

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em História**

Ana Luzia da Anunciação

**PEDAGOGIA LIBERAL E INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DE MINAS
GERAIS: A ESCOLA NORMAL DE OURO PRETO
(1835-1852)**

Mariana
2011
Ana Luzia da Anunciação

**Pedagogia liberal e instrução pública na província de Minas Gerais: a Escola Normal de
Ouro Preto (1835-1852)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em História por Ana Luzia da Anunciação. Área de concentração: Poder e linguagens. Linha de pesquisa: Poder, espaço e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Eduardo de Andrade

Mariana
2011

Ana Luzia da Anunciação

**Pedagogia liberal e instrução pública na província de Minas Gerais: a
Escola Normal de Ouro Preto (1835-1852)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Dr. Francisco Eduardo Andrade – Orientador
Departamento de História da UFOP

Prof^a. Dr^a Cynthia Greive Veiga. – Membro da Banca
Faculdade de Educação da UFMG

Prof^a. Dr^a Andréa Lisly Gonçalves – Membro da Banca
Departamento de História da UFOP

Dedico este trabalho à Maria da Conceição, minha mãe, e à Marília Borges, minha mestra.

AGRADECIMENTOS

Terminado parcialmente este estudo, feitas as devidas considerações propostas nesta reflexão com o intuito de incitar novas leituras sobre o tema, é chegado o momento de agradecer a todos aqueles que contribuíram para que essa pesquisa fosse possível. Nesse sentido, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto que me deu oportunidade de concretizar este estudo; a meu orientador, Francisco Eduardo, pela competência e zelo com que acompanhou a trajetória desta pesquisa, contribuindo para o bom desempenho desta pesquisadora; às professoras Andréa Lisly/UFOP e Cynthia Greive/UFMG, que gentilmente aceitaram me co-orientar como participantes nas bancas da minha qualificação e defesa. Sou grata também aos professores Rosana Areal e Marcos Vinicius, do DEEDU, pelas conversas esclarecedoras e estimulantes que me ajudaram a superar certas inseguranças e aprimorar a reflexão.

Não faltaram os familiares e amigos atenciosos sem os quais minha caminhada teria sido muito penosa. Incansáveis colaboradores foram a minha mãe, meus irmãos José Antônio e Consolação, minha tia Maria, aos quais serei eternamente grata. Em diversas etapas e atividades deste trabalho acadêmico recebi também a colaboração amiga de Yura, Norma Pascoal, Maria do Pilar, e Lílian Campos; e do casal Soraya Hassan Baz Láuar e Magid Nauef Láuar, que me acolheram em sua casa, durante o tempo que passei em Belo Horizonte, por motivo de estudo e pesquisa no Arquivo Público Mineiro. Refiro-me com imensa gratidão à amiga Maria José Ferros, que se dispôs a acompanhar-me aos arquivos Eclesiástico e da Casa Setecentista, em Mariana, e me ajudou a ler e transcrever as fontes documentais manuscritas. Agradeço ainda a atenção e a generosidade de Giselia Adeodato, minha professora de Inglês e minha amiga, com quem também pude contar nesta trajetória.

Sei que o trabalho foi desafiador e o caminho esteve cheio de obstáculos, mas compreendo que entre as dificuldades e os desafios desse processo surgiram também vozes que me estimulavam e mãos generosas que me ajudaram. Quero dizer a todos que contribuíram para que eu realizasse esta pesquisa: serei sempre grata.

RESUMO

A presente dissertação trata do processo de regulamentação e organização da instrução pública em Minas Gerais, no período de 1835 a 1852, procurando desvendar o percurso dos planos educacionais implantados pela elite dirigente desta província. Num contexto em que se pretendia disciplinar a população pobre e livre para o trabalho e para a ordem social, e estabelecer também o poder público na província, ampliava-se o discurso liberal, articulador do papel civilizatório da instrução, e os planos de levar esta instrução às camadas mais pobres.

Nesse sentido, as prescrições para o século XIX apontavam para a necessidade de estabelecer aulas públicas nas cidades, vilas e povoações, reformular os métodos de ensino, utilizando aqueles que eram praticados nos países mais adiantados e, principalmente, formar professores para o ensino elementar, criando uma Escola Normal na capital da província. Através destas estratégias a elite política procurou difundir na província de Minas Gerais a instrução liberal que representava uma das vias de inserir o Brasil no rol dos países civilizados.

ABSTRACT

This study deals with the regulatory process and organization of public education in Minas Gerais from 1835 to 1852 revealing the pathway of educational plans implemented by the ruling elite of this province. In a context in which it was intended to discipline the poor and free population to work and to the social order, and also to set the government in the province, the liberal discourse, articulator of the civilizing role of the education, widened as well as the plans to deliver such education to the poorest.

In this sense, the requirements for the nineteenth century pointed to the need of setting public classes in the cities, towns and villages, to reshape the teaching methods, by using those ones practiced in most advanced countries, and especially to qualify teachers for elementary education creating a Normal School (Professional School for teachers) at the capital of the province. Through these strategies, the political elite sought to spread the liberal education in the province of Minas Gerais since it was one of the pathways to include Brasil on the list of civilized countries.

LISTAS DE ABREVIATURA

AEAM – Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana

ABN – Arquivo da Biblioteca Nacional

AHCSM – Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana

AL – Assembleia Legislativa

APM – Arquivo Público Mineiro

IP – Instrução Pública

PP – Presidente de Província

SP – Sessão Provincial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	15
O LUGAR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO JOGO POLÍTICO IMPERIAL	15
1.1- Conjugação dos interesses das elites políticas com os interesses da nação	15
1.2- A educação na concepção dos Estados liberais	21
1.3- A instrução pública na fundação do Estado imperial	26
1.3.1- A racionalidade do ensino e a <i>governamentalidade</i>	33
1.3.2- Perspectiva de instrução para o “povo miúdo”: o ensino <i>mútuo</i>	39
CAPÍTULO 2	57
ECOS DO ATO ADICIONAL: O PODER PROVINCIAL EM CENA	57
2.1- Do ensino doméstico às novas modalidades	57
2.2- O “carro” impulsionador das reformas educacionais da década de 1830	60
2.2.1- Bernardo Pereira de Vasconcelos e as reformas educacionais	65
2.3- A instrução no rol dos “negócios públicos” da província de Minas Gerais	76
2.3.1- A construção de um modelo de professor em Minas	89
CAPÍTULO 3	93
A ESCOLA NORMAL DE OURO PRETO E OS PROFESSORES	93
MISSIONÁRIOS	
3.1- Legitimando a profissão docente	93
3.2- Instruir e educar: formar cidadãos?	105
3.3- A face sombria do poder político na instrução pública	117
3.3.1- Jose Antonio Marinho: um líder da luta política dos professores pela causa liberal	126
3.3.2- Entre ilusões liberais e reações conservadoras: os professores em questão	130
3.3.3- Novo percurso da Escola Normal de Ouro Preto	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge da necessidade de investigarmos o processo de regulamentação e organização da instrução pública em Minas Gerais, entre as décadas de 1820 e 1850, para mais desvendarmos o percurso dos planos educacionais implantados pela elite dirigente dessa província. Num momento em que se pretendia disciplinar a população pobre livre para o trabalho e para a ordem social, e estabelecer, também, o poder público na província, ampliava-se o discurso para a necessidade de instruir essa população valendo-se de uma pedagogia que propagasse a disciplinarização e a ilustração do povo, entendida e proposta pela elite política que se formava como uma instrução civilizatória.

Nesse sentido, este estudo situa-se na fronteira entre o campo político-administrativo e o campo educativo, e coloca como problemática a formação do Estado nacional brasileiro, sobretudo na primeira metade do século XIX, e os planos e legislações de ensino público, extraídos do ideário político-pedagógico das elites tanto imperial quanto provincial. Ideário este perpassado pelos discursos de fundo liberal, mas que conservava no seu bojo as práticas de tempos coloniais. Com vistas nesta perspectiva, o tema deste trabalho gira em torno de um estudo sobre a instrução pública que se instituiu na província de Minas, enfocando o período que marca a criação da primeira lei provincial de ensino em 1835, a qual determinava estabelecer uma Escola Normal na capital da província para formar professores de instrução primária, até o ano de 1852, quando a Escola Normal é novamente fechada, marcando o fim da primeira fase de seu estabelecimento.

Os discursos sobre a necessidade de estabelecer aulas públicas, reformular os métodos de ensino, utilizando aqueles praticados nos países europeus, e principalmente, formar professores para o ensino elementar, já alicerçavam por todo o Império a crença de que a instrução das camadas pobres da população (tendo entre elas os libertos e os mestiços) representava uma das vias de inserção do Brasil em uma civilização do Ocidente. Essa constatação vem se tornando lugar comum na ampla historiografia da educação que aborda este tema, passando a dar mais ênfase para o período regencial, quando as províncias passaram a ter competência constitucional, após o Ato Adicional de 1834, para regulamentarem a instrução em seus territórios e implantarem o curso de formação dos professores.

Neste estudo pretendemos, portanto, resgatar os projetos ou planos, as propostas contidas nesse ideário da elite política provincial – que também estava em processo de formação a partir do Ato Adicional, que representou um “arranjo institucional”, como sugere Mirian Dolhnikoff – aos quais damos o nome de *pedagogia liberal* que se buscou estabelecer na província de Minas Gerais a partir de 1835. Importante é entendermos de que modo esse “sistema” de instrução – como denominavam os presidentes de província em seus relatórios à assembleia legislativa – esteve articulado na relação de interesses e diretrizes políticas entre a elite do “centro” e a elite provincial. Sustentamos, aqui, a hipótese de que os níveis de instrução que se desenvolveram nas províncias mantiveram-se vinculados, fundamentalmente, a interesses e idéias político-pedagógicas dessa elite governante que foi se formando em Minas a partir do surgimento do legislativo provincial como nova instância de poder.

Para tal perspectiva, vamos percorrer dois caminhos de reflexão: primeiro, a partir da criação das assembleia legislativa, o processo de organização da instrução pública em Minas Gerais se desenvolveu dentro desta perspectiva de interesses políticos dessa elite mineira, em sua maioria de tendência liberal. Nesse sentido, a constituição reformada deu a base para que as propostas pedagógicas de criação de escolas e dos graus de instrução, da prescrição de novos métodos e da formação dos professores se realizassem consoante aos políticos dos dirigentes mineiros.

Segundo, as instabilidades políticas que vão se interpondo no processo de consolidação dessa elite provincial vão refletir aspectos negativos no processo de organização do ensino público. Para tal perspectiva, a chamada Revolução Liberal de 1842 – entendida como revolução no sentido do século XIX – torna possível observar que foram criados vários impasses no campo educativo nesse período, em consequência das instabilidades que esse movimento acarretou a essa mesma elite governante.

Sobre a instrução pública na primeira metade do século XIX, em Minas, já é possível perceber que há uma significativa literatura que trata principalmente da implantação do método mútuo nas escolas da província. Entretanto, estudos sobre a Escola Normal ainda são incipientes, tendo como destaque os trabalhos de Luciano de Faria Filho, Walquiria Rosa, Mônica Jinzendi, os quais lançam luzes sobre essa temática possibilitando-nos novas formas de leitura sobre essa escola e novas indagações acerca das questões que estiveram envolvidas no seu estabelecimento e na assistemática de seu funcionamento. Além disso, a própria

documentação disponível sobre a Escola Normal em Minas, nesse período que enfatizamos, deixa-nos pouco à vontade para ambicionarmos um número grande de fontes documentais, tendo em vista que devido à própria assistemática de funcionamento dessa escola, tais fontes encontram-se em pequeno número. Neste caso, há um número significativo de fontes sobre a Escola Normal de Ouro Preto com ênfase para o período de 1871, quando ela é reaberta definitivamente na província, trazendo já no seu centro um discurso republicano.

A utilização de uma abordagem interdisciplinar permite-nos investigar questões relacionadas à própria regulamentação da instrução, tais como: a organização do processo de trabalho na sociedade capitalista, marcada pela escravidão, vinculado ao processo educativo; a estruturação do poder político no Estado imperial brasileiro e suas influências na construção do campo educativo e na produção de um modelo de professor; a perspectiva socioeconômica da elite política provincial na organização do ensino público; as contradições e impasses políticos interpostos entre a afirmação do ensino público em Minas e o seu desdobramento.

Para dar conta de tal empreendimento, movimentamos entre um número significativo de vozes que ecoaram na tribuna do Conselho-Geral da província e da Assembléia, como a de Bernardo Pereira de Vasconcelos; nos relatórios de presidentes de província, do período selecionado; e na imprensa periódica, como nos mostra *O Universal*, em vários números de publicação. Mas, não passaram despercebidas também as vozes dos principais agentes da *missão* civilizatória, os professores, cujos ecos atravessaram vários ofícios enviados ao governo para falar dos problemas da instrução, marcaram suas provas de admissão para ensinarem o método mútuo, ou mostraram sua insatisfação política diante das chamadas atrocidades dos poderes públicos, como nos mostram os professores padre José Antônio Marinho e padre Antônio Jose Ribeiro Bhering.

Os professores representavam não apenas a “peça-chave” de todo o processo de universalização do ensino, mas também da tarefa de civilizar a população pobre através da instrução da leitura, da escrita, das operações aritméticas e das noções dos deveres religiosos e morais, de acordo com a perspectiva político-pedagógica das elites governantes. Desse modo, dialogar com os professores nessa pesquisa significa identificar seus papéis na província como porta-vozes da elite dirigente que pretendeu civilizar a população ora por meio dos métodos de ensino, ora por meio da formação moral.

No entanto, buscamos identificá-los fundamentalmente como agentes construtores de um espaço público indispensável tanto para a formação do consenso quanto para fazer oposição aos interesses dos poderes políticos vigentes. Nesse sentido, procuramos identificá-los aqui como construtores da própria elite governante e não apenas como meros porta-vozes, ou instrumento dela. Afinal, se por um lado, eles souberam acatar a responsabilidade de instruir as novas gerações para formar os novos cidadãos, idealizados na concepção de cidadania desses dirigentes políticos, por outro lado, eles procuraram assumir também seu papéis de cidadãos, moralmente formados, para manifestar suas posições ideológicas diante dos chamados atentados aos direitos públicos que ocorreram na província.

Essa perspectiva nos instiga a lançar luzes à idéia de que as ações políticas dos professores mineiros nesse episódio de 1842, ficando ao lado do governo provincial e fazendo o oposição às forças legalistas – representação do poder do centro – contribuiu, de certo modo, para fortalecer o estabelecimento de um “arranjo político” do poder entre as forças do centro e das províncias, e que passaram a prevalecer no Império na segunda metade do século XIX.

As pesquisas foram se concretizando através dos levantamentos que realizamos no Arquivo Público Mineiro, aos antigos livros (códices) de registros de ofícios do governo a professores e delegados de ensino, às provas de professores do ensino mútuo, aos ofícios de professores enviados ao governo, às portarias do governo, aos discursos de parlamentares e do poder executivo, e ainda, aos livros de leis e decretos referentes à instrução pública no período selecionado. Visitamos também o Arquivo da Biblioteca Nacional, onde encontramos o *Compendio sobre o methodo mutuo*, de 1829, escrito pelo militar e professor Jose Carlos Marink, natural de Ouro Preto, e que serviu de manual para instruir os professores mineiros que trabalharam com o ensino mútuo na província.

Entretanto, pesquisamos também o Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana, onde encontramos o *De Genere et Moribus* do padre Marinho, bem como o Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana, o qual nos forneceu significativas fontes sobre a Revolução Liberal de 1842. Foi, portanto, de biblioteca em biblioteca, de arquivo em arquivo, que nos foi possível conhecer com mais profundidade a construção do campo educativo em Minas na primeira metade do século XIX.

A análise volta-se no primeiro capítulo para a posição que a instrução pública passou a ocupar (causa ou consequência?) para a elite dirigente, inserida no processo de estruturação do

Estado imperial, como via eficaz para transformar hábitos de trabalho dessa população, criando também condições de governabilidade sobre ela. A ênfase recai aqui sobre a legislação de 1827, a qual tem como um dos seus desdobramentos a prescrição do ensino mútuo de modo geral e sistemático. No capítulo dois, analisamos o desdobramento da lei mineira de ensino, de 1835, que se voltou para a concatenação do que os dirigentes políticos chamavam de ideal civilizatório. Aqui tal ideal se mistura aos interesses políticos, econômicos e sociais da elite dirigente provincial, operando na difusão do ensino elementar e na articulação dos métodos de ensino com a formação de professores. No capítulo três, nos voltamos para o reconhecimento da Escola Normal de Ouro Preto como legitimadora da profissão de professor, e nos propomos a discutir também as estratégias conceituais de *instrução* e *educação* concebidas pelos dirigentes políticos e pelos professores para os diferentes níveis de ensino que deviam ser praticados no Império, e que balizaram, de certo modo, os trabalhos dos professores formados na Escola Normal de Ouro Preto. Voltamos ainda a análise para os impasses que foram se interpondo no percurso da Escola Normal e na própria instrução pública, ao quais tiveram como princípio motivador a Revolução Liberal de 1842.

CAPÍTULO 1

O LUGAR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO JOGO POLÍTICO IMPERIAL

Neste primeiro capítulo, trataremos da organização política que foi se configurando no processo de estruturação do Estado brasileiro nos primeiros anos após a independência política do Brasil, em 1822, relacionando-o à organização da sociedade pelo viés da escolarização da população. Buscaremos abordar os meandros políticos que foram se interpondo entre a organização do Estado brasileiro e a atuação dos grupos interessados na expansão da instrução elementar para as camadas populares. Nestes termos, procuramos problematizar acerca dos limites que foram sendo estabelecidos e dos obstáculos que foram sendo colocados neste processo. Abordaremos também a implantação do método de ensino *mútuo*, ou *lancasteriano*, por todo o Império a partir de 1827, articulando-o à exigência que se fazia nesse momento de criar condições para a existência de um Estado independente bem como criar condições de governabilidade sobre a população, preparando-a para os hábitos de disciplina e ordem, e para formar o cidadão civilizado, futuro partícipe na construção da nação brasileira. Para tal fundamentação, consideraremos, aqui, que a Carta de Lei de 1824 confere à educação, no seu artigo 179, normatização de cunho liberal, que fundamenta o discurso da gratuidade do ensino a todos os cidadãos brasileiros, no século XIX, transcritos nos ordenamentos jurídicos das nações emancipadas.

1.1- Conjugação dos interesses das elites políticas com os interesses da nação

O Brasil, a partir de sua independência política em 1822, impunha-se a se organizar como Estado-nação. A instrução era considerada uma peça fundamental para a afirmação desse Estado, já que a sociedade configurava-se num *violento* contraste entre a minoria de letrados e eruditos e a enorme *massa* de analfabetos. No período de transição dos laços coloniais para o Império, a paisagem que se moldou fixou valores de que a cultura só podia ser cultivada pelos elementos dos grupos dominantes, que continuavam a ser a dos senhores proprietários de escravos e terras, ou daqueles a que a ela serviam e dela recebiam proteção.

Estes últimos, quase sempre eram padres, letrados, bacharéis, recrutados na classe intermediária, mas que se achavam vinculados à classe proprietária. Boa parte dos bacharéis vinha, inclusive, do campo e mantinha estreita ligação com a grande propriedade rural escravista, mantendo, de alguma forma, solidariedade com as estruturas de apropriação do poder. Nesse cenário, o setor letrado e intelectual foi se formando com a “marca da cultura universalista e europeizante [...], adquirida nos colégios jesuítas e nos seminários que os sucederam, bem como nas aulas régias, e completada em Coimbra, ou em outras universidades européias”.¹

Durante séculos, a Universidade de Coimbra foi a instância formadora das ideologias e das elites profissionais dominantes tanto no reino como nos domínios ultramarinos portugueses. Vamos tomar o cuidado, aqui, de ressaltar que essa elite tinha como traço marcante a homogeneidade ideológica e o treinamento para as questões de governo, como assinala Carvalho,² sobre o pretexto de não incorrerem em uma “indeterminação” já alertada por Jancsó,³ segundo o qual é mais prudente explicitar claramente os critérios que recomendam a utilização dessa “categoria de hierarquização das gentes”. Desse modo, no tocante à elite política portuguesa, mesmo não sendo formada a partir de setores homogêneos da população, apresentava características de homogeneidade ideológica de seus elementos, após passar pela formação coimbrã e submeter-se à disciplina da carreira de magistratura. Por meio da educação, do treinamento e da magistratura esta elite assumia traços de união que a levava a agir coesamente, tratando de reproduzir na colônia uma outra elite semelhante a ela.

Para Carvalho, a elite brasileira, composta pelos elementos egressos dos proprietários de terra e escravos e, às vezes, por nobres portugueses empobrecidos, buscava em Coimbra treinamento próprio para as tarefas de governo, concentrando-se na formação jurídica em sua grande maioria. De acordo com Valadares, em Minas Gerais, por exemplo, o número de estudantes que se formaram em Coimbra para o período entre 1700 e 1800 foi de 320.⁴ Segundo a autora, mesmo depois da reforma pombalina, Coimbra continuou educando seus alunos para a obediência à estrutura política legitimada, para se manterem conservadores, defensores da ordem, e reprodutores do sistema.

¹ SODRÉ, 1981, p.29.

² CARVALHO, 1981, p.34.

³ JANCÓS, 2005, P.28.

⁴ VALADARES, 2004, p.513.

Considerando a ideia da continuidade no tipo de elite governante, como pensa Carvalho, deve-se destacar, no entanto, que aqui as tarefas de construção do poder foram distintas daquelas de Portugal.⁵ Vale lembrar que, no Brasil, a terra esteve por quase todo o tempo como principal fonte de riqueza e poder, o que fez com que seus proprietários – os grandes fazendeiros – mantivessem prestígios. E, uma vez dispersos por um território tão extenso, eles disputavam seus interesses regionais no âmbito das discussões da construção do Estado nacional, constituindo, dessa forma, vários grupos políticos.

Outra perspectiva de compreensão das elites políticas é empreendida por Dolhnikoff, cuja análise assenta-se na ideia de que desde a Independência prevaleceu já o projeto federalista concebido por parte da elite brasileira na primeira metade do século XIX. Tal projeto configurou-se na implantação de um “arranjo institucional” por meio do qual as elites se acomodaram, contando com autonomia significativa para administrar suas províncias e, ao mesmo tempo, obter garantias de participação no governo central através de suas representações na Câmara dos Deputados. Dentro dessa análise, a construção do Estado nacional oscilou entre unidade e autonomia das províncias mostrando-se como dois elementos de um mesmo projeto nacional, no qual a elite provincial passava a participar ativamente das decisões políticas dentro de um jogo que se vinculava a outro mais amplo. Com isso,

consolidou-se uma elite provincial que se distinguia dos fazendeiros: enquanto estes permaneceram cuidando de seus negócios privados, aquela passou a se responsabilizar pela preservação do próprio Estado, mas também comprometendo-se com a unidade e o Estado nacional.⁶

Nesse contexto, os debates parlamentares, frequentemente, desenvolviam-se em torno de questões importantes para definição dos rumos do país, “como escravidão e propriedade de terra, legislação eleitoral”, e, com frequência, pontos mais específicos “como tributação, coerção, legislação, mobilizavam diversas bancadas que mantinham profundos laços na

⁵ Na visão de Carvalho, a elite brasileira apresentava traços de homogeneidade ideológica devido a sua formação jurídica em Portugal, a seu treinamento no funcionalismo público e ao isolamento ideológico em relação a doutrinas revolucionárias. Além disso, a semelhança da elite brasileira com a elite política portuguesa se mostrava no fato de que seus membros concentravam sua formação em duas escolas de direito, após a independência, e ao fato de que seus membros circulavam por vários cargos públicos e por várias províncias. Cf. CARVALHO, *op. cit.*, p.36.

⁶ DOLHNIKOFF, 2005a, p 82. Nesse estudo, Dolhnikoff resgata o papel do legislativo, que na sua opinião tem sido esquecido pela historiografia, concebendo-o como um aspecto fundamental para o estudo do jogo político no Brasil, no século XIX, na medida em que o legislativo estará a defender os interesses das províncias. Embora considerando as outras perspectivas, vamos tomar como eixo para nossa análise a perspectiva dessa autora.

organização socioeconômica das províncias”. Assim, as elites políticas mantiveram-se, a partir da Independência, em um eixo de disputa entre o projeto de unidade sob a direção do Rio de Janeiro, tomado, então, como o centro do poder político desde 1808, e a resistência dos grupos provinciais, dando ao Parlamento característica de um espaço decisivo “de negociação e confronto entre setores distintos da elite brasileira”,⁷ isto é, entre os grupos articulados do “centro” e as diferentes oligarquias regionais.

Entretanto, do ponto de vista constitucional não existia competência às províncias para legislarem. Conforme o estabelecido no artigo 80 da Constituição Política do Império, de 1824, o Presidente da Província tinha assento igual ao do Presidente do Conselho Geral, e mediante à instalação desse, “ahi dirigirá o Presidente da Província sua falla ao Conselho, instruindo-o do estado dos negócios públicos e das providencias, que a mesma Província mais precisa para seu melhoramento”.⁸ O artigo 83 da Carta estabelecia ainda que ficavam vedadas às Províncias a proposição e a deliberação sobre assuntos de interesse geral da nação, bem como sobre “quaesquer ajuste de humas com outras Provincias”.

É preciso destacar que essa Constituição, também denominada Carta de Lei Outorgada, reconheceu como poder político os Poderes Legislativo, Executivo, Judiciário e o Moderador. Todavia, apresentou no seu artigo 98 as bases para o processo de centralização política do país, ao revelar no Poder Moderador, delegado privativamente ao Imperador, “a chave de toda a organização política do Império”. Nesse quadro, a concentração do poder chegava a tal ponto de determinar que as resoluções dos Conselhos Gerais de Província fossem remetidas diretamente ao Poder Executivo. É o que estabelece os artigos 84 e 86 da Carta, podendo ser, ainda, julgadas por intervenção direta do próprio Imperador quando “não se achando a esse tempo reunida a Assembleia”.

No entanto, existiam atribuições e poderes outorgados às províncias sem que tais prerrogativas resultassem em matéria de natureza jurídica. Nesse contexto, as Províncias tinham através de seus Conselhos Gerais atribuições enumeradas, reconhecidas e garantidas através do artigo 71, que declaravam o direito de “intervir todo cidadão nos negócios imediatamente relativos a seus interesses peculiares”, ou seja, nos “negócios públicos” da província. Mas, o que eram “negócios públicos”? Provavelmente, referiam-se aos negócios mais atraentes, relacionados aos interesses “particulares” das províncias. Dessa maneira, o

⁷ DOLHNIKOFF, *Op. Cit.*, p.81.

⁸ APM, Coleção das Leis do Império, *Constituição Política do Império do Brasil*, 1824, p.232.

artigo 81 estabelecia que os Conselhos Gerais tinham por principal objeto propor, discutir e deliberar, “formando projetos peculiares e acomodados as suas localidades e urgências”.⁹

Do ponto de vista das municipalidades, havia as Câmaras, dispostas desde as *Ordenações Filipinas* (em 1602), que fixavam as atribuições gerais dos municípios e vilas, estabelecendo ainda a forma de eleições dos seus oficiais. Câmara significava a reunião dos vereadores e o edifício onde se congregavam, sendo compostas, de modo geral, pelos “homens-bons” das localidades, que por seu turno, formavam a elite local. Com amplas atribuições que variavam desde funções jurídicas, fiscais, administrativas e políticas no âmbito dos municípios e vilas, as Câmaras apresentavam, às vezes, variantes locais na prática administrativa, pois, com frequência, advogavam em favor de seus interesses; ainda assim, suas principais atribuições podiam ser generalizadas para todo o território brasileiro.¹⁰

Dada, portanto, a configuração estrutural do poder político na organização do Estado imperial, e o jogo de atribuições que ela engendrava, buscando inserir no interior da máquina estatal os vários interesses políticos regionais e locais junto aos interesses da nação, podemos colocar a seguinte interrogação: a quais interesses atendia a questão da instrução pública?

A construção da nação brasileira tinha na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, vendo nela a condição de existência desse Estado, uma vez que ela arregimentaria o povo para o projeto de um país independente, criando também condições de governabilidade sobre essa população.¹¹ Nestes termos, o fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para construção da nação brasileira era concebido e proposto por frações importantes da elite política. Essa perspectiva, segundo Faria Filho, demonstra que a instituição escolar surgiu em “um constante diálogo com outras instituições e estruturas sociais”.¹² Mas, levemos em conta que tal diálogo foi perpassado pelo jogo de interesses e conflitos políticos no interior do Estado, sobretudo entre as elites, que transformavam a arena

⁹ Os Conselhos Gerais foram estabelecido em cada província, após a Independência, e era exercitado pelas Câmaras dos Distritos e pelos Conselhos, podendo ter até 21 membros. Este era o caso do Conselho Geral da Província de Minas Gerais, criado em 1825.

¹⁰ Para uma leitura sobre administração municipal, conferir: CARVALHO, Marcio Eurelio Rios de. *Afirmção de uma esfera pública de poder em Minas Gerais 1821-1851* (Tese de Doutorado); GARCIA, Rodolfo. *Ensaio sobre a história política e administrativa no Brasil*, 1956; BICALHO, Maria Fernanda. *A cidade e o Império*, 2003.

¹¹ FARIA FILHO, 2000.

¹² *Ibidem*, p.136.

política do século XIX em um palco de discussões, do *Governo da Casa* e o *Governo do Estado*.

Mattos, caracterizando essa relação política busca mostrar que o *Governo da Casa* significava o governo da família e a perspectiva de manter nela o poder de decidir sobre as questões que se relacionavam ao âmbito doméstico. Desse modo, ele afirma que,

Governar a casa era sobretudo governar a família, e nesta se incluíam os próprios escravos [...]. Governar a escravaria consistia em não apenas fiscalizar o trabalho da massa de escravos, ou em bem escolher com acerto os feitores e saber evitar-lhes as exagerações, mas sobretudo em criar as condições para que as relações de poder inscritas na ordem escravista fossem vivenciadas e interiorizadas por cada um dos agentes, dominadores ou dominados.¹³

O Governo do Estado, por sua vez, procurava levar cada um dos governantes da casa à “concepção de vida estatal”, rompendo com os poderes paralelos e descentralizados, constituindo um único poder centralizado e forte. Para Mattos,

Governar o Estado consistia, pois, em não só coibir as exagerações daqueles que governavam a Casa, tanto no que diz respeito ao mundo do governo quanto no que eram entendidas como transcendentais às possibilidades daqueles, entre as quais avultava a de propiciar a continuidade dos monopólios que fundavam a classe.¹⁴

Na perspectiva da realidade política imperial brasileira, da primeira metade do século XIX, enquanto parte da elite apoiava as medidas centralizadoras do Estado, outra parte resistia às interferências do mesmo em suas regiões, bem como em suas “casas” e lutavam pela permanência da autonomia de ação em seus redutos. De modo semelhante, a partir da concepção de que compete ao Estado interferir nas práticas educacionais existentes, tais ideias encontraram resistências e oposições daqueles que defendiam esse poder como exclusivamente da casa. Ou seja, decidir sobre a educação dos filhos.

Para boa parte das elites do século XIX, principalmente, as elites locais – “extensão natural do Governo da Casa” – a educação doméstica era amplamente aceita e reconhecida como modalidade mais adequada para o ensinamento de seus filhos, pois refletia não só o

¹³ MATTOS, 1994, p.112.

¹⁴ *Ibidem*, p.113.

temor que os pais tinham de colocar seus filhos nas escolas existentes, por preconceitos, questões de saúde, ou indisciplina, como também a imagem de que a educação na Casa afirmava um estatuto de diferenciação social.¹⁵

Todavia, tendo em vista a importância das ideias européias sobre educação transcritas nos ordenamentos políticos e jurídicos de alguns países emancipados, e tendo em vista a importância que a questão educacional assume no Brasil, nesse momento, a luta pela constituição e afirmação do Estado imperial nessa esfera constituiu, então, um campo de ação de responsabilidade, estruturação e vigilância das práticas educacionais a se fixarem. Nesse processo é que veremos os interesses de boa parte dessas elites se coadunarem.

1.2- A educação na concepção dos Estados liberais

O longo processo histórico de transformação da ordem feudal em ordem burguesa, na Europa, foi sendo ressignificada no campo educacional em uma incansável missão pedagógica para moldar o *homem novo*. Pouco a pouco, a cultura moderna que buscava suas referências no desenvolvimento da ciência e no caráter nacional (língua e literatura encontram sua substância na própria realidade nacional),¹⁶ foi imprimindo nos indivíduos uma progressiva convicção na emancipação do gênero humano pela via da educação.

No contexto do *Iluminismo* ou da convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza, o reformismo era o limite da ousadia política na Europa, sendo testemunhado através da afirmação de novas classes, de novos modelos de Estado e de governo.¹⁷ Também, na perspectiva da educação, a construção de uma nova ordem não podia partir das instituições de ensino controladas pelo poder tradicionalista do clero ou das congregações educacionais (ou contar apenas com elas). Para moldar o *homem novo*, era preciso pensar uma renovação dos fins da educação e das instituições de ensino, sobre as quais os filósofos iluministas já se encarregavam na medida em que lançavam dúvidas sobre a autoridade da Igreja, sobre a utilidade dos privilégios

¹⁵ Sobre a educação na Casa, no século XIX, cf. VASCONCELOS, 2005.

¹⁶ À medida que a convergência do capitalismo e da tecnologia da imprensa agrupou as línguas vulgares correlatas (dentro dos seus limites gramaticais e de sintaxes) e criou línguas impressas que podiam ser reproduzidas mecanicamente, contribuiu para que determinadas línguas ganhassem nova fixidez dentro dos seus reinos e se transformassem em “línguas impressas nacionais”. Cf. ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

¹⁷ HOBBSBAWN, 1977.

aristocráticos, e, ao mesmo tempo, se voltavam para os assuntos sobre o governo, sobre os erros e a legitimidade dos costumes e sobre os próprios princípios das leis.

Mas, “o *século das Luzes* não se fez de um mero exercício de imaginação dos filósofos”.¹⁸ É importante perceber que o Iluminismo fez parte de um conjunto de mudanças sociais e culturais que já transcorria no século XVII, mas que se aprofundou no século XVIII. No curso dessas mudanças o espírito moderno da nova classe intelectual encontrava sua expressão no pensamento de John Locke (1632-1704), que havia teorizado uma nova concepção de aristocracia, determinada pela posse ou aquisição de certos conhecimentos e virtudes, e não mais por pertencer a uma ordem.

Considerado um dos inspiradores da educação moderna e liberal pelos historiadores da educação, Locke deposita em seu *Ensaio sobre o entendimento humano*, de 1690, as bases de sua pedagogia.¹⁹ Nele a noção de que não existem ideias inatas, isto é, que a mente humana, ao nascer, é uma *tabula rasa* (uma tábua lisa sem nada escrito), a ser preenchida pela experiência,²⁰ fora, em certa medida, responsável pelos ideais de progresso e autodeterminação aclamados pelas *Luzes*. Tal afirmação fortaleceu a ideia de que a educação era o elemento central, que oferecia imensas possibilidades para o desenvolvimento humano, pois estava imbuída da crença na razão comum a todos os homens.

Muitas das teses formuladas por Locke foram, de fato, retomadas nos dois séculos posteriores por filósofos e teóricos do liberalismo. Podemos constatar que na França do século XVIII, o papel atribuído à educação pela doutrina liberal fez-se presente em Rousseau (que radicaliza suas ideias com pressupostos político-democráticos), em Voltaire (embora, estivesse ainda preocupado em defender uma posição elitista ou classista, com relação à educação popular), como também em Diderot, que via a educação como instrumento de equalização de oportunidades, ou como direito a ser garantido pelo Estado a todos, como pensavam também Condorcet e Lepelletier.²¹ No entanto, em que reside a matriz do pensamento liberal, e qual a sua relação com a estatização do ensino, no século XVIII, na Europa?

A partir do século XV, com o surgimento do espírito capitalista como concepção dominante começou a desaparecer a ideia de aquisição de riqueza, que durante a Idade Média

¹⁸ VEIGA, 2007, p.89.

¹⁹ Sem dúvida, a obra pedagógica essencial de John Locke é *Alguns pensamentos sobre educação*, de 1692, mas para nossa maior compreensão cumpre aqui, buscar no seu *Ensaio...*, os pilares da sua pedagogia.

²⁰ LOCKE, 1999, v. I, p.21-78.

²¹ CUNHA, 1980, p.38.

era amparada por um conjunto de regras morais impostas sob a égide da autoridade religiosa.²² Nesses termos, o conceito social de riqueza foi cedendo lugar a um conceito individualista de riqueza, que levou os homens a considerar o interesse individual como um fim último e a remodelar as regras de interesses daqueles que tinham posse e que buscavam limitar o âmbito da autoridade política sobre seus próprios negócios econômicos.

Entretanto, foi em meados do século XVIII que uma nova maneira de abordar as questões econômicas veio a se estabelecer na Europa, na bandeira do liberalismo. Seria, então, o liberalismo uma face econômica do Iluminismo?

Ora, o Iluminismo, propondo-se a fornecer as regras de conduta para a transformação da sociedade humana, em nome da razão, situa o homem em uma nova relação com a natureza, da qual ele se torna senhor. Nessa perspectiva, o progresso econômico passou a ser concebido como uma resposta voluntária do homem à natureza. Tal concepção concedeu à ação humana uma dimensão muito ampla de liberdade que se traduziu no discurso sobre liberdade de trabalho, de vender e adquirir bens, de cultura (livre uso e valorização dos bens) e de utilização da própria terra. Dentro dessa lógica, a liberdade tornou-se, então, um direito “natural” de possuir, de acumular, de dispor dos próprios bens.²³

Para os pensadores liberais, essa ordem emanada de leis naturais admite a existência de uma sociedade econômica com regras próprias de integração, na qual o Estado deve limitar-se a criar as condições de segurança para aqueles que possuem bens e propriedades. Quer dizer, “a liberdade torna-se a obrigação do governo de abster-se de interferências com o direito de propriedade”, passando a ter como função social a proteção dos interesses daqueles que, pelo seu próprio esforço, acumulou bens materiais.²⁴

Sendo assim, a doutrina liberal não reconhece a igualdade de condições materiais entre os indivíduos; e concebe a propriedade como uma retribuição ao talento, pois acredita que uma vez que os homens nascem com potencialidades distintas (o que está na base do princípio do individualismo) e não são individualmente iguais, também não pode haver igualdade em condições materiais. De acordo com o pensamento liberal, a igualdade natural deve ser

²² Neste contexto, a riqueza era concebida como um fundo de significado social e não como uma posse individual, ou seja, o homem rico não a gozava para si próprio, mas agia em nome da comunidade. À medida que a idéia de sanção divina de norma de comportamento foi gradualmente substituída por uma sanção individualista, pressupunha-se agora que quanto maior riqueza o indivíduo possuísse, maior seria o seu poder de garantir satisfação individual.

²³ PETITAT, 1994, p.147.

²⁴ LASKI, 1973, p.116.

substituída pela “igualdade civil”, que vai defender que todos tenham por lei direito à propriedade, à liberdade, à proteção das leis.

Evoluindo, portanto, dessa noção para uma posição mais prática, temos que uma vez que a doutrina liberal procura combater os privilégios a certos indivíduos, em virtude de nascimento ou credo, presume, também, que um indivíduo seja tão livre quanto outro para atingir uma posição social vantajosa conferida por seus trabalhos e suas potencialidades. Dentro de tal lógica, ela postula que a educação não deve estar reservada somente às classes superiores, mas a serviço do indivíduo, isto é, que a instrução seja disseminada à população preparando-a para participar da vida social, de acordo com a proporção de seus valores intrínsecos e de suas motivações. Os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm diferentes motivações, mas devem se posicionar na estrutura ocupacional das sociedades conforme suas potencialidades e suas motivações.²⁵

Veiga, analisando esse processo especialmente no século XIX, ressalta que, por meio de discursos sobre educação, se firmaram no contexto iluminista e liberal dos fins do século XVIII a estrutura vertical e tripartite: “escola elementar/escola secundária/escola superior, que passou a indicar novos processos de inserção social, com significativas repercussões na organização das sociedades ocidentais”.²⁶ Para essa autora, o monopólio pelo Estado no século XIX estabeleceu e reforçou importantes delimitações sociais.

No entanto, deve-se considerar que a partir da segunda metade do século XVIII, políticos e filósofos liberais, preocupados com a educação, na Europa, vão radicalizar suas idéias e proposições, no sentido de expandir a instrução elementar à população, dentro de uma perspectiva de “Estado instrutor”, que toma as rédeas da educação e passa a investir em um campo tradicionalmente gerido pela Igreja.

