed. Apresentação de Renato Janine Ribeiro. Trad. Cristina Muracheo. São Paulo: Martins Fontes – (Paidéia); 2005.

MOREY, Miguel. Introducción: La cuestión del método. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós; 1989.

MOURA, Carlos Francisco. O ensino em Mato Grosso no século XVIII e no início do século XIX. *Separata da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*; a. 157, n. 390; 1997. Biblioteca Nacional de Lisboa; SC 82411v.

MULLER, Maria de Arruda. Barão de Melgaço. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, Cuiabá: Entrelinhas; 2002, p. 39-40.

MUNIZ, Diva do Coutto Gontijo. Construindo diferenças: a escolarização de meninos e meninas nas minas oitocentista (1834-1869). In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães & GONÇALVES, Irlen Antonio & FARIA FILHO, Luciano Mendes de & XAVIER, Maria do Carmo (orgs.). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC; 2002.

_____. *Um toque de gênero: História e educação em Minas Gerais. (1835-1892)*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília/Finatec; 2003.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder – Conformação da pedagogia moderna*. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco; 2001.

_____. Discontinuidades para una historia comparada de la educación en América Latina. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil: História e Historiografia*: Col. Memória da Educação. Campinas: Autores Associados – SBHE, 2001 A.

NASCIMENTO, Cecília Vieira. Do mestre à professora: estratégias de apropriação dos saberes e das práticas docentes em seu processo de profissionalização (1872/1906). In: CD-ROM do *II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal: SBHE/UFRN. 2002.

NEVES, Dimas Santana Souza. Forma escolar e os saberes educativos: As reformas da instrução pública de 1854 em Minas Gerais, Mato Grosso e na Corte Imperial. In: *IV Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais*. Juiz de Fora: 2007.

_____. **Acesso e permanência na escola: prescrições nos regulamentos da instrução pública de 1854 em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial.** In: CD-ROM do *I Congresso de História da educação do Rio de Janeiro*. UFF; Niterói: 2007 A.

_____. O controle das paixões: ideal morigerador e científico nas regulamentações escolares em Portugal e no Brasil. In: CD-ROM do *V Congresso da Sociedade Brasileira de História da educação*. UFS; Sergipe; 2008.

NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jurgen. (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa e Autores; 2000.

NÓVOA, António. Tempos de escola no espaço Brasil-Portugal-Moçambique: Dez digressões sobre um programa de investigação. In: NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jurgen. (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa e Autores; 2000.

_____. Modeles d'analyse en education comparee: Le champ et la carte. In: Marmoz, Louis. *Education comparee: Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Paris: Harmattan: 1998.

_____. *Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?* Encontro Ibérico de História da Educação. Castelo Branco; 2003

NUNES, Clarice. História da educação e comparação: Algumas interrogações. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil: História e Historiografia*. São Paulo: Autores Associados; 2001.

NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos Anped*. Porto Alegre: Anped. Nº 05, set./ 1993.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. *O Ensino público*. Vol. 4. Brasília. Edições do Senado Federal. 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Les discours fondateurs de la brésilienneté. In : MATTOSO, Kátia de Queiroz & DOS SANTOS, Idelete Muzart – Fonseca & ROLLAND, Denis. *Naissance du Brésil moderne*. Centre d'Études sur le Brésil, Civilisations n° 22, Paris: Universidade de Paris – Sorbone; 1998.

PAIÃO, Ilza Dias. A casa-escola no cenário urbano de Cuiabá (1870-1890). In: SÁ, Nicanor Palhares de. & SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Co-educação, gênero e direitos civis. In: SÁ, Nicanor Palhares de. & SIQUEIRA, Elizabeth Madureira & REIS, Rosinete Maria dos. *Instantes e memória na história da educação*. Cuiabá: Edufmat/INEP; 2006. 107-124

PALHA, Américo. *Dez estadistas do Império*. Serviço de documentação do M.T. P.S: Rio de Janeiro; 1961. IHGB 197-7-9 N° 15

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes. In: VIDAL, Diana Gonçalves & HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. (Orgs.) *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 53-66.

P. DA SILVA, Adriana Maria. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Plano; 2000.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta & PASSOS, Mauro. (orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica; 2005.

PERROT, Michele (Org^a). *História da vida privada: da revolução francesa à primeira guerra*. Vol. 4; Trad. Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. O inspetor Bentham. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *O panóptico*. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica; 2000.

_____. *As mulheres e os silêncios da história*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC; 2005.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas; 1994.

POPEKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. 3 ed. Petrópolis: Vozes; 1999 A.

_____. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes; 1999.

_____. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTOCARRERO, Vera & BRANCO, Guilherme Castelo. (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora; 2000.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do Sujeito. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

PRADO, Maria Emilia. Ordem liberal, escravidão e patriarcalismo: as ambigüidades do império do Brasil. In: GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal & PRADO, Maria Emília. *O liberalismo no Brasil imperial: Origens, conceitos e práticas*. Rio de Janeiro: Revan; 2001.

PRADO FILHO, Kleber. Uma genealogia das práticas de confissão no ocidente. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

RAGO, Margareth. Libertar a História. In: RAGO, Margareth & ORLANDI, Luiz B. Lacerda & VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora; 2002.

RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

RAMOS DO Ó, Jorge. *O governo dos escolares: uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: educa; 2001.

RANDAZZO, Vera. Vinte e um anos levergerianos na província de Mato Grosso. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, Cuiabá: Entrelinhas; 2002, p. 97 – 129.

REIS, José Carlos. *A história entre a filosofia e a ciência*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2004.

RESENDE, Fernanda Mendes & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes de província. In: *Revista brasileira de história da educação da SBHE*. Edição nº 02. Campinas: Autores Associados; julho/dezembro – 2001.

REVEL, Judith. Nas origens do biopolítico: De vigiar e punir ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, José Gonçalves & KOHAN, Walter. (Orgs.). *Foucault 80 Anos*. Rio de Janeiro: Autêntica. 2006; p. 51- 62.

REVEL, Jacques. História e ciências sociais: Uma confrontação instável. In: BOUTIER, Jean & JULIÁ, Dominique (Orgs.). *Passados recompostos: Campos e canteiros da história*. Tradução de Marcella Mortara e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Editora da FGV; 1998. p. 79-90.

REVEL, Jacques. (Org.) *Jogos de escalas: Experiências de microanálise*: Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998 A.

_____. *A invenção da sociedade*. 1 ed. Coleção Memória e Sociedade. Trad. Vanda Anastácio. Lisboa: DIFEL; 1989.

_____. Máquinas, estratégias, condutas: o regime de apropriação dos historiadores. Texto apresentado no Colóquio *L'Histoire ou risque de Foucault*. Trad. Daisy Elisio e Revisão de José Gonçalves Gondra; 1995.

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto*. Tese de Doutorado em Memória Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2004.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. Espaços escolares: nada fora de controle. In: CD-ROM do *I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Rio de Janeiro: 2000.

RODRIGUES, José Honório. *Conciliação e reforma no Brasil: Um desafio histórico-cultural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1982.

ROSA, Walquiria Miranda. Produzindo a profissão docente: originais de pareceres mais atos relativos a exames de instrução pública em Minas Gerais (1846-1850). In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães & GONÇALVES, Irlen Antonio & FARIA FILHO, Luciano Mendes de & XAVIER, Maria do Carmo (orgs.). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC; 2002.

_____. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais – 1825-1852*. Dissertação apresentada ao programa de pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte; 2001.

_____. Instrução pública e formação de professores em Minas Gerais (1825-1852). In: *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 6, julho/ dezembro, 2003.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes; 1999.

RUSEN, Jorn. Historiografia comparativa intercultural. In. MALERBA, Jurandir. (Org.) *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto; 2006.