Na transição entre os séculos XVIII e XIX, o processo de desenvolvimento industrial, a ascensão dos Estados nacionais e o movimento da Revolução Francesa criaram ainda mais condições para a designação do Estado no comando da organização do ensino primário público. Foi na França revolucionária que as idéias-mãe sobre a natureza básica dos governos e sobre os direitos primordiais do gênero humano foram mais discutidas, atribuindo às questões educativas maior proeminência. A transformação política introduzida no campo educacional fez com que a educação estatal – própria da monarquia absoluta e do *despotismo*

²⁵ CUNHA, 1980, p.34.

²⁶ VEIGA, *op. cit.*, p.95.

esclarecido (educação do súdito) – se convertesse, nas últimas décadas dos setecentos, em uma educação nacional – educação do cidadão.²⁷ Desse modo, a Revolução contribuiu para aumentar a exigência de uma instrução pública universal, tornando-se objeto de discussões das grandes assembléias representativas. Nesse movimento, os políticos passaram, então, a ser os novos protagonistas da batalha para a expansão da instrução, ainda que tivessem em Locke e Rousseau seus inspiradores.²⁸

Entretanto, as aspirações que envolveram o surgimento de um plano de educação pública, no período revolucionário, dirigido a todas as ordens da sociedade, encontraram em Condorcet um importante aliado, que viria a se tornar o renovador da instrução pública uma vez que propunha uma rede de escolarização gratuita em todos os níveis. Para ele, o dever do poder público perante os cidadãos é de facilitar a estes os meios de proverem as suas necessidades e de torná-los conscientes defensores de seus direitos e cumpridores de seus deveres. Assim, o conhecimento adquirido na escola deve estar direcionado a contribuir com o suposto progresso do espírito humano.

Em suas *Cinco memórias sobre instrução pública*, Condorcet dedica-se à matéria articulando-a à sua natureza e objeto, à instrução para crianças e adultos, e à instrução relativa às profissões e ciências.²⁹ Convicto de um íntimo progresso do homem nos vários estágios da sua história, esse herdeiro do Iluminismo acreditava que a instrução é um dever da sociedade para todo o cidadão e deveria ser oferecida gratuitamente pelo Estado. Mas, inspirada em um laicismo absoluto, pois não é necessário admitir na instrução pública o ensino de algum culto religioso. Assim, ele afirmava: “é preciso, portanto, que o poder público se limite a regular a instrução, deixando às famílias o resto da educação”.³⁰

Os avanços assinalados no campo educacional no período revolucionário francês acentuavam, sem dúvida, o compromisso social perante as possibilidades de pôr a instrução ao alcance de todos os cidadãos. Todavia, não significa que a instrução pudesse sanar a desigualdade existente no tecido social. Na verdade, os Estados educadores continuaram

²⁷ LUZIRIAGA, 1959, p.24.

²⁸ Não pretendemos aqui, radicalizar essa idéia no sentido de conceber os pensadores iluministas como revolucionários – agentes da revolução. Buscamos reconhecê-los como homens da sociedade de pensamento que propuseram parâmetros reformadores, que alterariam setores significativos da vida social. Assim sendo, estamos de acordo com a afirmação de Besnier de que os pensadores iluministas “ofereceram as armas de uma crítica ao *status quo*, mas de forma alguma os instrumentos para um laboratório das utopias”. Cf. BESNIER, *op. cit.*, p.42.

²⁹ CONDORCET, 2008.

³⁰ *Ibidem*, p.47.

herdeiros do dualismo escolar do Antigo Regime, em que o ensino primário se apresentava basicamente como uma instrução moralizadora para o povo e o secundário e superior como uma formação para a elite.³¹ Essa articulação escolar pública mostra sua face tanto nos fatos reais como no espírito dos principais representantes das reformas e vai comandar a organização dos sistemas de ensino em vários países no século XIX.

1.3- A instrução pública na fundação do Estado imperial

O problema da instrução pública foi introduzido pelo discurso inaugural da Constituinte de 1823, feito por D. Pedro I, no qual ele reclamou a necessidade de oferecer-lhe uma legislação especial, e retornou a ela em vários momentos por uma *Comissão de Instrução Pública*, também criada pelo Imperador, para elaborar um *Tratado Completo de Educação para a Mocidade*.

O tema posto na ordem do dia, requerendo solução urgente e prioritária, deu ensejo a que Martim Francisco d'Andrada Machado, também membro desta Comissão, reapresentasse a *Memória* que havia proposto para a reforma dos estudos na capitania de São Paulo, em 1816.³² Tal *Memória* baseava-se nos *Écrits sur l'instruction publique* de Condorcet e consistia num plano com dimensões mais modestas, mas que trazia as ideias básicas do autor iluminista, prevendo a organização do conjunto da instrução pública dividida em três graus: o primeiro grau voltado para os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens; o segundo grau, sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões; e o terceiro grau, destinado a prover a educação científica para a elite dirigente do país. Para o autor da *Memória*, as ideias de Condorcet para a instrução serviriam como um instrumento para se pensar a liberdade, a igualdade a moralidade pública, a prosperidade do Estado e o progresso da humanidade.³³

É sabido que as camadas letradas do Brasil oitocentista viram-se como herdeiras da civilização ocidental e procuraram se fazer abertas à circulação dos conceitos, técnicas, instituições e valores da cultura européia. O espaço de tempo que seguiu à independência destaca-se, com efeito, como um período importante de divulgação de ideias, práticas e

³¹ PETITAT, 1994., p.147.

³² Quando presidente da capitania de São Paulo, Martim Francisco elaborara uma *Memória* sobre a reforma escolar, organizando a escolaridade em graus. Cf. SAVIANI, 2006, p.12.

³³ Cf. CHIZZOTTI, 1996, p.40.

discursos, que contou com a circulação dos estudantes brasileiros em Coimbra, e outras universidades da Europa, os quais tiveram contatos com tais ideias, e teriam contado também com a grande proliferação de jornais e panfletos que passaram a ser produzidos e a circular em dos dois lados do Atlântico.

Skinner, que vem se destacando nos últimos tempos no estudo sobre pensamento político moderno na Europa e toma como base a análise da linguagem e do vocabulário político que constituem as matrizes sócio-intelectuais e os fundamentos ideológicos dos textos de natureza política e filosófica produzidos no período, assinala que um forte indício de que uma sociedade tenha ingressado na posse consciente de um novo conceito, “está na geração de um novo vocabulário em torno do qual o conceito passa a ser articulado e debatido em público”.³⁴

Essa perspectiva marca, com efeito, o cenário político que começou a se desenvolver no Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, na medida em que ela trouxe para o seu centro questões como o constitucionalismo monárquico, a divisão de poderes, o direito do cidadão, a difusão da instrução elementar à população, associadas a novos conceitos como “mundo civilizado”, “nações civilizadas”, ou apenas “civilização”, e formavam uma linguagem política peculiar. Tal linguagem exerceu influência no jogo das forças políticas entre o rompimento dos laços coloniais e a reformulação das bases do poder. Nesse jogo, essa linguagem normativa que veio a se tornar disponível acabou por se configurar como elemento fundamental na definição e resolução das principais questões problemáticas, instauradas nessa época.

No Brasil pós independência, essa linguagem política se revestia das *Luzes* portuguesas cujos autores, predominantemente bacharéis coimbrãs, confiavam construir um sistema jurídico novo para o país semelhante ao dos países “ilustrados” dos quais buscavam inspiração para seus projetos de leis. Nesse contexto, a Câmara estava dividida em facções: de um lado, havia aqueles herdeiros da ilustração pombalina, que por sua vez, era herdeira do reformismo ilustrado europeu, que defendiam projeto de um regime centralizado, com reformas sintonizadas com padrões que os mesmos definiam como próprios do mundo civilizado. Outra parte se autodenominava liberais, embora não se alinhassem de forma integral em torno de uma das várias vertentes do liberalismo europeu.³⁵

³⁴ SKINNER, 1996, pp.10-12.

³⁵ DOLHNIKOFF, 2005b, p.20-26.

O termo liberal no Brasil nomeava grupos heterogêneos que se uniram quando optaram pela independência de Portugal, mas apresentaram suas diferenças logo depois, com divergências que os dividiam. Para Costa, as questões apresentadas às elites dirigentes no Brasil, para efetivar o projeto de organização nacional, foram bem diversas daquelas que originaram o liberalismo europeu, tendo em vista que na Europa a luta estava voltada contra as instituições do *Antigo Regime*, contra os excessos do poder real, os privilégios da nobreza, os entraves do feudalismo à formação do mercado interno.³⁶

Os princípios liberais não se apoiaram, no Brasil, nas mesmas bases, nem tiveram os mesmos objetivos. Para essa autora, os limites do liberalismo no Brasil “não seriam definidos no século XIX pela revolução industrial e pelas reivindicações do proletariado urbano, como ocorreu nos países mais desenvolvidos, mas, pela presença da escravidão e pela sobrevivência das estruturas arcaicas de produção”,³⁷ necessitando-se, desse modo, de reivindicar a liberdade de pensamento e de expressão como a liberdade de denunciar o *Pacto Colonial*.

Em termos gerais, a base liberal, associada a homens com o perfil político de Bernardo Pereira de Vasconcelos, Evaristo Ferreira da Veiga e Diogo Antônio Feijó, alinhava-se às oligarquias regionais e defendia a participação política efetiva das elites provinciais no processo de construção do Estado. Mas, uma vez que a Independência trazia o problema crucial da construção de um país novo, que estava se fundando em uma “sociedade cindida em grupos aparentemente inconciliáveis”, a questão fundamental para os homens articulados em torno do “centro” era, então, a de “construir uma identidade nacional que unificasse os diversos setores”, conjugando a manutenção da unidade de todo o território com a implementação de reformas sociais profundas.

A afirmação do Estado no campo de implementação das reformas sociais dava à instrução pública o *status* de condição primeira para a modernização do Brasil e a construção de um povo civilizado, pois, possibilitaria indicar, através da posse do saber ler, escrever e contar, os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre. Nesse aspecto, a instrução daria sua contribuição tanto para a manutenção da unidade, uma vez que ela reivindicava uma reforma integral na sua organização e regulamentação, em todo o território, como propiciaria a inserção do país no rol dos países civilizados. Afinal, com respeito ao fortalecimento da coesão nacional e modernização, os países tomados como “modelos” de povos emancipados,

³⁶ COSTA, 1979, p.110.

³⁷ *Ibidem*, p.111.

tinham como um dos *locus* fundamental da sua soberania a promoção da “educação popular”.³⁸

Importa-nos destacar, entretanto, que a instrução que se pretendia generalizar para a população, nesse momento, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras. Referia-se “aos rudimentos do saber *ler, escrever e contar*, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior”.³⁹ Somente quando a instituição escolar assumiu papel importante tanto como responsável pela instrução quanto como agente principal na educação da infância, foi que a escola de primeiras letras cedeu lugar à instrução *elementar*, que passou a articular-se não apenas como acesso às primeiras letras, isto é, aqueles rudimentos primeiros, mas agregou também outros conhecimentos e valores, como os referentes à língua pátria, à aritmética, e os conhecimentos religiosos, “necessários para a inserção dos pobres na vida social”.

Com vistas nesse processo, podemos então conceber que, nesse momento, buscou-se concretizar no Império apenas a *instrução*, não se achando essa vinculada à *educação*. Como veremos no capítulo três, no Brasil, como em Portugal, prevaleceu a distinção entre os conceitos de *instrução* e *educação*, traçada desde o século XVIII pelo Marquês de Condorcet. A partir do final da década de 1830, a elite dirigente que passou a ocupar o poder central – *Saquaremas* – procurou estabelecer um projeto de ensino que conjugasse a *instrução* e a *educação* para o povo, e tomou a província do Rio de Janeiro como laboratório desse projeto. Foi também a partir desse período que se consolidaram os projetos provinciais e imperial de formação de professores, os quais deviam representar para as elites dirigentes a “chave” de interligação da instrução com a educação.⁴⁰

Retornando aos discursos em torno da instrução pública proferidos no século XIX, particularmente nos primeiros anos pós independência, estes tiveram quase sempre na ideia de civilização e de construção de um povo civilizado o escopo dessa linguagem política que foi se tornando disponível, chegando até a suscitar afirmações entusiasmadas na Câmara, como a do deputado Ribeiro de Andrade que ao declarar sobre a necessidade de escolas e de bons mestres, expôs:

³⁸ Para essa discussão ver ANDERSON, Benedict. *Idem*, p.92.

³⁹ FARIA FILHO, *op. cit.*, p.138. Segundo o autor, a partir de 1860 é que se foi construindo a idéia de uma “instrução” ou “educação primária” articulada aos preceitos estabelecidos por leis gerais; às modernas formas do fenômeno educativo e, na medida do possível, à instrução secundária.

⁴⁰ MATTOS, *Op. Cit.*, p.238-254.

Hum povo bem educado é quase sinônimo de hum povo livre, bem governado e rico; e o mal educado é igualmente sinônimo de povo desgraçado, pobre, sujeito ao despotismo. O Brasil não poderia ser feliz enquanto não fosse educada sua mocidade.⁴¹

É preciso ressaltar, entretanto, que os meandros de modernização do Estado brasileiro foram sendo construídos articulados à ideia de civilização, embora dentro de uma lógica própria, com especificidades próprias de cada tempo e lugar. Nessa perspectiva, cai por terra a noção de apropriação ou transplantação de “modelos”, sobrepondo-se a ela um significado específico: a ideia de uma realidade histórica distinta que lhe conferiu sentido próprio.

Veiga, analisando o processo de institucionalização da instrução elementar no século XIX, refuta a noção de importação ou transplantes de “modelos” europeus. Para ela, tal processo possui referências em todo o ocidente, “sendo compartilhado entre as elites de diferentes nações”.⁴² Nessa perspectiva, a autora pensa o processo escolarizador à luz da teoria dos processos sociais de Norbert Elias, cuja concepção contribui para se pensar a escolarização da infância como uma tendência social de longo prazo, mas, “não calculadamente *a priori*”, para a qual não cabe a ideia de importação de modelos.

Na linha desse raciocínio, os processos educacionais que se estabeleceram no Brasil, deram-se no diálogo com o pensamento europeu, mas, em consonância com as questões vigentes que ocupavam o cenário político e social – tais como a questão da escravidão, da cidadania – o problema da instrução pública passou a fazer parte da conjuntura política desse Império, reclamando intervenções em todos os seus desdobramentos, como criação de escolas de primeiras letras por todo o território, adoção de métodos de ensino, formação de professores para essas escolas, entre outras coisas.

Nesse processo, em 1825, o Governo Imperial pediu, através da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, que todos os Presidentes de Províncias enviassem informações sobre o estado da instrução pública nas suas províncias a fim de se aplicarem providências gerais que deviam ser tomadas para melhorar aumentar os meios de instrução das povoações em toda a extensão do Império:

⁴¹ *Apud* PRIMITIVO, 1936, p.220.

⁴² VEIGA, 2009, p.17.

há por bem que os Presidentes de Províncias fazendo a este respeito as observações que julgarem convenientes, remetão, com a possível brevidade uma relação de todas as cadeiras de primeiras letras [...], em que se achão já instituídas como as que por sua população merecem a criação de outras e declarando os ordenados dos professores e o rendimento do subsídio literário, ou de quaesquer outros impostos a favor de escollas, a fim de ser tudo presente à Assembleia e poder esta, cabalmente informada, dirigir-se com sabedoria em tão importante materia, facilitando e generalizando a instrução como origem infalivel e fecunda da felicidade dos povos.[sic]⁴³

Todavia, a solução não veio rapidamente, pois tudo quanto tocasse à instrução do povo e não aos interesses das elites esbarrava em mil empecilhos, retardando-se e se arrastando. Desse modo, até o Ato Adicional da Constituição do Império, de 1834, pouca mudança, nesse sentido, pôs-se em evidência. Na verdade, no interesse pela instrução pública manifestado nos debates e nas indicações apresentadas na Assembléia Constituinte, a Comissão de Instrução da Câmara dos Deputados chegou a oferecer um plano integral de estudos que abrangia escolas elementares, liceus, ginásios e academias. Mas, “falhando as grandiosas soluções para o problema da educação”, resultou apenas a lei de 20 de outubro de 1823, que abolia os privilégios do Estado estabelecido desde Pombal.⁴⁴

Na Carta de Lei, de 1824, a educação surge como matéria de competência do Poder Moderador, não sendo, entretanto, enumerada como matéria constitucional a ser atribuída à estrutura do poder provincial. É preciso ressaltar que os conflitos de poder e do acirramento ideológico que se travaram entre aqueles que defendiam a centralização do poder no Imperador, e da ação reformista que defendia a descentralização das províncias resultou um quadro de instabilidade política. Nesse quadro de instabilidade política, questões como a educação, que estavam alinhadas ao projeto *civilizador* do poder central, estavam, por outro lado, vedadas da competência provincial.

A rigor, o interesse pela instrução pública foi contemplado na Constituição de 1824, no Título VIII, ao referir-se sobre as “Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos, e Políticas dos Cidadãos Brasileiros”. Nela, o artigo 179, inciso XXXII – seguindo ordenamentos jurídicos de cunho liberal transcritos pelas nações “emancipadas” – dispõe: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

⁴³ AEAM, Coleção das Leis do Império, *Leis e Decisões do Governo*, 1825.

⁴⁴ PRIMITIVO, *op. cit.*, p.180-185.

Para o contexto em cena, mais significativo foi, portanto, a lei de 15 de outubro de 1827, a primeira dispendo globalmente sobre a instrução pública nos limites do Império, que traçou ao longo de seus 17 artigos um *esboço* de um plano de instrução pública para atender por todo o Império à população. Esta lei resultou de um projeto limitado à escola elementar, e foi enviado à Câmara dos Deputados por sua comissão técnica em junho de 1827.⁴⁵

Apesar do centralismo imperial vigente, a lei de 1827 apontou para algumas novidades no campo educativo. Nesse aspecto, podemos até sugerir que ela antecipou, em certa medida, o Ato Adicional de 1834, porque trouxe a perspectiva de descentralização territorial da escola de Primeira Letras determinando no seu artigo 1º, que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos se criassem escolas de primeiras letras que fossem necessárias”. E, ainda, no artigo 2º, que as províncias estabelecessem a quantidade e a localização das escolas, e que os seus Presidentes, em Conselhos e com audiência das Câmaras, enquanto não tivessem em exercício os Conselhos Gerais, marcassem o número de localidades das escolas, podendo, inclusive, extinguir aquelas que existissem em lugares pouco populosos e remover seus professores para aquelas que fossem criadas.⁴⁶

Para nossa análise, a perspectiva mais relevante colocada pela Lei de 15 de outubro de 1827 refere-se ao problema da formação de professores para o ensino elementar. Através dela, já se pode vislumbrar certa preocupação com a necessidade de se formar mestres, ainda que apenas dentro de um modelo específico de método, conforme determina no seu artigo 5º: “que os professores que não tivessem a necessária instrução do ensino mútuo, deveriam se instruir desse método em curto prazo, nas escolas das capitais”. Assim sendo, uma vez que aponta para a necessidade de uma formação específica para professores, essa lei deixa nas entrelinhas um primeiro sentido de um *ensino normal*, isto é, de uma preparação específica para o ofício do magistério do ensino primário, no país. Consequentemente, ela contribui para o fortalecimento dos discursos sobre a criação de Escola Normal, chegando inclusive a consagrar o dia do Mestre: 15 de outubro.

Sobre esse aspecto, podemos cogitar que essa peça legislativa antecipa também o Ato Adicional no campo social, pois insinua um constitucionalismo voltado para as questões sociais, uma vez que prima a necessidade de se formar professores para ensinar crianças e

⁴⁵ PRIMITIVO, *Op. Cit.* p.180-185.

⁴⁶ Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>> acesso em 15/04/2010.

jovens; além disso, prevê a abertura de escolas para meninas (artigo 11), e o magistério às mulheres (artigo 12), iniciando o movimento de “feminização do magistério”.

Contudo, o ponto mais importante para o entendimento desta legislação foi a prescrição do ensino *mútuo* em caráter sistemático e geral, como metodologia de ensino para as escolas de primeiras letra, no Brasil.

1.3.1- A racionalidade do ensino e a *governamentalidade*

O método de instrução *mútuo* (porque baseado na transmissão pedagógica mútua de alunos entre si), denominado também método *monitoral* (porque cada grupo de alunos ou classe era ensinada por um monitor), ou, ainda, método *lancasteriano* (por conta do nome de um de seus criadores), foi objeto de uma renovação pedagógica nos fins do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX, passando a evocar uma nova visão dos fenômenos escolares na modernidade.

O ensino mútuo foi criado na Inglaterra por obra do *quaker* Joseph Lancaster e Andrew Bell, cuja experiência lançava uma espécie de alfabetização para crianças pobres e vinha mostrando ser um guia para manter a ordem em sala de aula, para criar hábitos de disciplina, pontualidade e compostura dos alunos. Além disso, apresentava grande economia de tempo e de professores. Em termos gerais, essa metodologia se efetivava com o uso de alunos avançados, “os monitores”, que ensinavam a seus companheiros os conhecimentos adquiridos anteriormente. Assim, somente um professor se mantinha na estrutura “piramidal”, controlando a totalidade do processo de ensino-aprendizado.⁴⁷

Torna-se relevante lembrarmos, aqui, que o uso de monitores na tradição pedagógica não é recente, nem foi implementada pelos progenitores do método mútuo. Na verdade, a experiência com monitores para a atividade educativa reporta, ao século XVI, conforme já afirmado por historiadores da educação.⁴⁸ Para nosso propósito, buscamos, aqui, identificar o diferencial dessa metodologia em relação às anteriores a partir de três aspectos que se destacam como básicos: primeiro, esse sistema coloca os monitores para sustentar toda a estrutura da organização escolar (ele deixa de ocupar um papel acessório – de mero ajudante – para desempenhar um papel de protagonista, na medida em que conduz, ele mesmo, o

⁴⁷ NARODOWSKI, 2001, p.128.

⁴⁸ Cf. *Ibidem*, p.129.

processo ensino-aprendizado; segundo, a matriz explorada nessa metodologia é a razão efficientista, que prima o discurso da ampliação da escolarização com recursos mínimos (com o menor número de professores seria possível promover a educação escolar de um número considerável de alunos); e, terceiro, é um método mais preciso de absorção do corpo infantil (porque prima o discurso da disciplina e do controle sobre o corpo infantil).

A revolução industrial e as modificações demográficas que esta produziu na Europa passaram a exigir um aparato capaz de garantir a eficácia na absorção da disciplina. Nesse contexto, a proliferação da indústria, nos fins do século XVIII e no século XIX, aliada à crescente concentração populacional urbana, desempregada, oriunda dos contingentes demográficos deslocados das atividades econômicas tradicionais, impôs às autoridades governamentais iniciativas para com a gerência da população, visando tanto disciplinar a força de trabalho da população como integrar socialmente esses contingentes deslocados para evitar agitações sociais.⁴⁹ Nessa perspectiva, tais iniciativas inseriram-se no conjunto de mecanismo de inovações no processo de reconhecimento da população, identificando-se com um novo modelo de ação política que se desenvolveu no período moderno.

A modernidade testemunhou, de fato, uma transformação no campo da ação política, deslocando a ênfase do poder do príncipe na posse e no domínio territorial – que caracterizou o modelo tradicional⁵⁰ – para um modo específico de governo que trouxe para o seu centro o reconhecimento dos deveres do soberano em relação aos seus súditos. Essa redefinição das finalidades governamentais que surgiu no período moderno em função das próprias necessidades do Estado colocou acima de tudo a exigência de uma ação racional dos governantes e fortaleceu, no cenário político do século XVIII, o discurso da *Razão de Estado*, que pensa a política prática no campo da economia e da estatística, promovendo, assim, o desenvolvimento de uma ciência de governo.

Foucault, ao identificar a erupção desse novo arcabouço político, denomina esta nova “arte de governar” de *governamentalidade*⁵¹ que seria a forma mais adequada para expressar o conjunto de mecanismos significativos no processo de reconhecimento da população, e que, por sua vez, permitiria a construção de dispositivos para sua regulação. De acordo com esse

⁴⁹ Cf. SUPRINYAK, 2008.

⁵⁰ SUPRINYAK, 2008. Para esse modelo de soberania, Maquiavel é tomado como porta-voz principal, cuja concepção está orientada para uma arte de governar pragmática, de relações de força e que centra-se no conjunto dos meios que permitem ao príncipe dominar seus súditos, protegendo-se ao mesmo tempo.

⁵¹ FOUCAULT, 1998. p. 277-293.

novo modelo, governar um Estado significa, para Foucault, “estabelecer a economia ao nível geral do Estado”, que reside agora não na apropriação exclusiva da força, mas, no *governo das coisas*, isto é, na utilização intensa do conjunto das forças disponíveis a serem exercidas nas relações entre os homens e as coisas. O desenvolvimento da economia e da estatística como “ciência de governo” passou a revelar que a população tem uma regularidade própria – números de mortos e doentes, etc; tem características próprias – mortalidade endêmica; e, produz efeitos econômicos específicos.⁵²

Dialogando com essa perspectiva, surge, então, um novo olhar sobre a criança, que passa a fazer parte do conjunto dos problemas da população no que diz respeito a sua saúde, sua educação, sua segurança, que o Estado deverá gerenciar. Como pensavam os liberais, o Estado tinha por missão garantir a segurança necessária à propriedade e à liberdade, protegendo, desse modo, os interesses daqueles que possuíam bens materiais. Nesse processo, a classe governante devia propor um conjunto de práticas tanto de segurança social como de ordem pública, as quais assegurassem essa nova ordem fundada na propriedade privada.

Tal perspectiva transparece, em boa medida, no cenário político quando o fenômeno populacional passa a fazer parte importante desse *jogo*. Nele esteve inserido esse novo olhar sobre a criança, que passou ser vista como esperança de uma riqueza futura: ser mão-de-obra agrícola e manufatureira, tornar-se soldado para defender o território de seu país, ou, até se transformar em colono para as distantes Américas.

Dessa maneira, era preciso, então, salvá-la ao máximo; criar mecanismos que assegurassem sua segurança e, sobretudo, criar tecnologias disciplinares, cujos dispositivos a estimulasse para o trabalho futuro, para as relações sociais que o novo modelo de produção e de enriquecimento das nações estava engendrando. Afinal, a proliferação da indústria nos fins do século XVIII e no século XIX, passou a exigir um novo tipo de trabalhador. O prevalecimento da produção artesanal individual (ou de pequenos grupos), que se realizava nas oficinas associadas às respectivas corporações das artes e dos ofícios foram se transformando, até passar ao processo de manufatura, com a qual já se efetuava uma primeira divisão do trabalho, com rotinas operativas dentro de cada setor de produção e de cada estabelecimento.⁵³

⁵² *Ibidem*, p.288.

⁵³ De acordo com a análise de Thompson, até por volta de 1831, as tabelas de ocupações na Inglaterra não apresentavam uma diferença clara entre o mestre, o artesão autônomo e o trabalhador não qualificado. Assim

Diante dessa transformação, cada trabalhador passava a realizar agora somente uma parte do processo produtivo do seu ofício. Mas, com a crescente intervenção da ciência e da técnica como força produtiva, passava-se, então, ao sistema da fábrica e da indústria baseada nas máquinas. Acontece que, para realização desse processo, era necessário contar também com o concurso da vontade do trabalhador, uma vez que “os homens tinham que ser atraídos, ou forçados, para as novas ocupações, pois, inicialmente, estiveram imunes a essas atrações, ou relutantes em abandonar seu modo de vida tradicional”.⁵⁴ Acostumados ao trabalho ao ar livre, a seguir seu próprio ritmo sem seguir rigorosamente um calendário, um horário e um ritmo imposto, artesãos e camponeses sofreram violento choque para adaptar-se às novas condições de trabalho da fábrica. Por isso, se negaram de imediato a atravessar as portas das fábricas, tentando manter um certo grau de controle e autonomia em seu trabalho como afirmação de sua independência.

Nesse contexto, podemos conceber que ocorre forte expectativa com respeito à educação para desenvolver nas crianças e jovens hábitos para o trabalho e treinamentos das práticas e dos deveres sociais, preparando-os para que aprendessem a respeitar e se adaptar à ordem vigente. De acordo com várias descrições, a finalidade do ensino era desenvolver neles o espírito de diligência, parcimônia, disciplina; moldando a conduta dessa população trabalhadora para a subordinação e a obediência.

Na Inglaterra, esse processo se retratou claramente no movimento evangélico, cuja manifestação clara foram as escolas dominicais que a Igreja Evangélica organizou em diversas vilas a partir de 1790, dando ênfase à disciplina nos filhos dos pobres. Buscava-se nessa perspectiva, “dominar a ferocidade das paixões insubmissas das crianças”, reprimindo a “rudeza” dos seus costumes e de sua linguagem, controlando também a rebeldia persistente dos seus desejos, para torná-las honestas, cordiais, submissas e metódicas.⁵⁵ Como apontamos, o método *mútuo* foi criado dentro dessa ótica, perseguindo também esses objetivos para o treino moral da população trabalhadora. Mas, enquanto Andrew Bell – um dos criadores de tal método – era pastor anglicano e pretendia uma educação no espírito da Igreja oficial, Joseph Lancaster, da seita dos *Quakers*, propunha, uma educação religiosa *aconfessional* para

sendo, esses mestres das artes e dos ofícios pertenciam todos à categoria dos artesãos, e trabalhavam como carpinteiros, ferreiros, curtidores, sapateiros, alfaiates, tecelões e outras especialidades. Cf. THOMPSON, 2002, p.71.

⁵⁴ HOBBSAWN, *Op. Cit*, p.46.

⁵⁵ THOMPSON, 2002, p.291.

crianças pobres. Das suas rivalidades e contrastes surgiram na Inglaterra duas sociedades: a Real Instituição Lancasteriana, e a Sociedade Nacional para a Promoção da Educação dos Pobres, nos princípios da Igreja constituída.⁵⁶

Se por um lado, as pressões em favor da disciplina e da ordem partiam das igrejas, por outro lado, partiam também das fábricas e se estendiam a todos os aspectos da vida. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das manufaturas foi o processo que converteu definitivamente as crianças na “guloseima mais cobiçada pelos industriais”, transformando-as “diretamente em mão de obra barata e, indiretamente, em futura mão de obra necessitada de disciplina”.⁵⁷ Ao lado dos instrumentos disciplinares das igrejas e das fabricas, as escolas formavam também outro instrumento oficial para se impor um comportamento moralizador e disciplinador aos filhos dos pobres.⁵⁸

Contudo, essa tendência de instruir a população para a disciplina, para a obediência, para a ordem e para o trabalho expandiu-se também para o âmbito do ensino público, e foi defendida nos discursos de alguns defensores do *laissez-faire*. Para o fisiocrata Dupont de Nemours, a instrução pública era a parte preventiva e persuasiva do Estado. Ele afirmava que “a escola estatal deveria ter como uma de suas atribuições a garantia ideológica de uma ordem harmoniosa, que ensina a respeitar os direitos de outrem”; ajudando os homens “a compreender o quanto é justo o direito de propriedade como fundamento de uma nova ordem social”. Nesse sentido, a instrução pública seria uma das faces da *Governamentalidade*, para moldar, de acordo com certos procedimentos, o espírito dos trabalhadores, pois, “é o Estado que deveria garantir a segurança necessária a esta nova ordem”.⁵⁹

No século XIX, a idéia de exercer o governo pela via da educação foi amplamente difundida e passou a se valer das redes disciplinares que foram se expandindo para o interior das instituições. Na escola elementar, essas redes buscaram facilitar a implementação generalizada da alfabetização, e, ao mesmo tempo articulá-la a uma técnica de aproveitamento do tempo, cujas atividades passaram a ser cobradas para aprovar, reprovar, castigar, premiar. A essa visão preventiva e controladora da educação, o ensino mútuo identificava-se porque era

⁵⁶ MANACORDA, 2006, p.257.

⁵⁷ ENGUITA, 1989, p.109.

⁵⁸ *Ibidem*, p.292.

⁵⁹ DUPONT de Nemours. *Da origem e do progresso de uma nova ciência*, 1768. *Apud*, PETITAT, *Op. Cit*, p.143.

um método pautado na eficiência e na disciplina; viria, portanto, a se enquadrar nessa configuração de poder que estava se consolidando.

A partir das experiências de Andrew Bell e Joseph Lancaster, a utilização desse método espalhou-se rapidamente por todos os países de língua inglesa vindo a se difundir também, no século XIX, por outras partes da Europa e da América. Todavia, segundo Narodowski, na América Ibérica, principalmente nos países que lutavam pela sua independência da Espanha, nas primeiras décadas do século XIX, o método mútuo esteve mais vinculado às ideias emancipadoras, ao contrário das pretensões disciplinadoras que se pretendeu na Europa. Sobre esse aspecto, o autor observa que algumas obras históricas, nesses países, tendem a destacar certa ligação entre a pedagogia *lancasteriana* e os seus ideais de liberdade e independência política.⁶⁰

Mas, buscando desenvolver a questão no âmbito das reformas sociopolíticas que se pretendeu produzir na sociedade brasileira, a partir da Independência, e que tinha na instrução pública a catalisadora dessas medidas, nossa análise pretende mostrar que no nosso contexto histórico, as ideias emancipadoras e disciplinadoras estiveram associadas, pois ambas pretenderam garantir a concretude das pretensões iluministas tanto de uma instrução básica a uma crescente população infantil pobre como de preparar esse contingente nos moldes estabelecidos pela elite dirigente.

1.3.2- Perspectiva de instrução para o “povo miúdo”: o ensino *mútuo*

É possível afirmar que existe hoje uma bibliografia relativamente ampla referente ao método de Lancaster, ou método mútuo, que se encontra tanto nos manuais pedagógicos como em textos que o abordam com especificidade. No âmbito dessa literatura, um estudo detalhado do método lancasteriano no Brasil, constatamos em *A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo*, organizado por Maria Helena Bastos e Luciano Mendes de Faria Filho, publicado em 1999, uma gama de textos que ajudam o leitor a entender como esse método se estabeleceu no Brasil, durante as primeiras décadas do oitocentos e como foi se expandindo para o interior das províncias. Aqui, os autores procuram abordar as experiências

⁶⁰ NARODOWSKI, *Op Cit.*, p.133.

com o ensino mútuo desenvolvidas na Corte e em várias províncias do Estado imperial, que legitimaram a instrução de boa parte dessa população.

É preciso observar, todavia, que as primeiras abordagens sobre essa metodologia no Brasil reportam-se aos anos de 1816, quando o jornal *Correio Brasiliense* publicou uma série de artigos que circularam entre os meses de abril a outubro, apresentando um histórico desse novo sistema de educação vigente na Inglaterra.⁶¹ Em 1817, o mesmo jornal trazia uma matéria, a qual anunciava a possibilidade de se implantar aqui esse *sistema* de ensino. Nesse contexto, podemos perceber que o método mútuo, ou monitoral começou a ser divulgado no Brasil na época que marca a presença da Corte portuguesa no Rio de Janeiro, entre os anos de 1808 e 1821.

A vinda da Família Real para o Brasil marcou transformações econômicas, políticas e culturais que foram importantes para a época. Mas, as modificações nas nossas relações políticas com a antiga metrópole, ou com o reino, em virtude da interiorização do Poder no Rio de Janeiro, e as condições político-econômicas que aqui se instalaram, resultantes de fortes relações comerciais com a Inglaterra, determinaram uma nova orientação em relação à transmissão dos saberes escolar e científico. Nesse âmbito, a criação de cursos superiores inaugurados por D. João VI deu origem a um novo cenário educacional no país. Todavia, o ensino primário manteve-se com pouca atenção das autoridades, tendo apenas como novidade a tentativa de se introduzir o método de Lancaster. Em Portugal, o método lancasteriano foi introduzido em 1815 por ocasião da criação de escolas no Exército e na Marinha, em Lisboa. No Brasil, apesar das referências feitas a ele, antes de 1820, foi somente a partir dessa década que iniciaram suas primeiras aplicações, marcadas por algumas iniciativas particulares e, posteriormente, por medidas governamentais.⁶²

Após a Independência, o Imperador Pedro I, solícito em promover a instrução, expressa seu entusiasmo na inauguração da Assembléia Constituinte em 1823, quando declara conhecer as vantagens dessa metodologia. Assim sendo, manda criar na Corte uma aula de ensino mútuo para instrução das corporações militares e da própria população, cujo decreto data de 1º de março de 1823 e declara:

⁶¹ BASTOS, 1999, p. 95-117.

⁶² *Ibidem*, p.108.

Convindo promover a instrução em uma classe tão distinta dos meus súditos, qual a da Corporação Militar e achando-se geralmente recebido o methodo do ensino mutuo pela facilidade e precisão com que desenvolve o espírito e o prepara para a aquisição de novas e mais transcendentas ideias. Hei por bem mandar crear nesta Corte uma escolla de Primeiras Letras na qual se ensinará pelo methodo do ensino mutuo, sendo em beneficio não somente dos Militares do Exercito, mas de todas as classes dos meus súditos, que queirão aproveitar de tão vantajoso estabellecimento.⁶³

No entanto, tal solicitude não se limitou apenas à Corte, mas seguiu também para as províncias. Conforme Portaria de 29 de abril de 1823, o Imperador manda, através da Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra, fazer comunicação ao governo da Província de Minas Gerais a fim de que se “enviasse à Corte um dos indivíduos da sua Tropa de Linha para aprender o mencionado método, para que este voltando à sua Província desse lição desta metodologia tanto a seus irmãos d’arma como às outras classes de cidadãos”.⁶⁴

Embora já houvesse no Brasil medidas legais que denotassem o interesse na implantação desse método, foi o decreto de 15 de outubro de 1827, que tratou das Escolas de Primeiras Letras no Império, o primeiro a determinar o ensino de Lancaster como o método pedagógico a ser utilizado, em caráter geral. Nesse cenário, é preciso investigar que impacto o discurso pedagógico do século XIX teria causado na elite política brasileira para formalizar a exigência dessa metodologia de ensino nesse momento crucial de instituição do Estado Imperial. Que implicações práticas essa alternativa de ensino traria ao processo de ordenamento social estabelecido na relação entre essas elites, o governo e a população? Afinal, como se constituía essa população?

Para Francisco de Paula Ferreira de Resende, a combinação particular de condições sociais e de matrizes raciais, propiciou para formar no Brasil a classe dos brancos, a classe do “povo mais ou menos miúdo”, e a classe dos escravos.⁶⁵ Para além de colonizadores, colonos e escravos, a colonização teria criado também uma “massa de homens livres e pobres que se distribuíam de maneira irregular pela imensidão do território”⁶⁶, bem como possibilitou que um percentual significativo de escravos buscassem sua liberdade pelas práticas de alforrias,

⁶³ AEAM, Coleção das Leis do Império de 1823. Estante 71, n.7659.

⁶⁴ APM, Instrução Pública. Portarias de 29/4/1823. Série 03. Cx. 01.

⁶⁵ *Apud* MATTOS, *Op. Cit.*, p.106-107.

⁶⁶ MATTOS, *Op. Cit.*, p.108.

cuja aspiração muitos desses “se dispunham a lutar, até mesmo sob risco de vida”,⁶⁷. Mas, uma vez se achando na “margem da liberdade”, esse povo livre e pobre se encontravam, geralmente, desvinculado de modo direto das atividades que, para a classe senhorial, conferiam sentido a própria ocupação desse território. Eram, então,

Agregados ou *moradores*, se conseguiam a posse de um pedaço de terra, por favor, do grande proprietário, entre as terras impróprias para o cultivo comercial; *vadios*, se contrastavam com os homens de cabedal, preenchedores do sentido da colonização, nas regiões de grande lavoura e de mineração; a *pobreza*, se viviam da caridade alheia, das mulheres das famílias abastadas ou das Misericórdias; a *mais vil canalha aspirante*, para o dicionarista Moraes, porque se aproveitavam dos movimentos antimetropolitanos dos setores dominantes, como o de 1817, na área nordestina, para colocar em risco as estruturas do regime político e social por meio de ‘ideia de igualdade, embutidas aos pardos e pretos’, como dizia uma autoridade – constituíam um mundo à parte, no entender dos setores dominantes: o *mundo da desordem*.⁶⁸

Diante desse panorama, a população a quem a elite dirigente pretendia submeter a instrução civilizatória era, em sua maioria, essa parcela de homens pobres livres e libertos, ou melhor, o “povo miúdo”, que não cabia no mundo do governo, porém, precisava ser incluídos no mundo dos governados. Desse modo, podemos considerar que o ponto focal da organização da sociedade brasileira passava nesse momento, com bastante ênfase, pela necessidade de resolver a condição dos libertos e de inserção desse “povo miúdo” na nova ordem que se pretendia implantar. E mais: passava pela necessidade de solução dos impasses econômicos e culturais entre a escravidão e a liberdade. Afinal, liberdade e propriedade constituíam dois atributos fundamentais de diferenciação entre a classe senhorial e a do “povo miúdo” e escravos.