SÁ, Nicanor Palhares de. A profissão docente: do servidor público ao proletário. In: SÁ, Nicanor Palhares de. & SIQUEIRA, Elizabeth Madureira & REIS, Rosinete Maria dos. *Instantes e memórias na história da educação*. Cuiabá:Edufmat/INEP; 2006. 107-124

_____. Constituição do sistema de instrução de Mato Grosso. In: *Anais do V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Évora-Portugal, 2004.

SÁ, Nicanor Palhares de. & SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Co-educação, gênero e direitos civis. In: SÁ, Nicanor Palhares de. & SIQUEIRA, Elizabeth Madureira & REIS, Rosinete Maria dos. *Instantes e memórias na história da educação*. Brasília/Cuiabá: INEP/Edufmat; 2006. 107-124.

_____. Cenário educacional de Mato Grosso (Século XIX) In: SÁ, Nicanor Palhares de. & SIQUEIRA, Elizabeth Madureira & REIS, Rosinete Maria dos. *Instantes e memórias na história da educação*. Brasília/Cuiabá: INEP/Edufmat; 2006 A. pgs. 125-140.

_____. (Orgs.) *Leis e regulamentos da instrução pública do império em Mato Grosso*. Campinas: Autores Associados; SBHE: 2000.

SAID, Edward W. *Representações do intelectual: As conferências Reith de 1993*. Trad. Milton Hatoum; São Paulo: Companhia das Letras; 2005.

SALES, Zeli Efigênia Santos. Intelectuais e educação no século XIX. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães & GONÇALVES, Irlen Antonio & FARIA FILHO, Luciano Mendes de & XAVIER, Maria do Carmo (orgs.). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC; 2002.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Disciplina e castigos corporais nas escolas do Rio de Janeiro: 1854-1932. In: CD-ROM do *I Congresso de história da educação do Rio de Janeiro*. UFF; 2007.

SANTOS, Lery. *Pantheon Fluminense-Esboços biográficos: Dr. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz – Visconde de Bom Retiro*. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger & Filhos; 1880. pgs. 605 – 622.

SANTOS, Milton. Nação, Estado e Território. In: MENDONÇA, Sônia & MOTTA, Márcia. *Nação e poder: As dimensões da história*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1998.

SANTOS, Milton et al. (Orgs.) *Território, globalização e fragmentação*. 5 ed. São Paulo: Editora Hucitec; ANPUR; 2006.

SAVIANI, Demerval. História comparada da educação: algumas aproximações. In: *Revista História da Educação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE*, ° 10, Pelotas: Editora da UFPel, 2001, p. 05-16.

_____. História da escola pública no Brasil: Questões para a pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. *A escola pública no Brasil: História e historiografia*. Campinas: Autores Associados. 2005. pág. 1 -30.

_____. O legado educacional do «breve século brasileiro XIX» brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et al. (orgs.). *O legado educacional do século XIX*. 2 ed. Campinas: Autores Associados; 2006.

SCHIAVINATTO, Iara Lis. Imagens do Brasil: entre a natureza e a história. In: JANCSÓ, Istvan (Org.). *Brasil: Formação do Estado e da Nação*. Editora Hucitec/Unijuí/FAPESP; Ijuí, 2003.

SCHIMIDT, Leonete Luzia. *As práticas de intervenção de João José Coutinho na educação pública de Santa Catarina: 1850-1859*. Tese apresentada no programa de estudos pós-graduados em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2006.

SCHNEIDER, S. & SCHIMITT, C. J. O uso do método comparativo nas ciências sociais. Porto Alegre: *Cadernos de Sociologia*; v. 9, 1998, p. 49-87.

SCHRIEWER, Jurgem & MARTINEZ, Carlos. World level ideology or nation-specific system-reflection? Reference horizons in: SCHRIEWER, Jurgem & MARTINEZ, Carlos. *Educational discourse*. Lisbon: Educa; 2003.

SCHRIEWER, Jurgem. (Edit.). *Discourse formation in comparative education*. 2 ed. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang; 2003.

_____. Estados modelos e sociedades de referência: Externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jurgem. (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa e Autores; 2000 A.

_____. *Formas de externalização no conhecimento educacional*. Cadernos Prestige 5. Lisboa: Educa: Imprensa de Coimbra, Lda; 2001.

_____. Educación comparada: Un gran programa ante nuevos desafios. In; *Revista Propuesta Educativa*. Ano 10. Nº 23, Madrid; dezembro/2000.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense; Niterói: UFF; 2002.

_____. Quando a casa era a escola: as instituições escolares de instrução pública primária na Corte Imperial (1850-1880). In: NUNES, Clarice e SÁ & Nicanor Palhares de (orgs.). *Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira*, Cuiabá; Edufmat, 2006.

_____. *Livros para a escola primária carioca no século XIX: produção, circulação e adoção de textos escolares de professores*. 2008. (Mimeo).

_____. De mestres-escolas a professores públicos: histórias de formação profissional na Corte Imperial. In: *Revista Educação*. Porto Alegre; 2005.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de & GONDRA, José Gonçalves. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez; 2008.

SCHUELER, Alessandra & TEIXEIRA, Josele. Experiências e produção intelectual de professores primários na Corte imperial. *Anais do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Uberlândia, 2006, CD-ROM.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Estado sem nação: a criação de uma memória oficial no Brasil do segundo reinado. In: NOVAES, Adauto. (org.) *A crise do Estado-nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2003. Pg. 349-394.

SCHWARTZ. Lilia Moritz. *As barbas do imperador: Dom Pedro II, um monarca nos trópicos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras; 1998.

SILVA, Carla Nunes da. Aldeamento indígena de Itambacuri: para a educação e a civilização dos índios em Minas Gerais. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães & GONÇALVES, Irlen Antonio & FARIA FILHO, Luciano Mendes de & XAVIER, Maria do

Carmo (orgs.). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC; 2002 B.

SILVA, Marçalaine da. Escolarização indígena no Brasil: particularidades da província mineira (1845-1889). In: CD-ROM dos Anais do *II Congresso Mineiro de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais*. Uberlândia; 2003. Pg. 294-304.

_____. Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais no século XIX: a produção de uma outra condição de etnicidade. In: GOUVÊA Maria Cristina Soares de & VAGO, Tarcísio Mauro. *História da Educação: história de escolarização*. Belo Horizonte: Edições Horta Grande; 2004, pg. 65-82.

_____. Estado, política e educação em Minas Gerais: o caso das sociedades políticas, patrióticas, literárias e filantrópicas (1831-1840). In: IV Congresso de pesquisa e ensino de história da educação em Minas Gerais. Juiz de Fora; 2007 A.

SILVA, Paulo Pitaluga Costa e. A influência do Barão de Melgaço na cultura mato-grossense. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, Cuiabá: Entrelinhas; 2002 A, p. 133-138.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes; 1999.

_____. *Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 A.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Regulamentos para instrução: para além do ensino, as condutas. In: CD-ROM do *I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Rio de Janeiro: 2000.

_____. *Sentidos da profissão docente: Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX*. Tese apresentada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo; 2004

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e sombras: Modernidade e educação pública em Mato Grosso. (1870-1889)*. Cuiabá: INEP/ Edufmt; 2002.

_____. O Cenário Educacional de Mato Grosso no Século XIX e a Contribuição de Augusto Leverger. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, Cuiabá: Entrelinhas; 2002 A, p. 17-32.

_____. Instrução pública e modernidade em Mato Grosso: do idealizado ao real. In: *I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Rio de Janeiro: 2000. Disponível no www.sbhe.org.br.

SOARES, Luiz Eduardo. *A Invenção do sujeito universal: Hobbes e a política como experiência dramática do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp; 1995.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Panorama do segundo império*. 2 ed., Rio de Janeiro: Graphia; 1998.

SOIHET, Rachel & BICALHO, Maria Fernanda Baptista & GOUVÊA, Maria de Fátima Silva (orgs.). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

SOUZA, Flávia Gontijo & BRAGA, Michelle de Jesus. Nos caminhos da legislação: a institucionalização do ensino particular na Província de Minas Gerais do século XIX. In: CD-ROM do *II Congresso de pesquisa e ensino de história da educação de Minas Gerais*. Uberlândia: 2003.

_____. Processo de institucionalização do ensino elementar e a regulamentação das aulas/escolas particulares em Minas Gerais – século XIX; In: CD-ROM do *III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Curitiba: 2004.

SOUZA, Maria Zélia. *Educar, trabalhar, civilizar no Asilo dos Meninos Desvalidos: caminhos possíveis (1875-1894)*. Dissertação de Mestrado, UNIRIO: 2008.

SOUZA, Marco Antonio de. Algumas reflexões sobre a lei e a legislação como fontes de pesquisa. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães & GONÇALVES, Irlen Antonio & FARIA FILHO, Luciano Mendes de & XAVIER, Maria do Carmo (orgs.). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC; 2002.

SOUZA, Marlene Flores de. Instrução pública na província de Mato Grosso (século XIX): A política educacional construindo o imaginário de nação. In: CD-ROM do *III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Curitiba: 2004.

SOUZA, Pedro de. O sujeito fora de si: Movimentos híbridos de subjetivação na escrita foucaultiana. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de & VALDEMARIM, Vera Tereza. (Orgs.). *A Cultura escolar em debate: Questões conceituais, metodológicos e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados; apoio UNESP/FCLAR, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: Aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Editora da FGV; 2005.

TAUNAY, Visconde de. Augusto Leverger: *Almirante Barão de Melgaço* – Antemural do Brasil em Matto Grosso. São Paulo: Melhoramentos s/d

TEIXEIRA, Edvar Nazário (Coordenador). *Álbum católico do Estado de Minas Geraes*. (1918-1923). Comemorativo ao centenário da Independência do Brasil. Sem editora. 1923.

TEIXEIRA, Giselle Baptista Teixeira. *Caminhos do saber escolarizado: Produção, controle e circulação de livros nas escolas primárias da Corte Imperial*. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ. Rio de Janeiro; Junho de 2005.

_____. *Livros escolares na Corte e a participação dos professores*. Disponível no site www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/gisbat.pdf. 2006.

_____. *O grande mestre da escola: os livros de leitura para as escolas primárias da Capital do Império Brasileiro*. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; 2008.

THACKER, Andrew. Foucault and the writing of history. In. LLOYD, Moya & THACKER, Andrew (Edits.). *The impact of Michel Foucault on the social sciences and humanities*. London: Macmillan Press Ltd. 1997.

THOMPSON, E. P. *Os românticos – A Inglaterra na era revolucionária*. Trad. Sérgio Moraes Rego Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2002.

_____. *Senhores e caçadores: a origem da lei Negra*. 2 ed. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1998.

_____. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. Trad. Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras. 1998 A.

UEKANE, Marina Natsume “*Educar no método de educar*”: Um estudo acerca da formação de professores na Corte Imperial (1854-1888). Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, Junho de 2005.

_____. “*Instrutores da Milícia cidadã*”: A Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889). Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação - Proped da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2008.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil imperial. (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva; 2002.

_____. (Direção). *Dicionário do Brasil Colonial. (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.

VALDEMARIM, Vera Tereza. Vertentes interpretativas do método de ensino intuitivo: unidade teórica, diversidade de procedimentos e modernização do ensino. In: CD-ROM do I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação. Rio de Janeiro: 2000.

VALLADÃO, Alfredo. *Eusébio de Queiroz e os centenários do código comercial, do regulamento 737 e da supressão do tráfico africano*. Conferência realizada no Instituto dos Advogados do Brasil, em sessão de 14 de dezembro de 1950. Rio de Janeiro: 1951. (Arquivo Público Mineiro).

VARELA, Julia & URIA, Fernando Alvarez. Maquinaria escolar. *Revista Teoria & Educação* nº. 06, Porto Alegre: Faed. 1992.

_____. *Arqueologia de la escuela*. Las Ediciones de La Piqueta. Madrid. Edição nº 20. s/d.

VARELA, Julia. O Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, TOMAZ Tadeu da. (Org.) *O Sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes; 1999.

VASCONCELLOS, Salomão de. *Breviário Histórico e Turístico da Cidade de Mariana*. Belo Horizonte: Biblioteca Mineira de Cultura, 1947.

VEIGA, Cynthia Greive & RODRIGUES, Maysa Gomes. Etnicidade e história da educação. In: MORAIS, Christiani Cardoso & PORTES, Écio Antônio & ARRUDA, Maria Aparecida. *História da Educação: Ensino e Pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006. pgs. 27-58.

VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica; 2003.

VEIGA, Cynthia Greive & VIANA, Fabiana da Silva. Relação governo, família e educação na primeira metade do século XIX na província de Minas Gerais. In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal: SBHE/UFRN, 2002, CD-ROM.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre sociologia e história da educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Pensadores Sociais e a História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica; 2005; pgs. 139-166.

_____. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília Cortes C. de. *A memória e a sombra – A escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica; 1999.

_____. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº 01. Campinas: Autores Associados; 2001.

_____. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. In: Comunicação Coordenada no *III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. CD-ROM. Curitiba: 2004.

_____. Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. In: Comunicação apresentada no *I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Rio de Janeiro; 2000, site www.sbhe.org.br.

_____. A escolarização como um projeto de civilização. In: *Revista Brasileira de Educação da ANPED*, setembro-dezembro, 2002, p. 90-103

_____. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica; 2004 A.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Orga.) *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

_____. Coisas do governo. In: RAGO, Margareth & ORLANDI, Luiz B. Lacerda & VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias Nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora; 2002.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4 ed. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora da UNB; 1998.

VIANA, Francisco José de Oliveira. *Instituições Políticas Brasileiras*. Coleção Biblioteca Básica Brasileira. Brasília: Senado Federal; 1999.

VIANA, Fabiana da Silva. “Pais zelosos” e “pais omissos” na institucionalização do ensino elementar em Minas Gerais (1830-1840) In: CD ROM do *IV Congresso de pesquisa e ensino de História da Educação em Minas Gerais*. Juiz de Fora; 2007.

VICENTINI, Paula Perin. *Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil*. Tese apresentada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP; São Paulo, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no instituto de educação do distrito federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco; 2001.

_____. Múltiplas estratégias de escolarização da infância. In: CD-ROM do *III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Curitiba: 2004.

_____. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Pensadores sociais e a história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica; 2005; pgs. 257-284.

_____. História da educação comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência. In: *Revista História da Educação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE*, N.º. 10, Pelotas: Editora da UFPel, 2001, p. 31-41.

_____. *Culturas escolares: Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do Século XIX)*. Campinas: Autores Associados; 2005.

_____. Por uma pedagogia do olhar: Os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília Cortes C. de. *A Memória e a Sombra – A Escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica; 1999. p. 107-116.

VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: A constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, vol 23, n.º 45; jul/2003.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre – Escola e a professora. In: GREIVE, Cynthia; FARIA FILHO, Luciano Mendes.; LOPES, Eliane Maria Teixeira. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VILLELA, Heloisa O. S. *Da Palmatória à Lanterna Mágica: A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional – (1868-1876)*; São Paulo, Tese de Doutorado, FE/USP, 2002.

VINCENT, Guy & LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 33, 7-47, jun. 2001.

WARDE, Miriam J. & CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. In: WARDE, Miriam Jorge. (org.) *Temas de história da educação*. Contemporaneidade e Educação. Revista Temática de Ciências Sociais e Educação. Ano. V, nº 7, 2000, pg. 9-33.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil no mundo moderno. In: STEPHANOU, Maria e BASTO, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol 1 – Séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes; 2004.

Vultos da Geografia do Brasil. Sem autoria. Coletânea das ilustrações publicadas na Revista Brasileira de Geografia. Edição Especial do IBGE com contribuição ao batismo cultural de Goiânia. Rio de Janeiro: 1942. Miscelânea do IHGB. 197-10-2 n. 6.