Ao pretender definir a *Lei Fundamental* da nova unidade política a se formar após a separação de Portugal, a Constituinte de 1823 trouxe para o debate o problema de se definir quem seriam os brasileiros elevados à categoria de cidadãos. Existia ainda a discussão sobre a inclusão de todos os libertos à condição de cidadão. Mas, dado o consenso liberal na *Carta* de 1824 sobre a separação entre o universo dos cidadãos e o dos escravos e indígenas, e a formalização dos direitos civis e políticos aos “chamados” cidadãos, é preciso considerar que a

⁶⁷ GONÇALVES, 1999, p.15.

⁶⁸ MATTOS, *Op. Cit*, p.115.

maior parte desses brasileiros tornados cidadãos eram analfabetos, “incapazes de ler um jornal, um decreto de governo, um alvará da justiça, uma postura municipal”.⁶⁹ Desse modo, temos que considerar que, para a perspectiva de estruturação da nação brasileira, a expansão da instrução era posta como uma das condições primeiras para a inserção do país numa civilização, nos moldes europeus.

Ao lado de outras iniciativas, a instrução serviria também como um excelente mecanismo para inculcar na população livre hábitos de disciplina, e de ordem, contribuindo, inclusive, para desenvolver nos ex-escravos e seus descendentes hábitos do cidadão operoso, inserindo-o no mundo das novas relações de trabalho. Dentro dessa lógica, o ensino mútuo apresentava-se como uma metodologia adequada, uma possibilidade de imposição da ordem, porque chamava a atenção para a hierarquia entre os alunos e a obediência à mesma, como parte de estratégias de disciplina e controle, além dos castigos de natureza física e moral.

Com a promulgação da lei de 1827, essa metodologia de ensino passou, pois, a fazer parte de forma oficial do sistema de ensino no Império, devendo ser utilizado conforme disposto no artigo 4º, nas escolas das capitais das províncias e também nas cidades, vilas e lugares populosos em que fosse possível estabelecerem este sistema.⁷⁰

Em Minas Gerais, o método mútuo foi divulgado pelo jornal *O Universal* em uma série de artigos que circularam no período de 18 de julho a 22 de agosto de 1825. O jornal *O Universal* foi um dos mais importantes jornais da primeira metade do século XIX, em Minas Gerais e no Império, destacando-se não só pela sua longevidade, mas também, como observa Araújo, “pela sua participação ativa nos embates que se travaram em torno da construção da nação e do Estado imperial brasileiro”.⁷¹ Como veiculador de idéias e representações do pensamento filosófico, político e cultural liberal, *O Universal* esteve voltado também para pregar a afirmação da instrução pública na província mineira oitocentista. A matéria sobre o método *mútuo* foi dividida em cinco partes: *Introdução*, *Origem do Novo Systema na Inglaterra*, *Principios em que se funda esse Systema*, *Emprego das diferentes classes de meninos na escola*. Esse último item trazia ainda um sub-item: *Disciplina das Escolas – Premio*. Assim sendo, já na sua primeira matéria, ele chamava a atenção para o uso de que se

⁶⁹ CARVALHO, 2009, p. 32,

⁷⁰ Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05ahtm>> acesso em 15/04/2010.

⁷¹ ARAUJO, 2010, p.53.

fazia do método *mútuo* ou *lancasteriano* nas nações consideradas civilizadas, especialmente a Inglaterra, dispondo, sobretudo, sobre as vantagens que tal método oferecia:

Não pode deixar de conhecer-se a vantagem, que toda a sociedade tira destes estabelecimentos na Inglaterra, quando se visitão as escolhas. Os meninos e as meninas, aprendendo a ler, escrever e contar, segundo o novo systema, se habituão necessariamente a hum comportamento bem regulado de obediencia, e de subordinação methodica de humas classes a outras [...].⁷²

Desse modo, o método mútuo era posto como estratégia da expansão da “instrução” para o “povo miúdo”, nessa província e em todo o Império. Ele vinha de encontro, portanto, tanto aos ideais de liberdade – também difundidos nos países da América Ibérica – porque representava um avanço das pretensões liberais de expansão do ensino, – como às pretensões de eficácia da aprendizagem no rigor da disciplina. Pretensões estas que já eram amplamente difundidas na Europa, onde o processo industrial em marcha exigia cada vez mais dos representantes políticos e dos representantes do capital a necessidade de estabelecer novas bases de relações trabalhistas. Não por acaso, esse método de ensino vinha se desenvolvendo na Inglaterra *industrializada*, onde as transformações de ordem social já consolidava os efeitos das transformações econômicas. Diante de tal perspectiva, ele era considerado, na Europa, um instrumento eficaz para os setores de produção que careciam de um operariado disciplinado, com os mínimos conhecimentos da leitura, escrita e aritmética.

No Brasil a elite dirigente via-se diante da necessidade de criar um corpo de trabalhadores livres, que no processo de constituição do espaço público, também atuasse de acordo com concepções modernas de relações de trabalho.⁷³ Para esse processo tornava-se imprescindível, então, fazer crescer o alunado para o ensino de primeiras letras e para o aprendizado das regras de comportamento social que se pretendia consolidar.

Ocorre, porém, que no Brasil o método mútuo ou monitoral vinha de encontro, ainda, a outros dois aspectos também imprescindíveis para o projeto de expansão da instrução, e que se colocavam naquele momento interligados: os gastos com a educação e o número reduzido de

⁷² O *UNIVERSAL*, Ouro Preto, 18/07/1825. Disponível em: www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais.docs. acesso 15 em abril de 2010. Considerando que todas as matérias do periódico utilizadas nesse trabalho foram extraídas no mesmo endereço e na mesma data, vamos citar nas próximas notas apenas o nome do periódico e a data das publicações citadas.

⁷³ DOLHNIKOF, *op. cit.*, p.87.

professores. De acordo com o periódico, “as despesas da educação entre a população pobre formavam talvez, o único obstáculo como causa de não generalizar a instrução”. Sobre esse aspecto, na mesma matéria o redator fazia um diagnóstico da situação da instrução pública no Brasil e declarava:

O systema de educação elementar que se tem seguido no Brasil, desde o seu descobrimento, tem sido mui dispendioso e mui delimitado; ainda sem notar outros defeitos que de tempos em tempos se tem conhecido, e se tem tentado remediar com algumas providencias opportunas.⁷⁴

Nessa perspectiva, o jornal chamava a atenção para o uso que se fazia do método mútuo nos países civilizados – principalmente, na Inglaterra – sintetizando os fatores de sucesso do novo método: economia de recursos financeiros, de professor e de tempo. Afirmava:

Hum só mestre pode encarregar-se do ensino de novecentos ou mil discipulos [...].Este principio de economia se verifica não somente porque segundo este novo methodo hum só mestre pode ensinar grande número de discipulos, mas porque estes demorão na eschola menos tempo do que gastão no methodo commum em aprender a ler, escrever e contar.⁷⁵

Acontece, que essa metodologia de ensino apresentava característica de economia, porque era barato e eficaz, levando em conta a mobilização de alunos-monitores; prescindindo, por conseguinte, de um grande número de mestres para levar o conhecimento a um grande número de alunos. Ao mestre ficava a tarefa de avaliar a todos, ao passo que o trabalho de assistir aos demais era feito pelos monitores (decuriões). Assim, “se explica a arte de tamanha economia apregoada pelo método”.⁷⁶

Com isso, acreditavam-se que ele possibilitava o ensino em um tempo menor; a aplicação bem sucedida da disciplina na escola; e, não retardava os progressos do aluno de mais talento, fazendo-os esperar pelos mais atrasados. Nesse sentido, é até possível que no Brasil, muitos alunos-monitores tenham também se tornado mestres após terem concluído o ensino primário, pois, a experiência de assumir a árdua tarefa de ensinar aquilo que mal

⁷⁴ *O UNIVERSAL*, 18/07/1825.

⁷⁵ *Ibidem*, Loc. Cit.

⁷⁶ LINS, 1999, p.86.

acabaram de memorizar, provavelmente, contribuiria para despertar-lhes o interesse pela profissão docente, conferindo-lhes até mesmo certo domínio sobre o trabalho a ser desempenhado. Além disso, já contávamos com um número significativamente restrito de professores, para a época.

A matéria do jornal buscava, portanto, convencer o leitor da superioridade do método, passando a ganhar cada vez mais importância ao longo de 14 números que se sucederam. Como já se pretendia criar na província escolas de ensino mútuo, o redator do periódico não poupou esforços logo no primeiro exemplar, de explicitar seus propósitos, declarando:

Como estão a estabelecer nesta Província duas escholas de ensino mutuo, [...] julguei que seria um serviço ao publico, transcrevendo algumas lições de tão importante ensino. A vista destas lições se convencerão os incredulos de quanto convém promover e generalisar na Província este ensino.⁷⁷

Na edição que foi a público no dia 27 de julho, sob o título de “Principios em que se funda esse sistema”, o redator do periódico traz uma demonstração de como se apresentaria o método no contexto espaço-temporal da sala de aula, referindo-se à divisão das classes, ao papel dos decuriões, dentre outros aspectos:

Para obter estes fins he necessário, em primeiro lugar, que a salla da eschola seja construída e mobiliada da maneira mais conveniente a por em pratica o novo plano.

A salla deve ser hum parallelo grammo, proporcionado ao numero dos meninos; pouco mais ou menos dous pés quadrados para cada hum .

Os bancos postos em fileiras huns por traz dos outros, de maneira que os meninos tenham todos a cara voltada para o mestre: e huma abertura longitudinal sem bancos, na frente da qual se acha hum lugar elevado para o mestre, dali pode ver toda a eschola [...].

Os meninos devem ser distribuídos por estes bancos em quatro classes, segundo o grao de conhecimentos, que tem adquirido. Esta classificação é um dos mais importantes pontos deste novo systema.[sic]⁷⁸

A partir das dimensões espaço-temporais do método, a instrução se mostrava um tanto mais fácil e vantajosa, pois o arrançamento da sala contribuía com a regularidade dos

⁷⁷ *O UNIVERSAL*, 18/07/1825.

⁷⁸ *Ibidem*, 27/07/1825.

movimentos, servindo, por um lado, para acomodar o maior número de meninos, e por outro lado, diminuindo a oportunidade desses se deslocarem para conversas ou brincadeiras.

Outra divisão fundamental nesse sistema era o tempo. Sobre esse aspecto *O Universal* fazia a seguinte observação:

Os meninos entrarão na eschola às 9 horas da manhã; e duas horas depois do jantar. Ao entrar da eschola tirão o chapeo que fica pendurado nas costas pelo barbicache. Quando o relógio bate a hora, cada menino toma o seu lugar na classe que lhe compete. Hum dos meninos teza hum oração; que toda a eschola repete. Dahi começam os exercícios alternativamente de ler e escrever.⁷⁹

A escola mútua vinha mostrando, de fato, ser capaz de ensinar o mesmo em menos tempo, ou muito mais no mesmo tempo, com uma economia notável de professores. Mas, o objetivo dessa escola não figurava apenas a instrução: associava-se a ela o desenvolvimento da moralidade e da docilidade, a pontualidade, a precisão, a obediência, que constituíam virtudes vistas por numerosas autoridades educacionais, capitalistas e políticas como “necessárias para a segurança de outros e para a produção de qualquer resultado positivo”; por isso, o ensino ficava em um segundo plano, “atrás da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura”.⁸⁰

No Brasil, como em outros países, esta ênfase na disciplina converteu a escola *mútua* em algo muito parecido à disciplina militar, evidenciando uma aproximação entre a disciplina e a ordem exigida e adotada nas duas instituições, escolar e militar. Como vimos que a primeira medida governamental para estabelecer no Império o ensino mútuo foi dirigida às corporações militares, a partir da década de 1820, quando a Repartição dos Negócios da Guerra criou para seus operários uma Escola de Primeiras Letras dentro do Arsenal do Exército, no Rio de Janeiro, em que se ensinaria pelo método lancasteriano.⁸¹

A disciplina proposta pelo ensino mútuo evidenciava-se na própria organização da escola pelo grande número de subdivisões das classes e a contínua passagem de uns alunos para as outras. De acordo com *O Universal*, essa era, sem dúvida, a grande vantagem do

⁷⁹ *O UNIVERSAL*, 27/07/1825.

⁸⁰ ENGUITA, *Op. Cit.*, p.116-118.

⁸¹ BASTOS, *Op. Cit.*, p.77.

ensino mútuo na escola elementar. Segundo o plano de Lancaster, as classes de ler eram divididas em oito, em uma escola de mil alunos, da seguinte forma:

1º A, B, C. 2º Palavras ou sillabas de duas letras. 3º Dito de trez letras 4º Dito de quatro letras. 5º Dito de cinco letras. 6º Lições de palavras de muitas sílabas 7º Leitura da Bíblia. 8º Seleção dos meninos que melhor lem na 7º.⁸²

Já as classes de aritmética podiam ser divididas em doze, segundo Lancaster:

1º Combinação de unidades, dezenas e centenas; 2º somma; 3º somma composta; 4º subtracção; 5º subtracção composta; 6º multiplicação; 7º multiplicação composta; 8º divisão; 9º divisão composta; 10º reducção; 11º regra de trez; 12º pratica.⁸³

A matéria do jornal falava também da distinção dos decuriões. No tocante à escolha desses, o redator assinalava que,

Da boa nomeação dos decuriões e subdecuriões depende muito o progresso da escolha; e portanto deve o mestre ser mui cuidadoso nesta escolha. Na primeira fundação da escolha, he conveniente deixar aos meninos que são nomeados decuriões, escolherem de entre os outros seus subdecuriões; porque elles ordinariamente conhecem, quaes são os mais capazes de ensinar. Este subdecurião naturalmente vem a ser depois decurão; e escolhe o seu ajudante.⁸⁴

Chama ainda atenção a matéria: “não basta para que hum menino seja nomeado decurião, que seja membro bem instruído da classe superior; he preciso que tenha, além disso, gênio para ensinar, moderação e viveza de espírito”. Cabia, portanto, ao mestre examinar os alunos sobre os conhecimentos já aprendidos e encaminhá-los à classe seguinte. Mas, uma vez conferidas as qualidades acima exigidas, esses passavam também a fazer o trabalho do mestre, atuando como monitores. Mais uma vez, apontamos aqui para a possibilidade de muitos desses alunos-monitores terem se tornado mestres após deixarem a escola elementar, passando agora a assumir a própria função de mestre em escolas de algum distrito, ou em alguma fazenda,

⁸² *O UNIVERSAL*, 27/07/1825.

⁸³ *Ibidem*, *Loc. Cit.*

⁸⁴ *Ibidem*, *Loc. Cit.*

onde muitas crianças ainda padeciam a carência do ensino escolar. Desse modo, enquanto aperfeiçoavam daquilo que já tinham aprendido, repassavam os mesmos conhecimentos a outros. Sobre esse aspecto, *O Universal* ressalta que “os meninos que ensinão se aperfeiçoão no que já sabem; *devendo docentur*; e porque acabão de passar pelas dificuldades, podem melhor dizer aos outros os meios de vencer”.⁸⁵

Nos dias 17, 19 e 22 de agosto foram publicadas as últimas matérias sobre o método de Lancaster, abordando agora o item da “Disciplina da escola. Premios”. Sobre esse aspecto o jornal afirmava ter o método grande vantagem de facilitar o trabalho do mestre, melhorando a condição moral dos discípulos.

Ninguém ignora quam grande seja o estímulo da emulação em todas as idades do homem; e quanto os prêmios de distinção servem para despertar a energia do espírito em huma louvável competência; os premios destas escolhas são fundados nestes princípios e a experiência tem amplamente demonstrado sua utilidade.⁸⁶

Reconhecendo, portanto, a importância do método de ensino na escola moderna e a crença de que a escola elementar era que devia formar tanto o futuro trabalhador das fábricas como o futuro cidadão *obediente e dócil*, o século XIX trouxe, então, em seu curso, a preocupação com a renovação do processo educativo instalado na metodologia. Não significa, entretanto, que ao instaurar novas modalidades de ensino, o campo educativo tenha rompido de vez com o modelo tradicional – o método *individual*. Ao contrário, esse método “antigo”, como passou a ser considerado, continuou a ser utilizado por todo o século XIX, consistindo sempre em ensinar a cada aluno separadamente a ler, escrever e calcular, ainda que o processo ocorresse com vários alunos em um mesmo local. Na verdade, o método *tradicional* foi o mais divulgado na França, particularmente nas zonas rurais, durante o oitocentos, cujo estudo “se resumia geralmente em uma única matéria de ensino – a leitura”.⁸⁷

Na América Portuguesa, a instrução – doméstica e particular – baseou-se também no ensino individual dos alunos. A julgar pelo tratado educacional do jesuíta Alexandre de Gusmão, seu método de ensino de primeiras letras (foi implantado na sociedade colonial), esteve voltado para a conformação da formação moral das crianças aos *preceitos tridentinos*, e

⁸⁵ *O UNIVERSAL*, 27/07/1825.

⁸⁶ *Ibidem*, 17/08/1825.

⁸⁷ LESAGE, 1999, p.10.

para a reforma da vida familiar.⁸⁸ Em *Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia*, Gusmão procurou imprimir no aconselhamento prático dos pais a importância para a boa criação de seus filhos. Esse processo tomou característica de um ensino individualizado na medida em que os fundamentos teológicos da boa educação foram sendo repassados a cada criança em seu nicho familiar.

Com a reforma educacional da Ilustração portuguesa passaram a vigorar na América Portuguesa os manuais educativos do seu clérigo ilustrado, como o de Luis Antonio Verney que virou referência teórica das reformas educacionais pombalinas, mas, seus pressupostos pedagógicos continuaram a articular a modalidade de ensino individual, em que o professor,

examinando primeiro o rapaz se tinha ou não gênio para a Poesia, lhe perguntaria expressamente se a queria seguir; e eu, com a experiência, visse que tinha propensão para isso, lhe daria uma Arte Poética portuguesa, feita por este modo.⁸⁹

Dessa maneira, tendo a metodologia permanecido no ensino individual nas aulas régias, no século XIX, ela se deparou com um discurso articulado à necessidade de reformular os métodos de ensino a fim de que a instrução pudesse atingir os novos propósitos almejados. Nesse aspecto, podemos então afirmar que, para o contexto brasileiro, o método lancasteriano significou a primeira *tecnificação* do ensino escolar em grupo, isto é, que se voltou para instruir *mutuamente* um número maior de crianças e jovens. Para os propósitos de eficiência e economia em pauta, o método mútuo prometia ser a solução, pois, enquanto no ensino individual o tempo efetivo da relação entre professor e aluno era diminuto, e a aula se perdia na indisciplina, provocada pela ociosidade por que passavam os alunos a maior parte do tempo, na escola mútua, a conjugação do aproveitamento do tempo e do espaço com a atuação dos agentes escolares (professor e alunos) dava a regra da produtividade do trabalho.

Esse empreendimento contou, sem dúvida, com os militares para serem os primeiros a utilizarem essa metodologia. Em Minas Gerais, a primeira escola mútua foi implantada na capital – Ouro Preto – em 1823, e, seguindo as orientações da Portaria de 29 de abril de 1823, funcionou sob a direção de Jose Carlos Marink, 1º Cadete Porta Estandarte do 2º Regimento

⁸⁸ GUSMÃO, 2004.

⁸⁹ VERNEY, 1962, p.332.

de Cavalaria de 1ª Linha do Exército e Professor do Ensino Mútuo, como se apresentou em seu livro,⁹⁰ (sobre o qual falaremos em breve).

Em seu *Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo*, publicado em 1828, Marink relata o que observou e aprendeu na aula de ensino mutuo dirigida na Escola Normal de Ensino Mutuo que o governo estabelecera na Corte, em 1823, cujo professor foi o Mr. Reynaud. Nesse livro de 36 páginas, o professor Marink afirma a superioridade do método mútuo sobre o método individual, denominado por ele, “methodo antigo”, salientando as dificuldades que esse último sustentava:

Concluida esta escripturação, he de razão que os fizesse contar, ou ler; mas, restando somente duas horas para estes dous trabalhos gastaria huma com hum e outra com outro: supponhamos nesta occazião que a escolla encerrava sessenta alumnos, e dividimos 120 minutos por 60: qual será o quociente desta operação? Dous minutos: e então neste tempo havia o Mestre d’ explicar a cada hum discípulo contas e leitura? Desgraçados Mestres!! Infelizes discípulos! Trabalho sem fructo! Explicações baldadas!!... Eis aqui leitor, como se preenchia o tempo nas escholas antigas.[sic]⁹¹

Marink preocupa-se fundamentalmente em instruir os professores que deveriam dirigir essas escolas, tanto as que já existiam como aquelas que se pretendiam criar, sobre a necessidade de seguir corretamente seu manual para garantir a boa aplicação do ensino:

O Ensino mutuo ainda no Brasil não está bem ordenado, e visto que talvez provenha sua imperfeição da pouca cautela com que foi cá plantado, he mister que todos os professores fação hum particular estudo para o elevar ao melhor grao de perfeição, o que alcançarão observando em tudo o prescripto neste Compendio, podendo todavia omitir, ou admitir qualquer coiza que coopere para o seu melhoramento.⁹²

O propósito era o de fazer propagar essa *tecnificação* de ensino por todo o território do Império; e, para tanto, Marink estabelecia no seu *Compendio* os passos dessa *técnica* em seis capítulos intitulados: *A Aula*; *Collocação dos objectos referidos*; *Dos mais utensilios necessários*; *Do regimen*; *Dos signaes*; por fim dividia o sexto capítulo em sete *Secções*. No

⁹⁰ ABN, Obras Raras, Instrução Pública, Microfilme OR00226[3].

⁹¹ MARINK, 1828, p.8-9.

⁹² *Ibidem*, p 10.

primeiro e segundo capítulos, Marink discorria sobre o espaço físico da sala e a disposição dos bancos dos alunos e o espaço entre eles. No terceiro capítulo, eram ressaltados os objetos necessários para a condução do trabalho: sineta e apito para reger as aulas; canetas, pedras, penas, lápis, papel, tinta e esponja, para o desenvolvimento dessa; os prêmios para despertar a emulação entre os alunos, conforme adotados por Lancaster. O quarto capítulo tratava do regime em que devia seguir o trabalho:

O trabalho terá principio ao mesmo tempo em todas as classes. A excepção das necessárias, todas as mais vozes são prohibidas. Nada se move nem se põem em execução senão por meio de signaes.[...] Toda licença será pedida por meio do braço erguido. A excepção dos monitores, nenhum alumno poderá sahir da sua classe sem licença do professor. [...] Os meninos, concluída a lição, não sahirão em massa, mas sim por classes successivamente. O tempo das lições he de 3 horas, as quais se dividem em cinco partes, para differentes trabalhos, na ordem seguinte: a primeira parte se preenche em escrever; a segunda, em ler nos semicírculos; a terceira, em escrever outra vez; a quarta em aprender theoreticamente contas nos semicírculos; a quinta em por em pratica as mesmas contas. [...] Não se principia o trabalho senão depois do exame de aceio e da Oração competente. Nenhum alumno passará para a classe proxivamente mais adiantada, sem saber tudo quanto se ensina na que está.⁹³

No quinto capítulo, o professor indicava para que servia cada sinal, mas afirmava que seu uso ficava ao arbítrio do professor para estabelecê-los, como melhor julgasse. A partir daí, Marink estabelecia sete seções de procedimentos no desenvolvimento da aula mútua.

Vale observar que ao escrever o compêndio, o professor Marink dedicou-o a João Joze Lopes Mendes Ribeiro, que era deputado da assembléia geral, no Império, e também presidente da província de Minas Gerais, nesse período. Com isso, é provável que o seu compêndio tenha servido de modelo de ensino não só em Minas, mas também em outras partes do Império, tendo em vista que os presidentes de província mudavam frequentemente de uma província para outra, como discutiremos à frente.

Em Minas Gerias, esse propósito se cumpriu na medida em que outras escolas foram sendo criadas; contudo, os relatórios provinciais afirmam que no ano de 1835 existiam apenas nove escolas de ensino mútuo na província. De todo modo, cumpriu-se o objetivo de

⁹³ MARINK, *Op. Cit.*, p.19-21.

disseminar a metodologia aos professores. Posteriormente, outros cidadãos, além dos militares, puderam também concorrer para exercer esse ofício, incluindo-se entre eles as mulheres. Isso pudemos constatar através de provas manuscritas de alguns professores que se candidataram ao exame de admissão para as aulas de ensino mútuo em Minas Gerais entre os anos de 1830 e 1832. De acordo com as provas, os professores deviam demonstrar conhecimento dessa nova modalidade de ensino, respondendo a uma pergunta/questão que englobava os conhecimentos sobre o método, a língua nacional, e religião; os professores deveriam resolver ainda algumas questões de Aritmética.⁹⁴

Essas provas trazem também o resultado da avaliação dos candidatos. Um estudo comparativo da avaliação de alguns desses professores nos mostra que nem todos apresentaram capacidade (ou sorte?) para trabalharem com essa metodologia. Em 1830, a professora Beatriz Francisca Assis Brandão prestou exame de admissão em Ouro Preto, para provar seus conhecimentos sobre o método de ensino mútuo e teve em sua avaliação: “satisfez muito bem ao exame, encontra-se apta para ensinar o método mútuo”.⁹⁵ Com a mesma finalidade o professor Raimundo Nonato, submeteu-se a exame em 1832. Da sua avaliação constatou-se que “satisfez para exercer o magistério de primeiras letras pelo método mútuo”.⁹⁶ Em 1832, o professor José Carlos Ferreira também prestou exame para trabalhar com o método mútuo, entretanto, não alcançou bom resultado, tendo em sua avaliação, “foi bem em Doutrina Cristã e Aritmética, mas não o foi em Ortografia”.⁹⁷ Logo não esteve apto para o ofício que pleiteava.

Essas provas mostram que existia certo rigor para selecionar os candidatos, que deveriam ter domínio desse conhecimento. Mas, além do rigor das provas, existia ainda o controle sobre o trabalho desses docentes, que devia atender às decisões do Poder Executivo que, em Parecer de 17 de março de 1827, determinava que os professores de ensino mútuo remetessem de seis em seis meses uma carta circunstanciada do estado dessas escolas, declarando o número de seus discípulos, sua aplicação e aproveitamento com as observações para melhorar e adiantar tais escolas.⁹⁸ Em 1833, procurando atender a esse Parecer, o

⁹⁴ APM, Instrução Pública, Prova e Pareceres 1830-1851, IP3/3. Cx.11.

⁹⁵ Prova de Beatriz Francisca Assis Brandão, em 09 de abril de 1831.

⁹⁶ Prova de Raimundo Nonato, em 13 de março de 1832.

⁹⁷ Prova de José Carlos Ferreira, em 09 de abril de 1832.

⁹⁸ AEAM, Coleção Leis do Império, Leis e Decisões do Poder Executivo, 1827.

professor Luiz Fortunato de Souza enviara correspondência ao governo da província, na qual apresentava uma relação 63 de alunos em sua aula de ensino mútuo, em Ouro Preto.⁹⁹

Em Minas Gerais, bem como por todo o Império, o discurso em favor dessa metodologia marca a possibilidade de compreensão (de forma normativa, posto que na prática não houve muito avanço) da interrelação entre a organização do Estado imperial e a expansão da instrução elementar pública. Caracterizando uma relação de interdependência da esfera política com as atividades econômicas e sociais, e dentre essas, a prática escolar. Essa metodologia significou mais do que um método didático, uma política que deveria servir para ensinar um montante de conhecimento em um tempo mínimo; para conformar o discurso que articulava escolarização com a estruturação de um Estado “civilizado”; e, para despertar no indivíduo o senso de utilidade. Sobre este aspecto o jornal *O Universal* dava ainda na matéria de 18 de julho de 1825 a seguinte ênfase:

a pratica de obrar methodicamente e de mandar a huma classe ao mesmo tempo em que obedecem a outra, necessariamente dá aos meninos hum conhecimento reflectido do *Justo* e do *Injusto*; e quando o menino tem adquirido os elementos de primeiras letras que lhe são de todo uso, e de tão grandes vantagens em todas as occupações da vida, está igualmente disposto a ter hum cidadão util, obediente e morigerado.¹⁰⁰

A possibilidade de tornar o cidadão útil era, com efeito, uma das características da pedagogia lancasteriana, que prezava a máxima ocupação do tempo dos alunos impedindo que eles desenvolvessem hábitos viciosos. Nas matérias seguintes *O Universal* continuava a chamar atenção sobre essa questão, esclarecendo como esse processo ocorria na Inglaterra:

As classes mais pobres da sociedade, como são obreiros, trabalhadores e serventes dos officios mechanicos; e que não tem meios de por seus filhos nas escholas, nem achão emprego próprio para suas tenras idades, são obrigados a deixa-los andar vadios pelas ruas, aonde, em huma cidade tão populosa como Londres, contrahem as crianças mil hábitos viciosos, acostumando-se à ociosidade, associação com pessoas depravadas, que os induzem a commetter crimes [...]. Estas escholas, por tanto, occupando utilmente o tempo destes meninos pobres, não somente lhes dá a instrucção de ler, escrever e contar, que tão proveitosa he aos mesmos

⁹⁹ APM, Instrução Pública, Correspondências Recebida pela Província, 1833.

¹⁰⁰ *O UNIVERSAL*. 18/07/1825.

individuos, mas impede que elles se habituem à ociosidade, e tira-lhes a oportunidade de associar pelas ruas com quem lhes deprave os costumes.¹⁰¹

A partir desse momento, era imposta à infância pobre – futura geração de adultos operários – o dever de se enquadrar desde o princípio de sua formação nos padrões da hierarquia das relações de produção, da convivência social e da segurança pública que a nova ordem capitalista e industrial punha em curso. Tais padrões fundavam-se no dever que o aluno tinha de permanecer em seu lugar sem atrapalhar seu colega, e de esperar que chegasse a sua hora de ascensão, cujo mérito dependia, no entanto, de seu próprio desempenho, ou seja, de sua produtividade. Nesse aspecto, podemos compartilhar com a observação de Mariano Enguita de que “a escola era o instrumento idôneo”, capaz de estimular esses “hábitos de laboriosidade”.¹⁰² Essa perspectiva também foi claramente salientada pelo *O Universal*:

Quando se considera, por tanto, os milhares de meninos, e meninas, filhos de gente pobre, a quem este systema de eschololas para os pobres tem salvado do contagio dos vícios, e dos perigos da ociosidade, não pode ficar duvida alguma sobre a utilidade desta invenção.¹⁰³

Com efeito, práticas de utilidade já faziam parte do conjunto da atividade escolar, mas no século XIX elas assumem uma notável autonomia, atraindo fortemente a atenção de educadores, homens de negócios e políticos da época. Para esses, aprendendo a ser útil, o aluno aprendia a competir, a disputar o melhor posto de trabalho e a executá-lo com a máxima eficiência. O método de instrução mútuo não pregava a resignação, porém, estimulava a ambição, o desejo e a concorrência em função da posse individual de conquistas – os prêmios. Desse modo, a ação disciplinar que se estabelece nele centra-se não tanto nas regras de civilidade, isto é, na ideologia dos “bons modos”, porém em alcançar a máxima utilidade.

Por mais de uma década e meia a pedagogia lancasteriana foi utilizada no Brasil, sendo este o país da América Ibérica onde o sistema sobreviveu mais tempo e foi mais defendido.¹⁰⁴ Acontece, que para uma sociedade de economia agrária, como era o caso, que por um lado pretendia se ajustar aos novos tempos de industrialização, de expansão do trabalho assalariado

¹⁰¹ *O UNIVERSAL*. 27/07/1825.

¹⁰² ENGUITA, *Op. Cit*, p.114.

¹⁰³ *O UNIVERSAL*. 27/07/1825.

¹⁰⁴ ALMEIDA, 1989.

e de novas relações econômicas internacionais, mas, que por outro lado, procurava também manter os velhos interesses dos grandes proprietários escravistas, constituía tarefa dos governantes desse Império instruir a população e discipliná-la para ganhar seu apoio, sua obediência e garantir a ordem social. Para alcançar tais objetivos, o ensino mútuo oferecia “teoricamente” muitas vantagens.

A despeito da imensa propaganda do método *mútuo* na província mineira e de sua centralidade na questão da ordem e da disciplina, a década de 1830 deu lugar também à “época de questionamentos” sobre sua efetividade nas escolas da província. Em 1835, o jornal *O Universal* dava notícias sobre as escolas mútuas, em Ouro Preto, enfatizando desta vez uma perspectiva mais negativa do método, ao ressaltar que em Minas Gerais essas escolas vinham produzindo poucos resultados. Assim destacava:

O Vice-Presidente da Provincia tendo visitado a aula de ensino mutuo desta cidade observa que o methodo Lancasteriano se não tem sido completamente esquecido, é ali tão irregularmente practicado que não só se conhece que esta instituição tem retrogradado do mesmo estado ainda imperfeito em que se achava nos primeiros anos do estabelecimento da aula, mas tambem parece que ele será menos proficuo aos discipulos do que o methodo antigo, quando se observa entre outros o defeito de ficarem em completa occiosidade as classes dos principiantes enquanto o professor deixando a cadeira se entretêm com os mais provectos a fazer operações arithmeticas nos respectivos bancos.¹⁰⁵

Diante de tal constatação, o Vice-Presidente então determinava uma inspeção a todas as escolas de ensino mútuo para avaliar seu desempenho e assegurar sua continuidade ou sua abolição. Desse processo resultou, de um lado, o prevalecimento do ensino individual que ainda predominava na maioria das escolas mineiras, e de outro, o avanço da possibilidade de se praticar outras modalidades de ensino – o método *simultâneo* e o método *misto* – que também fizeram parte da cena pedagógica mineira oitocentista.

Mas, se no cenário mineiro os questionamentos sobre o método mútuo foram ocupando espaço e cedendo lugar a outras metodologias de ensino, provavelmente, o mesmo não ocorreu de imediato em outras províncias, nem na Corte: essa metodologia não saiu totalmente de cena no Império, nem deixou de ser defendido por alguns políticos e legisladores. Em 1838,

¹⁰⁵ *O UNIVERSAL*. 04/05/1835. O Vice-presidente da província de Minas nesse período é o mineiro Bernardo Pereira de Vasconcelos. Cf. VEIGA, Jose Pedro Xavier da. *Efemérides Mineiras* 1664-1897.

Bernardo Pereira de Vasconcelos ainda procurava defender esse método, apesar de já apontada suas imperfeições.¹⁰⁶ De fato, como veremos nos capítulos seguintes, Vasconcelos esteve presente nos projetos de instrução pública tanto em Minas como no Império (a partir do *Regresso*), e participou também nos projetos de criação das Escolas Normais que se desenrolaram depois do Ato Adicional, em 1834. Considerando, portanto, que essas escolas trouxeram para o centro de seus debates a questão da metodologia a ser ensinada na formação dos professores de primeiras letras, podemos conceber tanto o permanente interesse de Vasconcelos pelo método mútuo bem como a presença desse método na experiência de alguma Escola Normal.

CAPÍTULO 2

ECOS DO ATO ADICIONAL: O PODER PROVINCIAL EM CENA

Este capítulo se ocupa, de modo geral, da tentativa de organização de um “sistema” de instrução pública na província de Minas Gerais, na primeira metade do século XIX. Focalizando a regionalização do poder em Minas, consubstanciada em um órgão legislativo (Assembléia) e um órgão executivo (Presidente de Província), que surgem a partir da década de 1820, buscamos articular os interesses dessa elite provincial à atuação do poder público na construção desse campo. Para tal empreendimento, tomamos o político Bernardo Pereira de Vasconcelos como um dos principais representantes desse processo.

O quadro de institucionalização do poder em Minas Gerais, no século XIX, tem seu marco decisivo com o Ato Adicional à Constituição do Império, de 1834, que dará forma definitiva à regionalização do poder. Nesse quadro, a educação da população passará a contar com forte estímulo governamental voltada para a concatenação do ideal civilizatório que

¹⁰⁶ AZEVEDO, 1976, 72.

prima o discurso do alargamento da instrução primária através da ampliação do número de escolas de instrução elementar, da organização dos métodos de ensino, da formação específica dos professores para esse ramo de ensino. Em Minas Gerais, esse processo envolveu principalmente dirigentes políticos, legisladores e professores, cujas atuações contribuíram para produzir o lugar da escola na sociedade mineira oitocentista.

2.1- Do ensino doméstico às novas modalidades

Até por volta de 1835, a instrução primária manteve-se em Minas Gerais sem uma organização de vulto e eficiente, vindo a contar quase que somente com uma instrução oferecida em escolas isoladas, onde um único professor ministrava as aulas e cujo espaço confundia-se, muitas vezes, com o doméstico. Tal organização mantinha a estrutura de ensino bastante próxima do tempo colonial, quando foi estabelecido pelo Marquês de Pombal o imposto do “subsídio literário”.¹⁰⁷

O Marquês de Pombal, buscando empreender um novo programa de governo com vistas ao fortalecimento do Estado português, desenvolveu em sua gestão de ministro de D. José, um conjunto de medidas político-administrativas entre as quais destacam-se reformas no campo educativo, tanto no reino como na colônia, marcadas pela proibição do ensino jesuítico e o estabelecimento de aulas régias, as quais foram financiadas pelo *subsídio literário*, arrecadado na forma de impostos. Na Capitania de Minas Gerais, as aulas régias foram estabelecidas em 10 de novembro de 1772, cuja cobrança foi posta em execução pelo Governador Antonio Carlos de Mendonça.¹⁰⁸

Contudo, embora a reforma educativa pombalina se efetuassem, em certa medida, nessa Capitania, poucas aulas régias foram criadas. Desse modo, adentramos o século XIX com um número reduzido de escolas régias. De acordo com relatórios provinciais de instrução pública, da primeira metade do século XIX, o número das chamadas “cadeiras de ensino” ou “aulas públicas” em funcionamento, nessa província, era insignificante.¹⁰⁹ Além disso, esse ramo de serviço público encontrava-se completamente desorganizado. Nas cidades, essas escolas

¹⁰⁷ MOURÃO, 1959, p.8.

¹⁰⁸ CARRATO, 1968, p.155.

¹⁰⁹ Veremos a frente que em 1827, Bernardo Pereira de Vasconcelos apresentava ao Conselho Provincial um relatório de instrução, o qual mostrava uma diferença gritante entre um número de aulas particulares e aulas públicas, na província.

funcionavam em lugares improvisados, muitas vezes, na casa do próprio professor; no campo, nas próprias fazendas onde seus proprietários cediam o espaço para as aulas.

Havia, no entanto, outros modelos de instrução escolar: aquele em que os pais em conjunto resolviam criar uma escola e contratavam, coletivamente, um professor, ou uma professora – nesse modelo de ensino o professor não mantinha nenhum vínculo com o Estado. Existiram ainda os colégios masculinos e femininos – alguns criados no século XVIII – mas, que constituíam uma instrução de caráter privado, na sua maioria de cunho religioso. Vale ressaltar aqui, que desde a criação do Bispado de Mariana, em 1745, e, principalmente, após o estabelecimento do Seminário de Mariana, ou Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em 1750, é notória a força que os religiosos obtiveram para organizar o ensino nessa Capitania.¹¹⁰

Com essa dinamização, outras instituições de ensino foram surgindo: por exemplo, o Colégio do Sumidouro, também na década de 1750. Essa organização do ensino por obra das congregações religiosas vai se estender pelo século XIX. Em 1820, instalou-se o educandário na Serra do Caraça, tendo sob sua direção o padre Antonio Ferreira Viçoso que ao longo de seu trabalho pastoral se voltou para a educação masculina e feminina.¹¹¹ Juntos, todos esses modelos de instituição de ensino vão formar uma multiplicidade de formas de escolarização em Minas Gerais. No entanto, essa educação estava vinculada às elites locais e imperiais, atendendo “não só àqueles que pretendiam seguir na carreira eclesiástica, como também os que não o desejavam”.¹¹²

Mas, enquanto o ensino privado e religioso se expandia e atendia aos filhos da elite, na ordem pública o ensino não dava grandes sinais de florescimento. Desde o início das reformas educacionais, coube às Câmaras municipais a responsabilidade de conceder licenças para que os mestres particulares lecionassem as Primeiras Letras. A partir de 1771, cabiam também a elas “avalizarem, junto com os ouvidores de comarca, as substituições de professores régios e as nomeações para as cadeiras vagas”. Dada, entretanto, a má administração e a queda da arrecadação do *subsídio literário*, que provocavam atrasos para efetuar o pagamento do aluguel das casas onde lecionavam, para custear o material necessário para o uso dos alunos, e para efetuar o pagamento dos salários dos professores, muitas aulas régias foram fechadas.¹¹³

¹¹⁰ VILLALTA, 2007, p.259. Ver ainda CARRATO, *Op. Cit.* p.102-115.