XAVIER, Ana Paula. *A leitura e a escrita na cultura escolar de Mato Grosso: 1837 – 1889*. Cuiabá: Entrelinha/Edufmat; 2007.

_____. Disciplinas escolares no ensino primário mato-grossense – entre a legislação e a prática. In: CD-ROM do *III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Curitiba: 2004.

_____. Cultura escolar e maneiras de fazer nos métodos de ensino. In: SÁ, Nicanor Palhares & SIQUEIRA, Elizabeth Madureira & REIS, Rosinete Maria dos. *Instantes e memórias na história da educação*. Brasília/Cuiabá: INEP/EDUFMT; 2006. pgs. 63-80.

XAVIER, Ana Paula & SÁ, Nicanor Palhares de Sá. Práticas e representações de escolarização na legislação educacional mineira e mato-grossense no início do século XIX In: CD-ROM do *IV Congresso de pesquisa e ensino de história da educação em Minas Gerais*; Juiz de Fora: 2007.

Fontes pesquisadas

CORTE IMPERIAL. Relatório do Ministro e Secretário dos Negócios do Império, Sr. José da Costa Carvalho, apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 3ª sessão da 8ª legislatura, relativas ao ano de 1850 e publicado em 1851.

_____. Decreto nº. 630 de 17 de setembro de 1851. Coleção das Leis do Império do Brasil. Tomo 12. Parte 1ª, Secção 20, p. 56-58; Livro 1851.

_____. Ata de exames de concurso para professor do ensino elementar público do senhor José Maria Ludgério Fernandes Ribeiro, produzida pelos professores Candido Mateus de Faria Pardal, Ermelindo Jose Exporta e Joaquim Sabino Pinto Ribeiro, Rio de Janeiro 25 de outubro de 1852. IE – 5- 125 – ANRJ.

_____. Prova de Ortografia do Senhor Jose Maria Ludegerio Fernandes Pinheiro em exame de concurso para professor substituto, Rio de Janeiro, 15 de Novembro de 1852. IE – 5- 127 – ANRJ.

_____. Prova de Aritmética de José Maria Ludegerio Fernandes Pinheiro em exame de concurso para professor substituto, Rio de Janeiro, 15 de Novembro de 1852. IE – 5- 127 – ANRJ.

_____. Relatório do Ministro e Secretário dos Negócios do Império, Sr. Francisco Gonçalves Martins, apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão da 9ª legislatura, relativas ao ano de 1852 e publicado em 1853. Rio de Janeiro: Typographia Nacional; 1853.

_____. Relatório apresentado à Assembléia geral Legislativa na Primeira sessão da nona legislatura pelo Ministro e Secretário dos Negócios do Império, Francisco Gonçalves Martins em 1852, Rio de Janeiro: publicado pela Typographia Nacional em 1853. Disponibilizado pelo site <http://brazil.crl.edu>.

_____. Relatório do Ministro e Secretário dos Negócios do Império, Sr. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª sessão da 9ª legislatura, relativas ao ano de 1853 e publicado em 1854. Rio de Janeiro: Typographia do Diário de A. & L. Navarro; 1854.

_____. Carta do professor da Freguesia do Engenho Velho, Antonio Gonçalves Teixeira Souza ao Inspetor Geral interino Manoel de Oliveira Fausto, Rio de Janeiro, 16 de maio de 1854.. IE 5 – 127 - AGCRJ.

_____. Ofício do Inspetor Geral interino da Instrução primária e secundária do município da Corte, Dr. Manoel Pacheco da Silva, dirigido ao senhor Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, senhor Luiz Pedreira do Coutto Ferraz em 31 de Maio de 1854 - IE - 5 – 127 – ANRJ.

_____. Regimento do ensino para verificação da capacidade profissional proposto pelo Inspetor Geral Interino da Instrução da Corte, senhor Manoel de Oliveira Fausto, aprovado pelo Conselho Diretor da Instrução da Corte em 7 de junho de 1854. IE – 5- 127 Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

_____. Prova da concorrente ao cargo de professora Francisca Albina Ferreira, analisada pelos professores Gabriel de Medeiros Gomes e Joaquim José Pinto Ribeiro, Rio de Janeiro, 27 de outubro de 1855. Códice 10.4.27, doc. 261. AGCRJ.

CORTE IMPERIAL. Carta da Professora Belmira Amélia da Silva, enviada ao Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, Rio de Janeiro, em 25 de Outubro de 1855. AGCR – Códice IP - 10.4.31.

_____. Relatório do Ministro e Secretário dos Negócios do Império, Sr. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 3ª sessão da 9ª legislatura, relativas ao ano de 1854 e publicado em 1855. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1855.

_____. Ofício do Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, Sr. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz enviado ao Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte em 23 de Março de 1855. Códice: 15.2.10 AGCRJ.

_____. Ofício de Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, Ministro dos Negócios do Império enviado à Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, em 9 de Novembro de 1855. Códice 15.20.10; doc. 161, AGCRJ.

_____. Prova de Doutrina Cristã do candidato João Ferreira Moscoso, Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1855. Códice 10.4.27, doc. 203. AGCRJ.

_____. Prova de escrita do candidato Alfredo Francisco de Araujo, Rio de Janeiro, 22 de setembro de 1855. Códice 10.4.27; doc. 221. AGCRJ.

_____. Carta (cópia) do Senhor Innocencio José Cavalcanti de Albuquerque endereçada à professora Dona Eliza Tanner, com data provável do mês de Março de 1855. IE 5 –125– ANRJ.

_____. Carta do Professor Joaquim José de Souza Ribeiro endereçada ao Imperador Dom Pedro II, Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1855. Códice 10.4.31. Doc. 13 – AGCRJ.

_____. Carta da Professora Belmira Amélia da Silva, enviada ao Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, Rio de Janeiro, em 25 de Outubro de 1855. – Códice IP - 10.4.31. AGCRJ.

_____. Quadro demonstrativo dos salários pagos pela Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, assinada pelo Dr. Manoel Pacheco da Silva, Inspetor Geral Interino, em 14 de maio de 1855; IE 5 – 127 – AGCRJ.

_____. Exame de concurso público da professora Eliza Tanner, Rio de Janeiro, 27 de outubro de 1855. Códice 10.4.27. Doc. 120 – AGCRJ.

_____. Exame de concurso público do Senhor Luiz Thomaz de Oliveira, Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1855. Códice 10.4.27. Doc.150 – AGCRJ.

_____. Exame em concurso da candidata ao cargo de Professora Eliza Tanner, realizado no Rio de Janeiro em 27 de outubro de 1855. Códice 10.4.27. Doc.119 – AGCRJ.

_____. Ofício encaminhado pela Comissão de Análise de Métodos de ensino, Senhores João José Moreira, Matheus de Ferreira Pardal, Joaquim José Cardozo de Siqueira Amazonas, enviado ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Conselheiro de Estado Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, Digníssimo Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, Rio de Janeiro, 29 de outubro de 1856. 10.4.36; doc 131 – AGCRJ.

_____. Ofício enviado pelo senhor Joaquim José Cardoso de Siqueira Amazonas, professor público ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Conselheiro de Estado Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, em S. Christovão, 1 de Fevereiro de 1856. Códice 10.4. 37; doc. 174.

CORTE IMPERIAL. Exame para habilitação do professor M.B. C. Passos, examinado pelos professores João José Moreira e João R. da Fonseca Jordão no Rio de Janeiro, 25 de outubro de 1856, Códice 11.1.3; doc. 35 AGCRJ.

_____. Exame de concurso público de professor(a) (sem autoria). Rio de Janeiro, 16 de maio de 1856. Códice 10.4.27; doc.129 – AGCRJ.

_____. Ata de exame de alunos da Escola Pública de Instrução primária da Freguesia de São João Baptista da Lagoa, assinada pelos senhores, Dr. Joaquim Antonio de Araujo Lisboa, João Rodrigues da Fonseca Jordão e Francisco Joaquim Nogueira Neves, Rio de Janeiro 27 de dezembro de 1856. Códice 10.4.37; doc. 135 – AGCRJ.