¹¹¹ ANDRADE, 2000.

¹¹² VILLALTA, *Op. Cit.* p.280-281.

¹¹³ *Ibidem.*

O problema da falta de mestres e da sua precária formação para o ofício do magistério constituía, na verdade, um forte entrave na esfera pública, embora se apresentasse como um problema por todo Império e não somente na província de Minas Gerais. Podemos até conceber que a questão sobre a formação dos professores começa a ganhar contornos já no período pombalino em que as restrições impostas aos jesuítas de ministrarem o ensino acabou contribuindo para que um número significativo de pessoas sem nenhuma preparação mais específica para o magistério, ou, que tinham pouco conhecimento sobre alguma coisa, exercesse o ofício de mestre.

Na verdade, no Brasil não existiam os mestres em número suficiente, a não ser “alguns tios-padres em casas ricas e fazendas de tradição e alguns frades franciscanos, carmelitas, ou monges beneditinos nas capitais coloniais”.¹¹⁴ Acontece que a legislação de 1772 destinou poucos professores para a América portuguesa, e por sua vez, eles não possuíam uma formação específica como pré requisito para sua nomeação. Essa se dava quase sempre mediante exames públicos em que deveriam demonstrar sua qualificação por meio de comprovação de conhecimentos da escrita e de uma vida exemplar. Muitos deles valiam mais pela habilidade com que utilizavam a “palmatória” do que pela força de sua capacidade profissional. Mas, o Brasil teve de contentar-se com eles, pois não havia outros.

No século XIX, principalmente na sua primeira metade, será produzido em Minas Gerais, um discurso articulado à necessidade de organizar a instrução pública, que enfatizará a necessidade de formação dos mestres de primeiras letras. Esses, por seu turno são quase sempre responsabilizados pelos insucessos do sistema de instrução pública emergente. Nesse contexto, a falta de formação desses professores será tomada como um dos mais graves problemas a impedir o bom funcionamento da instrução pública. No entanto, é preciso observar que é também a partir desse momento que se construiu as novas representações acerca do professor, das características e dos conhecimentos que ele deveria ter se desejasse desempenhar esse ofício.¹¹⁵

Assim sendo, a questão da formação de professores passou a constituir um dos elementos importantes no processo de organização da instrução pública. Tal processo foi impulsionado na década de 1830, após a promulgação do Ato Adicional que acabou

¹¹⁴ CARRATO, *Op. Cit.*, p.147.

¹¹⁵ ROSA, 2001, p.80-81.

conferindo certa autonomia às províncias, e contou também com a participação de uma elite regionalista que foi se formando em meio à constituição desse poder provincial.

2.2- O “carro” impulsionador das reformas educacionais da década de 1830

A partir dos anos de 1830, os contornos de uma sociedade multifacetada ficaram mais definidos tanto nas tendências e organizações político-partidárias, como na complexidade da hierarquia e das relações sociais. Até esse período, não existiam partidos políticos no sentido que se tornou corrente no final do século XIX; a forma de organização política baseava-se em “formas de agrupamento em torno de um líder, ou através de palavras de ordem e da imprensa, em determinados espaços associativos, e a partir de interesses ou motivações específicas”.¹¹⁶ Além disso, delimitavam-se por localidades ou afinidades intelectuais, econômicas, culturais, e outras, entre os participantes.

A abdicação do Imperador, em 1831, marcou a emergência no cenário brasileiro de três partidos políticos, ainda que mantendo fronteiras mutáveis: o Restaurador, o Liberal Exaltado e o Liberal Moderado. A criação do partido liberal resultou da institucionalização de grupos defensores das leis descentralizadoras, cuja prática política “baseada em uma visão jurídico-constitucionalista buscava assegurar, através de um legislativo autônomo, o controle sobre a sociedade política”, dificultando ainda “os excessos do Imperador na condução dos negócios públicos”¹¹⁷. O momento que envolveu a abdicação e, sobretudo, durante as Regências o tom do poder político esteve nas mãos dos Liberais Moderados, os quais relacionavam a noção de *moderação* com “uma espécie de visão de mundo que permitiria posicionar – se sobre qualquer assunto”.¹¹⁸ Entre esses liberais encontrava-se Bernardo Pereira de Vasconcelos, que já era considerado um dos maiores destaques políticos do período regencial.

Em Minas Gerais, essa elite política liberal moderada foi representativa dos proprietários escravistas, “ou de indivíduos com eles identificados que se destacaram pela sua capacidade intelectual e organizativa”, constituindo, “uma relação orgânica com a propriedade”, com aqueles que mantinham “a economia de abastecimento” e com “a opção

¹¹⁶ MOREL, 2003, p.31-33.

¹¹⁷ ADORNO, 1988, p.54-66; Cf. MOREL, *Op. Cit.*, p.9; TAVARES BASTOS. *A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil*. 1937, p.86.

¹¹⁸ MOREL, *Op. Cit.*, p. 9.

política pelo liberalismo”. No conjunto, essa elite política procurou “desempenhar uma ‘relação pedagógica’ com os grupos sociais que se integravam à economia mineira”, e procurou difundir entre esses os elementos constitutivos da hegemonia liberal.¹¹⁹ Ela encontrou no campo da instrução pública a via de desdobramento dessa hegemonia, na medida em que procurando estabelecer uma relação com os interesses e as necessidades dos indivíduos, buscava estabelecer uma direção a essa realidade.¹²⁰

Destacou-se também na criação de uma rede de periódicos representando não apenas como porta voz do mundo da política, mas também como formadora de opinião pública e como um meio para a construção da ‘direção intelectual e moral’ liberal moderada”.

Um dos jornais que representavam o pensamento liberal em Minas nesse período foi *O Universal*, criado em Ouro Preto e que esteve em circulação entre os anos de 1825 e 1842.¹²¹ Esse periódico, como vimos, foi um grande disseminador das idéias liberais de difusão da instrução pública na província, buscando propor a criação de escolas de primeiras letras bem como a renovação dos métodos de ensino.¹²² Desse modo, a criação dessa rede de periódicos na década de 1830, que foi “deliberada” em boa parte pela elite liberal, teve relevante papel no processo de expansão a instrução pública em Minas Gerais.

A confluência das questões sociais e político-administrativas que rumavam em direção a um projeto de país, que reunia a organização da máquina estatal e a necessidade de civilizar o “povo”, desde os primeiros anos da década de 1830, fazia com que os debates em favor da instrução pública fossem se intensificando. Nos relatórios à Assembléia, os Presidentes da província mineira expunham com freqüência suas preocupações para com a instrução. Era o que dizia, por exemplo, o presidente Antônio Paulino Limpo de Abreu ao Conselho Geral da Província de Minas Gerais, em 1833:

¹¹⁹ SILVA, 2009, p.104-107.

¹²⁰ *Ibidem*, p.136.

¹²¹ *Ibidem*, p.130. Cf RODRIGUES, Jose Carlos. *Ideias filosóficas e políticas em Minas Gerais no século XIX*. 1986, 43; VEIGA, J.P. Xavier da. A imprensa em Minas Gerais. *Revista do Arquivo Publico Mineiro*, Ouro Preto, 1897.

¹²² Além de *O Universal* havia ainda na província outros periódicos de tendência liberal, entre os quais podemos citar: *Astro de Minas*, (de São João Del Rei); *O Novo Argos* (1829-1834); *Gazeta de Minas* (1831); *Jornal da Sociedade Promotora da Instrução Pública* 1832-1834); *A Legalidade do Triunpho* (1833); *Estrella Mariannense* (1834); na vila de Sabará, publicou-se *O Vigilante* (1832-1835). Cf. SILVA, *Op. Cit.*, p.128-140; VEIGA, J.P Xavier da. A imprensa em Minas Gerais, cit.; VEIGA, J. P. Xavier. *Ephemerides mineiras (1664-1897)*. BH: Centro de Estudos Históricos Culturais, Fundação João Pinheiro, 1998.

A Instrução pública, Srs., tem sido objeto constante de vossa solicitude patriótica. Conhecendo perfeitamente, que um povo illustrado não pode jamais submeter-se ao jugo da tyrania, vós tende derramado essa instrucção por toda a superficie da Província, cujos os habitantes acha-se esclarecidos hoje na theoria dos direitos e devêres do homem social, adirão a Liberdade legal, distinguindo-se com vista perspicaz a linha divisoria que a extrema ou os excessos da anarchia, para se recearem e prevenirem contra ella ou dos horrores do despotismo, para o detestarem como flagelo mais nocivo do Estado. Pelo Mapa n.1 vêreis que existem creadas em virtude da Lei de 15 de outubro de 1827 e de outras disposições legislativas 146 cadeiras, contando entre ellas, 130 de primeiras letras, e estas ultimas são frequentadas por 3.256 alumnos é desproporcionado, e diminuto em relação à população que temos em idade de 15 anos e às escolas públicas que pagamos [...].¹²³

No discurso produzido pelo Presidente ficava clara a necessidade de instruir a população, bem como deixava evidente que essa instrução não chegava a toda a população. Era preciso, portanto, criar novas estratégias para garantir que essa instrução chegasse efetivamente à boa parte da população para a qual ela era reclamada. Na visão do presidente Limpo de Abreu, entre as medidas a serem tomadas era indispensável despertar nos pais de famílias os deveres de mandar suas crianças à escola; fiscalizar e inspecionar como e onde estava ocorrendo a instrução na província; exigir dos professores “algum exame de habilitação perante as Câmaras Municipaes”,¹²⁴ que os comprovassem aptos para o ofício de ensinar.

É possível perceber pela fala do presidente que vários aspectos tornavam-se importantes no processo de organização da instrução, devendo mesmo se tornar objetos de regulamentação legal. A partir do Ato Adicional – Lei de 12 de agosto de 1834 – foi possível criar estratégias para a consolidação dessa instrução na província.¹²⁵ Assim estabelece o Ato Adicional:

¹²³ Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública. Fala de Antonio Paulino Limpo de Abreu, 1833. Disponível em <http://www.cr/edu/pt-br/brazil> Consulta em setembro de 2009.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ O Ato Adicional à Constituição do Império foi resultado de um processo de negociação parlamentar que se iniciou em 1831, a partir da nomeação de uma Comissão da Câmara, para redigir o projeto de reforma da Constituição. Ele representou um marco decisivo de relativa autonomia administrativa das províncias, dando forma definitiva à regulamentação do poder em virtude da criação de assembleias legislativas provinciais. Tal processo caracterizou também o predomínio liberal na estrutura do poder imperial, até o ano de 1837, cujos representantes já advogavam um projeto constitucional que trazia no seu bojo reserva de competências para as unidades provinciais. Cf. DOLHNIKOFF, *Op. Cit*; CASTRO, Paulo Pereira. A experiência republicana 1831-1840. Historia Geral da Civilização Brasileira. O Brasil monárquico. Tomo II. p.9-65.

Compete às Assembléas legislar sobre a Instrução Publica e estabelecimentos proprios a promovel-a, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrucção que para o futuro forem creados por lei geral.¹²⁶

Ao acentuar que essa competência provincial não se exerceria apenas genericamente sobre a instrução pública, mas estender-se-ia também à criação dos estabelecimentos próprios para promovê-la, muitas províncias viam-se incentivadas a colocar em prática não apenas a criação de escolas de primeiras letras, mas também dos estabelecimentos especializados na formação dos professores para esse ensino. Dessa forma, o desenvolvimento do serviço de instrução deu-se em consonância com a diversidade das Províncias do Império. Tal observação tende a mostrar também que a partir do Ato Adicional a assembléia e os presidentes de província de Minas Gerais fizeram publicar número significativo de textos legais com o intuito de normalizar a instrução nessa província, garantindo, o desenvolvimento desse serviço na forma de intervenção do Estado, que passou a regulamentar o funcionamento da instrução.¹²⁷ Com a abdicação do Imperador Pedro I, os liberais lançam medidas para a descentralização do poder político, ou melhor, abrem caminho para a implantação de um novo projeto de Estado “que combinasse unidade com autonomia provincial de modo a garantir às elites participação no centro das decisões”.¹²⁸ Esse processo teve como marco dois momentos importantes: a aprovação do Código de Processo Criminal, e a aprovação do Ato Adicional.

Confere importância, no entanto, ressaltar que, se por um lado, essa análise sobre os movimentos políticos da década de 1830 nos permite concebê-los como representação da vitória dos liberais moderados no empreendimento de reformas de reorganização do “aparato institucional”, e conseqüentemente, de reformas no ensino, também permite-nos, por outro lado, evocar o nome de Bernardo Pereira de Vasconcelos, como um dos personagens centrais nesse processo, cuja atuação como político, legislador, homem público, deu a ele posição de um importante autor da construção desse aparato.

Sem dúvida, Vasconcelos participou ativamente de quase todos os debates e resoluções dos problemas capitais da província de Minas Gerais e do Império, na primeira metade do século XIX, e esteve à frente das discussões relativas à construção do campo educacional

¹²⁶ APM, Coleção das Leis do Império de 1834, art. 10, 2º.

¹²⁷ FARIA FILHO,

¹²⁸ DOLHNIKOFF, *op. cit.*, p.25.

nessa província, dedicando-se com afinco sobre a questão da instrução pública. Propomos a partir da análise da representação expressiva de Vasconcelos, no cenário político do Brasil e, particularmente, em Minas Gerais, na primeira metade do século XIX, pensar a instrução pública na província sob a égide de uma pedagogia liberal.

Já assinalamos que o liberalismo característico do Brasil se compôs de grupos heterogêneos, os quais não correspondiam de forma integral a uma das vertentes do liberalismo europeu, cuja “divisão no interior do grupo era percebida pelos próprios envolvidos no processo político”.¹²⁹ Desse modo, parece-nos mais razoável a ideia de que parte da elite dominante (entre estes se achava Vasconcelos) buscava nos princípios da doutrina liberal os fundamentos que justificavam a luta pela garantia de seus *direitos* de negociar livremente, bem como de participar das decisões políticas do país, pois, se em matéria econômica, o liberalismo representava para esses a “defesa do *laissez faire* e a oposição a todo tipo de protecionismos e monopólios estatais”, em matéria política, esse liberalismo representava “a luta por idéias, mas também por regras, procedimentos e rituais”¹³⁰ de afirmação do poder da Câmara perante os poderes moderador e executivo.

Nesse processo, o “carro revolucionário”¹³¹ liberal que impulsionou, até certo ponto, as reformas políticas na década de 1830, e teve Bernardo Pereira de Vasconcelos seu grande condutor, legitimou também as transformações no campo da instrução pública em Minas. Não se trata, portanto, de analisar os princípios liberais europeus interpretados por essa elite. Inverte-se o método: trata-se de analisar as transformações que ocorreram no campo da instrução que foram impulsionadas pelos movimentos políticos, inspirados no amplo espectro do ideário liberal.

Assim sendo, o referencial de análise utilizado neste estudo, a partir de agora, privilegiará a apreensão e compreensão da atuação de Bernardo Pereira de Vasconcelos na construção desse campo em Minas Gerais.

2.2.1- Bernardo Pereira de Vasconcelos e as reformas educacionais

¹²⁹ *Ibidem*, p.26.

¹³⁰ CARVALHO, 1999, p.17-19.

¹³¹ *Ibidem*, p.23.

Mineiro de Vila Rica e descendente de nobre família lusitana de juristas e advogados, atuantes aquém e além-mar, Bernardo Pereira de Vasconcelos iniciou sua trajetória política em Minas Gerais e no Império já na década de 1820, quando foi eleito deputado geral por Minas, em 1824, vindo a atuar também a partir de 1825 no Conselho Geral da Província. Em 1826, ascendeu-se ao Parlamento Nacional acumulando o mandato com o Conselho do governo provincial. Mas, para um homem “que respirava e transpirava política”, como afirma Carvalho¹³², a tribuna e o governo seriam, sem dúvida, ocupações às quais Vasconcelos dedicar-se-ia até a morte, em 1850. Assim sendo, atuou também como senador, conselheiro de Estado, ministro da Fazenda, da Justiça e do Império; além de uma breve atuação como Juiz de Fora, em Guaratinguetá, e de sua constante atividade jornalística.¹³³

Dentro da atmosfera política da época em que se debatia o país na construção de suas instituições, Vasconcelos colaborou para a consolidação de reformas na estrutura administrativa e judiciária do Estado imperial, bem como na sua evolução econômica e de finanças públicas, e no processo de organização social e político. Contribuiu ainda com projetos educacionais que propôs tanto para a província de onde procedia quanto para o Império. Nesse contexto, ele defendia também a liberdade de imprensa e procurava articulá-la à instrução da população. Aliás, a questão da imprensa foi colocada no rol das suas preocupações políticas desde que assumiu o Conselho Geral da Província de Minas Gerais, em 1825, e foi proposta em um conjunto de medidas que compunham as bases de um novo edifício para o melhoramento da província. Para tanto, junto ao Conselho, o político pediu ao Imperador, “a graça de mandar para esta Província uma imprensa, como já fez para São Paulo,

¹³² *Ibidem*, p.12.

¹³³ De acordo com vários autores, Vasconcelos redigiu no Rio de Janeiro os jornais *Sete de Abril*, de 1833 a 1837, e o *Sentinela*, de 1842 em diante. No entanto, por muito tempo cogitou-se também que ele seria o principal redator do jornal *O Universal*, que circulou em Minas Gerais entre julho de 1825 a junho de 1842. Recentemente, Maria Marta Araújo, analisando a efervescência jornalística nas Minas, no século XIX, aponta para uma outra perspectiva sobre essa questão. Segundo essa autora, de acordo com a documentação da época, o impressor Manuel Barbosa, proprietário da primeira tipografia de Minas Gerais teria declarado categoricamente não ser Vasconcelos o redator do periódico. Desse modo, é provável que Vasconcelos tenha contribuído em algumas edições tendo em vista que esse jornal contou com a colaboração de escritores e políticos notórios, que se manifestavam muitas vezes por trás de pseudônimos. Além disso, segundo Araújo, *O Universal*, que manteve-se integrado às posições deflagradas pelo partido liberal, apoiou Vasconcelos em diversos momentos de sua carreira, tornou-se, entretanto, um de seus principais adversários a partir da adesão do político à causa do regresso, em 1837. Para essa discussão, ver ARAUJO, Maria Marta. Uma janela para o mundo. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Ano XLVI, n.1, jan-jun.2010.

na qual se imprimam as ordens do governo e os papeis necessários para a instrução do povo”.¹³⁴

A liberdade de imprensa tinha papel relevante para o sistema político adotado no país, porque serviria como um ataque franco aos homens do governo e a todos quantos exercessem funções públicas; garantiria a todos “o conhecimento do bom e do mau procedimento de seus servidores”. E como se obteria esse conhecimento “se não houvesse liberdade de o publicar pela imprensa?”. A imprensa livre era também um dos mais profícuos meios de propagar os conhecimentos à população: um dos instrumentos necessários para garantir a estas informações exatas, porque “colocava o informante sob a mira da censura pública”.¹³⁵ Dessa maneira, sucumbir à liberdade de imprensa, ou perseguir jornalistas era o mesmo que contribuir para a “consolidação do cetro de ferro que por três séculos nos oprimiu”,¹³⁶ mas que permanecia nos “resíduos do absolutismo ainda vigente na cabeça e nas práticas do imperador e de seus ministros e até mesmo nas leis”.¹³⁷

Acontece, que em uma época em que perduravam ainda os receios e a intranquilidade decorrentes da dissolução da Constituinte, em 1823, e “campeava, no auge, o absolutismo de Pedro I”,¹³⁸ poucos acreditavam na estabilidade da nova ordem. No limite, “duvidavam-se que a nova Câmara pudesse enfrentar os ministros e punir seus crimes”.¹³⁹ Entretanto, a prudência e a cautela que, em boa medida, revestiam as deliberações políticas de muitos parlamentares não encobria a combatividade de Vasconcelos aos “excessos” do poder imperial e a seus ministros, os quais foram alvos prediletos de seus ataques, durante o Primeiro Reinado. Nas questões mais profundas como a da obrigatoriedade dos ministros de discutir na Câmara as leis fundamentais, Vasconcelos contestava a “política mesquinha” que estes suscitavam entre os poderes Legislativo e Executivo, provocando “hostilidades” mútuas. Para ele, “o corpo legislativo não pode acertar sem o auxílio que a experiência, o hábito dos negócios e o

¹³⁴ VASCONCELOS, 1953.

¹³⁵ *Carta aos Senhores eleitores da província de Minas Gerais*. In. CARVALHO, 1999, p.116-117.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ CARVALHO, 1999, p.17.

¹³⁸ NEVES, 1980. Essa fala faz parte do discurso proferido em 2 de maio de 1950, na Assembléia Legislativa de Minas Gerais, pelo então Senador Tancredo de Almeida Neves reverenciando a memória de Bernardo Pereira de Vasconcelos no primeiro centenário de sua morte. Embora se trate de um discurso de “louvor”, consideramos-na referência relevante posto que contribui com passagens de discursos do político mineiro.

¹³⁹ CARVALHO, *Op. Cit*, p.13.

conhecimento das dificuldades fornecem ao Executivo, assim como este sem o Legislativo não pode bem conhecer as necessidades dos cidadãos e das províncias”.¹⁴⁰

Com efeito, o legislativo estava essencialmente ligado à dinâmica provincial sendo, portanto, o representante dos vários interesses regionais deflagrados nos embates do Parlamento. Através de seus representantes na Câmara dos Deputados, as elites buscavam tanto “contar com autonomia significativa para administrar suas províncias” como “obter garantias de participação no governo central”.¹⁴¹ Nesse contexto, Vasconcelos comportava-se como parte dessa elite na Câmara e, ao mesmo tempo, representante dela. Por conseguinte, seu papel na construção do novo Estado buscava abordar as questões que definiam o rumo do país – como escravidão, propriedade de terra – porém, incutidas dos interesses daqueles que ele representava e que, ao mesmo tempo, também eram seus.

Ora, Vasconcelos se apresentava nesse momento um liberal. Mas, é preciso ressaltar que ele foi um liberal como era do estilo próprio da época. Ou seja, em uma época em que a “liberdade era nova no país, estava nas aspirações de todos, mas não nas leis, não nas ideias práticas”.¹⁴² Nesse contexto, ele se inscrevia como um liberal moderado, cuja noção de *moderação* era definida por seus adeptos, segundo informa Morel, como “um critério para distinguir o que é sábio e civilizado em harmonia com os costumes e o bom senso”.¹⁴³

Desse modo, assim como ele não se integrou aos “devaneios” de um teorismo abstrato (ainda que buscasse nele inspiração), e procurava na realidade os elementos com que norteava sua conduta; do mesmo modo, sua conduta oscilava entre patrióticas aspirações de dar ao país a verdade no regime constitucional e nas instituições prometidas na Constituição, e a defesa dos interesses da elite agrária escravista, chegando a tomar partido no problema crucial da abolição do tráfico de escravos africanos.

¹⁴⁰ Discurso na Câmara dos Deputados, sessão de 11 de maio de 1827. In. CARVALHO, *Op. Cit.* Considerando que todos os discursos feitos por Vasconcelos na Câmara e no Senado que estamos utilizando foram extraídos da mesma obra de José Murilo de Carvalho, nas próximas referências vamos citá-los indicando apenas as datas das sessões em que foram pronunciados.

¹⁴¹ DOLHNIKOFF, *Op. Cit.*, p.14.

¹⁴² Esta fala é atribuída ao político justificando sua passagem para o campo Conservador, em 1837, mas embora venha sendo citada pelos biógrafos de Bernardo Pereira de Vasconcelos, não se tem referência de sua publicação nem nos *Anais* do Senado, nem nos jornais da época. Para essa discussão, ver Carvalho, p.9.

¹⁴³ MOREL, *op. cit.*, p.35.

Vasconcelos teria certamente seus momentos de dúvida e mesmo de repulsa ao tráfico de escravos para o Brasil. Em 1827, posicionou-se favoravelmente ao fim do tráfico imposto pela nação inglesa, chegando mesmo a declarar:

Debalde trabalharemos na grande obra de nossa liberdade, se não ouvirmos as vozes da justiça e da humanidade![...] E como seremos constitucionais, como guardaremos as fórmulas protetoras das liberdades públicas, se no recinto de nosso domicílio exercemos o mais absoluto despotismo? Ah! Senhores, imitemos os estados americanos; o Brasil é hoje o único país do globo que ainda prossegue neste comércio; mudemos de conduta a respeito dos africanos em tudo nossos semelhantes, como provam os haitianos.

A Inglaterra que não só é livre, mas que quer que todos o sejam, deu o exemplo, abolindo este tráfico nas suas colônias, e hoje intervém para que também ele cesse no Brasil.¹⁴⁴

No entanto, como observa Octavio Tarquino de Souza, a vinda de pobres africanos e sua condição servil aqui, pareceria para esse político “uma necessidade imperiosa da colonização e do desenvolvimento do país”.¹⁴⁵ Já nessa perspectiva, em 1828, Vasconcelos mudou por completo o seu discurso, passando a defender ardorosamente a continuidade do tráfico. A julgar pelo que diz Walsh, uma das grandes incongruências de Vasconcelos é que ele defendia o tráfico de escravos, chegando a se indispor com a Inglaterra por causa do tratado estabelecido entre ela e o Brasil pela total abolição desse comércio em curto prazo. Nesse aspecto, Vasconcelos justificava sua posição alegando que “o alistamento forçado dos jovens da província” de Minas Gerais e as “expedições militares fizeram diminuir drasticamente tantos braços úteis” nessa província;¹⁴⁶ por conseguinte, era “absolutamente necessário os escravos para suprir essa falta”. Mas, segundo o inglês, para generalizar sua posição a favor do comércio de escravos no Brasil, o político afirmava ainda que não ficou demonstrado que a escravidão chegasse a “desmoralizar qualquer nação”.

Como explicar essa mudança radical de postura de Vasconcelos em tão pouco tempo? Seria seu elogio à Inglaterra por sua intervenção em favor dos escravos uma grande ironia? Uma faceta de um liberalismo político forjado? No discurso de 1827, o político chegou a articular o comércio de escravos ao despotismo, sugerindo a ideia de que a escravidão

¹⁴⁴ Discurso na Câmara, sessão de 3 de julho de 1827.

¹⁴⁵ SOUZA, 1937, p.41.

¹⁴⁶ WALSH, 1985, pp.108-109.

corrompe a humanidade, e chegou até mesmo a considerar os africanos “em tudo nossos semelhantes”. Em matéria dos interesses econômicos brasileiros seu liberalismo defendia o interesse daqueles que mantinham relação com a propriedade de terra e de escravos, isto é, “a direção do interesse particular”,¹⁴⁷ em matéria política, o fim da escravidão a seu ver voltava-se “para a defesa dos interesses econômicos ingleses”.¹⁴⁸ Nessa perspectiva, Vasconcelos defendia o tráfico de africanos no final de 1828 e continuaria a defendê-lo ao longo de sua trajetória política.

Para um político que devia tomar como estandarte de liberdade um critério que distinguisse aquilo que é sábio e civilizado “em harmonia com os costumes e o bom senso”, tal critério devia definir também aquilo que é sábio e civilizado. Como vimos, nesse aspecto, a instrução pública dirigida à população livre era posta no cenário imperial, como um dos critérios para a inserção do Brasil no rol de países adiantados, pois é ela que podia “nivelar as faculdades morais dos brasileiros”, tornando-os um povo civilizado.¹⁴⁹

Dentro dessa perspectiva, Vasconcelos acreditava tanto na ideia de que a escravidão era uma questão de bom senso, uma solução consoante ao interesse do Estado, chegando até a afirmar que “a civilização do Brasil vinha da África”,¹⁵⁰ como acreditava que esse Estado precisava também de cidadãos. Nesse sentido, o critério de distinção entre uma coisa e outra – entre os costumes e aquilo que é sábio e civilizado – residia naquilo que representava o caminho de formação do cidadão. Ou seja, o acesso à instrução pública, “necessária para formar cidadãos de uma nação”. Portanto, “era preciso propagar por todo o Império a necessária instrução”, pois, “ler, escrever, contar e a gramática da língua pátria deve ser o primeiro estudo de todos os membros de uma nação”.¹⁵¹

Vale ressaltar aqui que essa postura era corrente na mentalidade da época, não se configurando apenas uma posição de Vasconcelos. Na verdade, boa parte da elite política que defendia a expansão do ensino à população livre defendia também a continuidade da escravidão. Um dos momentos que nos serve de testemunho dessa assertiva deu-se em 28 de janeiro de 1829, quando no Conselho Geral da província mineira, Vasconcelos apresentou uma proposta concernente à instrução pública, cujo artigo aditivo estabelecia instituir na

¹⁴⁷ CARVALHO, *Op. Cit.*, p.19.

¹⁴⁸ *Ibidem.*

¹⁴⁹ *Carta aos Senhores eleitores da província de Minas Gerais.* In. CARVALHO, *Op. Cit.*, p.116-117.

¹⁵⁰ Discurso no Senado, sessão de 25 de abril de 1843.

¹⁵¹ *Carta...*, p.117.

capital três professores para ensinar as matérias da Academia Médico-Cirúrgica da Corte, e a seguir, na mesma sessão, apresentaram também a relação de uma proposta dirigida à Assembléia Geral e ao Poder Executivo relativo ao tráfico de escravos, na qual justificavam receios ao fim do tráfico e pediam a prorrogação do prazo estipulado no Tratado, “ao menos por mais três anos”.¹⁵² As duas propostas foram aprovadas pelos mesmos membros do Conselho.

No entanto, temos em mente que Vasconcelos atuou com afincos, sem dúvida, para a construção do campo educativo em Minas e no Império na primeira metade do século XIX. Elevado em 1826 à Assembléia Geral e acumulando o mandato com o Conselho, onde permaneceu até 1835. Na câmara, ele firmou-se nos debates que se travaram sobre a planejada instituição de Universidade e sobre a localização desses cursos no Brasil.¹⁵³ No entanto, foi no campo da instrução pública que ele mais contribuiu para o ensino escolar em Minas Gerais.

Um dos primeiros problemas (senão o primeiro) ao qual ele dedicou sua atenção desde que assumiu assento no Conselho Geral da Província de Minas Gerais, em 1825. Nessa instituição, em seu primeiro ato propôs:

Que se expeçam novas ordens aos Ouvidores das Comarcas no sentido de remeterem quanto antes circunstanciadas informações sobre o “estado” das escolas de primeiras letras das respectivas comarcas e estranhando-se-lhes a negligência no cumprimento das ordens superiores, que se lhes participe que nem eles, nem os Mestres receberão seus ordenados enquanto não satisfizerem ao que já lhes foi determinado.¹⁵⁴

Em 1827, Vasconcelos denunciava na tribuna do Conselho a discrepância entre o número de aulas públicas e o de aulas particulares na província, ao afirmar a existência de 33 aulas de primeiras letras, de iniciativa pública, enquanto que havia de iniciativa particular 170 aulas de primeiras letras.¹⁵⁵ Ao mesmo tempo, chamava a atenção para a necessidade de disseminar a instrução aos membros da sociedade, e não descansou enquanto não organizou e apresentou seu *Plano Geral de Ensino*, no qual procurava consubstanciar tudo que ele

¹⁵² VEIGA, 1998, 171-172.

¹⁵³ Já vigorava desde a Constituinte, em 1823, o projeto de criação de Universidades no Brasil, o qual propunha duas instituições, uma na cidade de São Paulo e outra na de Olinda. Cf. CHIZZOTTI, Antonio. A Constituinte de 1823 e a educação. IN: FÁVERO, Osmar (org). *A educação nas constituintes brasileiras*. Campinas, 1996.

¹⁵⁴ *Apud* VASCONCELOS, 1953, p.13.

¹⁵⁵ Cf. IGLÉSIAS, 1971.

considerava de mais eficiente em benefício do povo, ainda que dentro do exíguo subsídio literário do momento.¹⁵⁶

Nesse contexto, suas propostas foram, certamente, registradas também nas decisões sobre os métodos de ensino adotados na década de 1820, para instruir a população, nessa província. Como membro do Conselho Provincial em Minas Gerais (entre 1825 a 1835), Vasconcelos não só participou na implantação do ensino mútuo nas escolas da província, como também se envolveu nas discussões e aprovação de um pequeno livro que trata minuciosamente dos castigos lancasterianos, de ordem físico e moral, a serem utilizados nessas escolas. Assinala Nestor Lima, que “era adepto desse ‘*modo mútuo*’ o grande espírito de Bernardo Pereira de Vasconcelos”.¹⁵⁷

O livro de 14 páginas foi publicado em Ouro Preto, em 1829, e traz como título, *Castigos Lancasterianos – Em consequência da Resolução do Exmo. Conselho de Governo da Província de Minas Gerais, mandado executar pelos Mestres de 1ª Letras e de Gramática Latina*.¹⁵⁸ Como indica o próprio título do manual, a disciplina, envolvendo o tempo e o espaço no entrelaçamento entre os alunos e as classes, estava no centro dos objetivos das aulas mútuas, merecendo contínua vigilância:

Principais faltas que ocorrem nas aulas:

Será muito impróprio os discípulos perderem seu tempo, ou a estarem a conversar, porque eles não podem falar e aprender ao mesmo tempo.

Em qualquer aula que os discípulos estiverem a conversar, isto se decidirá como uma grande ofensa, e se evitará com uma exata inspeção.¹⁵⁹

Para Vasconcelos, o ensino mútuo representava uma das linhas de ponta do pensamento pedagógico capaz de coordenar uma ação de expansão do ensino escolar, como pensavam vários políticos e legisladores. No entanto, esse método representava também, “um dos modos de expressão-produção do modelo sóciopolítico-cultural então dominante”, e que foi denominado ‘modernidade liberal’, baseando-se, entre outras coisas, “no *laissez-faire* econômico e na educação popular”.¹⁶⁰

¹⁵⁶ VASCONCELOS, *Op. Cit*, p.49.

¹⁵⁷ *Apud* FARIA FILHO, 1999, 184.

¹⁵⁸ FARIA FILHO, 1999, p.185.

¹⁵⁹ MINAS GERAIS. 1829, p.10-11. *Apud* FARIA FILHO, *Op. Cit*, p.185.

¹⁶⁰ HILSDORF, 1999, p.197.

Em 1835, então membro da primeira Assembléia Legislativa da província de Minas Gerais, Vasconcelos procurou demonstrar na prática seu importante papel enquanto representante das “necessidades” da população mineira. Apresentou na sessão do dia 18 de fevereiro, um projeto para o ensino público, o qual constava de instrução primária em três graus de ensino; estabelecia regulamentação para aquelas que já existiam, incluindo as particulares; e propunha, pela primeira vez na província, um plano de formação, regulamentação e provimento do cargo de professores do ensino primário. Nesse plano, constava também a criação de uma Escola Normal. No dia 25 de fevereiro, do mesmo ano, o jornal *O Universal* tornou público o projeto do deputado Vasconcelos na íntegra. Ao que parece, esse projeto inicial de instrução veio a se transformar na Lei n. 13, sobre a qual falaremos a seguir.

No tocante ao projeto de Vasconcelos, este constava de 30 artigos e apresentava a instrução primária dividida em três graus: no 1º grau, devia-se ensinar “a ler, escrever e a prática das 4 operações”; no 2º grau, além das matérias do 1º, constava ainda a “Grammatica da língua Nacional, Arithmetica até as proporções e noções geraes dos deveres Moraes e religiosos”; o 3º grau “se ensinarão as applicações da Arithmetica ao Comercio, a Geometria plana e suas applicações ao desenho lineal e agrimensura”, devendo ser estabelecidas em quatro escolas de quatro povoações da província.¹⁶¹

Chama-nos atenção no projeto do deputado Vasconcelos que, enquanto as escolas de 1º e 2º graus deviam ser estabelecidas nas cidades e vilas, e onde mais fosse “conveniente”, as escolas do 3º grau deviam ser estabelecidas em apenas quatro povoações da província, podendo frequentá-las os alunos das diferentes comarcas. Desse modo, o objetivo político não era atender ao maior número de alunos da província. Ao contrário, o conhecimento ensinado nessas escolas só chegaria a um numero reduzido de pessoas. Acreditamos com isso, que essas escolas estavam muito mais articuladas aos interesses econômicos das elites provinciais do que à própria instrução das camadas populares. A análise da lei provincial de instrução possivelmente nos dará mais elementos para essa hipótese.

De modo geral, a marca mais expressiva de Vasconcelos em seu projeto de instrução pública foi, sem dúvida, a criação de uma Escola Normal para preparar os professores de primeiras letras, já que quase todo o discurso sobre o fracasso da instrução na província

¹⁶¹ *O UNIVERSAL*, 25/02/1835.

convergência, nesse período, para a questão da formação do professor. De fato, criar uma Escola Normal era o mesmo que acreditar que se dava o pontapé inicial para corrigir o despreparo dos professores e vencer o fracasso da instrução. Nesse sentido, Vasconcelos mantinha-se ainda coerente com os interesses da província e procurou demonstrá-lo em seu projeto.

Ocorre, no entanto, que as circunstâncias mudaram. Passados já o *sete de abril* e o Ato Adicional, os quais culminaram, o primeiro, na abdicação de Pedro I, em 1831, e o segundo, em reformas constitucionais, seguiram-se lutas de partidos, subida e descida de ministérios, acusações contra ministros, oposição a Feijó e sinais da *Maioridade*. Entrava o país na fase mais aguda da reação conservadora e uma nova postura política de Vasconcelos fazia-se notar, segundo seus biógrafos,¹⁶² desde os anos de 1834 a 1837, cuja formulação ideológica viria a se consagrar conservadora, ou regressista, como ficou conhecida.

O surgimento do Partido Conservador acompanhou o movimento de supressão das conquistas liberais e teve como marco o processo de interpretação do Ato Adicional, a partir de 1840. Desde meados da década de 1830, uma coligação de ex-moderados e ex-restauradores, reuniu-se em torno da figura de Bernardo Pereira de Vasconcelos, os quais buscavam como objetivo combater os excessos das mudanças de cunho liberal. O contexto do *Regresso*, ou da *Reação Conservadora* distinguir-se-ia tanto pelo avanço do princípio da autoridade, “o qual implicava a recuperação do prestígio da Coroa e o aumento das prerrogativas do Executivo”, como “pelo Ascenso das insurreições dos negros escravos, dos distúrbios da malta em diferentes pontos do Império e das rebeliões que ameaçavam a sua integridade”. Assim, evidenciando os limites, fraqueza e contradições da política de Estado até então vigente, em tal contexto pretender-se-ia preservar as características que deviam definir a sociedade imperial, sintetizada nas palavras de Vasconcelos como uma “sociedade que corria risco ‘pela desorganização e pela anarquia’”.¹⁶³ Esse partido buscou promover uma monarquia sólida, forte e centralizada que garantisse ‘direitos’ sobre a propriedade escrava e que contivesse o avanço dos movimentos populares.¹⁶⁴

Guardemos, contudo, que os processos de construção do Estado imperial e de constituição da classe senhorial foram também o movimento de “formação e expansão” dos

¹⁶² Cf. SOUZA, Octavio Tarquínio de. *Bernardo Pereira de Vasconcelos*, 1937; VASCONCELOS, Salomão de. *Bernardo Pereira de Vasconcellos*, 1953; ROCHA, Justiniano Jose da. *Bernardo Pereira de Vasconcelos*, 1978.

¹⁶³ MATTOS, *Op. Cit.*, p.131-132.

¹⁶⁴ ADORNO, *Op. Cit.*, p.65-66.

Saquaremas, “de seus quadros e perspectivas representado pela província fluminense”.¹⁶⁵ Saquarema guardava, portanto, um traço “marcadamente particular”, denominando sempre os conservadores fluminenses, porém, reforçando ainda as forças constitutivas do Partido Conservador, no qual achava-se Vasconcelos identificando-se à *trindade saquarema* por uma coesão crescente em torno de um projeto político para o Império.