_____. Ata de exames das alunas da Escola Pública da Freguesia de Santa Anna, assinada pelos senhores Dr. José de Oliveira Fausto e Luiz Thomaz de Oliveira, e pela professora Elisa Tanner, Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 1856. Códice 10.4.37; doc. 165 – AGCRJ.

_____. Ofício enviado pelo Inspetor Geral Interino Antonio da Costa Pinto ao Ministro e Secretário dos Negócios do Império, Senhor Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, em 11 de junho de 1856. Códice IE - 4 – 4. AGCRJ.

_____. Relatório do Ministro e Secretário dos Negócios do Império, Sr. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, apresentado na quarta sessão da Assembléia Geral Legislativa. Rio de Janeiro; Typographia Nacional: 1856.

_____. Ofício do Delegado do 3º distrito de instrução, senhor José Agostinho Moreira Guimarães, enviado ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Conselheiro de Estado e Inspetor Geral da Instrução primária e secundária do Município da Corte, Euzébio Queiroz Coutinho Matoso Câmara, em 29 de abril de 1856. Códice 10.4.36 – AGCRJ.

_____. Ofício enviado ao Imperador Dom Pedro II pelo Delegado de Círculo Literário, Wenceslau Cordovil de Siqueira e Mello, em 28 de maio de 1856. IE 4 – 4. AGCRJ.

_____. Carta, enviada pelo Sr. Professor Francisco Alves da Silva Castilho, ao Ilmo. Sr. Conselheiro Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, em 25 de junho de 1856, Rio de Janeiro – Corte Imperial. Códice 10.4.38. doc. 19 – AGCR.

_____. Carta enviada à direção do Império pelo Senhor Francisco Antonio Leite. Ilha do Governador, em 12 de junho de 1856. Códice 10.4.38; doc. 195 – AGCRJ.

_____. Ofício enviado pelo Professor da Escola Pública da Freguesia de Campo Grande, Senhor Francisco Alves da Silva Castilho, ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Conselheiro de Estado e Inspetor Geral da Instrução Pública, Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara. Freguesia de Campo Grande, 7 de Janeiro de 1856. Códice 10.4.38; doc. 14 – AGCRJ.

_____. Ofício de D. Francisca de Paula Moraes e Lima, Professora da Aula Pública de Instrução Primária da Freguesia de Santa Rita, enviado ao Ilustríssimo Sr. Dr. José Agostinho Moreira Guimarães, Digníssimo Delegado da instrução do 2º Distrito, Freguesia de Santa Rita, 27 de Abril de 1856. Códice 10.4.37; doc. 19 – AGCRJ.

_____. Ofício enviado pela D. Elisa Tanner, Professora da Escola Pública de Primeira Letras do sexo feminino da Freguesia de Sant'Anna, ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Conselheiro de Estado Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara. Digníssimo Inspetor geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, em 29 de Fevereiro de 1856. Códice 10.4.37; doc. 161 – AGCRJ.

CORTE IMPERIAL. Ofício do Senhor Frei Luiz de Santa Theodora França, Delegado da Instrução da Paróquia da Ilha do Governador, enviado ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Desembargador, Comendador Antonio da Costa Pinto, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, Fazenda de São Bento na Ilha do Governador, 15 de Abril de 1856. Códice 10.4.38; doc 170 – AGCRJ.

_____. Ofício enviado pelo Senhor José de Moraes, Professor da Escola Pública da Ilha do Governador, enviando ao Ilustríssimo Rvdmo. Snr. D. Abade Frei Luiz de Santa Theodora França, Digníssimo Delegado da Instrução Pública da Paróquia, Ilha do Governador em 10 de janeiro de 1856. Códice 10.4.38; doc. 102 AGCRJ.

_____. Ofício do Senhor Frei Luiz de Santa Theodora França, Delegado da Instrução na Ilha do Governador, enviado ao Desembargador Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, Conselheiro d'Estado do Império, Veador de S.M.I. e Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, Fazenda de São Bento na Ilha do Governador, 13 de janeiro de 1856. Códice 10.4.38; doc. 111 – AGCRJ.

_____. Ofício de Euzébio Queiroz Coutinho Matoso Câmara, ao Ilmo. e Exmo. Sr. Conselheiro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, Ministro e Secretário d'Estado dos Negócios do Império, em 25 de fevereiro de 1856. IE 4 – 4 – AGCRJ.

_____. Proposta do Professor Joaquim Sabino Pinto Ribeiro, enviada ao Inspetor Geral da Instrução Pública, Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara e também ao Conselho Diretor da Instrução para discussão na conferência pedagógica, Rio de Janeiro, 15 de janeiro de 1856, Códice 15.2.18 e 15.2.32. doc. 04 – AGCRJ.

_____. Ofício da Professora Ana Joaquina d'Oliveira Silva da Escola Pública de meninas da Freguesia do SS. Sacramento, enviada ao Ilmo. e Exmo. Sr. Conselheiro Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, Digníssimo Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, em 17 de janeiro de 1856. Códice 10.37; doc. 29 – AGCRJ.

_____. Ofício da Professora Ana Joaquina d'Oliveira Silva da Escola Pública de meninas da Freguesia do SS. Sacramento, enviada ao Ilmo. Sr. Dr. Francisco Lopes de Oliveira Araújo, Digníssimo Delegado do 4º. Distrito de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, em 16 de janeiro de 1856. Códice 10.4.37; doc. 27.

_____. Ofício do Professor João Theodoro Burlamaque ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Desembargador Antonio da Costa Pinto, Digníssimo Interino Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte Rio de Janeiro, 19 de maio de 1856. Códice 10.4.38; doc. 04.

_____. Orçamento de despesas da Professora Amália Justa dos Passos Coelho, da Escola de Instrução primária do sexo feminino da Freguesia do Senhor Bom Jesus do Monte Coelho na Ilha de Paquetá, enviada ao Senhor Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, Digníssimo Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte em Paquetá, 21 de Abril de 1856. Códice 10. 4.38, doc. 282 – AGCRJ.

_____. Despesas com a escola do Professor Joaquim Fernandes da Silva, da Escola Pública da Freguesia de São José, enviada ao Senhor Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, Digníssimo Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte em Rio de Janeiro, 06 de Abril de 1856. Códice 10.4.37 – AGCRJ.

CORTE IMPERIAL. Ofício do Sr. Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte enviado ao Sr. Ministro e Secretário d'Estado dos Negócios do Império, Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Conselheiro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, em 19 de Março de 1856. IE 4 – 4 – AGCRJ.

_____. Carta, enviada pelo Sr. Professor Francisco Alves da Silva Castilho, ao Ilmo. Sr. Conselheiro Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, em 25 de junho de 1856, Rio de Janeiro – Corte Imperial. Códice 10.4.38. doc. 19 – AGCRJ.

_____. Ofício enviado pelo Senhor, Antonio da Costa Pinto, Digníssimo Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte ao Ilustríssimo Senhor Conselheiro Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, em Rio de Janeiro, 13 de maio de 1856. Códice 12.2.23, doc. 173 – AGCRJ..

_____. Ofício enviado pelo Professor Candido Mateus de Faria Pardal, enviada ao Senhor Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, Digníssimo Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte em Rio de Janeiro, 27 de Março de 1856. Códice 12.2.23, doc. 154 – AGCRJ.

_____. Relatório do estado da instrução primária e secundária do município da Corte durante o ano de 1855 apresentado ao Sr. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Sr. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, pelo Inspetor Geral da Instrução primária e secundária do município da Corte, Sr. Euzébio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara, Rio de Janeiro, 1856.

_____. Ofício enviado pelo Delegado da Instrução Primária de Paquetá, Sr. Pedro José Pinto Serqueira ao Ilmo. e Exmo. Sr. Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, Inspetor Geral

da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, em 21 de abril de 1856 – Códice 10.4.38; doc. 305 – AGCRJ.