A partir de sua postura como regressista, na regência de Feijó (1835-1837), Vasconcelos assumiu a liderança da oposição e à medida que as reformas do Ato Adicional começavam a transparecer na orla desse Estado, intensificou sua campanha pela mudança, tanto do Ato, como do Código Criminal. Ele, que havia deixado se consagrar um dos principais autores desses projetos e esteve combatente nos debates que os formularam, intensificava, agora, sua crítica, considerando-os focos de impunidade e de anarquia, fatores de fragmentação do país.¹⁶⁶ No meio de tudo isso, sua figura avultava-se, agora, na reação contra Feijó, seu companheiro no Ministério de 1831, mas agora opositor, de quem Vasconcelos se tornara crítico ferrenho.

Com a queda de Feijó em 19 de setembro de 1837, formou-se um novo gabinete. Mas, estando Vasconcelos à frente do Ministério da Justiça e, interinamente, do Império, cuja acumulação de pastas e atribuições cognominou-se *Ministérios das Capacidades*, esforçou-se o político por anunciar a todas as províncias seu compromisso com a nova administração. Assim o fez em Circular aos Presidentes das Províncias, em 1837:

Guardar e fazer guardar a Constituição, o Ato Adicional e as leis sendo a condição devida de qualquer administração brasileira, ocioso se torna dizer que será a do atual governo. Todavia, para que as nossas instituições liberais produzam os esperados frutos, para que da sua leal e plena execução resulte a liberdade e a ordem, é de mister que o governo tenha a necessária força; porque é só assim que ele pode fazer o bem e prevenir o mal. Essa força pensa o governo encontrá-la na sua própria organização, sujeitando os seus membros a uma recíproca responsabilidade por seus atos governativos, desvelando-se em manter perfeita harmonia entre si, de maneira que a expressão da vontade de um seja a expressão da vontade de todos.

¹⁶⁵ MATTOS, *Op. Cit.*, p.238.

¹⁶⁶ CARVALHO, *op. cit.*, p.26.

Com esse Ministério, o Parlamento deu iniciativas às reformas do Ato Adicional, para restringir as atribuições das Assembléias Provinciais, e à reforma do Código de Processo, em pontos essenciais. Foi, no entanto, no período de sua atividade política, no *Ministério das Capacidades*, que Bernardo Vasconcelos ergueu sua grande criação no campo das instituições educacionais: o Colégio Pedro II, inaugurado em 1838. Em discurso proferido por ocasião da abertura das aulas no referido estabelecimento de ensino, Vasconcelos destacou a importância dessa “casa de educação”, que deveria servir de modelo para as escolas particulares já existentes no Rio. Assim ressaltava:

o intento do regente interino, criando este colégio, é oferecer um exemplar ou norma aos que se acham instruídos nesta capital por alguns particulares; convencido que já se acham de que a educação colegial é preferível à educação privada. Nenhum cálculo de interesse pecuniário, nenhum motivo menos nobre, e menos patriótico, que o desejo da boa educação da mocidade, e do estabelecimento de proveitosos estudos, influiu na deliberação do governo. Revela, pois, ser fiel a este princípio; manter e unicamente adotar os bons métodos [...].¹⁶⁷

Apesar da importância conferida ao Colégio Pedro II relatada por Vasconcelos e testemunhada por uma fração da sociedade brasileira oitocentista, tendo em vista que ele serviu de modelo a liceus e colégios durante o Império, um dado importante podemos, no entanto, considerar: a criação do Colégio Pedro II permitiu, em certa medida, que Vasconcelos mostrasse sua face mais conservadora, uma vez que contribuiu para se consagrar no Brasil, uma instituição pautada nos padrões europeus de ensino, voltada para uma educação humanista e erudita, que deveria ser oferecida aos filhos da elite dirigente brasileira e àqueles que a ela pretendiam se inserir.

Nesse contexto, Vasconcelos ajudou a implantar nessa sociedade um modelo de instituição educacional que expandisse a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder. De acordo com Villela, esses dirigentes pretendiam difundir sua “visão de mundo”, isto é, suas idéias sobre sociedade, poder e leis, recorrendo, portanto, a meios coercitivos, e às instituições que difundissem essa “visão de mundo” (como veremos com as Escolas Normais).¹⁶⁸ Desse modo, buscavam-se conter os “avanços populares”, de um

¹⁶⁷ Discurso proferido por ocasião da abertura das aulas do Colégio de D. Pedro II, aos 25 de março de 1838. In: CARVALHO, 1999, p.244-246.

¹⁶⁸ VILLELA, 1992, p.17-41.

lado, por meio da coerção, de outro lado, buscavam ainda conter esses “avanços”, oferecendo aos filhos daquela elite uma educação que os ensinassem a reproduzir a ordem vigente.

2.3. A instrução no rol dos “negócios públicos” da província mineira

O primeiro ato de normatização e regulamentação da instrução pública em Minas Gerais deu-se após a promulgação do Ato Adicional, de 1834, que trouxe várias alterações à Constituição política do Império e notabilizou-se fundamentalmente pela criação das assembleias provinciais em substituição aos conselhos gerais de província. Do Ato vieram as competências legislativas com relativa autonomia às assembleias, compostas pelo deputados provinciais eleitos pelo mesmo procedimento adotado para a escolha dos deputados da assembleia geral.

Inaugurou-se, com isso, uma instância político-administrativa que passava agora a demarcar o espaço público provincial, representando, por sua vez, uma elite política provincial situada entre uma elite local, entendida na ótica das Câmaras municipais, e uma elite central, composta principalmente pelos ministros, senadores, deputados-gerais. O próprio exercício do governo da província contribuía na formação dessa elite posto que os deputados não podiam governar tendo em vista apenas os interesses da sua localidade, nem se sujeitar às pressões nas disputas entre os grandes proprietários. Desse modo, dever-se-ia constituir (e essa era a preocupação dos liberais) uma elite “livre” e que extrapolasse os limites de interesses locais, garantindo o desenvolvimento da economia da província e a viabilidade da sua administração, mas, sem comprometer a unidade nacional ¹⁶⁹. Tal processo revelou um quadro de institucionalização do poder marcadamente provincial, porém com significativo poder de influência no governo central através do parlamento.

Em Minas Gerais, essa elite política é que passava agora a legislar sobre o campo da instrução pública e iria criar em 1835, a Lei n. 13, a qual resultou, ao que parece indicar, de um projeto inicial de instrução apresentado por Bernardo Pereira de Vasconcelos à assembléia provincial em fevereiro desse mesmo ano. Essa lei estabelece de forma detalhada as bases para o funcionamento do ensino elementar, dividindo-o em dois graus:

¹⁶⁹ Cf. CARVALHO, 2003; DOLHNIKOFF, *Op. Cit.*, p.97-99.

A instrução primaria conta de dous grãos: no 1º se ensinará a ler, escrever e a pratica das quatro operações arithméticas; no 2º a ler, escrever, arithmética até as proporções, e noções geraes dos devêres moraes e religiosos.

O Governo estabelecerá Escollas Públicas do 2º gráo nas Cidades, Villas, em que o julgar conveniente; e do 1º em todos os lugares, em que, attenta a população, poderem ser habitualmente frequentadas por vinte e quatro alumnos ao menos.

O Governo poderá estabelecer também Escollas para meninas nos lugares em que as houver do 2º grão e em que, attenta a população, poderem ser habitualmente frequentadas por vinte e quatro alumnas ao menos. Nestas Escollas se ensinarão alem das matérias do 1º gráo, ortografia, prosódia, noções gerais dos deveres moraes, religiosos e domesticos.

As Escollas Publicas já estabellecidas e as que no futuro o forem serão abolidas quando as não frequente o número de alumnos que exigem os artigos 2º, 3º, e não estejaõ nas circunstâncias nos mesmos declaradas.¹⁷⁰

Embora essa peça legislativa esteja até certo ponto vinculada ao projeto inicial proposto por Vasconcelos, é preciso considerar que sua consolidação contou, evidentemente, com as discussões travadas na tribuna pelos vários integrantes do poder, incluindo-se, principalmente, aqueles que tinham ligação direta com o ensino. Vale ressaltar que essa elite política provincial que se formou em Minas, no período regencial, teve, sobretudo, como atores “magistrados, fazendeiros, comerciantes, padres, professores”.¹⁷¹ Portanto, era “heterogênea quanto a sua origem social e a sua formação”. Desse modo, além de Vasconcelos, o qual notadamente se identificava com as questões sobre a instrução pública, outros personagens estiveram também envolvidos com esse o projeto: o padre José Antônio Marinho que atuou como professor de filosofia em Congonhas, Ouro Preto e São João del Rei, tendo sido diretor do colégio desta última; Antonio Jose Ribeiro Bhering que atuou também como professor de retórica em Mariana ; Batista Caetano de Almeida, fundador de uma livraria pública em São João Del Rei, e outros.¹⁷²

Todos esses homens tinham relação direta com a prática da instrução e compunham a assembléia provincial na primeira legislatura – época em que foi criada a lei de ensino. Mas, se a atividade de professor formava junto com outras atividades o perfil da elite provincial, que passava agora a atuar na dinâmica política em todo seu complexo organismo de serviços,

¹⁷⁰ APM, Leis Mineiras, Lei de 28 de março de 1835, Artigos. 1º, 2º, 3º, 4º.

¹⁷¹ SILVA, *Op. Cit.*, p.106.

¹⁷² *Ibidem*, p.117.

não significa que a condição de professor configurasse ser da elite. Tomamos cuidado, aqui, para não ampliar essa categoria; na verdade, essa elite oitocentista articulava-se, sobretudo, no plano da formação em direito, ou da sua atuação pelo autodidatismo. Ser professor era apenas mais uma atividade que esses homens desenvolviam na vida pública, mas não a condição para serem elite.

Do mesmo modo, também entendemos que não é pelo fato de existirem deputados professores que se esforçou para criar nesse momento uma legislação para o ensino público provincial. Já é sabido que essa instrução ampliava-se “sob o signo do liberalismo”, cuja perspectiva de difundi-la à população “representava a capacidade de reação às ameaças do absolutismo e da anarquia”, e de desenvolver nessa população “indivíduos industriais”.¹⁷³ Essa perspectiva já vinha sendo articulada desde a década de 1820, com o ensino mútuo. Com a legislação de 1835, além de garantir a instrução elementar à população, através das aulas de 1º e 2º graus, a lei buscou garantir também que essas crianças pudessem, de fato, receber essa instrução, definindo essa obrigatoriedade como responsabilidade dos pais:

Os pais de família são obrigados a dar a seus filhos a instrução primaria do 1º gráo ou nas Escollas Publicas, ou Particulares, ou em suas proprias casas e não os poderão tirar dellas em quanto não souberem a materias proprias do mesmo gráo.

A infracção deste artigo será punida com multa de dez a vinte mil reis, uma vez que aos infractores se tenham feito tres intimações no espaço de seis mezes e não tenham eles appresentado razões que justifiquem o seu procedimento, ou as appresentadas tenham sido julgadas inattendiveis pelo Governo, (e a) vista das informações do Delegado. Nas reincidencias a multa serà dobrada. Considerando-se reincidencia a continuação da falta dous mezes depois da condenação.¹⁷⁴

Com essa determinação, os pais de famílias passavam a ser obrigados a dar a seus filhos uma instrução elementar de 1º grau. A legislação sinalizava também na direção de mecanismos de controle para garantir essa instrução impondo penalidade aos pais no caso do seu não cumprimento. Quanto ao controle dos trabalhos dos professores, ela estabelecia a criação do cargo de Delegado de Círculo Literário e seu Suplente, e conseqüentemente, de um sistema de inspeção da instrução, prevendo para cada delegado as competências:

¹⁷³ *Ibidem*, p.167.

¹⁷⁴ Artigos 12º, 13º.

1º- Nomear visitantes parciais das Escollas que se regularão pelas instrucções que do mesmo Delegado receberem.

2º- Suspender os professores quando da demora da decisão do Governo se sigão graves males.

3º- Nomear substitutos do 1º e 2º grãos nos casos de falta, ou impedimento dos professores, dependendo da approvação do Governo para cobrarem o ordenado que será a metade do que tiver o professor.

4º- Fazer observar essa lei e os Regulamentos, e Ordens do Governo, esmerando-se em que seja a mocidade doutrinada nas puras ideas religiosas e moraes, e nas da importância da união e integridade do Império, ainda á custa dos maiores sacrificios.¹⁷⁵

Os delegados de Círculo Literário deveriam fazer cumprir as determinações da legislação. Assim, a província foi dividida, a princípio, em 15 Círculos Literários, cada um chefiado por um Delegado de Governo. A sede desses Círculos ficava nas cidades ou em vilas importantes abrangendo uma extensão de acordo com a densidade de população da zona. Segundo Mourão, com o passar do tempo, o número de Círculos Literários foi aumentando, ao mesmo tempo, passando por modificações. Para esse autor, a criação dos Círculos constituiu uma necessária descentralização de ensino que veio a contribuir na organização e controle desse serviço público na província, pois, cada Delegado apresentava periodicamente ao governo os mapas referentes às suas atividades. Além disso, passaram a exercer funções que, com o passar do tempo, foram-se regulamentando em atos sucessivos.¹⁷⁶

No tocante à metodologia, a lei provincial procurou dar um avanço ao ensino, buscando referências nos países considerados mais adiantados. Estabelecia que quatro cidadãos deveriam ser contratados às custas do governo, para se instruírem sobre a Escola Normal. Propunha, também, que esses cidadãos se instruissem das matérias e dos métodos a serem implantados nas escolas elementares mineiras. Assim, esclarece a lei no seu artigo 8º que “o Governo fica authorisado a contratar quatro cidadãos brasileiros, que vão instruir-se dentro, ou fora do Império nas matérias, e no methodo de ensino mencionado”, cuja despesa era da responsabilidade da Fazenda Publica.

Em matéria publicada pelo *O Universal*, do dia 29 de abril de 1835, constava o edital do concurso para selecionar esses cidadãos, cuja escolha dependia de que os candidatos

¹⁷⁵ Artigos. 29º, 30º.

¹⁷⁶ MOURÃO,

apresentassem domínio da gramática da Língua Nacional, francesa e latina, além de comprovação por meio de documentos de sua conduta.¹⁷⁷ Ao que tudo indica, dos quatro cidadãos a serem contratados para viajarem à França somente dois foram selecionados: Francisco de Assis Peregrino e Fernando Vaz de Mello, com o intuito de se instruírem sobre o método de ensino por lá utilizado. Ao retornar, Francisco de Assis Peregrino redigiu uma *Memória* na qual pronunciava-se decididamente pela adoção do método de ensino simultâneo em substituição ao ensino individual que continuava sendo utilizado nas escolas da província, como mostra o presidente em 1840:

Quanto ao methodo, cumpre-me observar que tendo sido quase abandonado o ensino mutuo que se adoptara em algumas Escollas da Província, voltou-se ao systema individual, ate que a Assembleia, bem penetrada da necessidade de substituil-o, ou melhora-o, decretou na lei n. 13 que às expensas dos Cofres Publicos fossem contratados quatro Cidadãos para instruírem-se, o praticado nos Paizes cultos.¹⁷⁸

Em sua *Memória*, o professor Peregrino afirmava que o novo método apresentava vantagens que já eram apreciadas na França, mostrando que, em semelhança ao método *mútuo*, ele também oferecia uma economia de tempo, mas, apesar de que nesse método os alunos eram igualmente divididos em classes, aqui, cada subdivisão ao invés de receber a lição dos monitores, passavam a ser instruída diretamente pelo professor enquanto os outros grupos ocupam o tempo com outras atividades. Peregrino seguia transcrevendo parte do *Manual de ensino simultâneo*, escrito por Lamotte e Laurim (o primeiro, Inspetor da Instrução Primaria no Departamento do Sena; o segundo, Provisor do Colégio Real de São Luiz), justificando sua opção pelo método:

O ensino mutuo exige um material considerável, um local vasto, e de mais o concurso de muitas circunstâncias favoráveis: por exemplo a assiduidade dos Monitores, indispensável para o ensino mutuo é impossível nas pequenas povoações, aonde os pais dispõem de seus filhos para trabalhos de toda natureza; a muito intima relação dos meninos depois da aula, as relações de vizinhança dos pais, e mais parentes

¹⁷⁷ O UNIVERSAL, 29/04/1835.

¹⁷⁸ Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública. Fala de Bernardo Jachinto da Veiga, 1840. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> acesso em setembro de 2009.

opõem-se a que os monitores não exerçam nos seus círculos a ação moral, que em outro lugar pode produzir mui bons resultados.¹⁷⁹

Peregrino falava das estratégias para serem utilizadas aos meios disciplinares e de ensino: a *aula simultânea* devia contar com o auxílio de alunos mais adiantados, elevados ao grau de “vigilante” – que passava a substituir o professor quando necessário – e outros, escolhidos “como primeiros de mesa” – que passavam a dirigir os exercícios de uma divisão. Para manter a ordem, ele sugeria que os professores fizessem uso de uma campanha associada a pequenas frases, e os alunos ajudantes utilizassem um instrumento chamado “pica-pao”. Na prática, a aula devia transcorrer de modo que ao primeiro estalo, os discípulos se sentassem nos seus bancos, ao segundo e ao terceiro, ficassem em silêncio geral.¹⁸⁰

O professor Fernando Vaz de Mello, que também foi à França, apresentou ao governo provincial um documento manuscrito, no qual expôs seu relatório acerca das observações recolhidas, baseando-se nos mesmos manuais utilizados por Peregrino, porém inspirando-se no método de ensino mútuo. Em seu parecer, Fernando Vaz de Mello faz uma descrição das atividades e o tempo necessário para se ocupar delas, porém sem apresentar grandes propostas para a reforma do ensino elementar, visto que Peregrino já o havia feito.

Com isso, tanto o método simultâneo como o mútuo foram utilizados nos relatórios desses professores e acabaram mostrando indefinições quanto ao melhor método a se adotar. O ensino mútuo continuou sendo usado em algumas escolas da província enquanto o simultâneo teve sua adoção determinada oficialmente somente a partir de 1846, quando a lei de ensino passou determinar que “em todas as escolas elementares do 1º e 2º de Instrução Publica, definida no artigo 1º da Lei Provincial n. 13 de 28 de março de 1835, se adotará o methodo simultaneo para o ensino da mocidade”.¹⁸¹

De todo modo, não se pode perder de vista que, tanto a prática do método mútuo como a do simultâneo, visava o mesmo objetivo: a instrução do povo, ou seja, o melhor meio de fazer crescer o alunado nas aulas públicas e de imprimir nesse povo o impacto da instrução que essa elite dirigente, instalada no governo provincial, pretendia consolidar. Nesse sentido, “a elite liberal estendeu seus esforços para consolidar-se, ampliar-se e convencer; convencer a elite econômica e empolgar os setores livres pobres”. Utilizando das aulas públicas para

¹⁷⁹ APM, SP Códice 236, Ofícios de professores primários ao Governo, 1839, p.33.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

¹⁸¹ APM, Leis mineiras, Lei de 8 de abril de 1846, artigo. 1º.

plantarem as sementes desse ideário, os métodos mútuo, ou simultâneo, foram só um dos “vários meios dessa pedagogia liberal”.¹⁸²

No entanto, apesar dos avanços que essa legislação representou para o ensino público na província, seu processo de organização na província apresentava bastantes dificuldades a serem superadas. O setor era, com efeito, um dos mais dispendiosos ao cofre público, durante boa parte do século XIX. Ao lado da Segurança Pública e das Obras Públicas, a Instrução Pública, nessa Província, sugava valores significativos à receita orçamentária, se comparados aos outros serviços que a província tinha a cumprir. Para o ano de 1835, de uma despesa total fixada de 208:378\$045 mil reis, os gastos com Instrução Pública foram de 54:719\$200; com a Segurança, 90:000\$000; e com Obras, 39:170\$000. Em 1838, de um total fixado em 360:870\$166, a Instrução levou cerca de 80:219\$200; segurança, 76:000\$000; e Obras Públicas, 40:000\$000.¹⁸³

A relação entre os setores de segurança, obras e instrução refletida nos valores das maiores despesas provinciais indicavam que havia “uma preocupação dos governantes com a ordem pública, com o projeto civilizatório, mas também com o desafio de compor e definir o espaço público provincial através dos melhoramentos materiais sejam pelas estradas, pontes, prisões, ou instrução da população”. Afinal, “a segurança também se aproximava do projeto civilizatório levado a efeito pelo Estado Imperial nos anos que se seguiram à formação do poder provincial”.¹⁸⁴ Esses setores atraíram maiores atenções no orçamento público e cresceriam significativamente a partir da segunda metade do século XIX.

Todavia, o povo ainda não se achava na órbita do mundo civilizado. Apesar dos significativos valores (para a época) dispensados ao setor da instrução, vários obstáculos continuavam a ser apontados pelos dirigentes e legisladores no tocante ao processo de ensino da população da província, de modo particular, na instrução elementar. Em 1837, o Presidente Antônio da Costa Pinto registrava a seguinte avaliação:

Existem 100 escollas de primeiro gráo, 29 do segundo gráo e 14 para as meninas, com frequencia total de 4.587 alumnos. [...] entre estes contão-se poucas meninas, porque alem de faltarem geralmente commodos para ellas, em lugares separados, há da parte dos pais ou educadores alguma

¹⁸² SILVA, *Op. Cit.*, p.174-175.

¹⁸³ CARVALHO, 2003, p.120.

¹⁸⁴ *Ibidem.*

repugnancia em tê-las entre meninos [...]. As escollas do sexo feminino tem uma frequencia de 352 alumnas.¹⁸⁵

Em 1842, essa deficiência ainda foi registrada pelo vice-presidente da província:

Sendo 184 o número das Escolas publicas destinadas á um e outro sexo, e achando-se providas 171, erão ellas frequentadas por 7:073 alumnos, sendo 6:468 meninos, e 605 meninas. Agora vereis pelo mappa que apresento sob n. 6, que ainda hoje existem creadas 184 Cadeiras, a saber 127 do 1º gráo, 36 do 2º, e 21 para o sexo feminino, de todas ellas acha-se vagas 14, regidas por Substitutos 54, e definitivamente providas 116, sendo a frequencia habitual de 6:308 meninos, e 604 meninas, convindo notar-se que nestes numeros não figura a quarta parte, pouco mais ou menos, dos matriculados, que por diversas causas deixão de frequentar constantemente, as Escollas.¹⁸⁶

Para além do lento processo de organizar a instrução às crianças e jovens livres da província, esses relatórios apresentavam ainda um outro problema para a província: o acanhamento com que caminhava a inclusão das mulheres na escola pública elementar. Ao declarar a lei, que “poderá estabelecer escollas para meninas nos lugares em que [...] puderem ser habitualmente frequentadas por 24 alumnas ao menos”, assegura a instrução às meninas mais como “uma concessão, uma possibilidade do que como um dever do Estado”. Para Chamon, “evidencia as marcas de uma família patriarcal, tanto nas desigualdades legais como nas práticas sociais, políticas, educacionais e econômicas vivenciadas pelas mulheres”.¹⁸⁷

Não é nosso propósito aqui aprofundar essa discussão, mas, podemos acrescentar, para efeito de análise, que os princípios expressos por meio da norma legal – “nestas escolas se ensinarão além das matérias do 1º grau, ortografia, prosódia, noções gerais dos deveres morais, religiosos e domésticos”¹⁸⁸ – mostra duas faces opostas, mas que se complementam: por um lado, aponta para uma estrutura de formação que fortalece o âmbito doméstico como o lugar da mulher, por outro lado, mostra também uma possibilidade dela estender suas tarefas do lar e da família, isto é, do domínio privado, para o domínio público. Em outros termos, a

¹⁸⁵ Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública. Fala do Presidente Antonio da Costa Pinto, 1837. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> acesso em setembro de 2009.

¹⁸⁶ Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública. Fala do Vice-presidente Herculano Ferreira Penna. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> acesso em setembro de 2009.

¹⁸⁷ CHAMON, 2005, p.30.

¹⁸⁸ Artigo. 3º.

necessidade de incluir a ortografia (escrita correta das palavras), a prosódia (pronúncia correta das palavras), e o domínio do conhecimento de doutrinas morais e religiosas serviriam não apenas para a educação de seus filhos como para os filhos de outros.

Retornando a nosso ponto de análise, observamos que com a lei de 1835 foram criados agora mecanismos legais de seleção dos candidatos ao magistério, sinalizando, nesse sentido, um processo de preparação para aqueles que desejassem ingressar no magistério. Chamamos a atenção para o fato de que a Lei de 15 de outubro de 1827 tende a antecipar essas medidas quando estabelece preparação dos professores para utilizarem o método mútuo. Contudo, essa legislação não estabelece a criação de escolas normais para formação de professores. Em 1833, o presidente da província dizia que “a lei que mandou ensinar muitas matérias nas Escolas de Primeiras Letras não previu que faltariam mestres, que bem preenchesse os seus deveres”.¹⁸⁹

Lei Provincial faz notar com nitidez quanto os governantes e legisladores dessa província pretendiam atuar sobre essa questão, embora ela já fizesse parte das discussões políticas dessa elite dirigente.¹⁹⁰ Os vários discursos produziram um sentido para a questão do professor através das representações que essa elite dirigente passava agora a construir sobre quem deveria ser o professor, os conhecimentos que ele deveria adquirir, e como esse professor do ensino elementar deveria atuar junto à população como instrumento “civilizador” do Estado.

A formação dos professores se traduz como primeira medida estabelecida pela Assembléia Provincial mineira através da criação de uma Escola Normal, cuja implantação está prevista no artigo 7º da Lei:

O Governo estabelecerá quanto antes uma Escola Normal para a instrução primaria do artigo 1º, e para a do artigo 6º, pelo methodo mais expedido, e ultimamente descoberto e practicado nos países civilizados.

Tal escola tinha como objetivo habilitar os professores para atuarem na instrução elementar, mas principalmente, estabelecer um maior controle sobre sua formação, através da

¹⁸⁹ Relatório de Presidente de Província sobre instrução Pública. Fala do Presidente Manoel Ignácio de Mello e Souza, 1833.

¹⁹⁰ Em 1827, Bernardo Pereira de Vasconcelos chamava a atenção para o fato de que era preciso “submeter os mestres a exame público para que esses pudessem cumprir exatamente os seus deveres”. Cf. *Carta aos senhores eleitores da província de Minas Gerais*. In CARVALHO, 1999, p.117.

prescrição de determinadas práticas, pois, “ingressar no magistério público primário nos anos 30 do século XIX supunha um processo de formação que habilitasse socialmente o candidato ao exercício dessa função”.¹⁹¹ Desse modo, no que se refere ao discurso legislativo (e/ou executivo), a província cumpriu com seu dever, através da criação de uma Escola Normal, de estabelecer e definir critérios para as formas de ingresso e habilitação nesse ofício. E vários foram os artigos da Lei n. 13 que tratavam dessa questão.

Todavia, é preciso ressaltar que os discursos sobre formação de professores, nesse momento, ocupam as tribunas das assembléias por todo o Império. Como vimos, a organização da instrução pública, no século XIX, principalmente na sua primeira metade, estava contida em um projeto de país, a qual era preciso desdobrar-se em várias medidas: ter espaços escolares definidos e adequados, suprir as escolas dos materiais necessários para o ensino, criar mecanismos para garantir que as famílias enviassem seus filhos à escola, ter bons mestres mantendo seus ordenados e promovendo sua formação. Portanto, formar mestres para o ensino elementar era um dos desdobramentos do processo.

A partir do Ato Adicional, as províncias vão poder legislar sobre a instrução com deliberações tanto para “aquilo” que será ensinado – isto é, as disciplinas – como para o modo como será ensinado – o método. Não significa afirmar, entretanto, que o Ato Adicional, ao dar autonomia às províncias para organizarem seus “sistemas” de ensino, fez surgir uma pluralidade de ações desconexas, tornando a instrução elementar várias práticas desarticuladas dentro do território do Império. Existia um conjunto de leis e medidas sobre instrução, bem articuladas, que transitavam entre as províncias.¹⁹² Essa articulação tornava-se ainda mais efetiva através da presença do presidente da província que além de representar o “centro” na província, significava ainda certa hierarquia na direção administrativa, estabelecendo, assim, a ligação com o governo do “centro”.

A figura do presidente da província tinha papel de destaque no Império e representava “a própria presença do governo geral na província”. Desse modo, uma vez nomeado pelo próprio Imperador” não se achava nele nenhum regionalismo”, pois, “acima da Província estava o Império”.¹⁹³ Ele podia, por conseguinte, ser removido a qualquer tempo e podia ocupar o mesmo posto em qualquer outra província. Isso possibilitava a articulação das

¹⁹¹ ROSA, *Op. Cit.*, p.85.

¹⁹² Cf. CASTANHA, 2008.

¹⁹³ IGLESIAS, *Op. Cit.*, p.39.

medidas referentes à organização dos serviços públicos nas províncias, entre as quais estava a instrução do povo e o trabalho de formação dos professores.

No entanto, esse estudo procura apontar que esse processo de organização do ensino elementar público e de formação dos professores sofreu, em boa medida, a influência dos interesses que imperavam nas elites políticas provinciais, bem como sofreu as consequências da sua instabilidade política. Essa elite política mineira mantinha, além da opção pelo pensamento liberal, uma relação orgânica com a propriedade, mas também com a economia de abastecimento, formada pelos pequenos proprietários e não proprietários (produtores independentes e trabalhadores em vários ofícios, rurais e urbanos).¹⁹⁴

Em Minas Gerais, várias medidas estabelecidas na legislação de 1835 vinham de encontro aos interesses provinciais forjados por esta elite política que procurava articular a instrução civilizatória dessa população com uma organização econômica “diversificada e dinâmica, com fortes contrastes regionais internos” e uma “população livre e escrava numerosa e em constante crescimento”.¹⁹⁵ Mas, se era pelas marcas do contraste que se formava a dinâmica provincial tanto da sua economia como de sua população (livre e escrava), o caminho civilizatório, isto é, a instrução do povo procurava também conformar-se a essa dinâmica.

Nesse sentido, ao lado das “boas disposições” proposta na lei n. 13, seu artigo 11º restringia às pessoas livres a frequência às escolas públicas, impedindo “teoricamente” que elas fossem frequentadas por escravos.¹⁹⁶ Por outro lado, determinava a lei, em seu artigo 2º que essa instrução dirigida à população livre fosse estabelecida através de escolas de 2º grau (com um currículo mais variado) nas cidades e vilas mais importantes, e de 1º grau (rudimentos de ler, escrever e contar) nos arraiais ou povoações, em que pudessem ser frequentadas pelo menos por 24 alunos. É preciso observar que “na proximidade de escravos com os pobres livres marginalizados, residiu o maior risco à classe proprietária e ao projeto liberal”.¹⁹⁷ Nesse contexto, eles se tornaram objeto da pedagogia liberal – de instrução e de coerção – no seio da sociedade civil.

¹⁹⁴ SILVA, *Op Cit*, p.105.

¹⁹⁵ GONÇALVES, 2008, p.50.

¹⁹⁶ MOURÃO, *Op.Cit*, p.9. É preciso observar, no entanto, que a lei impedia a inserção de cativos nas escolas públicas, mas não os impedia de frequentarem aulas que não fossem mantidas pelo poder público (particulares). Entretanto, é possível encontrar registros de escravo freqüentando escolas públicas. Cf. FONSECA, Marcus Vinicius. *População negra e educação*, 2009; VEIGA, Cynthia Greive. *Cultura escrita e educação*, 2006.

¹⁹⁷ SILVA, *Op. Cit*, p.106.

A divisão da província em círculos literários constituía outra medida para consolidar essa pedagogia, por um lado, servindo para acompanhar de perto o trabalho dos professores, fiscalizando suas atividades, por outro lado, definindo os contrastes regionais demarcados tanto pela extensão do território e suas dificuldades de meios de transporte,¹⁹⁸ como por uma população pobre livre e de cor que variava em termos numéricos de uma comarca para outra.¹⁹⁹ Dessa maneira, cada delegado de ensino fiscalizava o trabalho de cada professor do círculo a que ele pertencia, e enviava ao governo os mapas referentes às suas atividades.

Mas, era preciso também criar escolas que preparassem pessoas para atuarem nas atividades que dinamizavam o tecido econômico da província, cuja diversificação se dava pela mineração, que ocupava pessoas “tanto dos arraiais como de fora deles”; pela pecuária e agricultura, compreendendo a segunda em suas diversas ocupações – “roceiros”, “agricultores”, “chacreiros” –; pelos trabalhos artesanais (fiação e tecelagem), que mantinha, inclusive, uma articulação com a agricultura; mas, principalmente, pelas atividades comerciais tanto para os “mercados regionais internos como para os provinciais externos”, que por seu turno, colocava também em evidência o setor de transporte de mercadorias representados pelos tropeiros e arrieiros.²⁰⁰

Esse conjunto diversificado de atividades passava a exigir que os legisladores criassem na província escolas que preparassem as pessoas para essas atividades. Seguindo essa tendência, além daquelas dos artigos 1º e 2º, foram criadas mais quatro escolas em que se deviam ensinar

as applicações da Arithmetica ao Commercio, a Geometria plana, o desenho lineal, e agrimensura. Estas Escollas serão estabelecidas nos lugares a que concorrer maior numero de alumnos das differentes Comarcas; e não poderão ser nellas admitidos alumnos que não forem approvados nas matérias do 2º grão.²⁰¹

Pela variação do currículo, podemos perceber que essas escolas se voltavam para o preparo daqueles indivíduos que, de certo modo, estavam ligados diretamente à produção de

¹⁹⁸ MOURÃO, *Op. Cit.*, p.390.

¹⁹⁹ GONÇALVES, *Op. Cit.*, p.51.

²⁰⁰ ANDRADE, 2008, p.82-99; GONÇALVES, cit, p.51; LIBBY, Douglas Cole. *Transformação e trabalho em uma economia escravista*, 1988; PAIVA, Clotilde Andrade. *População e economia nas Minas Gerais do século XIX*. 1996.; IGLESIAS, Francisco. Minas Gerais. *Historia Geral da Civilização Brasileira*, 1967.

²⁰¹ Artigo. 6º.

variados gêneros e à sua comercialização, dentro ou fora da província. Desse modo, seu estabelecimento dependeria do lugar onde houvesse maior número de indivíduos necessitando desse preparo. Em outros termos, elas seriam estabelecidas onde houvesse maior diversificação dessas atividades econômicas já descritas. Mas acreditamos que elas acabaram também dando a ideia de um ensino especializado, e que chegou a despertar o interesse dos políticos para um *ensino técnico* voltado para o trabalho do campo, como foi lembrado pelo presidente Antonio da Costa Pinto, em 1837, quando sugeriu a criação de uma fazenda normal, para teoria e prática dos feitores.²⁰² Embora não se configurassem um ensino técnico, o acesso às escolas do artigo 6º exigia das pessoas a conclusão do ensino elementar.

2.3.1- A construção de um modelo de professor em Minas

Poderia ser professor o cidadão brasileiro ou estrangeiro maior de dezoito anos que provasse ter bom comportamento e os conhecimentos exigidos pela lei, mas era vetado o exercício da profissão docente àqueles “que tivessem sido duas vezes demitidos, ou três vezes suspensos do ensino público”, também aos “que tiveram sido condenados por furto ou roubo”.²⁰³

Era corrente no século XIX, a ideia de que o professor devesse possuir além das habilidades necessárias para o desempenho do seu ofício, isto é, dominar os conhecimentos exigidos por lei, características morais e éticas no cumprimento de seus deveres. Essa valorização moral era amplamente ressaltada pelos presidentes e pelos legisladores, que acreditavam que a boa conduta era indispensável para submeter os alunos à obediência:

Não basta que hum mestre seja exato em leccionar por todo o espaço de tempo, que os regulamentos marcão, não basta que ele ensine todas as materias que a lei designa: devêres mais sublimes e de maior importancia tem de cumprir aquele a quem está confiada a educação moral e religiosa da mocidade, aquele que tem de dirigir o desenvolvimento da sua inteligencia, de comunicar-lhes as primeiras noções do bem e do mal, do justo do injusto, de indicar-lhe finalmente a estrada que pode conduzir o homem à verdadeira felicidade.²⁰⁴

²⁰² IGLESIAS, 1967, p.393. Cogitou-se também em estabelecer uma escola de agricultura em 1838, porém só foi criada uma cadeira de ensino agrícola no Jardim Botânico de Ouro Preto, para a cultura do chá, em 1840.

²⁰³ Artigo. 15º.

A legislação de ensino de 1835 estabelecia que os candidatos comprovassem boa reputação provando,

vida regular e própria para o ensino da mocidade, mas também onde residiu os quatro últimos anos, e que durante este tempo não foi condenado pelos crimes mencionados no parágrafo dous do artigo precedente. E provando-se todo o tempo que o professor por fatos anteriores, ou posteriores ao seu magisterio está compreendido em alguma das disposições dos parágrafos dos artigos precedentes, seria demitido.²⁰⁵

Ora, por que os atributos morais eram tão destacados na construção de um modelo de professor, em Minas Gerais e, de modo geral, nesse momento?

Rosa salienta que, nesse momento, em que se pretendia construir uma “nação civilizada” os professores eram vistos “como ‘peças-chave’, não apenas de todo o processo de universalização do ensino, mas também de toda uma perspectiva civilizatória que se pretendia impor à província mineira e a todo o Império”. Nesse sentido, uma vez que a eles competia a responsabilidade de instruir as novas gerações, era preciso, então, ter maior controle sobre eles, ou seja, exigir-lhes boa conduta para que servissem de modelo de moralização.²⁰⁶ Residia nisso o bom andamento da instrução pública e o progresso da nação brasileira. Há ainda uma forte vinculação da figura do professor com o sacerdócio nesse momento, pois, a ele “cabia a missão de salvar o homem do caminho do mal e de conduzi-lo à felicidade”. Esse caráter de sacerdócio do magistério foi enfatizado pelo professor Francisco de Assis Peregrino, em sua *Memória*, na qual ele pronuncia:

Na verdade o que pode o publico esperar de um professor, que desconhece os principio mais de uma boa educação, e que muitas vezes recorrem ao magistério somente para se evadir da fadiga dos trabalhos corporais sem ter ao menos vocação ao gênero de vida que adapta e quiça mesmo sem ter para ella as devidas habilitações? Conheço que há muitas e mui honrosas excepções, mas quando pela lei da necessidade se trata de para os outros que os sentimentos profundos e religioso dos deveres tenham como raiz na sua alma uma verdadeira e sólida piedade.

²⁰⁴ Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública. Fala do Presidente Bernardo Jacinto da Veiga, 1840. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> acesso em setembro de 2009.

²⁰⁵ Artigo. 16º.

²⁰⁶ ROSA, *Op. Cit.*, p.90.

Professores há que parecem achar mesmo em si o premio as obrigações, que ellas impõe, ora em vão procuraria o professor na sua o digno sallario de sua missão: ella seria impotente para dar-lhe a justa recompensa dos sacrificios e virtudes, que por ella mesma lhe são exigidos// sua gloria é trabalhar para os homens, e não esperar sua recompensa se não de Deos.²⁰⁷

A missão de educar seres humanos constituía, a seu ver, um modelo de professor bem próximo do que a Igreja defendia como sendo um modelo de mestre desejado. Contudo, acreditamos que o caráter *sacerdotal* do magistério fica mais evidente a partir de uma maior inserção da mulher na profissão docente, que ocorre na segunda metade do século XIX. Em Minas, essa inserção surge, mais acentuadamente, em 1871, com a reabertura da Escola Normal, na capitã da província.

As mulheres passaram a vivenciar o gerenciamento do espaço público sem romper-se com o espaço privado, e ambos associados a uma missão vocacional. Transformadas em heroínas domésticas, responsáveis pelo restabelecimento da harmonia do lar e da paz da família, assumiram na esfera pública a função de mestres, cuja missão “não passava de uma extensão de suas habilidades ‘naturais’, associadas ao caráter de vocação e de abnegação”, isto é, de desprendimento dos bens materiais.²⁰⁸ Deu-se, com isso, a associação entre ação educativa e missão religiosa, entre atitudes maternas e profissionais, configurando um modelo de professor para a instrução elementar que vigorava em Minas. Entretanto, é sabido que o magistério não nasceu como uma ocupação feminina, nem no Brasil, nem em outros países. Na verdade, sempre houve um monopólio masculino por toda ocupação de funções na esfera pública; nesse cenário, também o saber disponível na escola fez parte desse monopólio, sendo executado em sua grande maioria por cidadãos do sexo masculino.²⁰⁹

No Brasil oitocentista, a tarefa reservada aos professores tinha caráter de uma *missão civilizatoria* na medida em que deveria ajudar a fortalecer, ao lado de outros mecanismos, a ideologia da elite dirigente e a estabelecer o seu sucesso na prática. Buscava-se legitimar a profissão de professor por meio de uma percepção ideologizada, que assumia a característica

²⁰⁷ APM, SP Códice 236, *Memória* de Francisco de Assis Peregrino.