_____. Prova de escrita do aluno José Luiz Lopes de Vasconcellos. Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 1856. Códice 10.4.37; doc. 137 – AGCRJ.

_____. Prova de ortografia do aluno Eduardo Alfredo de Caldas, Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1856. Códice 10.4.37; doc. 148 – AGCRJ.

_____. Prova de aritmética do aluno Alexandre Furtado de Mendonça, Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1856. Códice 10.4.37; doc. 145 – AGCRJ.

_____. Prova a respeito de método de ensino argüido pela comissão examinadora ao professor adjunto João Rodrigues da Fonseca Lessa, Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1856. Códice 10.4.38; doc. 50 – AGCRJ.

_____. Instruções de Luiz Pedreira do Coutto Ferraz à Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, Rio de Janeiro, em 19 de outubro de 1857, Códice 15.2.10., documento 143 – AGCRJ.

_____. Ofício do Delegado do 4º. Distrito, Fr. Francisco Lopes de Oliveira Araújo, enviado ao Inspetor Geral Interino, Conselheiro Antonio da Costa Pinto, em 3 de agosto de 1857. Códice: 13.2.18; doc. 83 – AGCRJ.

_____. Carta do Cidadão Francisco da Silva Teles, assinado na Secretaria da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, Rio de Janeiro, 19 de setembro de 1857. Códice I.P - 13.2.18 – AGCRJ.

CORTE IMPERIAL. Ofício do 2º. Delegado de Policia da Corte Imperial, Sr. Firmo de Albuquerque Barroso ao Ilmo. Sr. Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, em 24 de setembro de 1857. AGCRJ; Códice 13.2.18 – AGCRJ.

_____. Orçamento das despesas da Professora Maria Joaquina Antunes de Souza, da Escola Particular de instrução primária do sexo feminino do Curato de Santa Cruz, enviada ao Senhor Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, Digníssimo Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte em Curato de Santa Cruz, 1º de julho de 1857. Códice 11.1.4- doc. 156 – AGCRJ.

_____. Relatório apresentado ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Sr. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, pelo Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, Sr. Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, em 21 de abril de 1857.

_____. Ofício enviado pelo Inspetor de quarteirão, senhor Feliciano José Ferreira, ao senhor sub-delegado da Freguesia, senhor Manoel Barbosa da Silva, Gouvêa em 4 de julho de 1857. Códice 11.1.4; doc. 179 – AGCRJ.

_____. Ofício do Senhor Francisco Alves da Silva Castilho encaminhado ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Conselheiro de Estado Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara,

Digníssimo Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 1857. Códice 13.2.18; doc. 210 – AGCRJ.

_____. Relatório apresentado ao Sr. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Sr. Marquês de Olinda, pelo Inspetor Geral da Instrução primária e secundária do município da Corte, Sr. Euzébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara, Rio de Janeiro, em 15 de abril de 1858.

_____. Relatório de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte apresentado ao Ilm^o. e Exm^o. Sr. Conselheiro Sergio Teixeira de Macedo, Ministro e Secretario d'Estado dos Negócios do Império, em 02 de maio de 1858, (Obs: no início do documento, na organização e identificação do Relatório, o autor informa que se trata da data de 23 de abril de 1859 – penso que se trata de um equívoco de redação do impressor. A menos que seja a data de publicação).

_____. Ofício do Professor João R. da Fonseca Jordão, dirigido aos pais de alunos da escola que lecionava solicitando informações. Rio de Janeiro, 11 de agosto de 1858. Códice 15.2.17; doc. 37 – AGCRJ.

_____. Carta do Senhor Pedro Ignácio de Miranda, enviada ao Professor João R. da Fonseca Jordão, Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1858. Códice 15.02.07 – AGCRJ.

_____. Carta do Senhor Francisco Firmo de Castro e Lima enviada ao Professor João R. da Fonseca Jordão. Rio de Janeiro, 10 de agosto de 1858. Códice 15.2.17. Doc. 35 – AGCRJ.

_____. Relatório (considerações). Moreira Guimarães (assinatura), 4^a. Sessão do Ministério dos Negócios do Império, (provavelmente enviado ao Ministro dos Negócios do Império) em 2 de abril de 1859. Educação – IE 4 - 8, 94 – CODES, AGCRJ.

_____. Relatório apresentado ao Ilm^o e Ex^o Sr. Conselheiro Sérgio Teixeira de Macedo, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, pelo Senhor Inspetor Geral da Instrução primária e secundária do município da Corte, Sr. Euzébio de Queiroz Coutinho Mattoso Câmara, Rio de Janeiro, em 02 de maio de 1859. (o documento fala em 2 de maio de 1858, mas é possível que trata-se de erro na impressão ou data de impressão/publicação).

_____. Relatório apresentado pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, senhor Sérgio Teixeira de Macedo, na terceira sessão da décima legislatura da Assembléia Geral Legislativa, Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert; 1859.

MATO GROSSO. Lei Provincial nº 8, de 5 de Maio de 1837. – Livro nº 1. *Livro de Registro de Leis Imperiais* (1835-1837), p. 117-125. Cuiabá, 5 de maio de 1837. IMPL, Obras Raras - ANRJ.

_____. Discurso recitado pelo Exmo. Vice-Presidente de Mato Grosso, Manoel Alves Ribeiro, dirigido na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial, Cuiabá: Typographia Provincial, em 3 de maio de 1848.

_____. Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso, o Major Doutor Joaquim José de Oliveira na Assembléia Legislativa Provincial, Rio de Janeiro: Typ. Imp. e const. de J. Villeneuve e comp. em 3 de maio de 1849.

_____. Correspondência escolar do Professor Benedito José da Silva França, enviada ao secretário do governo provincial, em 31 de maio de 1850. APMT, Caixa 1850.

_____. Relatório encaminhado pela Câmara Municipal de Diamantino, assinada por José Ferreira Guimarães, Luiz Gonzaga de Castro, Gabriel de Souza Oliveira, José Paes de Jesus e Antonio Gomes de Lima, endereçada ao Sr. Coronel João José da Costa Pimentel, Presidente da Província, em (provavelmente) 16 de outubro de 1850; Caixa 1850 – APMT.

_____. Fala Dirigida à Assembléia Legislativa Provincial de Mato Grosso na abertura da sessão ordinária, pelo Excelentíssimo Senhor Presidente da Província, Coronel João José da Costa Pimentel. Cuiabá: Typographia do Eccho Cuiabano, em 3 de maio de 1850.

_____. Relatório de Comissão de Visitação dos Estabelecimentos Públicos de Cuiabá da Câmara Municipal de Cuiabá, composta pelos Srs. vereadores Antônio Corrêa do Coutto, Celestino Corrêa da Costa, André Lopes Coelho, Antônio Roiz de Araujo e Joaquim Gaudie Ley, produzida em 5 de março de 1851. ACBM – IPDAC – Pasta 153 n.º 672, APMT.

_____. Relatório apresentado pelo Sr. Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, ao Ilmo. Sr. Presidente da Província de Mato Grosso, o Capitão de Fragata, Augusto Leverger, Cuiabá: em 17 de março de 1851. APMT – lata 1851 B.

_____. Mensagem do Presidente da Província, o Capitão de Fragata Augusto Leverger, na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial em 10 de Maio de 1851.

_____. Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso, o Capitão de Mar e Guerra Augusto Leverger na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial em 10 de Maio de 1851. Cuyaba. Thipographia do Eccho Cuiabano. 1852.

_____. Relatório apresentado pelo Sr. Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley, ao Ilmo. Sr. Presidente da Província de Mato Grosso, o Capitão de Fragata, Augusto Leverger, Cuiabá: em 29 de abril de 1852. APMT - Lata 1852 B.

_____. Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso, o Capitão de Mar e Guerra Augusto Leverger na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial em 3 de Maio de 1852. Cuyaba. Thipographia do Eccho Cuiabano. 1853.

_____. Correspondência escolar da Câmara Municipal de Poconé, assinada por Manoel, enviada ao Presidente da Província, em 12 de outubro de 1853. APMT, Caixa 1853 B.

MATO GROSSO. Correspondência escolar do Professor Antonio Nunes do Valle enviada aos dirigentes da instrução pública, em 01 de janeiro de 1854. APMT, LATA 1853 B.

_____. Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso, o Capitão de Mar e Guerra, Augusto Leverger, na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 30 de maio de 1853 NDIHR - Microfilme rolo 1 (R .P.P.) 1835-1864 pág. 21-24.

_____. Relatório que o Presidente da Província, Capitão de Mar e Guerra, Augusto Leverger, apresentou na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial, Cuiabá: Typographia do Eccho Cuiabano, em 3 de maio de 1853.

_____. Carta encaminhada por Antonio Xavier do Valle, Professor de Vila Maria, sem destinatário (provavelmente ao Inspetor Parcial) em 01 de julho de 1853 – Lata 1853 B - APMT.

_____. Correspondência escolar do Professor Antonio Xavier do Valle, enviada ao Presidente da Província, em 03 de janeiro de 1854. APMT, Caixa 1854 A.

_____. Correspondência escolar do Professor Antonio Nunes do Valle enviada aos dirigentes da instrução pública, em 01 de janeiro de 1854. APMT, LATA 1854 B.

_____. Mapa nominal do estado atual da aula pública de primeiras letras da freguesia de São Luiz do Paraguay de Vila Maria no segundo semestre de julho a dezembro do ano findo de 1853, encaminhado pelo Professor Antonio Xavier do Valle ao Inspetor parcial, Vila Maria, 10 de janeiro de 1854. Lata 1854 A - APMT.

_____. Relatório que o Presidente da Província, Capitão de Mar e Guerra, Augusto Leverger, apresentou na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial, Cuiabá: Typographia do Eccho Cuiabano, em 3 de maio de 1854

_____. Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso, o Capitão do Mar e Guerra, Augusto Leverger, na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 de maio de 1854. NDIHR - Microfilme rolo 1 (R .P.P.) 1835-1864 pág. 21-24.

_____. Correspondência escolar enviada pelo Professor Constantino Jose da Cunha Ponte enviado Inspetor Parcial Mendez da Villa de Mato Grosso, em 31 de janeiro de 1855. APMT, LATA 1856 C.

_____. Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso, o Chefe de Divisão Augusto Leverger na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial em 4 de dezembro de 1856. Cuyaba. Thipographia do Eccho Cuiabano. 1856.

_____. Correspondência escolar do Professor Sebastião José da Costa Maricá enviada ao Inspetor Geral dos Estudos de Mato Grosso, Joaquim Gaudie Ley em 1º de novembro de 1856. APMT, LATA 1856 C.

_____. Correspondência escolar do Professor de Livramento, Benjamim Henrique Mariano do Valle enviada ao Sr. Botelho, em 2 de novembro de 1857. APMT, LATA 1857 B.

_____. Correspondência escolar do Professor Sebastião José da Costa Maricá enviada ao Inspetor Geral de Estudos, em 3 de janeiro de 1857. APMT, Caixa 1857 A.

_____. Relatório do Presidente da Província de Mato Grosso, o Chefe de Divisão, Joaquim Raymundo de Lamare, na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 de maio de 1858. NDIHR - Microfilme rolo 1 (R .P.P.) 1835-1864 pág. 14-15.

MATO GROSSO. Relatório do Inspetor Geral de Estudos, senhor Joaquim Gaudie Ley, apresentado ao Ilmº. e Exmº. Sr., presidente da Província em 25 de abril de 1858.

_____. **Relatório apresentado ao Presidente da Província, Joaquim Raimundo De Lamare, pelo antecessor, Antônio Pedro de Alencastro. Cuiabá, 13 de outubro de 1859 APMT – Livro 133, p. 46-46v.**

_____. Relatório apresentado pelo Inspetor Geral dos Estudos, Joaquim Gaudie Ley ao Presidente da Província, Antônio Pedro de Alencastro. Cuiabá, 29 de janeiro de 1859. APMT – Caixa 1859.

_____. Relatório apresentado pelo Inspetor Geral dos Estudos, Pe. Joaquim Antônio da Silva Rondon, ao Presidente da Província, Coronel Antônio Pedro de Alencastro. Cuiabá, 2 de março de 1860. APMT – Caixa 1860.

_____. Relatório apresentado pelo Presidente da Província, o Coronel do Corpo de Engenheiros Antonio Pedro de Alencastro, na abertura da sessão ordinária da Assembléia Legislativa Provincial de Mato Grosso, Cuiabá: Typographia da Voz da Verdade: 1861.

_____. Relatório apresentado pelo Presidente da Província, Herculano Ferreira Penna, à Assembléia Legislativa Provincial de Mato Grosso, Cuiabá, 3 de maio de 1862; NDIHR – Microfilme rolo 1 (R.P.P - 1835 – 1864).

_____. Relatório apresentado pelo Presidente da Província, Excelentíssimo Conselheiro Herculano Pereira Penna, à Assembléia Legislativa Provincial de Mato Grosso, Cuiabá: Typographia do Mato Grosso, 3 de maio de 1862; publicado em 1864.

_____. **Relatório apresentado pelo Presidente da Província, Augusto Leverger, ao Vice-Presidente da Província, Albano de Sousa Osório. Cuiabá, 8 de maio de 1866 APMT – Livro 133, p. 84 v.**

MINAS GERAIS. Ofício da Sociedade Promotora da Instrução do Arraial de Gouveia, enviado ao Presidente da Província de Minas Gerais em 12 de julho de 1838. APM.

_____. Lei nº 435 de 19 de outubro de 1848. *Livro de Leis Mineiras*. Volume (1848). APM.

_____. Relatório que no ato de entrega a Administração da Província de Minas Gerais ao 4º. Vice – Presidente, Exmº. Snr. Doutor Manoel José Gomes Rebello Horta apresentou o Presidente da mesma o Exmo. Snr. José Pedro Dias de Carvalho, no dia 10 de Abril de 1848 por virtude de Aviso da Secretaria d'Estado dos Negócios do Impérios, em 11 de Março de 1848.

_____. Fala dirigida à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais, na sessão ordinária de 02 de agosto do ano de 1848 pelo Presidente da Província, Sr. Bernardino José de Queiroga. Ouro Preto: Typographia Social; 1848.

_____. Relatório manuscrito que ao Presidente da Província de Minas Gerais, em 15 de fevereiro de 1850 apresentou o Secretario de Governo Antonio José Ribeiro Bhering, 1850.

_____. Relatório que ao Doutor José Ricardo de Sá Rego, Presidente da Província de Minas Gerais apresentou o Senhor Romualdo José Monteiro de Barros, em 17 de Julho de 1850. (manuscrito).

_____. Província. Lei n. 516 de 10 de setembro de 1851. Livro da Lei Mineira. Tomo XVII, Parte 1ª, Folha Nº 03. 1851. ANRJ e APM.

MINAS GERAIS. Ofício da Câmara Municipal da cidade de Januária enviado ao Ilmº. e Exmº. Sr. Presidente da Província de Minas Gerais José Ricardo de Sá Rego em 18 de agosto de 1851. PP 1/33 – Cx 109; doc. 26 - APM.

_____. Relatório que á Assembléia Provincial da Província de Minas Gerais apresentou na sessão ordinária de 1851 o Doutor José Ricardo de Sá Rego, Presidente da mesma Província. Ouro-Preto: Typographia Social, 1851.

_____. Relatório que apresentou o Vice-Diretor Geral da Instrução Pública Chantre Antonio Jose Ribeiro Bhering ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Doutor José Ricardo de Sá Rego, Presidente desta Província, Ouro-Preto: Typographia Social, em 1851.