²⁰⁸ CHAMON, *Op. Cit.*, p.55-69.

²⁰⁹ *Ibidem*. É preciso observar que mesmo antes da lei de 1871 já havia professoras que trabalhavam nas aulas públicas, para meninas. Como vimos, em 1830, Beatriz Francisca de Assis Brandão tornara-se professora da escola de ensino mutuo, em Ouro Preto, tendo sido aprovada em concurso público para o cargo em 09 de abril. Cf. p.

de verdade universal. Para Gomersall, os valores culturais dominantes, veiculados pelas ideologias, definem e sustentam as práticas sociais, políticas e culturais que reforçam a aceitação do *status quo*. Além de garantir o poder instituído, as ideologias consubstanciam os valores culturais considerados como verdadeiros, referendando a sua aceitação coletiva e transformando-os em socialmente desejáveis.²¹⁰ Nessa ótica, a legitimação da profissão de professor, no Brasil, vinculava-se às características ideais que a elite dirigente, instalada no Estado, estabelecia como verdades e valores. Dessa maneira, era preciso produzir um modelo ideal para aqueles aos quais competia a missão de estabelecer através de seu trabalho no espaço escolar o nexo instrução-educação.²¹¹

²¹⁰ *Apud*, CHAMON, *Op. Cit.*, p.27.

²¹¹ VILLELA, *Op. Cit.*, p.27-28.

CAPÍTULO 3

A ESCOLA NORMAL DE OURO PRETO E OS PROFESSORES MISSIONÁRIOS

A partir do entendimento de um poder provincial firmado entre o Executivo (Presidente) e o Legislativo (Assembleia), e consolidado na ótica de uma elite política provincial, cuja visão deixou-se transparecer no processo de organização do ensino público, buscamos analisar nesta dissertação os meandros políticos que, em Minas Gerais, se interpuseram nesse processo: por um lado, o ensino encontrou no poder público o estabelecimento de medidas e critérios legais para sua afirmação, instituindo na Escola Normal de Ouro Preto o *locus* da formação dos professores, responsáveis por estabelecer no seio dessa população o nexu instrução-educação. Por outro lado, esse processo de construção do campo educativo em Minas também se viu ao revés mediante os movimentos políticos ocorridos na província, na década de 1840, e que acarretaram medidas drásticas contra boa parte dos professores e das próprias instituições escolares. Sobre esse aspecto, a Revolução Liberal, de 1842, representou, em certa medida, um impasse político no processo de legitimação e institucionalização do ensino em Minas Gerais.

3.1- Legitimando a profissão docente

Por que chamar Escola Normal?

Embora Comenius já assinalasse no século XVII sobre a necessidade de formar os professores, e tendo se concretizado em 1684, o primeiro estabelecimento de ensino para a

formação deles com o nome de Seminário dos Mestres,²¹² a primeira instituição denominada Escola Normal, destinada a esse ofício, reporta-se ao movimento de educação estatal alemã, do século XVIII, empreendido pelos reis da Prússia, Frederico Guilherme I (chamado Rei Sargento) e Frederico II (o Grande). Ambos, preocupados em construir um Estado forte, bem organizado administrativamente, procuraram fomentar (o primeiro sob inspiração da religião pietista e o segundo sob as ideias racionalistas da ilustração) uma educação aos seus súditos com ênfase na criação de várias modalidades de estabelecimentos de ensino.²¹³

Acontece que, com a Revolução Francesa em fins dos setecentos, os projetos de educação primária, gratuitos, obrigatórios passaram a exigir uma resposta estatal sobre a questão da formação dos professores. É a partir desse período que surge o processo de criação de Escolas Normais encarregadas, então, de preparar os mestres. De acordo com Petitat, em fins do século XVIII, alguns políticos revolucionários buscaram por um tempo tornar laicas essas experiências escolares religiosas, estendendo esse movimento às outras esferas da sociedade.²¹⁴

Assim sendo, a experiência da Escola Normal ocorreu na França por proposta de Lakanal, em 1794, e foi instalada em Paris, em 1795. Essa escola teve, desde sua criação, o objetivo de preparar as pessoas no ofício de ensinar, e multiplicar o número de cidadãos e cidadãs instruídos, para se dedicarem à instrução pública. Para tanto, seus mestres deveriam formar alunos, escolhidos nos distritos. Ao retornarem, eles deviam abrir uma desta escola e repassar o método e os conteúdos aprendidos na escola de Paris. Nesse contexto, desde cedo, foi introduzida a distinção entre Escola Normal Superior e Escola Normal Primária. A primeira preparava os professores que iam atuar na segunda, preparando os professores dos conteúdos e métodos para o ensino primário.²¹⁵

A criação da Escola Normal francesa inseriu-se no contexto da consolidação da *educação nacional*, atendendo a necessidade de instruir o povo, mas também, de formar o cidadão “a fim de desenvolver nele o espírito público e também a unidade nacional”. Aqui, o

²¹² O Seminário dos Mestres foi instituído por São João Batista de La Salle em Reims. Cf. SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, vol.4, n. 40, Jan/apr, 2009. Disponível em: <http://www.sielo.br/sielo.php>, acesso em junho de 2009.

²¹³ A religião pietista foi um movimento religioso da igreja luterana alemã no século XVIII. Cf. Luziriaga. *Op. Cit.* p.25.

²¹⁴ PETITAT, *Op. Cit.*, p.

²¹⁵ SAVIANI, *Op. Cit.*,

professor teve um papel de *missionário do nacionalismo*,²¹⁶ cujo trabalho voltara-se para, além de instruir os indivíduos nos conteúdos elementares, desenvolver neles a consciência de pertencer ao Estado, de sentir-se cidadão de uma nação, de participar ativamente de seus ritos coletivos, ideais e valores. Desse modo, ela buscou cumprir a *missão nacional* engendrada no discurso de difusão dos códigos de civilidade e saberes elementares, de unificação da língua, de introjeção da tradição. Na medida em que as populações urbanas e rurais participavam das novas “comunidades linguisticamente imaginadas”,²¹⁷ através do manejo e do ensino da língua escrita e falada, da gramática, da história e da geografia, de seu próprio país. A Escola Normal também deu a medida do nacionalismo na experiência francesa e, no devido tempo, irrompeu como um “modelo” a ser imitado por outros povos.

A partir dessa reflexão podemos entender que a Escola Normal distinguiu-se, desde seu início, de uma escola secundária tradicional humanista, mas também de uma escola científica, politécnica, voltada para um saber aplicado diretamente na natureza. O saber reservado a essa instituição diz respeito às *normas* que se tornam oficiais para o estabelecimento do ensino. É a *normalização*, ou *normatização* do ensino: um padrão oficial de conteúdos a serem disseminados; um método oficial para ensinar nos diversos ramos; e, sobretudo, normas padronizadas para ser professor.²¹⁸ Nesse sentido, ao se criar uma Escola Normal, o Estado instituiu oficialmente que tipo de conhecimento devia chegar a certos indivíduos e de que modo ele devia ser disseminado. Entretanto, é preciso observar que esses padrões foram sendo construídos, certamente, em conformidade com os ideários políticos e as ideologias sobre aquisição de papéis a serem desempenhados pelos professores nas diversas sociedades.

No Brasil, a primeira tentativa de instituir uma Escola Normal deu-se provavelmente em 1823, quando o governo manda “criar nesta Corte uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinará pelo methodo do ensino mútuo”.²¹⁹ Anos mais tarde, o governo aprovou ainda o projeto da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, a qual pretendia

estabelecer nesta Corte Escollas Normais de diferentes disciplinas, das quais os agricultores e artistas do Brasil possuem receber uma regular e

²¹⁶ ANDERSON, *Op. Cit.*, 77-79

²¹⁷ Cf. ANDERSON, *op. cit.*

²¹⁸ Consultando o dicionário da língua alemã, pude constatar que aos verbetes *Norm*, *nor'mal*, vinculam-se os verbetes norma, padrão, normalizar, padronizar, tornar oficial. Cf. IRMEN; KOLLERT, 2001.

²¹⁹ AEAM. Collecção das Leis do Império. 1823. Estante 71, n 7659.

methodica instrucção para se aperfeiçoarem nos ramos a que se aplicam; sendo as ditas escollas dirigidas gratuitamente por seus sócios efetivos; [...] sendo evidente a utilidade que resulta ao commercio e à industria em geral: Hei por bem louvando a sobredita sociedade por tão vantajosa e patriótica empresa, aprovar o estabelecimento das mencionadas escolas que serão regidas pelos Lentes que por elas me forão propostas e que constam da relação.²²⁰

Todavia, não se tem notícia se essa escola existiu. A primeira Escola Normal do Brasil foi estabelecida em Niterói, cujo processo deu-se após a promulgação do Ato Adicional, de 1834. A partir daí, várias dessas escolas foram sendo implantadas em diversas províncias. Como destacamos, na província de Minas Gerais, a Escola Normal foi instituída legalmente pela lei de 1835.²²¹ Todavia, só começou a funcionar na capital dessa província em 5 de maio de 1840, ficando, portanto, conhecida como Escola Normal de Ouro Preto.

O professor Francisco de Assis Peregrino reforçava para o presidente da província a necessidade de estabelecer essa instituição de ensino na província, como meio de melhorar a instrução primária; e, tendo sido um dos responsáveis pela seu estabelecimento em Minas, ele reforçava seu compromisso em dirigi-la:

Eu contrahi para com o governo a obrigação de a reger para o que estou prompto e desejo mesmo que ella se estabeleça para que praticamente eu possa mostrar as vantagens do ensino seguido geralmente em França. Como porem ella tem de fazer talvez a parte principal do meu Plano, com as modificações, que no meu entendimento exigiam as circunstâncias do Paiz, eu espero que V. Exma me auxiliará com tudo quanto estiver da sua parte se o Plano merecer a sua aprovação, o que muito estimarei.²²²

Na visão do professor, embora seguisse o modelo francês de instituição, no Brasil, era preciso adequar essa escola de acordo às necessidades do Estado imperial, para que o professor pudesse ser um eficaz “instrumento de formação de homens”. Nesse aspecto, era preciso elaborar um plano definido de métodos, disciplinas, materiais didáticos para a execução do ensino, e possibilitar que um grande número de indivíduos a frequentassem. Em Minas Gerais buscou-se organizar a Escola Normal com uma duração de dois anos, com funcionamento pela manhã de 09 às 12 horas e, à tarde de 14 às 17 horas.

²²⁰ AEAM, Coleção de Leis do Império, Leis e Decisões do Governo de 1830.

²²¹ APM, Leis Mineiras, Lei de 28 de março de 1835, artigo.7º.

²²² APM, SP Códice 236, Offícios enviados ao Governo da Província, 1º/05/1839.

O currículo foi composto pelas seguintes disciplinas: instruções moral e religiosa, gramática da língua nacional, aritmética, sistema métrico e elementos de geometria, noções gerais de geografia, história, geografia do Brasil, mormente da província, leitura refletida da Constituição do Império, legislação do ensino, música e desenho linear. Ao interessado à profissão docente passava a ser exigida sua ida à capital – Ouro Preto – para se habilitar no ensino adotado.²²³

Em Ouro Preto, a Escola Normal foi estabelecida reunida ao Colégio de Nossa Senhora da Assunção, cujo estabelecimento oferecia uma instrução clássica à mocidade mineira, marcando a primeira tentativa de estabelecimento para oferecer o ensino secundário leigo e público da província. Embora amparado com legislações que indicavam para a criação de colégios, em Minas, o ensino secundário não conseguiu, no início do Império, fundá-los de imediato, para a realização desse ramo de serviço. Desse modo, até meados do século XIX, ele ficou na dependência dos seminários episcopais e das aulas avulsas para formar a juventude. O Seminário de Mariana (1750), o Seminário do Caraça (1822) e as *aulas avulsas* representaram o início do ensino destinado à juventude.²²⁴ Aulas avulsas foram aulas de latim, filosofia, gramática francesa e inglesa, retórica, colocadas nas cidades e nas vilas mais populosas e mantidas pela província.

É preciso ressaltar, no entanto, que foi a partir das décadas de 1850 e 1860 que se desenvolveu maior onda de ensino secundário na província, com a crescente implantação de colégios públicos, particulares e liceus. O liceu mineiro foi fundado em 1854, para instruir a juventude através das cadeiras de estudos preparatórios para os cursos superiores, incluindo, também, as cadeiras de farmácia que já funcionavam com regularidade. Nesse sentido, a criação do liceu foi uma nova tentativa de oferecer ensino secundário leigo e público na província, após a primeira tentativa com o Colégio de Nossa Senhora da Assunção.²²⁵

O Colégio de Nossa Senhora da Assunção teve como seu primeiro reitor o revendo Leandro Rabelo Peixoto e Castro e começou a funcionar em Ouro Preto a partir de 1840, tendo como objetivo expresso em seu estatuto, “formar e imprimir em seus alumnos o caráter de homem de bem para que assim dispostos possam algum dia ser uteis à sua patria, que nelles

²²³ MOACIR, 1939, v. III.

²²⁴ NEVES, 2008, p.166-192.

²²⁵ Cf. NEVES, *Op. Cit.*, p.185.

tem colocado suas vistas e esperanças”.²²⁶ A distribuição dos estudos davam-se da seguinte forma:

Artigo 113 – Os estudos do Collegio são os seguintes:

1º-A Escolla Normal de instrucção primaria que ensina a ler, escrever e contar as quatro operacções

2º-Grammatica Latina

3º-Aula do artigo 6º da Lei Provincial n. 13

4º-Geografia, Historia, Grammatica Franceza

5º-Philosophia e Retorica

6º-Arithimetica, Geometria, Trigonometria

7º-Grammatica Inglesa

8º-Aula do Primeiro Ano de Pharmacia

9º-Aula do Segundo Ano de Pharmacia

Artigo 114 – Todas as aulas supramencionadas serão divididas em sessões para terem lugar em diferentes horas.

Artigo 115 – Todas as aulas divididas, com exceção da Escolla Normal são arrançadas em quatro classes.[...]

Artigo 141 - Dos Exames

O exame dos alumnos da Escolla Normal será feito em dia e lugar marcado, sendo os alumnos premiados com um atestado do professor em que os declara habeis para formarem as classes.²²⁷

Fica claro que os estudos oferecidos nesse colégio agregavam algumas cadeiras oferecidas nas aulas avulsas, também as do curso de farmácia e os estudos preparatórios para o ingresso nos cursos superiores. Além disso, estava anexada a ele o curso de formação de professores, isto é, a Escola Normal. É interessante observar ainda que também faziam parte do ensino desse colégio as cadeiras das escolas criadas pelo artigo 6º da lei de 1835, voltadas para as atividades o comércio e da agricultura. A implantação da Escola Normal em Minas faz parte de um plano, ou um projeto, educativo mais amplo que o governo provincial pretendia implantar, ou mais seletivo, se considerarmos que o colégio da capital devia oferecer um ensino clássico, mas, dirigido a poucas pessoas, ainda que se referisse à juventude de toda a província. Como vimos, a preocupação do governo era criar estratégias de governabilidade do povo “miúdo”, para o qual não era importante ir além da instrução elementar. Nesse sentido, o

²²⁶ APM, Instrução Pública, cx. IP 183.

²²⁷ APM, Estatuto do Colégio Nossa Senhora da Assunção, cx. IP 183.

conhecimento oferecido nesse colégio atendia, de modo geral, apenas aos filhos de famílias abonadas ou da elite provincial.

A despeito de todo empenho para com a organização do ensino secundário ministrado, várias circunstâncias não permitiram que o trabalho desempenhado no Colégio Nossa Senhora da Assunção apresentasse resultado animador, nesse período. Em relatório à Assembleia Provincial, na abertura da sessão ordinária do ano de 1842, o Vice-presidente Herculano Ferreira Penna declarou:

O Collegio de Nossa Senhora da Assumpção do Ouro Preto, que se inaugurara debaixo dos mais felizes auspícios, prometendo a Província as vantagens que sempre resultão da regular educação da mocidade, pode-se dizer que tem sido um Estabelecimento malfadado. A principio, foi tal a concorrência de Alumnos, tanto internos como externos, e tão satisfatorias as disposições dos Pais de Famílias, ainda dos pontos mais distantes da Província para fazerem matricular seus Filhos, que o Governo reconheceu desde logo a necessidade de transferi-lo para outro Edificio, que foi para esse fim comprado com authorização legal.²²⁸

Não se sabe ao certo se o que o vice-presidente considerava um resultado “malfadado” ligava-se diretamente à fatalidade de falecerem em curto espaço de tempo quatro dos principais professores desse colégio “em cujo numero entrou o respeitável Director Padre Leandro Rabelo Peixoto e Castro, que também regia a Cadeira de Filosofia racional e moral”. No entanto, o vice-presidente ressaltava que dada tal fatalidade o governo da província teve de providenciar um novo diretor, nomeando “o Dr. Joaquim Caetano da Silva Guimarães, animado mais pelo louvável desejo de concorrer para evitar-se a inteira ruína do dito Estabelecimento”. Contudo, o Colégio teve duração de curto tempo; foi decretada sua extinção pela Lei Provincial de 1843. A partir daí, suas aulas foram transferidas para o Seminário Episcopal de Mariana. Nesse contexto, os chamados estudos intermédios mantiveram-se, em Minas, à mercê dos Seminários, das aulas avulsas e de alguns colégios particulares até por volta de 1854, quando se inaugurou na capital da província o Liceu Mineiro.²²⁹

Em contexto supostamente semelhante, a Escola Normal também teve seu fechamento decretado em 1842, atribuído ao falecimento do seu diretor, o professor Francisco de Assis

²²⁸ Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública. Fala do Vice-presidente Herculano Ferreira Penna, em 1842. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> acesso em abril de 2010.

²²⁹ NEVES, *Op. Cit.*, p.192.

Peregrino. O presidente da província Bernardo Jacintho da Veiga achou motivo suficiente para dispensar o substituto, “prevendo que a Assembléia iria eliminar do orçamento a quota destinada à referida escola”²³⁰. Logo depois, mandou arrecadar o material nela existente. Nessa perspectiva, o relatório de instrução pública do ano de 1842, deu notícias sobre a morte do professor Peregrino, na fala do Vice-presidente:

Tendo-se nos anteriores Relatórios tratado da organização da Escola Normal, que nesta Capital se estabeleceu em virtude do Art. 7º da Lei N. 13, cabe-me agora o penoso dever de informar-vos que o seu Director, Francisco d’Assis Peregrino, que fora mandado à Corte para dirigir pessoalmente certos trabalhos concernentes à completa organização da mesma Escolla, ali succumbio desgraçadamente victima do incêndio do Palacete, ficando assim cortada a sua esperançoza carreira e privada a Província dos serviços que elle era capaz de prestar-lhe.²³¹

A seguir, o Vice-presidente procurava informar sobre a situação em que se encontrava a Escola Normal ressaltando que ela

não fechou-se, mas tem sido provisoriamente regida por um dos Professores de instrucção primaria da Capital, seguindo-se por ora um methodo que participa do geralmente practicado na Provincia, e do ensino mutuo, de sorte que muitos aperfeiçoamentos são ainda necessários para que possa ser util a providencia já deliberada de virem os Professores Publicos da Provincia frequentar essa Escolla.²³²

Mas, embora ela contasse com cerca de 36 alunos, o presidente comunicava que diversos compêndios e tabelas que foram impressas por conta do governo e que faziam parte do material didático utilizado na escola deviam ser reconduzidos ao governo para que ele o mandasse distribuí-los nas escolas de instrução elementar. Assim, em 10 de dezembro, ela foi fechada e foram recolhidos todos os seus materiais de ensino.

Teria sido mesmo apenas a morte do professor Peregrino a causa real do fechamento da Escola Normal de Ouro Preto, em 1842? É notório que o trabalho do professor Peregrino representava uma transformação no processo de instrução pública na província, posto que ele

²³⁰ MOURÃO. *Op. Cit.*, p.34.

²³¹ Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública. Fala do Vice-presidente Herculano Ferreira Penna, em 1842.

²³² *Ibidem*.

possuía o conhecimento teórico e prático do novo método de ensino com o qual se buscava acelerar esse processo. Além disso, representava também a concretização da formação do professorado, cujo trabalho seria coordenado por ele. Entretanto, considerando que os discursos dos governantes apontavam sempre para a direção da necessidade de formar professores na província, por que fechar a Escola Normal em vez de readequá-la sob a direção de outro professor? Afinal continuavam os discursos apontando os baixos resultados que apresentava o serviço de instrução pública na província, cujo descrédito convergia-se cada vez mais para a falta de habilitação do professor. De todo modo, somente em 1846, a Escola Normal foi restabelecida, conforme relatório à Assembléia:

He a instrucção publica, hum objecto com que a Província tem feito pesadissimos sacrificios, os quais todavia estão mui longe de corresponder às vistas patrióticas de seus dignos Representantes. [...]. Diversas causas se podem assinar a este phenomeno, mas a principal a meu ver é o descrédito em que em grande parte tem cahido as Escolas publicas, descredito que evidentemente so funda na inhabilidade dos Professores, salvas mui honrosas excepções. [...]. Convem pois que a Assembléa Legislativa Provincial [...] tome huma medida efficaz, que arranque a instrucção elementar do abandono em que se acha.²³³

De acordo com o Presidente, era preciso assentar as bases que fundavam o “sistema” regular de instrução primária estabelecido na província pela lei de 1835. Uma dessas bases era o estabelecimento da Escola Normal, sem a qual, “bem regida na Capital”, não seria possível estabelecer com vantagens outras escolas nos outros pontos da província. Desse modo, fundando-se nesses princípios, o Presidente propunha:

Tendo sido muito a fazer sobre um assunto tão importante, será melhor que se restrinja em grande escala o numero das Escolas, sendo minha opinião que as do 1º gráo só se conservem as que forem habitualmente frequentadas por mais de 50 alumnos [...], e que do melhor modo possivel se montem as das Cidades e Vilas, obrigando-se os respectivos Professores a se habilitarem na Escola Normal, que deve ser quanto antes estabelecida na Capital.²³⁴

²³³ Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública. Fala do Presidente, Quintiliano Jose da Silva, em 1846.

²³⁴ *Ibidem*.

Efetivamente, a Escola Normal foi reaberta em 1846, novamente na capital da província, ficando, portanto, próxima à administração provincial e às decisões políticas que envolviam o ensino público, servindo, ainda, como modelo para as outras escolas que se pretendiam criar em outras cidades. Seu diretor agora era o professor Antonio Jose Osório de Pina Leitão, e seu estabelecimento foi de acordo com o artigo 7º da Lei n. 311 de 8 de abril de 1846, o qual estabelecia:

A Escola Normal mandada crear pelo Artigo 7º da Lei N. 13, será estabelecida na Capital da Provincia, e n'ella provido um cidadão que alem das condições exigidas nos artigos 3º e 14º da Lei N. 13, e Artigo 1º da Lei N. 6, saiba grammatica latina e Francez.²³⁵

No entanto, em 1852, novamente essa instituição foi fechada, ficando até 1871, quando nova lei de ensino que alterou o regulamento e estabeleceu outras disposições determinou a criação de “até trez escolas normaes nas quaes se ensinarão as materias necessarias para habilitação dos aspirantes ao professorato da instrucção primaria, sendo uma dellas annexas ao lyceo”.²³⁶

É possível perceber, que o percurso da Escola Normal de Ouro Preto, nos primeiros anos de seu estabelecimento, foi marcado por várias lacunas: ora com êxito dos desempenhos, (a elaboração de um plano de trabalho para seu funcionamento; a aquisição de compêndios, tabelas e outros materiais necessários), ora com resultado desanimador que comprometeram seu funcionamento (a morte do seu diretor). No entanto, faz-se necessário ressaltar que essa descontinuidade não ocorreu somente em Minas Gerais. Na verdade, as primeiras experiências com as Escolas Normais, no Brasil oitocentista, deram-se em um momento conturbado politicamente, marcado entre o período regencial, de 1831 a 1840 – quando se estabeleceram as legislações provinciais de instrução pública – com forte predomínio dos liberais, e o momento seguinte que marca o retorno do grupo conservador ao poder (1837) e os antagonismos de interesses diante de um projeto comum de construção de Estado nacional.²³⁷

²³⁵ APM. Leis Mineiras. Lei n.311, de 08 de abril de 1846. Art. 7º.

²³⁶ APM. Leis Mineiras. Lei n.1769, de 04 de abril de 1871. Art. 2º.

²³⁷ VILLELA, 1999, p.145-176.

Nesse cenário, em que as Escolas Normais também faziam parte da conjuntura política desse projeto de construção de Estado nacional, predominou-se um momento de tensão política que acabou por contaminar essas instituições de ensino por todo o território do Império. Com isso, elas abriram, fecharam, reabriram, e assim sucessivamente, apresentando geralmente resultados pouco animadores. Esse processo, certamente, marcou também a Escola Normal de Ouro Preto, pois, como vimos, havia no Império algumas medidas e leis bem articuladas sobre a organização da instrução e de seus estabelecimentos entre as províncias.

Não significa, todavia, que essas escolas não comungassem de uma visão própria da elite dirigente da província onde estavam estabelecidas. Havia, contudo, diferenças que caracterizavam os interesses de uma elite provincial. Na província do Mato Grosso, por exemplo, o currículo era bem reduzido em relação à escola mineira, sendo composto apenas por quatro cadeiras, entre as quais incluíam-se a de Pedagogia ou Métodos e a de Gramática e análise da Língua Portuguesa.²³⁸ Já a escola da província do Paraná, mantinha um currículo semelhante ao de Minas, porém, não dispunha de uma disciplina de caráter pedagógico.²³⁹

Outra comparação pode ser estabelecida, entretanto, entre a Escola Normal de Ouro Preto e a de Niterói, que foi a primeira a ser estabelecida no Brasil: nela firmou-se a metodologia do ensino mútuo que, apesar de já estar sendo alvo de crítica a essa época, exigiu dos futuros professores seu domínio teórico e prático. Em Minas Gerais, buscou-se experimentar outras metodologias para orientar a formação dos professores, procurando utilizar aquelas que estavam agora em uso nos países mais adiantados. Para tanto, o governo da província mineira enviou dois professores para se habilitarem na França. Mas, por que na província do Rio de Janeiro, a elite dirigente procurou insistir em um método de ensino que já era alvo de críticas pelos inexpressivos resultados em termos de aprendizagem?

Na concepção do grupo político do “centro” – os Saquaremas – havia outro tipo de resultado esperado que o método mútuo atendia: “não era o seu potencial de instruir bem o que mais mobilizava os nossos dirigentes, mas certamente o seu potencial disciplinador”, que inculcia hábitos de disciplina, hierarquia e ordem. Tais características se encaixavam perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador, ou Saquaremas, “que tinha um

²³⁸ PALHARES e SÁ, 2008, p.61-74.

²³⁹ MIGUEL, 2008, p.145-162.

projeto claro para a direção dessa sociedade, que, inclusive, atropelava os limites da província, chegando a se estabelecer em todo o Império”.²⁴⁰

Esse projeto caracterizava-se pela ação coerente e organizada da busca do consenso no plano ideológico, através da valorização da instrução, que passava a ser posta como “um espaço importante para a difusão dos princípios de ordem e civilização que regiam o ideal conservador”. Considerando, então, que o método mútuo amoldava-se perfeitamente ao aspecto quantitativo da instrução, e mais, a manter a sociedade hierarquizada, sua prática era, portanto, enaltecida na perspectiva desses políticos, entre os quais se achava Bernardo Pereira de Vasconcelos.²⁴¹ Desse modo, as críticas feitas em torno de seus resultados insatisfatórios – tanto no Primeiro Reinado como posteriormente – recaíam sobre a falta de preparo dos professores para lidarem com essa metodologia, ou na dificuldade de organização material das escolas, mas nunca no método propriamente.

Em Minas Gerais, as diretrizes metodológicas avançaram-se na indefinição de se saber qual método seria o melhor a ser utilizado nas escolas primárias, alternando-se, “de acordo com a definição dos dirigentes da Escola Normal”.²⁴² Essa instituição foi orientada no sentido de formar mestres especialistas no método de ensino simultâneo, que foi o relatado pelo professor Peregrino em sua *Memória* após ter visitado as Escolas Normais em França, mas, experimentou ainda os métodos de ensino mútuo e misto.²⁴³

Essa análise permite-nos perceber com certa clareza que as primeiras experiências das Escolas Normais no Brasil, se por um lado tiveram a marca do grupo dirigente do “centro”, mantendo certa uniformidade na prática de formação dos professores de ensino primário, por outro lado, elas carregaram também traços da perspectiva política do poder provincial, apresentando, portanto, uma perspectiva de interesses mais definidos – mais “regionais” – para a representação que se pretendia construir do professor.

Em Minas Gerais, a Escola Normal de Ouro Preto evidenciou essa perspectiva regionalista, tanto na busca de se encontrar uma metodologia que melhor se adequasse aos

²⁴⁰ VILLELA, *Op. Cit.*, p.155-156.

²⁴¹ Já apontamos para essa perspectiva no capítulo primeiro quando analisamos a prática do metodologia de ensino *mútuo* em Minas Gerais. Chamamos a atenção aqui para o fato de que ao se juntar ao grupo dos *Saquaremas*, Vasconcelos manteve-se envolvido também nos projetos de instrução pública em um contexto mais amplo, voltado para todo o Império. Nesse sentido, certamente envolveu-se na implantação da Escola Normal de Niterói e na escolha do método de ensino a se praticar nela.

²⁴² ROSA, *Op. Cit.*, p. 112.

²⁴³ MOURÃO, *Op. Cit.*, p.37.

propósitos de instrução para essa população, como na formação do professor pretendida através da aquisição de conhecimentos que eram exigidos por leis e pela qualificação moral: bom caráter, boa educação e civilidade. Sobre esse aspecto, a Escola Normal de Ouro Preto teve em seu currículo a necessidade de uma disciplina sobre legislação do ensino, que devia servir para orientar os professores das exigências legais do magistério, e possuía também, além da disciplina de instrução religiosa, a de instrução moral. No entanto, não se descuidou ainda de estimular o professor mineiro para o cultivo da música.

É preciso, entretanto, ter em mente que as Escolas Normais foram criadas no Brasil, na primeira metade do período imperial por força da instrução liberal, caracterizando uma crença ilimitada no poder civilizatório da instrução. Nesse contexto, quer na Corte, quer em Minas, quer em qualquer outra província, as elites políticas contavam com o professor para formar os futuros cidadãos procurando em um certo momento estabelecer o nexo instrução-educação. Mas, como isso foi possível?

3.2- Instruir e educar: formar cidadãos?

Como destacamos, a primeira Lei Imperial referente ao ensino datada de 15 de outubro de 1827, a qual pretendia constituir no Brasil um ensino público unificado, que atendesse à extensa camada da população livre e pobre. Tal projeto tinha como escopo avançar nos progressos da *moderna* civilização, através da criação das escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares mais populosos. A partir da promulgação do Ato Adicional, em 1834, os debates sobre a instrução popular ganharam ainda mais força posto que às províncias coube a responsabilidade de organizar tanto o ensino primário quanto a formação docente.

É preciso ressaltar, entretanto, que esses debates em defesa da expansão do ensino na sociedade brasileira oitocentista não constituíram (nem em Minas, nem no Império) um discurso homogêneo e consensual das elites políticas e intelectuais. Nas primeiras décadas do século XIX, porém, foram marcados por tensões entre opiniões que defendiam a propagação dos saberes intelectuais, e opiniões que argumentavam a necessidade de graus diferenciados de instrução. Em 1826, o jornal *O Universal*, em uma extensa matéria intitulada *Carta de Americus – Ideas elementares sobre um systema de educação nacional*, trouxe a público, em

vários números, essa discussão sobre a necessidade de oferecer o ensino por todo o território imperial, porém, argumentando sobre uma instrução diferenciada. Parte dessa matéria dizia:

He indubitavel que há hum genero de instrucção, a qual todos devem possuir e que há outra que só compete a certos individuos. O que se destina aos trabalhos do campo, ou à manipulação das officinas não carece de ser instruido no mesmo gráo como o que se destina a arte militar, ou ao governo da republica. Mas até hum certo ponto considerável gráo de illustração pode extender-se a todas as classes.²⁴⁴

De acordo com a matéria do jornal, podemos perceber que o autor buscava nas entrelinhas sugerir que se elaborasse, um plano geral de instrução, mas, com certa reserva do ensino a ser oferecido aos indivíduos, levando em conta suas diferentes posições na sociedade. Um grau mais elevado de instrução – a educação – devia ser reservada àqueles que se encaminhariam para os estudos superiores, as universidades, ou para aqueles que se voltariam para as atividades militares e de administração do Estado. Para os camponeses, os roceiros, os artesãos, e outros trabalhadores de ofício, que formavam na sua maioria o “povo miúdo”, não se pensava em um currículo extenso, bastando apenas a instrução da leitura, da escrita e de contas aritméticas.

Nesse sentido, a difusão da instrução para as camadas populares no Brasil não significava a concretização do princípio de igualdade, porém sugeria que cada uma delas chegasse à civilização de acordo com sua condição socioeconômica. O que se pretende de fato nesse momento é formar uma população trabalhadora. Não por acaso, as décadas de 1820 – quando se dá a publicação dessa matéria – e de 1830 caracterizam a época de propaganda e de experiência, no Brasil, do ensino mútuo o qual pressupunha, como vimos, muito mais a formação de indivíduos disciplinados para o trabalho do que o próprio ensino-aprendizado.

Podemos conceber que, em Minas Gerais, a Lei de ensino de 1835, buscou, de fato, estabelecer tais bases para o funcionamento do ensino primário ao regulamentá-lo em dois graus. Vimos que essa legislação determinou que se estabelecessem, na província, escolas de 1º grau em todos os lugares e distritos, onde os alunos aprendessem a ler, escrever e a praticar as quatro operações; e escolas de 2º grau, nas cidades e vilas, que além dos conteúdos já expressos, oferecessem ainda conteúdos matemáticos “até as proporções, e noções gerais dos

²⁴⁴ *O UNIVERSAL*. 17/02/1826.

deveres morais e religiosos”. A legislação determinava também que só poderiam ser admitidos alunos nas escolas criadas pelo artigo 6º (aquelas de instrução para o comércio, e agricultura), que fossem aprovados nas matérias do 2º grau.

Essa determinação legal mostra também que o governo provincial, se por um lado, via na generalização do ensino a única forma de constituir uma população civilizada, por outro lado, não nutria a intenção de subverter a ordem estabelecida, mas unificar apenas certos padrões sociais já consolidados culturalmente. Essa posição foi defendida, por exemplo, nos objetivos da instrução primária. Alguns políticos acreditavam que só se devia ensinar a todos aquilo que configurasse indispensável para os “uzoz ordinarios da vida”, isto é, para o uso habitual do individuo. Nesse caso,

deve ella ser a mesma por toda a parte, e nas aulas primarias tanto desta capital, como de todas as cidades, villas e freguesias da Provincia devem os mestres ser capazes de ensinar aos meninos o seguinte.

Ler, escrever, contar as quatro operações da arithmetica, quebrados, raizes quadradas e proporções. Essas cousas são todas aos homens de campo e aos homens de qualquer mister na sociedade, e poucos precisam de mais e por isso escusado he perderem o seu tempo em aprenderem o que não lhes convém.[sic]²⁴⁵

No Brasil, como em Portugal, a noção de instrução e sua institucionalização derivavam das reformas pombalinas de fins do século XVIII, quando os métodos e o conteúdo da educação coimbrã mudaram consideravelmente. A reforma de 1772 explicitava a correlação entre os diferentes tipos e níveis de instrução e as diferenças sociais, relacionadas ao nascimento, aos haveres e ao gênero. Nesse aspecto, considerava-se que muitos súditos chegariam à Universidade. Por outro lado, a maioria da população – “empregados nos serviços rústicos e nos trabalhos fabris” – deveriam receber apenas a explicação oral do catecismo para adultos e crianças. Nesse contexto, a maior parte da população portuguesa permanecia no interior da cultura oral e não escolar. O mesmo valia-se para o Brasil, “onde um público escolarizável sustentava uma grande desigualdade nas suas aplicações”.²⁴⁶

No século XIX, apesar do conceito de instrução ter ganhado mais força e significado em função das concepções burguesas sobre a educação do povo que se divulgavam, é possível

²⁴⁵ Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública. Fala do Presidente Bernardo Jachinto da Veiga, 1843.

²⁴⁶ VILLALTA, *O p. Cit.*, p.276.

inferir que os políticos do Estado imperial não pretenderam também romper com a ordem estabelecida, mas, ao contrário, buscaram manter a centralidade no aprendizado do indivíduo do lugar social onde ele já se encontrava estabelecido. Villela destaca que para a elite dirigente, “derramar a instrução por todas as classes” era uma expressão derivada das concepções do racionalismo iluminista, “que não traduzia necessariamente uma proposta democrática”, nem na Europa, nem no Brasil. Não significava, dessa maneira, que “todas as classes deveriam chegar ao mesmo estágio de adiantamento, mas apenas que deveriam ascender, em diferenciados estágios de civilização”²⁴⁷

Essa perspectiva aproxima-se, sem dúvida, dos preceitos da educação liberal amplamente difundida no Ocidente, no século XIX, em que se buscou pensar a intervenção do Estado como mediador do campo educativo, isto é, a instrução da população mediada sob o poder público, mas, ao mesmo tempo, sem afetar a estrutura ocupacional das sociedades.²⁴⁸ Tal posição foi defendida por boa parte dos teóricos e políticos do liberalismo europeu, entre os quais encontra-se Condorcet. Como vimos, os escritos sobre instrução pública de Condorcet serviram de referência para elaborar projetos de instrução pública no Brasil, durante a Constituinte de 1823.

Como vimos no capítulo primeiro, o Marquês de Condorcet, representante do liberalismo francês e atuante como político e pensador, durante a Revolução Francesa, afirmava que a instrução é um dever da sociedade e que deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a toda criança e jovem, qualquer que seja sua condição social. Todavia, ele entendia que a gratuidade não era suficiente para estabelecer a igualdade de instrução porque os homens possuem “destinação” diferente, isto é, muitas crianças estão destinadas a duras ocupações e vão começar a trabalhar cedo, enquanto outras, “a quem a boa situação da família permite dedicar mais tempo e destinar mais recursos”, terão condições de se preparar para uma profissão mais lucrativa, ou “adquirir riqueza e considerações conferidas pelos cargos, serviços ou talentos”.²⁴⁹ Assim sendo, Condorcet entendia que “é preciso, portanto, que o poder público se limite a regular a instrução, deixando às famílias o resto da educação”.²⁵⁰

²⁴⁷ VILLELA, *Op. Cit.*, p.154.

²⁴⁸ Cf. BOTO, 1996; CUNHA, 1980

²⁴⁹ CONDORCET, 2008, p.43.

²⁵⁰ *Ibidem*, p.47.

Nessa perspectiva, torna-se visível a aproximação da educação pública no Brasil com as ideias liberais européias, transcritas nos ordenamentos jurídicos das nações emancipadas. Consideramos, entretanto, que tal aproximação se mostra na Constituição política do Império, de 1824, no artigo 179, dispondo sobre a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos brasileiros.²⁵¹

Todavia, considerando que os meandros de modernização do Estado brasileiro foram sendo construídos, articulados às especificidades do próprio Estado imperial, a análise desse contexto vem mostrando que, aqui, o ideal de civilização recebeu um sentido próprio ao pretender associar a instrução à educação (ainda que concebesse a distinção traçada por Condorcet) e, desse modo, deixou que o poder público assumisse todo o processo do ensino.

Com efeito, Condorcet estabelece uma distinção entre instrução e educação, atribuindo à primeira apenas o ensino das ciências positivas, que são “as verdades de fato e de cálculo”, enquanto que a educação em toda sua extensão não se limita apenas à “instrução positiva”, mas abarca todas “as opiniões políticas, morais e religiosas”. Ocorre, neste caso, que os preceitos morais, políticos e religiosos, devem ficar a cargo das famílias que são as responsáveis por “cuidar dos primeiros anos de seus filhos, de suprir a sua falta de inteligência e de prepará-los para a felicidade”.²⁵²

Na perspectiva de Condorcet, o Estado não tem direito sobre a consciência das crianças, por isso não deve impor a elas nenhuma opinião (moral ou religiosa), uma vez que as opiniões deixariam de ser uma escolha livre dos cidadãos para se tornar um jogo imposto por um poder. Assim sendo, ele sustenta que os princípios morais a serem ensinados devem ser aqueles fundados na razão que pertence a todos os homens.

A distinção entre instrução e educação tornou-se, entretanto, um problema complexo nas análises sobre a escola moderna e foi tema que perpassou abordagens históricas, sociológicas, pedagógicas. Para Gramsci, a distinção entre instruir e educar fortalece, na verdade, uma divisão por classe social. Em sua análise, a escola elementar, na medida em que ensina à criança as primeiras noções de ciências naturais e rompe com a concepção mágica do mundo e da natureza, difundindo uma concepção fundada na aprendizagem da existência de leis naturais, difunde também as noções de direito e deveres que introduzem a criança “na vida

²⁵¹ APM, Collecção Leis do Império, Constituição Política do Império de 1824.

²⁵² CONDORCET, *op. cit.*, p.44.

estatal e na sociedade civil”.²⁵³ Desse modo, a escola, mediante o que ensina, “luta contra o folclore” e as superstições, “contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo”. Do mesmo modo, ela difunde uma concepção de leis civis que são produto da própria atividade humana e que vão organizar do modo “historicamente mais adequado” a dominação das leis da natureza.

Na linha desse raciocínio, a escola elementar não se limita em sua ação a transmitir apenas os conhecimentos básicos “necessários a todos”, para sua sobrevivência cotidiana – uma mera instrução – mas, pretende, também, educar acrescentando à instrução outros hábitos de socialização, pois a consciência da criança é o reflexo da fração da sociedade civil da qual ela participa, isto é, das relações sociais tais como “a família, a vizinhança, a aldeia, etc”. À luz do pensamento gramsciano, não é exato, então, dizer que instrução não é igual à educação.²⁵⁴ Desse modo, em sua perspectiva, a escolarização proporcionada pelo Estado tem uma estrutura classista, porque sob o discurso de que a escola possibilita a mobilidade ascendente, e porque se faz democrática, ela oferece uma instrução popular bem diferente daquela destinada aos filhos dos burgueses.

Retomando ao contexto brasileiro da primeira metade do século XIX, propunha-se no momento em que se buscava organizar o campo educativo, associar a instrução, ou a difusão da leitura, escrita e operações aritméticas à difusão dos princípios educativos conferidos pelas noções dos deveres morais e religiosos. Embora solidificasse a diferença traçada por Condorcet, entre instruir e educar pretendeu-se no Brasil, equacionar esse ensino como caminho para assegurar o projeto de civilização.

Mattos destaca que quando se falava na necessidade de difundir a instrução “por todas as classes”, tinha-se já um entendimento bastante preciso do que se pretendia: tratava-se de difundir a língua nacional e sua gramática de modo a superar as limitações impostas pelas falas regionais; difundir os conhecimentos matemáticos, das operações aritméticas às noções gerais de geometria, “como condição de apreensão das estruturas lógicas elementares presentes no mundo, e que fundamentavam o primado da razão”; difundir os conhecimentos geográficos referentes ao território do Império, de modo a fazer com que os cidadãos em

²⁵³ GRAMSCI, 1982, p.130.

²⁵⁴ *Ibidem*, p.131. Não é nosso propósito aprofundar aqui nesse processo pensado por Gramsci, posto que isso exigiria a análise complexa de algumas categorias, tais como escola unitária, hegemonia cultural e política, de que o autor lança mão.

formação tomassem por Nação este território em sua integridade e indivisibilidade.²⁵⁵ Entretanto, esperava-se também que a instrução pública pudesse propiciar a cada indivíduo “os germes de virtude e a ideia de deveres como cidadão”. Para tanto, era preciso inspirar-lhe sentimentos de religião e moral, princípios éticos considerados fundamentais à convivência social. Era preciso, dessa maneira, juntar à instrução primária a educação, a qual tornava possível que cada aluno aderisse “de modo consciente ao espírito de associação”, melhorando os costumes.

Na província de Minas Gerais, essa ótica foi bastante focada pelo jornal *O Universal* que, em 1841, publicava uma matéria intitulada “Instrução Publica”, cujo teor ressaltava:

A educação aperfeiçoa a sociedade, não só por que dá habito e costumes de regularidade, mas também por que substitue esses maus costumes pelos bons[...]. Em summa, na marcha actual das sociedades europeas o que nos parece útil, o que nos parece necessário e indispensável é o proporcionar ao povo uma instrucção sólida fundada na sciencia e na religião.²⁵⁶

Para Mattos, no momento em que o exercício de uma direção por meio dos estabelecimentos escolares impunha-se ao governo do Estado brasileiro como momento de construção do monopólio da responsabilidade tanto pela instrução como pela educação, a distinção entre esses conceitos não deveria prevalecer, pois, buscava-se, nesse momento, disseminar entre o povo “miúdo” os conhecimentos positivos e os germes da boa moral e do caráter bom. Diante disso, aquela instrução, ou melhor, educação até então oferecida pela família, que eram os deveres morais e religiosos, passava agora a ser da responsabilidade do Estado. Faz-se mister chamar a atenção, aqui, para as considerações que foram se construindo em torno da concepção de moral da população, no século XIX, cujo debate foi crucial para a cultura política ocidental.

A mentalidade que foi se tornando comum para as camadas cultas europeias e da América, nesse período, manteve-se na linha da associação da criminalidade à figura do iletrado, e acabou equacionando o problema da delinquência ao baixo nível de instrução moral da população. Embora, guardemos que essa instrução não devia chegar à proporção da educação das elites políticas e de governo. No século XIX, a palavra *moral* poderia definir

²⁵⁵ MATTOS, *Op. Cit.*, p.252.

²⁵⁶ *O UNIVERSAL*. 14/06/1841.

tanto o caráter bom ou mal do criminoso como seu grau de instrução escolar, ou, ainda, o grau de civilidade do seu espírito. Com isso, as estratégias de combate ao crime, utilizadas tanto nos países europeus (França) como no Brasil, estavam ligadas, fundamentalmente, às práticas e discursos morais, e se encontraram nos debates sobre educação como temas candentes.²⁵⁷

A partir desse prisma, o crime ganhava mais visibilidade sob os olhos de uma prática moral do que como prática econômica (um ato ilícito configurando crime à economia pública) ou social (roubar porque estava com fome); já o tema da educação era perpassado por preocupações com a boa moral e a recusa às práticas desviantes das normas. Nesse contexto, a política de controle moral movida pelo Estado, no Ocidente, configurou-se em discursos que “objetivaram ‘criminalizar’ um corpo coletivo e maldelineado de personagens”, entre os quais a criança, o jovem e o homem do campo, sem *letramento* (sem escolarização), encarnaram bem o estereótipo do desordeiro ou criminoso.

Como pensa Foucault, essa prática mostra o lado mais sombrio da norma e da vigilância que se impôs pouco a pouco nas prisões, nos hospícios, nas indústrias e nas escolas. No âmbito pedagógico, ela tornou a tarefa escolar uma forma de empregar o tempo do indivíduo, modificando ainda o seu comportamento. Quer dizer: não há tempo para a insubordinação, para a delinquência, porque o espaço escolar é uma espécie de “máquina” para aprender e, sobretudo, para vigiar e punir. Nesse sentido, o treinamento precisa ser contínuo e permanente, pois, o cumprimento do exercício é que leva à qualificação do indivíduo. Lembremos, aqui, que Foucault ao analisar a qualificação da norma no sistema escolar moderno (mas também na medicina, nas cadeias e nas fábricas) mostra que essas técnicas e dispositivos disciplinares têm por função a adaptação da população aos processos de produção, ao aprendizado e treinamento e às técnicas de gestão do governo sobre a vida dos indivíduos. Em outros termos, elas fazem parte da *governamentalidade*.²⁵⁸

No caso da sociedade imperial brasileira, onde a etiqueta da falta de luzes subjugou o iletrado, em muitos casos, para o universo da criminalidade, do indivíduo agressivo e incapaz de conter-se nas regras fundamentais de uma sociedade civilizada,²⁵⁹ a escola tornou-se um dos instrumentos de produção de atitudes e de comportamentos. Essa instituição combinava ainda a disposição espacial do ambiente com o tempo de duração para o aprendizado de cada

²⁵⁷ PIMENTEL FILHO, 2005, p.227-246.

²⁵⁸ FOUCAULT, 1995. Conferir ainda as obras já citadas do mesmo autor.

²⁵⁹ PIMENTEL FILHO, *Op. Cit.*

conhecimento disponível e com o treinamento dos gestos para executar movimentos precisos e ordenados. Esses pressupostos basearam, por exemplo, o ensino mútuo nas primeiras décadas do oitocentos. O resultado esperado era, por um lado, a fabricação de “corpos” submetidos e exercitados de capacidades e aptidões, especialmente, para o trabalho. Por outro lado, havia formação de indivíduos submissos obedientes e, para a concepção de muitos políticos, “cidadãos”.

Para muitos políticos do Estado imperial brasileiro, o problema da criminalidade estava, de fato, diretamente ligada à falta de escolas, ou de uma boa instrução. O presidente da província do Rio de Janeiro, Paulino Soares de Souza, enumerando para Assembléia Legislativa Provincial as principais causas que, na sua opinião, perturbavam a segurança individual e pública da província, afirmava que “o estado da civilização, a extensão do território, o estado moral da província e, sobretudo, o atraso da instrução pública”,²⁶⁰ eram o que faziam aparecer os crimes. Nessa ótica, ele acreditava que só pelo esforço de instruir era possível diminuir os níveis de criminalidade.

Defendendo essa mesma perspectiva, políticos da província de Minas Gerais atribuíam também à questão da falta de ordem e da existência de crimes o problema da falta de instrução. Em 1843, o Presidente da província mineira apresentava no relatório sobre a Segurança Pública o que ele acreditava ser causa da criminalidade em Minas:

1º- A educação, que se não dá nas escolas, ainda que se dê a instrucção. He preciso dar aos Mestres mais acção sobre os discípulos. 2º- A difficuldade de perseguir um criminozo por entre desertos. 3º- A falta de prisões, donde não possão evadir-se os criminozos. 4º- A quase certeza da impumidade com o julgamento por Jurados. 5º- Finalmente a inefficacia das Leis, que deixando os offendidos sem satisfação alguma, lhes dá o arbítrio pela mesma impumidade de se faserem justiça.²⁶¹

Havia, de fato, uma comunicação entre os setores de Segurança, Obras e Instrução nessa província que, conforme apontamos, refletia bem nos valores das despesas provinciais. Entretanto, essa articulação mostrava também com certa clareza as deficiências em que a administração pública precisava atuar para alcançar os seus melhoramentos. Para os

²⁶⁰ Relatório do Presidente Paulino José Soares de Souza, 1839. *Apud* VILLELA, *Op. Cit.*, p. 156.

²⁶¹ Relatório de Presidente de Província sobre Sgurança Pública. Fala do Presidente Francisco Jose de Souza Soares d’Andrea, 1843. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> acesso em janeiro de 2011.

presidentes da província mineira, a desproporcionalidade entre a população dessa província e a extensão do seu território exigia que a Assembléa dispensasse maior atenção para com as cadeias, com as estradas e com a instrução da população.

Nessa lógica, proceder-se-ia com regularidade na administração da justiça criminal, com eficácia na reclusão dos elementos vadios, desordeiros e criminosos; nas boas estradas e nos canais de navegação, “como meio mais poderoso de fazer a prosperidade de hum Paiz”, no desenvolvimento da indústria e do comércio; e, sobretudo, na instrução pública, como motor do projeto civilizatório então em curso, e como freio social para o indivíduo agressivo.

Para o presidente d’Andrea, o caráter violento da população mineira era resultado da falta de educação e da “imoralidade” dos grupos populares, que uma vez não possuindo um “freio social”, conheciam apenas a sua própria força. Para essa direção a mesma matéria “Instrucção Publica” de *O Universal* já havia acenado em 1841, ao interrogar a opinião pública sobre a utilidade de instruir o povo:

Trataremos hoje uma questão importante – se será ou não perigoso o ensino e a instrucção nas classes inferiores da sociedade? – Há quem receie esta instrucção nos operários, nos trabalhadores, no povo em fim; nós somos de opinião contraria e estamos profundamente convencidos de que o perigo não está no povo instruído, mas sim no povo ignorante; [...] é ou não útil instruir o povo? – Nós repetimos – sim – por que o aperfeiçoamento da rasão humana conduz ao refreamento das paixões e estas são mais temíveis em espíritos incultos do que naquelles em que a educação penetrou: a ignorância é a companheira da anarchia e da demagogia; quando por parte se tem observado que os hábitos de reflexão, que são inseparáveis do gosto da leitura ajudam e favorecem o espírito de ordem e bom procedimento nos que a ella se dedicação [...]. Regra geral, a instrucção é a mãe da prudencia; o selvagem é imprudente e imprevidente por que é ignorante; a previdência e a reflexão seguem necessariamente nas nações, assim como nos indivíduos, o progresso da civilisação e da instrucção [...] o que nos parece necessário e indispensável é o proporcionar ao povo uma instrucção sólida fundade na sciencia e na religião.²⁶²

Nessa perspectiva, a instrução pública ganhava relevância especial na província de Minas Gerais, bem como em todo o Império, pois, representava um poderoso meio de refreamento das paixões, de subordinação e de combate à suposta delinquência, através dos

²⁶² *O UNIVERSAL*. 14/06/1841.

ensinamentos morais e religiosos a serem difundidos entre crianças e jovens. Mas, não podemos desconsiderar que, por outro lado, a manutenção da escravidão favorecia esse receio para o qual o jornal chamava a atenção. Afinal, escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos.²⁶³ Nesse sentido, a instrução acabava desenvolvendo expectativas de que a situação se modificasse pelas novas posições sociais efetivamente conquistadas.

Em Minas, o governo provincial voltou-se para a elaboração da legislação para o ensino, tendo como objetivo fundamental a formação de um povo ordeiro, que respeitasse as leis e as autoridades, mas que também se uniformizasse dos elementos constitutivos da civilidade. Contavam, portanto, com a ação dos professores que deviam ser os mestros na afinação desses instrumentos de legitimação desses poderes públicos que estavam se formando na província e no Império. Cabia aos professores estabelecer as civilidades, isto é, ensinar os deveres morais e religiosos. Foi nessa direção que o Regulamento da lei de 1835 caminhou quando propôs os elementos para a definição dos conteúdos escolares:

Art. 1º- Nas Escolas publicas de 2º grão se ensinara não só a ler , escrever e arithmetica até as proporções, e noções geraes dos deveres Moraes e religiosos, mas também os elementos da Lingua Nacional.

Art. 2º- Bem que cumpre especialmente aos Professores do 2º grão ensinar as noções geraes dos deveres moraes, e religiosos todavia tanto estes, como aos de 1º grão, e às Professoras incumbe doutrinar a mocidade nas mais puras ideas religiosas e Moraes, e fazer lhe palpar a importância da união, e integridade do Império, uma das mais sólidas garantias das liberdades, e Throno Constitucional, ainda à custa dos maiores sacrificios.²⁶⁴

Esse era, por conseguinte, o nexa instrução-educação que se esperava do professor nesse momento. Era também o papel concreto e o dever consciente que se esperava do professor no cumprimento do nexa instrução-educação. Entretanto, tal papel só seria desempenhado na medida em que os professores estivessem conscientes dos contratos dessa sociedade, mostrados em “um tipo de sociedade e de cultura que eles representavam” – isto é, uma civilização – e “o tipo de sociedade representado pelos alunos” – entendido como a

²⁶³ CARVALHO, 2009.

²⁶⁴ APM. Leis Mineiras. Regulamento da Lei n. 13 de 28 de março de 1835.

“ausência de civilização”.²⁶⁵ Desse modo, foi para essa perspectiva que se voltou a formação de professores nas primeiras décadas pós Independência. As Escolas Normais foram, por seu turno, catalisadoras dessa perspectiva tornando-se, em boa medida, papel relevante na conjuntura política do Império que ora se consolidava. Mas, e a cidadania?

Ao reconhecer e anunciar os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, a Constituição apontou para critérios constitutivos de uma sociedade hierarquizada, uma vez que adotou o voto censitário em três gradações que configuraram o “cidadão passivo” – sem renda suficiente para ter direito ao voto; o “cidadão ativo votante” – com renda suficiente para escolher, através do voto, o colégio de eleitores; e o “cidadão ativo eleitor e elegível” – aquele que não tivesse nascido escravo, isto é, que tivesse caráter “ingênuo”.²⁶⁶ Desse modo, passava a valer o critério socioeconômico, o qual impunha como critério para participação no círculo dos cidadãos ativos votantes uma renda mínima de cem mil réis. A cidadania passava a ser lida “como reconhecimento de privilégios senhoriais e de hierarquias sociais herdadas do Império Português”, legitimada na divisão entre os que possuíam os dois (ser “ingênuo” e ter rendas), os que só possuíam a renda mínima, e os que só possuíam direitos sociais, não civis, (sem nenhuma renda).²⁶⁷

Mas, se o campo dos direitos políticos retratou a sociedade oitocentista claramente hierarquizada pelas formas de privilégios, seus reflexos chegaram também no acesso à instrução pública, que passava a ser estabelecido pelas províncias, após o Ato Adicional. A julgar pela lei mineira de 1835, que estabelecia escolas de 1º e de 2º graus nos lugares mais urbanizados, e de 1º grau nas povoações rurais e distritos menos desenvolvidos, é possível perceber que havia uma distinção dos conhecimentos a serem disseminados entre os elementos constitutivos da população escolarizável, contribuindo para fortalecer essa hierarquia, baseado na diferenciação dos conteúdos disseminados no seio dessa população.

O processo de contratação do professorado demonstrava também um mecanismo de exclusão que comprometia o conceito de cidadania de significativa parcela da população, pois a seleção econômica dos candidatos era pré-requisito para o exercício da função docente. Para desempenhar o papel de agente do Estado, a seleção de candidatos a esse ofício exigia, além dos critérios relativos à prática docente, critérios de acordo com sua situação social. Essa

²⁶⁵ MATTOS, *Op. Cit.*, p.254.

²⁶⁶ MATTOS, 2000, p.14-20.

²⁶⁷ *Ibidem*.

medida dificultava “aos sujeitos das camadas mais pobres da população o exercício da função docente, mesmo que pretendessem demonstrar competência para o seu exercício.”²⁶⁸ Somando-se à seleção econômica, era exigido ainda do candidato a professor carta expedida por autoridades municipais para comprovar sua idoneidade. Tais critérios desencadearam muitas vezes conflitos diretos com os critérios estabelecidos pela escola normal tendo em vista que eles deixavam os saberes pedagógicos em segundo plano. Por esse motivo o diretor dessa escola chegou a reclamar em correspondência ao governo da “supremacia de critérios políticos em detrimento dos saberes pedagógicos na contratação de professores.”²⁶⁹

3.3 - A face sombria do poder político na instrução pública

O processo de organização da instrução pública em Minas, consolidado na ampliação do número de escolas de primeiras letras e na regulamentação do ensino, viu estremecidos seus pilares no início da década de 1840, quando o movimento político provincial denominado Revolução Liberal conduziu o governo da província a uma série de medidas contra o professorado mineiro, ao mesmo tempo que levou ao fechamento de várias instituições escolares.

Embora seja muito comentada em Minas, um exame na literatura política do século XIX mostra que a Revolução de 1842, ali, ainda é pouco estudada, conservando assim uma lacuna no rol dos trabalhos sobre as revoltas liberais ocorridas na província, nesse período. O termo revolução pode ser utilizado porque aparece em vários momentos na documentação,²⁷⁰ e “porque tais movimentos eram vividos pelos liberais de modo intenso, como uma verdadeira *revolução*”, que pretendia, de um lado, “livrar o Brasil da ‘Oligarquia turbulenta e pretensora’ que o oprimia”, de outro, “abria a possibilidade de um propósito: o início de um tempo novo”.²⁷¹

No entanto, para destoarmos desta afirmação *unilateral* proposta por Ilmar Mattos, vamos aqui considerar o termo revolução, segundo a acepção de Morel, como “um processo

²⁶⁸ GOUVEIA; ROSA, 2000, p.25.

²⁶⁹ GOUVEIA; ROSA, 2000, p.26.

²⁷⁰ Consideramos como uma das fontes documentais desse movimento político o próprio relato do padre Jose Antonio Marinho, *Historia do Movimento Político de 1842*, escrito no calor dos acontecimentos e publicado em 1844.

²⁷¹ MATTOS, 1994, p.99.

inelutável e às vezes irreversível, diante do qual não se ficava indiferente, fosse para defender ou combater”.²⁷² Desse modo, ainda que esses movimentos de conflitos políticos ocorridos no Brasil ao longo do oitocentos tenham sido contemporaneamente “rebatizados”, é preciso considerar que eles envolveram tanto “os que queriam prolongar as revoluções”, como “os que pretendiam combatê-las”, e contaram ainda, em seu bojo, “com a presença de setores variados da hierarquia social que se encontravam e se desconstruíam”.²⁷³ Embora a análise de Morel se assente mais precisamente sobre a Revolução de 1817, ocorrida na província de Pernambuco, podemos associar a ela o movimento de 1842, ocorrido em Minas, incluindo-o na concepção do termo revolução (mantendo as devidas ressalvas feitas pelo autor), não mais como um evento produzido especificamente somente pelos liberais, mas como um episódio dificilmente de ser ignorado tanto para aqueles que a defendiam (liberais) como para os que a combateram (conservadores). Lembremos ainda que tal evento mobilizou em Minas Gerais diversos setores da sociedade, envolvendo desde os grupos dirigentes locais até as camadas mais pobres da província, e as autoridades do grupo do centro.

Embora Minas tivesse presidentes conservadores desde 1837, foram os liberais que dominaram esse legislativo nos cinco primeiros anos pós a promulgação do Ato Adicional.²⁷⁴ Consolidaram sua hegemonia sob o “signo da moderação e tendo o Ato Adicional como programa base de seu projeto de Estado”, o qual compunha-se de um conjunto de reformas que pretendia fortalecer o poder provincial, “veículo das soluções adequadas às peculiaridades de Minas”, consolidando também o poder central.²⁷⁵ Representando o poder provincial mineiro e impondo-se até certo ponto como instância de mediação entre a sociedade mineira e a elite do centro, os liberais moderados acreditaram ter estabelecido uma integração entre a sociedade civil e o Estado.

Sufocada a sedição de março de 1833, denominada também *Revolta do ano da fumaça*, a qual resultou, de modo geral, de conflitos entre defensores e inimigos do governo da Regência,²⁷⁶ o caminho estava livre para a ascensão do partido liberal que continuou a influenciar nos “negócios públicos” da província, garantindo, inclusive, maioria da bancada nas eleições provinciais a partir de 1835. No campo da administração pública, os liberais

²⁷² MOREL, 2007, p.185.

²⁷³ MOREL, *Op. Cit.*, p.193.

²⁷⁴ IGLESIAS, *Op. Cit.*, p.406.

²⁷⁵ SILVA, *Op. Cit.*, 320; GONÇALVES, 2008.

²⁷⁶ Cf. ANDRADE, 1998; GONÇALVES, 2008; IGLESIAS, 1967; CASTRO, 1967;

acreditaram ter dado à província a organização da maneira mais econômica: sem criar novos empregos; conservando a estatística judiciária; abolindo a “onerosa” imposição dos dízimos; regulando uma tributação menos pesada sobre a agricultura. Admitiram ainda ter regularizado a instrução pública, tendo, inclusive, decretado um orçamento de despesa provincial para os colégios que fundaram. Por fim atestaram a probidade política do partido liberal afirmando que durante sua gerência “o futuro da província não foi comprometido”.²⁷⁷

Com efeito, o governo provincial vinha investindo na ampliação de aulas públicas na província, tendo criado, como vimos, a legislação de ensino de 1835 que regulamentou ali a instrução pública, a formação dos professores do ensino elementar e o desenvolvimento de seus trabalhos. Nesse processo, foram estabelecidos, em Ouro Preto, o colégio Nossa Senhora da Assunção e a Escola Normal, em 1840, e em São João Del Rei, o colégio de Instrução Pública, em 1841, o qual teve como diretor o padre Jose Antonio Marinho. Sobre a Escola Normal, foi dada notícia dos seus progressos no relatório provincial de 1841:

A Escola Normal, está quase completa, faltando somente os Compêndios e Tabellas indispensáveis à pratica do novo Sistema de ensino, que mandei imprimir no Rio de Janeiro, por ser informado de que nesta Cidade não seria possível fazer esse trabalho com brevidade e perfeição. Para este fim foi pessoalmente à Corte o Professor Francisco de Assis Peregrino, que devera occupar-se da regência da Escola ligo que regresse. Ella acha-se provisoriamente a cargo de um Professor de Instrução primaria desta Capital, e é freqüentada por de 40 discipulos.[sic]²⁷⁸

Entretanto, dada as circunstâncias, ou melhor, dada a política “reacionária” do governo do “centro” – marcada inicialmente pela passagem de Bernardo Pereira de Vasconcelos “para o banco da oposição” e, fundamentalmente, pela queda do Regente Feijó, em 19 de setembro de 1837 – principiou a se desenvolver na província a política que estava no programa da administração *regressista*, a qual opunha-se à dos liberais. Eram eles “os chamados dirigentes *Saquarema*”, baseando seus princípios norteadores nas noções de Ordem e Civilização, “em detrimento do apelo à liberdade”.²⁷⁹

²⁷⁷ MARINHO, 1978, p.48.

²⁷⁸ APM, SP, Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública, 1828-1852. Fala do Presidente Sebastião Barreto Pereira Pinto, 1841. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> acesso em janeiro de 2011

²⁷⁹ MATTOS, *O p. Cit*, p.3-4.

O avanço do Regresso forçava à indagação os liberais que haviam ascendido desde 1827 (ascensão que se cristalizou pelo *Sete de abril*), levando-os a se interrogarem agora sobre “a quantidade de interdição que sofriam ou de participação que podiam ter”. Essa concepção “quantitativa” de liberdade era o que os unia, e que, neste momento, se opunha à concepção dos regressistas, a qual não implicava na “eliminação da liberdade, e, sim, na sua recuperação”.²⁸⁰ Mas, essa “recuperação” traria crises internas, aguçando o “sentimento liberal” com as chamadas “leis reacionárias” – interpretação do Ato Adicional, em 1840, e reformulação do Código de Processo Criminal, em 1841.²⁸¹ Essas leis representavam a ruptura de todas aquelas concessões que os liberais haviam conquistado no início da década de 1830; representavam a vitória do espírito centralizador articulado no “complexo de fortalecimento da autoridade e de defesa da união das várias partes do Império”. No entender dos conservadores, essa autoridade e união estavam ameaçadas “pelo liberalismo das leis que tudo concediam ao cidadão, sem armar o governo para a conveniente defesa”.²⁸²

Nesse cenário político, aguçou-se ainda mais o sentimento liberal quando em 1º de maio de 1842, foi dissolvida a Câmara dos deputados e, em seguida, deu-se o adiamento dos trabalhos da assembleia legislativa provincial (primeiro para julho e depois para outubro), por ordem do presidente Bernardo Jacintho da Veiga. Nas palavras de Marinho, tal adiamento representava “um atentado contra as liberdades públicas e os direitos do povo”,²⁸³ que não podia agora dar ou negar consentimento às imposições do governo, por meio de seus representantes.

Acontece que, no momento em que a lei dos impostos “subsistia até o último dia de junho”, o adiamento dos trabalhos da assembleia significava a cobrança “sem lei”, isto é, sem o consentimento do legislativo, configurando, assim, uma “violação” dos direitos públicos. Afinal, “o dogma mais sagrado de um governo livre é o que exige o consentimento do povo por meio de seus representantes”.²⁸⁴ Desse modo, na visão dos liberais, enquanto a economia da província via-se agora comprometida pelo aumento do tributo, que recaia com mais peso sobre a agricultura e o comércio, “acabrunhada” pelas imposições também se achava a sociedade civil mineira que via seus empregados públicos sem receber seus ordenados, as

²⁸⁰ *Ibidem*, p.130-131.

²⁸¹ IGLESIAS, *Op. Cit*, p.406.

²⁸² *Ibidem*, p.405.

²⁸³ MARINHO, *Op. Cit*, p.58.

²⁸⁴ *Ibidem*, p.57.

aulas de instrução e os colégios públicos abolidos, a tribuna trancada, o direito de petição punido, a imprensa da província perseguida.²⁸⁵

Vários órgãos da imprensa identificados com o partido liberal passaram a ser alvo da perseguição do governo, naquele momento nas mãos dos conservadores e “principalmente dos mentores do regresso”. Entre estes estava o jornal *O Universal*, o qual exprimiu o pensamento político nessa época, marcado profundamente pela cultura do liberalismo. Mas, se a publicação do *Manifesto dos rebeldes* o levou a encerrar suas atividades às vésperas da Revolução de 1842,²⁸⁶ por certo o diálogo estabelecido com seus leitores, ao longo de seus 17 anos de circulação, já tinha alcançado seu objetivo que era trazer a eles a “ilustração publica”, como salientou seu redator em 1825.²⁸⁷

Refletindo o descontentamento dos líderes políticos mineiros, na sua maioria de tendência liberal, *O Universal* manifestava, em 1841, suas apreensões em face do gabinete conservador, numa matéria intitulada “A política atual”.

A nossa existencia politica pela natureza de seus actuaes principios a todos nos subministra uma posição tal em que não podemos deixar de apresentar sintomas de duvidas e de vacilação. Falamos do aspecto que nos é forçoso encarar, reactivamente ao ministerio da presente época.²⁸⁸

Mas, os acontecimentos políticos ocorridos no ano de 1841 continuaram a ser pintados em tons sombrios pelo jornal, em 1842, diante da conjuntura política que agora se desenvolvia por “uma política do terror e opressão nas províncias mais remotas da capital”. O jornal assinalava, então que

se tais foram no interior do Brasil, os fatos mais notáveis do ano de 1841; se a sua recordação não pode deixar de ser por extremo sensível a todos aqueles que se interessam pela prosperidade do Brasil, é muito natural que nós desejamos que o ano de 1842 comece e acabe debaixo de mais felizes auspícios; que nós vejamos nele a queda política que ameaça o Brasil inteiro com uma perseguição horrorosa; e que dias de bonança raiem para todos os brasileiros e não só para os de um ou de outro partido; que essa guerra fraticida tenha o seu termo, ou pelo menos que os seus

²⁸⁵ *Ibidem*, p.51, 60.

²⁸⁶ ARAUJO, *Op. Cit.*, p.58.

²⁸⁷ RODRIGUES, 1986, 43.

²⁸⁸ *O UNIVERSAL*, 18/05/1841. Disponível em: www.siaapm.cultura.mg.br/modules/jornais_docs acesso em abril de 2011.

estragos sejam consideravelmente diminuídos; que a bancarrota que de tão perto nos ameaça, seja afastada para bem longe.²⁸⁹

No entanto, a crise política ainda estava por vir. A censura bateu às portas do jornal em maio do mesmo ano, levando-o ao encerramento de suas atividades. Entretanto, o manifesto público lançado aos mineiros, conclamava-os a se rebelarem contra o governo central e da província, alertando-os de que era “dever de todo o cidadão correr em sua defesa; e quando a liberdade é calcada os pés por um governo ambicioso, empunhar as armas para defendê-la, e sustentá-la é a primeira obrigação do homem livre”.²⁹⁰

O *Manifesto* representava para os liberais um *libelo* contra o impedimento dos poderes das assembleias provinciais; contra o impedimento das liberdades públicas; e contra tudo aquilo que eles chamavam de “despotismo” do gabinete ministerial: a “ameaça de uma facção astuciosa que apoderou do poder”. Por fim, o *Manifesto* representava a “defesa da Constituição e do Trono”, e a defesa das “instituições livres”. Instituições que significavam a garantia de que os direitos e as necessidades dos cidadãos da província estariam assegurados, através da representação política na assembleia legislativa, mas também, a garantia de se formar na província novos cidadãos, através da instrução pública nas escolas primárias e nos colégios. É importante observar que esse processo apresentou uma face dupla: o adiamento dos trabalhos da assembléia com rompimento do direito de representação política e a abolição de várias aulas públicas com rompimento do direito de acesso ao ensino público. Ambas as instituições – assembleia e escola – podiam ser tomadas como a representação de um cidadão ativo, moralmente formado, imbuído de condições para intentar contra esse “despotismo”.

Dessa maneira, a supressão de aulas públicas e de estabelecimentos de ensino para a mocidade contribuiu também para que boa parte dos professores da província, aliados a políticos, grandes proprietários, fazendeiros, comerciantes, apoiassem aqueles que agora empunhavam as armas como justificação da defesa dos direitos públicos. Opor-se ao governo significava para os professores envolvidos no movimento “sustentar suas garantias de liberdade pública”, agora, tidas como essenciais: liberdade de pensamento, de imprensa, de reunião e associação e, sobretudo, de levar a instrução às camadas populares, que este liberalismo (os moderados) soube definir com certa precisão.

²⁸⁹ O *UNIVERSAL*, 03/01/1842. Disponível em: www.siaapm.cultura.mg.br/modules/jornais.docs acesso em abril de 2011. Acesso em abril de 2011.

²⁹⁰ *MANIFESTO*, *Apud*, MARINHO, *Op. Cit*, p.73

É preciso observar que esses liberais intentaram construir a civilização por meio de uma “bem-entendida liberdade” – “a representação da sociedade no poder” – a qual tornou-se objeto de “intensa reflexão cotidiana”,²⁹¹ através da imprensa, das sociedades políticas, das leituras conjuntas nas bibliotecas públicas e de uma produção intelectual colegiada de professores preocupados com o constitucionalismo. Para esses professores, “a educação surgia como dissolvente do ‘Monstro do Servilismo’”.²⁹² Essa seria, portanto, a postura político-pedagógica desses professores e a razão que os levaram a participar do movimento de 1842.

O movimento que experienciou o auge da conturbação entre os meses de junho (no dia dez, com a aclamação de Jose Feliciano Pinto Coelho da Cunha como presidente interino da província, em Barbacena) e agosto (no dia vinte, quando as forças rebeldes se rendem nas proximidades de Santa Luzia), contou com a adesão das Câmaras de Barbacena, Pomba, Queluz, Lavras, Airuoca, Santa Bárbara, São João e São João Del Rei, Bonfim, Oliveira, Curvelo, Baependi, Caeté, Sabará, Paracatu, formando um total de 15 municípios dos 42 que tinha a província naquele período.²⁹³

Desse modo, não aderiram as Câmaras de Ouro Preto, Mariana, Itabira, Piranga, Presídio, São João Nepomuceno, Campanha, Três Pontas, Pitangui, Patrocínio, Montes Claros, Januária, São Romão, Minas Novas, Rio Pardo, Uberaba, Araxá, Tamanduá, Formiga, Pium-i, Pouso Alegre, Caldas, Jacuí, Jaguari, Serro, Diamantina e Conceição, totalizando os 27 municípios.²⁹⁴ Todavia, é preciso ressaltar que o fato dessas Câmaras municipais não terem aderido ao movimento não significa que a população desses municípios também não aderiram. Esse estudo vem mostrando que a Revolução Liberal de 1842 teve, em Minas, uma abrangência bem maior do que tem sido considerada pela historiografia até agora. Essa abrangência incluiu-se boa parte da população de vários setores sociais desses municípios.

Entretanto, “o triunfo conservador reduziria as pretensões e ilusões liberais a quase pó, reduzindo, inclusive, sua pretensão de fazer uma *revolução* “à dura letra do Código Criminal – uma rebelião”, a qual era entendida como pretensão de destruir a integridade do Império, sua constituição política e opor-se à pronta execução dos decretos expedidos pelo governo.²⁹⁵ Nesse contexto, o presidente da província mineira apressou-se a transmitir às Câmaras

²⁹¹ SILVA, *Op. Cit*, p.181

²⁹² *Ibidem*, p.166.

²⁹³ IGLESIAS, *Op. Cit*, p.407-410; VEIGA, 1998, p.548.

²⁹⁴ VEIGA, *Op. Cit*, p.548

²⁹⁵ MATTOS, *Op. Cit*, p.99-100.

municipais o ofício e Ordem do Dia do general do Exército Pacificador, com o seu relato do dia 20 de agosto, no arraial de Santa Luzia, para tornar público “a vitória que as Armas Imperiais alcançaram contra as forças rebeldes”. Tal comunicação foi publicada em folheto impresso dispondo:

“VIVA O IMPERADOR!
VIVA A LEGALIDADE!
VIVA A INTEGRIDADE DO IMPÉRIO!
VIVA O EXÉRCITO PACIFICADOR!
VIVA O INVICTO GENERAL BARÃO DE CAXIAS!
ESTÁ PACIFICADA A PROVÍNCIA DE MINAS!

Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor – Comunico a Vossa Excelência que depois de um renhido combate, de mais de oito horas, no qual tivemos vinte soldados mortos, oito oficiais feridos, dois contusos, e setenta soldados igualmente feridos, dez dos quais gravemente, entrei neste arraial, tendo os rebeldes, que nele achavam em número de três mil e trezentos fugidos em completa debandada. Cairão em nosso poder mais de duzentos prisioneiros.²⁹⁶

Entre os prisioneiros se encontravam os chefes rebeldes Theófilo Benedito Ottoni, José Pedro Dias de Carvalho, João Gualberto Teixeira de Carvalho, os bacharéis Dr. Melo Franco, Dr. de Genettes, Dr. Camilo e diversos outros de menor importância, bem como a peça de Artilharia, que haviam tomado em Queluz, e grande porção de armamento e munições de guerra. Muitos dos “rebeldes” conseguiram fugir, entre estes estava o Padre José Antonio Marinho, o qual permaneceu escondido por um espaço de catorze meses, “habitando o coração das virgens florestas”, como escreveu em nota “ao público”, na introdução a sua obra.²⁹⁷

Enquanto as forças legalistas comemoravam a “brilhante vitória” sobre as forças rebeldes, a província mineira somava significativas perdas tanto das liberdades daqueles envolvidos que se tornaram prisioneiros – alguns citados acima – como dos seus bens e suas propriedades que passaram a ser objetos de sequestro dos integrantes das forças legalistas. Foi o que aconteceu com os bens de Torcato Claudiano de Moraes, fazendeiro e comerciante que ao proceder em favor do movimento teve sua fazenda, suas casas, seu comércio e seus escravos sequestrados, conforme ordem expedida ao 1º tabelião que procedeu ao inventário

²⁹⁶ AHCSM, Auto 82, Correspondência à Câmara de Mariana, cx. 03, fl 02.

²⁹⁷ MARINHO, *Op. Cit.*, p.41-42.

dos bens em 16 de julho de 1842, em Mariana.²⁹⁸ Para o governo vitorioso, os bens dos insurgentes passaram a ser vistos como propriedade pública, assim, tanto podia ser levado para a fazenda nacional,²⁹⁹ como podia ser usado livremente pelo legalista que primeiro lançasse mão.³⁰⁰

Para além das perseguições à liberdade e posses dos particulares, a província sofreu também perdas de sua liberdade pública em alguns de seus ramos de serviço, como a área judiciária e a educativa. Na primeira, vários juizes de direito aqui nascidos e estabelecidos foram demitidos de seus empregos, ou removidos “para as mais remotas comarcas, dando lugar a magistrados ligados às forças legalistas”. No campo do ensino público, escolas de instrução primária e de instrução de segundo grau passaram a ser alvo de perseguição do governo que agora podia demitir os professores livremente.³⁰¹

Considerando as várias formas de perseguição que se impuseram sobre os insurgentes – prisões, sequestro de bens, processos judiciais, demissões, remoções – parece-nos, aqui, que a observação feita por Ilmar Mattos de que o relato do padre Marinho sobre as torturas e perseguições sofridas pelos revolucionários “parece evidentemente exagerada”,³⁰² na verdade, é um tanto precipitada. Um olhar profundo sobre os processos judiciais aos perseguidos, aos inventários de sequestro de seus bens, ou sobre as correspondências enviadas às Câmaras pelo governo vitorioso, permite-nos observar que os relatos do padre Marinho parecem bastante fidedignos para a compreensão dos acontecimentos de 1842. O próprio general do Exército pacificador, Barão de Caxias, se comprometera em seu relato do dia 20 de agosto “fazer perseguir os bandos dos dispersos rebeldes”, acreditando que “o número dos prisioneiros virá a ser muito mais considerável e que jamais se poderão reunir em crescida porção”.³⁰³

Desse modo, acreditamos que, ressalvado o entusiasmo oriundo do calor dos acontecimentos, Marinho não exagerou em seu relato. Para Valadão, sua obra além de minuciosa na relação dos fatos, tem outros, o da perfeição de seu método que não trata apenas da do feito da revolução, mas também de suas causas “ainda as mais remotas”,³⁰⁴ mas que

²⁹⁸ AHCSM, Códice 225, Auto 5598, 2º Ofício, Processo Sequestro.