_____. Relatório do Presidente da Província de Minas Gerais, o Ilmº e Exmº Dr. José Ricardo de Sá Rego, ao passar a administração, apresentando ao Presidente da Província Sr. Dr. Luiz Antonio Barbosa, em 12 de janeiro de 1852. Ouro Preto: Typographia Social. 1852.

_____. Estatutos do Collegio de Baependi, assinados pelo Presbítero Luiz Pereira Gonçalves de Araújo, enviado a Diretoria Geral da Instrução da Província, Baependi, em 30 de novembro de 1852; doc. 40 – PP1/33 – CX 25. APM.

_____. Atestado do Vigário Fernando Augusto de Guimarães atestando moralidade do professor Reverendo José Joaquim de Mello e Alvim, Santa Luzia 15 de Julho de 1852, IP 1/6 – Cx 1 - APM

_____. Ofício de Antonio José Ribeiro Bhering, declarando aceitar petição do professor José Joaquim de Mello e Alvim, ao Presidente da Província José Lopes dos Santos Vianna. Ouro Preto 25 de Julho de 1852. IP 1/6 – Cx 1, APM

_____. Requerimento do Pe. José Joaquim de Mello e Alvim, enviado ao Vice-Diretor Geral da Instrução Pública, Antonio José Ribeiro Bhering, Santa Luzia, em. 4 de Setembro de 1852, IP 1/6 – Cx 1, APM.

_____. Relatório que ao Ilustríssimo e Excelentíssimo senhor Doutor José Ricardo de Sá Rego, Presidente da Província, apresentou o Vice-Diretor da Instrução Pública, Chantre Antonio José Ribeiro Bhering, em 1851. Ouro Preto: Typographia Social, 1852.

_____. Relatório que sobre o estado da instrução publica, e particular da Província de Minas Gerais apresentou ao Ilustríssimo e Excelentíssimo senhor Doutor Luiz Antonio Barboza, muito digno Presidente da mesma Província, em 22 de fevereiro de 1852, o Vice-Diretor Geral, Chantre Antonio José Ribeiro Bhering. Ouro Preto: Typographia do Bom Senso, 1852.

_____. Relatório apresentado ao Excelentíssimo Senhor Presidente da Província de Minas Gerais, o Doutor Luiz Antonio Barboza, pelo Excelentíssimo Senhor Doutor José Ricardo de Sá Rego, ex - Presidente da mesma, por ocasião de passar a administração ao seu sucessor. Ouro Preto: Typographia Social, em 12 de janeiro de 1852.

_____. Relatório que á Assembléia Provincial da Província de Minas Gerais apresentou na sessão ordinária de 25 de março de 1852 o Doutor Luiz Antonio Barboza, Presidente da mesma Província. Ouro Preto: Typographia do Bom Senso, 1852.

_____. Relatório que á Assembléia Provincial da Província de Minas Gerais apresentou na sessão ordinária o Doutor Luiz Antonio Barboza, Presidente da mesma Província. Ouro Preto: Typographia do Bom Senso, em 12 de maio de 1852.

MINAS GERAIS. Relatório que à Assembléia Provincial de Minas Gerais apresentou na sessão ordinária o Doutor Luiz Antonio Barboza, Presidente da mesma Província. Ouro Preto: Typographia do Bom Senso, 11 de Abril de 1853.

_____. Relatório que ao Excelentíssimo Senhor Doutor Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos, Presidente da Província de Minas Gerais apresentou, no ato de passar a Administração, o Doutor José Lopes da Silva Vianna, Vice – Presidente da mesma Província. Ouro Preto: Typographia de Soares, em 22 de Outubro de 1853.

_____. Relatório que ao Presidente da Província de Minas Gerais, Senhor Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos, apresentou o Senhor Antonio José Ribeiro Bhering, Vice- Diretor Geral da Instrução Pública, em 2 de Março de 1854. Anexo ao Relatório do Presidente de Província de 1 ° de Maio de 1854.

_____. Relatório que ao Presidente da Província de Minas Gerais, Senhor Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos, apresentou o Desembargador José Lopes da Silva Vianna, 1° Vice-Presidente da Província, ao transferir-lhe a Administração. Ouro – Preto: Typographia do Bom Senso; 6 de Novembro de 1854.

_____. Relatório que a Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais apresentou na sessão ordinária de 25 Março de 1854, o Presidente Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos. Ouro Preto: Typographia do Bom Senso, 1854,

_____. Relatório do Estado da Instrução Pública e Particular da Província de Minas Gerais, no ano de 1854, apresentado ao Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Doutor Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos, M.D. Presidente da Mesma Província pelo Chantre – Antonio José Ribeiro Bhering, Vice – Diretor Geral, a 28 de fevereiro de 1855. Ouro Preto: Typographia do Bom senso: 1855.

_____. Relatório que à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais apresentou na 2ª sessão ordinária da 10ª legislatura de 1855, o Presidente Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos. Ouro Preto: Typographia do Bom Senso, 1855.

_____. Ata de Exame do Professor José Francisco Moura, São João d’El Réu, 16 de Março de 1855 - IP – 146 APM.

_____. Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial pelo Conselheiro Herculano Pereira Penna, Presidente da Província de Minas Gerais no ato da abertura da Sessão Ordinária de 25 de março de 1856. Ouro Preto: Typographia do Bom Senso, 1856.

_____. Relatório do Estado da instrução pública e particular da Província de Minas Gerais, no ano de 1856, apresentado ao Ilmo. e Exmo. Senhor Conselheiro Herculano Ferreira Penna,

M. D, Presidente da mesma Província, pelo Doutor Joaquim Delfino Ribeiro da Luz, Diretor Geral Interino, em 11 de Março de 1856 Ouro Preto: Typographia do Bom Senso: 1856.

_____. Relatório que ao Ilmo e Exmo Sr. Conselheiro Carlos Carneiro de Campos, apresentou ao passar-lhe a administração da Província de Minas Gerais o Vice-Presidente Joaquim Delfino Ribeiro da Luz, em 12 de Novembro de 1857. Ouro Preto: Typographia Provincial, 1857.

_____. Relatório que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou na abertura da sessão ordinária de 1857, O Conselheiro Herculano Ferreira Penna, Presidente da mesma Província, em 28 de abril de 1857. Ouro Preto: Typographia Provincial, 1857.

_____. Relatório do Estado da Província, quanto ás ocorrências havidas depois do Relatório apresentado a Assembléa Legislativa Provincial, feita pelo Exmo. Sr. Conselheiro Herculano Ferreira Penna, por ocasião de passar a Administração ao Exmo. Sr. Vice-Presidente Dr. Joaquim Delfino Ribeiro da Luz, em 01 de Junho de 1857. Ouro Preto: Typographia Provincial, 1857.

MINAS GERAIS. Relatório do estado atual da Instrução pública e particular do 5º Círculo Literário. Distribuição das Aulas. Cidade de Conceição, 17 de Janeiro de 1857. Joaquim José da Costa Senna. IP ¹ 2 – APM – CX 3.

_____. Relatório que à Assembléa Legislativa Provincial de Minas Gerais apresentou na abertura da Sessão Ordinária de 1858, o Conselheiro Carlos Carneiro de Campos, Presidente da mesma Província, em 25 de Março de 1858. Ouro Preto: Typographia Provincial, 1858.

_____. Relatório sobre o Estado da instrução publica na Província de Minas Gerais, que ao Ilmo. e Exmo. Senhor Conselheiro Carlos Carneiro de Campos, apresentou o Diretor Geral da mesma Instrução, Rodrigo José Ferreira Brettas, em 08 de março de 1859. Ouro Preto: Typographia Provincial: 1859.

_____. Ofício da Inspeção Municipal de São João Del Rei, senhor Dr. Cassiano B. N. Gonzaga, enviada a Diretora da Escola Particular, Senhora D. Antonia Carolina de Campos d'Arruda e Braga, São João Del Rei, 28 de abril de 1861. IP ¹ 3 – cx 34 - APM.