²⁹⁹ *Ibidem*.

³⁰⁰ MARINHO, *Op. Cit*, p 238.

³⁰¹ *Ibidem*, p. 260-261.

³⁰² MATTOS, *Op. Cit*, p.100.

³⁰³ AHCSM, Auto 82, Correspondência à Câmara de Mariana, cx. 03, fl 02.

³⁰⁴ VALADÃO, 1955, p.315.

constituíram os pilares daquilo que veio a se tornar o conflito político. Além disso, Marinho procurou mostrar também muitos dos exageros que o próprio conflito político desencadeou, pois até ser dada a anistia, em 1844, houve rigor das medidas punitivas, que se adentraram no ano de 1843. Houve, inclusive, processos instaurados a alguns indivíduos sob suspeita de que eles teriam participação no movimento, no entanto, sem constituir provas. Tal fato aconteceu, por exemplo, ao padre Antonio Jose de Mello e Lima, vigário na freguesia da Barra Longa, sobre o qual se chegou a constatar em processo crime ajuizado contra ele que a acusação forjou, por meio do escrivão do 1º Ofício, o testemunho de denúncias que as próprias testemunhas não disseram.³⁰⁵

Podemos observar aqui que dado às forças de ação dos insurgentes e de reação dos combatentes, esse movimento se adequou, de fato, ao conceito de *revolução* desenvolvido por Morel, sobre ao qual já aludimos acima. É preciso ressaltar, no entanto, que esse ciclo de perseguição política atingiu de forma contundente o campo educativo, onde professores e escolas públicas passaram agora a ser alvos de medidas punitivas. No rol dos professores comprometidos com o movimento destacava-se o padre Jose Antonio Marinho, que se integrava à elite política mineira.

3.3.1- Jose Antonio Marinho: um líder da luta política dos professores pela causa liberal

Natural de Januária (também chamada Nossa Senhora do Amparo do Brejo Salgado, até 1833), o menino Marinho nasceu em sete de outubro de 1803. Pobre e mulato, ele foi encaminhado por seu padrinho (um fazendeiro rico) ao Seminário de Olinda para receber instrução “apurada”. Mas, enquanto se preparava para o sacerdócio, Marinho se ocupou também dos movimentos revolucionários que ocorreram na província de Pernambuco nas primeiras décadas do século XIX. Assim, incorporando-se às fileiras revolucionárias em 1824, atuou como soldado da Confederação do Equador, chegando a se destacar como Alferes. Expulso do Seminário, ele retornou à província mineira se estabelecendo, primeiro, na Vila da Barra (sob jurisdição mineira), e se ocupando da atividade de professor de primeiras letras. Voltou-se, em seguida, aos estudos, agora, no Seminário do Caraça, onde se preparou para

³⁰⁵ AHCSM, Códice 206, Auto 5143, 2º Ofício, Processo Crime.

receber *ordem*, em 1829.³⁰⁶ Tal sacramento foi-lhe conferido em Mariana, como diácono em 24 de fevereiro de 1829 e presbítero (padre) em 1º de março, pelas mãos de Dom Frei Jose da Santíssima Trindade, conforme se acha nos Termos de Ordenações 1801-1837, da Escrituração da Cúria de Mariana.³⁰⁷

Observando o *De Generes et Moribus*³⁰⁸, chamou-nos a atenção o fato de que não consta no processo do padre Marinho o *De Genere*, mas apenas a Demissória³⁰⁹ e o *Moribus* constituído apenas de testemunhas. O próprio Marinho suplicava licença nos autos ao Cônego Provisor do Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte para tirar *Moribus* “somente nesta cidade como capital do bispado”.³¹⁰ Considerando que tal exigência constituía uma norma legal, segundo *As Constituições do Arcebispado da Bahia de 1707*,³¹¹ imposta a todo candidato, indubitavelmente, fica o estranhamento por não constar no processo de ordenação do Padre Marinho o seu *De Genere*.

Estas Constituições estabeleciam perguntas a serem feitas às testemunhas sobre a conduta e origem do candidato e da sua família:

1. Se o ordenando é batizado e crismado.
2. Se é, ou foi herege, apóstata de nossa Santa Fé, ou filho, ou neto de infieis, hereges, judeus, ou mouros; ou que fossem presos, e penitenciados pelo Santo Oficio.
3. Se é legítimo havido de legítimo matrimônio.
4. Se tem parte de nação hebreá, ou de outra qualquer infecta: ou de negro, ou mulato[...].³¹²

³⁰⁶ SILVA, *Op. Cit.*, p. 113-114; IGLESIAS, 1977, p. 14-20; RODRIGUES, 1986; VEIGA, 1998; VALADÃO, 1955. Segundo Valadão, o pai do padre Marinho se chamava Antonio José Marinho e a mãe Maria Escolástica de Jesus.

³⁰⁷ AEAM, Termos de Ordenações, Matrícula de 1835, Armário VI.

³⁰⁸ Processo de *Genere*: que investigava a procedência do candidato às Ordens através de testemunhas e de documentos referentes à filiação, batismo e crisma. Processo de *Moribus*: devassa sobre a conduta moral de um candidato às Ordens (proclamas, depoimentos de testemunhas, etc). Somando-se ao *Genere*, e *Moribus*, havia também o Processo de Patrimônio que era a garantia de sustento material do candidato. Cf. RODRIGUES, Flávio Carneiro. *Glossário de arquivo*. Mariana: UFOP/ICHS/DELET, 1995. Mimeo.

³⁰⁹ Documento que o candidato que vinha de outro arcebispado deveria apresentar do seu Prelado de origem para ser aprovado pelo Provisor de destino.

³¹⁰ AEAM, *De Genere et Moribus*, n. 874, fl.2.

³¹¹ DA VIDE, 1853.

³¹² *Ibidem*, p. 93.

Vale ressaltar que estas determinações do Arcebispado da Bahia vigoravam até a promulgação da constituição republicana de 1891.³¹³ Feitas essas considerações acima, aludimos aqui para a hipótese de que sendo o padre Marinho indivíduo mulato, e filho de lavradores, destituídos de posses, como informa Iglesias, buscou resguardar informações sobre sua origem e da sua família, que pudesse comprometer sua carreira eclesiástica, tendo em vista que certos aspectos não condiziam com as exigências impostas pela Igreja.

Marinho conservou sua carreira, exercendo o sacerdócio, em todos os lugares em que viveu, chegando inclusive a ser Cura do Santíssimo Sacramento da Sé do Rio de Janeiro, a partir de 1847.

Entretanto, a Marinho foi concedida a licença suplicada sobre a determinação de que “jurando, justifique, passando-se em segredo, e edital ao Revendo Cura”.³¹⁴ Deram testemunhos quatro indivíduos moradores em Mariana, os quais informaram saber que nada constava “para impedir a habilitação de *Moribus* do mesmo habilitando”, seguidos de três indivíduos moradores na região do Caraça que também comprovaram a identidade e validade da Demissoria do padre Marinho.³¹⁵ É interessante observar que o processo de ordenação do referido padre constituiu um processo atípico, tendo em vista que não possuiu Genere nem Patrimônio, e as próprias testemunhas omitiram informações sobre sua origem, repetindo sempre o mesmo argumento. Tem-se a impressão de elas estavam todas de acordo em não fazer referência à origem do padre.

Em 28 de janeiro de 1829, o padre Jerônimo Gonçalves de Macedo certificou ao Cônego Provisor do Seminário de Mariana que

o Senhor Padre José Antonio Marinho estudou nesta Casa Filosofia Moral e Racional com aplicação e brio e com a mesma regra a Cadeira de Gramática Latina por um ano, e deu bastante provas de seu profundo engenho, seus costumes e conduta eram prudentes e louváveis [...].³¹⁶

Como homem público, além do sacerdócio, o padre Marinho praticou o jornalismo, colaborando com a imprensa liberal no *Jornal da Sociedade Promotora de Instrução Pública*, em Ouro Preto, o *Astro de Minas*, e outros jornais em São João Del Rei; exercitou-se no plano

³¹³ CIFUENTES, 1989, p 240.

³¹⁴ *Ibidem*, fl.3.

³¹⁵ *Ibidem*, fl 3-5.

³¹⁶ *Ibidem*, fl 8.

jurídico, como autodidata e advogado provisional, e como Juiz de Paz, em Ouro Preto, entre os anos de 1831 e 1833. Na política, ele foi eleito deputado à assembléia provincial nas duas primeiras legislaturas (1835-1839) que, por seu turno, caracterizava uma época conturbada, do liberalismo exaltado, e estreou no plano nacional em 1839, elegendo-se na Câmara dos deputados. Na assembléia de Minas, ele teve atuação saliente, sobretudo, nas questões relativas ao ensino, onde propôs a criação de colégios oficiais.³¹⁷

Na verdade, o padre Marinho sempre esteve envolvido com o magistério desde que retornou a Minas. Durante o tempo que viveu no seminário do Caraça, foi professor de filosofia e de gramática latina. Sua atuação foi apresentada em sua Demissoria através de uma declaração que ele mesmo deu em que afirmava se achar “ensinando Gramática Latina no Seminário da Senhora Mãe dos Homens”. Enquanto morou em Ouro Preto, lecionou filosofia ainda nesta capital e em Congonhas, e posteriormente em São João del Rei. Nesta última, foi ainda delegado de círculo literário e diretor do colégio de instrução pública, tornando-se o responsável pela criação do estatuto desse colégio, por ordem do presidente Bernardo Jacintho da Veiga, o qual dizia esperar “que o Sr Marinho haja de concluir este importante trabalho no mais curto prazo que for possível”.³¹⁸

Sempre com convicções políticas liberais, o padre Marinho apresentava firmeza e coerência de seu pensamento “no respeito à consciência alheia”, embora não se baseasse em sólidas leituras e erudição como era comum aos políticos dessa época.³¹⁹ Juntamente com outros liberais mineiros, ele participou do movimento de 1842 com atuação de realce que lhe custou no fim do episódio uma gama de acusações e a suspensão de suas atividades magisteriais. Defendendo sempre a instrução liberal, o padre Marinho chegou a criticar, quando delegado de círculo, em 1837, a atitude dos “homens de posição na sociedade” sanjoanense por entregar seus filhos a professores particulares em vez de optarem pela instrução pública. Para ele, colocar os filhos nas escolas públicas era dar “o primeiro exemplo de amor e devoção as Instituições Liberais, unicas que pode fazer a felicidade do Povo” [sic].³²⁰

³¹⁷ IGLESIAS, *Op. Cit.*

³¹⁸ APM, SP, Códice 304, Ofícios de Presidente de Província sobre instrução pública 1841-1843, p. 3v, p.4.

³¹⁹ VEIGA, 1998, p.19.

³²⁰ APM, SP, Ofícios de delegados de círculo literário ao governo, PP 1/42, cx.09, pac.40.

Na análise de Valadão, Marinho acreditava que a instrução mostra ao homem a linha de seus direitos para não os transcender e mostra os seus deveres para cumpri-los com exatidão, pois, “é a instrução que nos inspira justas ideias sobre o nosso presente e futuro destino”. Marinho defendia, portanto, que toda a mocidade brasileira devia receber a instrução primária para que de posse dela pudessem servir e desempenhar cargos que a sociedade a encarregasse.³²¹ Além da instrução pública, o padre Marinho voltava-se também pela questão da universidade e a criação de estabelecimentos para o ensino das ciências da mecânica.

No auge da reação do governo provincial aos professores públicos envolvidos na revolução, o mesmo presidente que confiou ao padre Marinho a elaboração do estatuto do colégio, determinava em portaria de 20 de junho de 1842

suspender do respectivo exercício pelo tempo de seis meses ao padre Jozé Antonio Marinho Professor de Filosofia e Rethorica da cidade de são João d’El Rei, devendo o Sr Delegado nomear para essa Cadeira Substituto idôneo, visto que não sendo ainda aprovado por este Governo a que consta estar servindo, não tem direito algum a esse Emprego.³²²

Em dezembro do mesmo ano, tal suspensão acabou se transformando em demissão e Marinho foi afastado definitivo do magistério público. Com efeito, até 19 de setembro de 1837, seus discursos e seus artigos tanto defendem a causa liberal como a política de Feijó; e passará a ser a partir dessa data de crítica cerrada e combate ao ministério de Reação Conservadora e à sua administração, tanto no que se referia ao governo no Império quanto o da província. Nesse processo ele se tornara, nas palavras de Moreira de Azevedo e nas de Alfredo Valadão, o *Xenofonte* da revolução de 1842.³²³

3.3.2- Entre ilusões liberais e reações conservadoras – os professores em questão

Além de Jose Antonio Marinho, vários professores na província sofreram também suspensão ou demissão. Os ofícios dirigidos sempre aos delegados dos círculos literários não deixavam dúvida quanto a sua objetividade, que era exigir a suspensão ou a demissão aos professores e ordenar o fechamento de escolas públicas. Entre os muitos suspensos, citamos

³²¹ VALADÃO, *Op. Cit.*, p.307.

³²² APM, SP Códice 304, Ofícios do Governo sobre instrução pública 1841-1843, p.79.

³²³ VALADÃO, *Op. Cit.*, p.292, p. 312.

aqui os professores Antonio Mariano Pereira Pimentel, de São João Del Rei e Antonio Lucas Chaves, de Barbacena. Também os professores de latim, de Paracatu; de filosofia, de Sabará; de francês, geografia e história de Barbacena.³²⁴

Nas listas das demissões e exonerações constavam os professores de instrução elementar, Francisco Peixoto de Melo, de Antonio Dias; João Batista, de Paracatu; Reverendo Antonio de Souza Camargo, de Contagem; Reverendo Adriano de Araújo Vale, de Lagoa Santa; Antonio Luiz Chaves, de Barbacena. Foram demitidos, ainda, Jose de Souza e Silva Roussin, professor de filosofia em Mariana e Antonio José Ribeiro Bhering, professor de retórica, em Mariana.³²⁵

Bhering representava a elite política mineira, tendo sido membro do Conselho Geral da Província a partir de 1825 e deputado provincial na primeira legislatura de 1835 a 1837. Durante o tempo que esteve no Conselho, o político dedicou-se a vários projetos de criação de cadeiras do ensino público em várias cidades e vilas da província. Em 1830, Bhering apresentou ao Conselho um projeto propondo o estabelecimento de cadeiras científicas que, em sua visão, contribuía para o desenvolvimento das principais fontes de riqueza da província, que eram a agricultura e a mineração. Em 1831, propôs criar, em Mariana, as cadeiras de estudos preparatórios destinados à carreira da magistratura, estabelecendo aí um centro de estudo preparatório da província.³²⁶

Entretanto, Bhering trazia já a marca do “infiel e prevaricador”, nas palavras do cônego Raimundo Trindade, por disseminar, nas aulas de filosofia e retórica que lecionou no seminário de Mariana, teorias liberais que rompiam com os dogmas e a disciplina da Igreja.³²⁷ Insistindo, apesar de advertido, em propagar dentro do seminário a sua “mal digerida doutrina subversiva”, ele foi exonerado em 1829, pelo bispo Dom Frei Jose da Santíssima Trindade, o mesmo que ordenara o padre Marinho. Mas, se o liberalismo de Bhering lhe rendeu em 1829 uma acolhida em Ouro Preto – sua terra natal – como vítima da tirania do bispo e, em desagravo à perseguição, lhe rendeu a cadeira de retórica em Mariana, em 1842, suas convicções políticas liberais renderam-lhe, sobretudo, seu afastamento do magistério público visto que o presidente Veiga não poupou a nenhum professor envolvido nesse movimento.

³²⁴ *Ibidem*, 77.

³²⁵ SILVA, *Op. Cit.*, p.117-118.

³²⁶ VEIGA, *Op. Cit.*, p. 139, 140, 1042.

³²⁷ TRINDADE, 1953, p. 193.

No entanto, segundo o padre Marinho, houve ainda aqueles professores públicos que sofreram processos judiciais por abandono de emprego e foram condenados a pagar multas, como aconteceu a Calixto Jose de Arieira e Fernando Vaz de Mello. O primeiro foi suspenso de seu cargo por três anos e uma multa de 900.000 reis,³²⁸ quanto ao segundo, além de elevada multa, foi demitido do seu emprego.

Fernando Vaz de Mello foi professor do Colégio de Nossa Senhora da Assunção, em Ouro Preto, e se destacou por seu desempenho no processo de organização da instrução pública na província. Ao lado do professor Francisco de Assis Peregrino viajou à França para adquirir conhecimentos sobre a Escola Normal e sobre os novos métodos de ensino que deviam ser utilizados nessa província. Em 1839, após retornar da França, Vaz de Mello foi incumbido pelo presidente Veiga de visitar as escolas da capital da província a fim de averiguar o andamento da instrução e apresentar ideias para o seu melhoramento.³²⁹ Todavia, tendo o professor se comprometido com a causa dos “revolucionários”, o presidente procedeu em consequência contra todos aqueles que haviam demonstrado “simpatia com os chamados rebeldes”,³³⁰ declarando ao diretor do colégio de Ouro Preto que “forão suspenso do exercício de suas funções, afim de serem processados os Professores Publicos desse Collegio Fernando Vaz de Mello e Calixto José de Arieira por haverem em junho do corrente abandonado seus empregos e reunido aos rebeldes”.³³¹

Chama a atenção que a forte intervenção do presidente da província, tanto nas demissões como nas nomeações que se foram efetuando, acabaram se configurando um ato de perseguição política tendo em vista que o cargo de professor era assegurado por concurso público e não por injunção política direta.

A lei de 1835, que tratava da regulamentação do ensino em Minas, determinava em seu artigo 17 que os conhecimentos exigidos aos candidatos a professor do ensino público seriam mostrados mediante exames públicos feitos com a aprovação perante o governo, ou delegados por ele nomeados. Do mesmo modo, as demissões se faziam quando havia um motivo claro para isso. Além disso, do artigo 21 ao 28 (com exceção do art. 27), essa lei dispunha sobre o vencimento salarial dos professores, definia também as consequências em que ao governo

³²⁸ MARINHO, *Op. Cit.*, p.291-292.

³²⁹ APM, Ofícios do Governo sobre instrução pública 1841-1843, Códice SP 304, p.76v.

³³⁰ MARINHO, *Op. Cit.*, p.292.

³³¹ APM, Ofícios do Governo sobre instrução pública 1841-1843, Códice SP 304, p.76v.

cabia nomear, demitir, suspender e multar a esses. Nesse caso, as demissões ocorriam quando o governo fosse convencido por meio de “circunstanciadas informações” que algum professor era incapaz para o magistério público, isto é, que não conseguia cumprir com esse ofício; ou ainda, o governo poderia demitir aqueles professores, sobre os quais os delegados de Círculos fizessem alguma representação contra.³³²

Entretanto, o presidente Veiga procedeu “sem que alguma lei o detivesse no emprego de todas as medidas contra aqueles que eram funcionários públicos”, pois, “aparecia como imprescindível punir com severidade os responsáveis por ‘rebelião aberta e devastadora’”.³³³ Além dos professores, alguns delegados de círculos literários também foram demitidos em consequência dos conflitos políticos. O delegado do 3º círculo, Daniel de Araújo Vale, foi demitido em junho de 1842.³³⁴ Analisando a documentação disponível, pudemos contatar que os ofícios do governo sobre instrução pública, que datam de junho de 1842 e adentram o ano de 1843, tratavam na sua maioria de comunicações referentes a demissões, suspensões, multas e processos a professores e delegados de círculos literários, especificando, em boa parte dele, que o motivo era o envolvimento na “rebelião”.

A julgar pelo ofício de 4 de junho de 1842, no qual o presidente Veiga exige do vice diretor do colégio da capital uma declaração sobre todos os seus “Professores e mais Empregados desse Collegio, que deixarão de comparecer no exercício de suas obrigações, desde quando, e, porque motivo”,³³⁵ é possível perceber que esse procedimento do presidente repetidas vezes acabou mostrando um ciclo de perseguições que atingiu a esfera educativa.

Esse processo ocorreu em dois modos: por um lado, houve um processo de suspensão e demissão àqueles que se afastaram da atividade de professor porque se envolveram diretamente no movimento; por outro lado, seguiu-se perseguição também àqueles que mesmo não tendo se envolvido diretamente na rebelião, faltaram de aula por algum motivo. Nesse sentido, até para nomear professores substitutos, para ocuparem o lugar daqueles que eram demitidos, exigia-se que o candidato não tivesse também se envolvido na rebelião. A própria portaria que determinava a suspensão do padre Marinho pedia a relação de quem estava trabalhando e de quem não estava, exigindo ainda a justificativa do motivo da ausência e

³³² APM, Leis Mineiras, Lei n. 13 de 1835.

³³³ MATTOS, *Op. Cit.*, p.100.

³³⁴ APM, SP Códice 304, Ofícios do Governo sobre instrução pública 1841-1843, p.58-59.

³³⁵ *Ibidem*, p.58v.

estabelecendo que o delegado devia “nomear para essa Cadeira Substituto idôneo”, visto que “não sendo ainda aprovado por este Governo a que consta estar servindo, não tem direito algum a esse Emprego”.³³⁶ Nesse caso, ser idôneo significava principalmente ser obediente aos princípios que norteavam as ações do governo vigente.

Era preciso, portanto, a aprovação do presidente para que os professores se mantivessem em suas funções, para que seus substitutos fossem aceitos e até para que algumas escolas continuassem a funcionar. Desse modo, entendemos que não houve sua aprovação para que a Escola Normal continuasse a funcionar, tendo em vista que ela foi fechada no mesmo ano. Em 7 de dezembro, o Veiga enviou ofício ao vice-diretor do colégio comunicando-o sobre a morte do professor Peregrino que era o responsável pela Escola Normal, ao mesmo tempo, o presidente usava desse fato para justificar que “a Assembleia Legislativa Provincial eliminou do orçamento a quota destinada para a referida Escola”. Estava dispensado, portanto, o substituto que a regia.³³⁷

Nesse ambiente, enquanto muitos professores perderam seus direitos de exercerem suas obrigações, aqueles que pretendiam ingressar na carreira do magistério também ficaram sem perspectiva de se habilitarem nesse ofício. Com isso, recairia novamente sobre os professores do ensino elementar a responsabilidade pelo atraso da instrução, que já era atribuída a eles pelos políticos que sempre viam esse atraso como resultado da má formação deles. Em 10 de dezembro do mesmo ano, o presidente ordenou seu fechamento encarregando ainda o vice-diretor de “por em boa guarda os livros e mais utensílios existentes na Escola Normal” e de enviar ao governo o inventário deles.³³⁸

No mesmo contexto, o colégio da capital foi fechado em 1843, sob justificativa de que ele não oferecia resultados animadores para a instrução da mocidade, mas, considerando que recaíra sobre vários professores o peso do poder político em cena, acreditamos que o motivo principal do fechamento do Colégio de Nossa Senhora da Assunção estava também relacionado às instabilidades políticas que se abateram no campo do ensino público após a vitória das forças legalistas.

Por outro lado, esse processo mostrou também sua outra face: a dos professores que não quiseram confrontar com os princípios norteadores dos dirigentes saquaremas, ou tiveram

³³⁶ APM, SP Códice 304, Ofícios do Governo sobre instrução pública 1841-1843, p.79.

³³⁷ *Ibidem*, p.75.

³³⁸ *Ibidem*, p.77.

receio do ônus de sua escolha. Vários delegados de círculos literários procuraram informar ao presidente Veiga o seu não envolvimento na revolução, informando também sobre seus professores. Procedeu assim o delegado do 4º círculo literário – da região de Formiga Tamanduá e Piunhiy – em 4 de outubro de 1842, através de ofício ao presidente, no qual informava que “os Professores de seu Círculo não se envolveram na Rebelião”. Em resposta, declarou o presidente que “muito agradável forão ao Governo as noticias dadas pelo sr Delegado”.³³⁹ A mesma posição foi tomada também pelo Delegado do 14º círculo, de Pitangui, que em 20 de setembro de 1842 congratulou-se com o governo “pelo completo triunfo da cauza da Legalidade”, para o qual o Presidente afirmava: “apreciando devidamente aos sentimentos que caracterizão o Sr Delegado meu grato lhe he ter occasião de louva-lo”.³⁴⁰

O mesmo delegado informou ainda ao governo, em nove de outubro de 1842, que, ao chegar em sua região a notícia da rebelião, ele passou a “convidar os professores do circulo a coadjuvarem as Autoridades na sustentação da ordem”.³⁴¹ Desse modo, apenas o professor do Arraial da Saúde, pertencente a esse círculo, faltou às aulas nesse período. Diante de tal declaração, Veiga agradeceu aos “mencionados professores ao serviço que prestara a província” e determinou a suspensão do professor que faltou ao trabalho durante o movimento por um período de seis meses.

De acordo com os dados do Códice 304, do Arquivo Público Mineiro, estabelecemos abaixo o seguinte quadro das localidades cujos professores sofreram medidas punitivas por se envolverem direta e indiretamente na revolução de 1842. Não vamos relacionar aqui as demissões e os afastamentos que foram efetuados nesse período a pedido dos próprios professores, mas apenas aquelas medidas que configuraram punição das forças legalistas contra esses profissionais.

1º Círculo Literário Ouro Preto	Suspensão e processo judicial a um professor do Colégio Assunção Demissão, processo e multa a um professor do Colégio Assunção Demissão de quatro professores de instrução primária Demissão do professor substituto da Escola Normal de Ouro Preto
Congonhas do Campo	Suspensão a um professor primário

³³⁹ APM, SP, Códice 304, Ofícios do Governo sobre instrução pública 1841-1843, p.62.

³⁴⁰ *Ibidem*, p.63.

³⁴¹ *Ibidem*, p.63v.

	Suspensão a um professor de inglês e francês
2º Círculo Literário Mariana	Demissão de um professor de retórica Demissão de um professor de filosofia Demissão de um professor de latim
Vila do Inficionado	Demissão a um professor primário
Santa Rita do Turvo	Demissão a um professor primário
São Jose do Xopotó	Suspensão a um professor primário
Vila de Santa Bárbara	Demissão a um professor Primário
3º Círculo Literário Sabará	Demissão a dois professores de instrução primária Demissão a um professor de francês Demissão a um professor de filosofia
Contagem	Demissão a dois professores primários
Lagoa Santa	Demissão a um professor primário
Curvelo	Demissão a um professor primário
8º Círculo Literário Barbacena	Demissão a um professor primário Suspensão a um professor primário Suspensão a um professor de francês, geografia e história
9º Círculo Literário São João Del Rei	Suspensão e demissão do Padre Marinho Suspensão a um professor primário
10º Círculo Literário Aiuruoca	Demissão a um professor primário
11º Círculo Literário Campanha	Demissão a um professor de francês, geografia e história
Arraial da Abadia	Demissão a um professor primário
13º Círculo Literário Paracatu	Suspensão e processo judicial ao professor de latim Demissão a um professor primário
14º Círculo Literário Arraial da Saúde	Suspensão a um professor primário

É preciso observar que essas medidas de punições foram sendo tomadas de acordo com o nível de envolvimento desses professores na revolução, o que significa que enquanto alguns tiveram maior participação no evento, outros tiveram atitudes mais discretas de suas posições

políticas. Assim sendo, embora alguns municípios não tenham se declarado envolvidos no movimento através de suas Câmaras, como foi o caso de Ouro Preto, Mariana e outros, não quer dizer que os professores públicos destas localidades não se declarariam defensores do movimento liberal. Acreditamos, portanto, que o número de professores que se envolveu nessa revolução supera ao número de demissões e suspensões ora quantificada, tendo em vista que outros professores sofreram apenas censura e desconto de seus vencimentos, sem perder seus empregos. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o professor do arraial de São Domingos do Prata que, ao abandonar a causa revolucionária diante da aproximação das forças legalistas, somente teve seus vencimentos descontados e foi censurado em quatro de março de 1843.³⁴²

Com efeito, ainda no ano de 1843, vários professores sofreram perseguição do presidente Veiga por terem abandonado as aulas, em 1842, em apoio à causa dos rebeldes. Entre estes estavam o professor de instrução primária de Ouro Preto, Francisco Jose Cardoso, demitido em 10 de janeiro de 1843; o professor primário de Vila de Itabira, demitido em 22 de maio de 1843; os professores primários, reverendo Jose Feliciano do Nascimento e Joaquim Rodrigues Neves, pertencentes também à Vila de Itabira, ambos demitidos em 15 de fevereiro de 1843.³⁴³ Torna-se importante ressaltar aqui que, de modo geral, todas essas medidas do governo contra os professores e escolas públicas, em Minas, representavam forte impasse no processo de organização da instrução pública, porque desarticulava o diálogo que se acreditava empreender naquele período entre governo e população, ou melhor, entre Estado e sociedade civil, e que tinha o professor como o eixo de articulação desse diálogo.

Somente em 14 de março de 1844 foi decretada a anistia pelo Imperador àqueles que estiveram envolvidos no movimento de 1842. A partir daí, muitos professores puderam retornar a seus cargos: o professor Antonio Jose Ribeiro Bhering foi reintegrado na cadeira de retórica, em Mariana, em 03 de agosto de 1844; novamente dedicando-se à instrução da mocidade, Bhering se tornou no início da década de 1850 vice-diretor-geral de instrução pública e secretário de governo da província.³⁴⁴

Além de Bhering, foram reintegrados também, em Mariana, o professor de filosofia, em agosto de 1844, e o de latim, em março de 1845; em São João Del Rei, foi reintegrado o professor de instrução primária, Antonio Mariano Pereira Pimentel, em 16 de julho de 1844;

³⁴² MOURÃO, *Op. Cit.*, p.30.

³⁴³ APM, SP, Códice 304, Ofícios do Governo sobre instrução pública 1841-1843, pp 91, 93v, 108v.

³⁴⁴ SILVA, *Op. Cit.*, p.117.

em Lagoa Santa, foi reintegrado o professor de instrução primária, em agosto de 1844.³⁴⁵ Em Barbacena, o professor Antonio Lucas Chaves retornou ao trabalho de professor primário, em 19 de agosto do mesmo ano. Além desses foram também reintegrados aos empregos os professores Jose Cardoso da Silva, em 26 de julho, e Jose Antonio de Brito, em 19 de agosto, ambos de Ouro Preto.³⁴⁶ Na década de 1850, o professor Fernando Vaz de Mello assumiu as aulas de francês, geografia e matemática no Colégio Uberabense, passando a ser também seu diretor. Já o padre Marinho, anistiado em 1844, retornou à política pelo partido liberal tornando-se deputado geral nas 6ª e 7ª legislaturas (1845-1850), mas, em 1848, afastou-se definitivo da política e se entregou ao magistério fundando o Colégio Marinho, no Rio de Janeiro, sendo ainda seu professor e diretor.³⁴⁷

3.3.3- Novo percurso da Escola Normal de Ouro Preto

Apesar da reintegração desses professores, o processo de organização da instrução pública na província via-se ainda desarticulado, exigindo continuamente que o governo tomasse todas as providências para remediar este mal que recaia sobre “hum ramo tão importante da Publica Administração”, como afirmava o presidente da província em seu relatório sobre instrução pública de 1846. Como vimos, o presidente Quintiliano julgava necessário que os professores do ensino primário se habilitassem na Escola Normal, devendo esta “ser quanto antes estabelecida na capital”.³⁴⁸ Para o presidente, de que valiam tantas escolas quando o maior numero dos professores continuava sem possuir um habilitação na Escola Normal? Fundado neste argumento, ele nomeou uma comissão composta do 1º oficial da secretaria de Governo, professor Antonio Jose de Pinna Leitão e do professor Elias Diogo e Costa, para examinar as escolas públicas da capital, o método de ensino utilizados nelas e propor as bases para fundar novamente a Escola Normal.

Reaberta na capital pela lei de 08 de abril de 1846, a Escola Normal de Ouro Preto, como ficou conhecida, começou uma nova fase de atividades para preparar os professores de instrução primária da província, tendo agora como seu diretor o professor Antonio Jose de

³⁴⁵ MOURÃO, *Op. Cit.*, p.30.

³⁴⁶ APM, SP, Códice 360, Ofícios do Governo sobre instrução pública 1844-1845.

³⁴⁷ IGLESIAS, 1977, p. 14-20

³⁴⁸ Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública. Fala do Presidente, Quintiliano Jose da Silva, em 1846. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> acesso em janeiro de 2011.

Pinna Leitão. Mas, como ela ainda estava “muito longe” de corresponder ao desenvolvimento da instrução primária, em 1848, o presidente Bernardino Jose de Queiroga dava notícias dessa escola, ressaltando que “como todas as instituições novas ella lucha com os prejuízos do tempo”, os quais estavam relacionados à “falta de um systema”. Para o presidente, embora o “sistema” estabelecido pela lei provincial, de 1835, fosse “excelente”, a instrução marchava com passo muito vagaroso, sendo preciso, portanto, de outros recursos para melhorá-la, pois, tornava-se difícil para um presidente de uma província “tão extensa como esta, no centro da capital estender suas vistas às escolas que se achão disseminadas pela vasta superficie da mesma província”.³⁴⁹

Diante de tal fato, o presidente julgava necessária a revisão das leis provinciais que tratavam do ensino e da criação do cargo de um diretor de instrução pública para ficar resonsável pela fiscalização do trabalho dos delegados de círculos literários, das escolas de instrução primária e secundárias, particulares e pública, das comissões locais, da Escola Normal, e de um liceu, que devia ser criado agora também na capital. Seria, por conseguinte, o diretor de instrução pública quem passaria agora a tomar conhecimento das propostas e reclamações de professores, delegados, podendo deliberar sobre o ensino e suas instituições.

Na perspectiva de Bernadino Queiroga, uma das principais dificuldades da Escola Normal era a falta de pessoas, que além das habilidades que a lei exigia, tivesse também verdadeira vocação para o magistério. Isso causava grandes obstáculos no desenvolvimento da instrução primária, pois, apesar de já haverem na província pessoas com habilitação, na prática eles encontravam muitos tropeços. A criação do cargo de diretor de instrução pública daria mais condições, porque ele teria mais disponibilidade para oferecer aos professores primários “todas as considerações possíveis a fim de que a esse gênero da vida fossem convidados homens generosos, philantrópicos, resignados e verdadeiramente interessados na instrução da mocidade”.³⁵⁰

Entretanto, de acordo com os relatórios de presidentes de província dos anos seguintes, podemos perceber que pouca coisa se alterou em relação ao funcionamento da Escola Normal, o que acabou por levá-la novamente a ser fechada em 1852. De todo modo, reconhecemos que

³⁴⁹ Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública. Fala do Presidente, Bernardino Jose de Queiroga, em 1848. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> acesso em junho de 2011.

³⁵⁰ Relatório de Presidente de Província sobre Instrução Pública. Fala do Presidente, Bernardino Jose de Queiroga, em 1848. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> acesso em junho de 2011.

esses predicados citados acima pelo presidente vão ganhando força no processo de revisão da legislação do ensino, em Minas, e vão se alinhar à ideia de *vocação* passando a articular o ofício do magistério com mais consistência ao professor *abnegado*, *zeloso* e a imagem desse professor com mulher. Essa ótica se mostrará na reabertura da Escola Normal em 1871, quando passa a ser prevista a frequência comum de homens e mulheres.³⁵¹

Dentro do contexto de análise que desenvolvemos sobre o estabelecimento da Escola Normal de Ouro Preto e dos impasses que interromperam suas atividades, podemos perceber que a articulação da missão de professor com a imagem da mulher generosa, resignada, abnegada, ajudava a formar para os políticos do século XIX, a idealização da professora da escola elementar; “só comparáveis às causas religiosas e patrióticas”.³⁵² Com esse perfil de professor, esperava-se que além de assegurar às crianças da província a instrução necessária, assegurava-se também o clima de conformação desses missionários com os poderes vigentes.

³⁵¹ APM. Leis Mineiras. Lei n.1769, de 04 de abril de 1871.

³⁵² CHAMON, *Op. Cit*, p.16.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É admissível afirmar que a província de Minas Gerais teve um quadro relativamente positivo de buscas de estratégias para organizar o ensino público, na primeira metade do século XIX. É também admissível afirmar que estas estratégias, articuladas à construção do Estado imperial, procuraram atuar com mais consistência sobre dois aspectos: os métodos de ensino e a formação de professores. Apesar das províncias não gozarem de competência constitucional para legislar sobre o ensino nos primeiros anos pós independência, durante o Primeiro Reinado a instrução foi ponto constante no Conselho-Geral dessa província, onde encontrou em Bernardo Pereira de Vasconcelos, o propugnador de projetos para expandir o número de escolas públicas, reformular o método de ensino e regularizar o trabalho dos professores.

Na fomentação ilustrada e liberal de dar à população o acesso à instrução elementar, que emergiu no Brasil após sua independência política, sobressaiu o ensino mútuo, sustentado pela crença da elite dirigente de que se tratava de um método econômico, porque prescindia de muitos professores para ensinar a um número grande de alunos, e porque prometia ser eficaz no controle da disciplina e da ordem na sala de aula. Como por todo o Império, em Minas, o ensino mútuo esteve articulado à expansão da instrução elementar num projeto mais amplo de estruturação do Estado, que visava inserir o Brasil numa civilização – nos moldes europeus –, despertando nessa população os “espíritos industriosos” e disciplinados. Disciplina que primava preparar um corpo de trabalhadores livres e libertos para atuarem de acordo com as concepções modernas de relações de trabalho, tornando-se imprescindível o aprendizado das primeiras letras e das regras de comportamento social que se pretendia consolidar.

A partir do Ato Adicional e, em decorrência desse, da criação das assembleias legislativas, as províncias passaram a definir os rumos da instrução pública através dos interesses e ideias político-pedagógicas de uma elite dirigente provincial, na sua maioria de tendência liberal, que foi se formando com o surgimento dessa nova instância de poder. Na província de Minas, a lei de 1835 estabeleceu as normas de organização da instrução articulando-a em dois graus de ensino, criando escolas de instrução primária, e regulamentando o funcionamento daquelas que já existiam. Essa lei regulamentou também o

trabalho dos professores primários e instituiu os cargos de delegados de círculos literários, que passavam a fiscalizar esses professores.

No entanto, o ponto focal dessa legislação foi, sem dúvida, o estabelecimento de novos métodos de ensino visando superar certa descrença na aplicação do ensino mútuo, e a criação da Escola Normal de Ouro Preto como *locus* de formação intelectual e moral dos professores. Nessa perspectiva, os dirigentes políticos acreditavam que o uso de novas metodologias, com resultados eficazes nos países europeus, aplicados agora no Brasil, por professores habilitados na Escola Normal fariam coros aos interesses do governo imperial, vinculados à necessidade de governar essa população e de convencê-la a cooperar com o projeto de nação que se instituía.

Mas, dadas as ambiguidades inerentes ao próprio jogo político que se armou no Estado imperial, que primava por um lado, formar cidadãos e inserir o Brasil no rol de uma civilização e, por outro lado, manter ainda certos padrões de tempos coloniais (como escravidão, propriedade), os meandros de organização da instrução pública foram sendo tecidos de acordo uma visão conceitual ambígua da elite dirigente sobre os conhecimentos que julgava necessário civilizar o povo. Instrução e educação representavam as duas faces da mesma moeda, porém, enquanto ela chegava para algumas pessoas nas escolas de 2º grau, para boa parte da população ela não ultrapassava as escolas de 1º grau. Tal foi a dinâmica do ensino que se instaurou em Minas. Nesse contexto, entendemos que os impasses que se interpuseram no processo de instrução da população mineira, pobre, estavam menos articulados à ineficácia dos métodos de ensino, e muito mais à própria ambiguidade conceitual daquilo que os dirigentes políticos e legisladores entendiam como instrução civilizatória para esse povo.

A boa aplicação e a eficácia dos métodos dependiam também de ter na província professores bem habilitados, formados na Escola Normal. Entretanto, a centralidade do saber pedagógico e a dimensão moral que atravessaram a construção do perfil do professor, no período por nós analisado, também esbarraram nos impasses políticos que afetaram o campo educativo provocando indefinições no processo de formação de professores. A Escola Normal de Ouro Preto, criada em 1835 e estabelecida em 1840, viu abalado, com Revolução Liberal de 1842, seu significado de portadora “de um sentido em relação à profissão docente”,³⁵³ quando se somou à lista das instituições e de professores perseguidos pelas forças legalistas,

³⁵³ GOUVEIA; ROSA, *Op. Cit.*, p.31.

vitoriosas da revolução. Reaberta em 1846, sua centralidade continuava a ser a dimensão metodológica da prática pedagógica. Mas, esse percurso foi novamente marcado por seu fechamento em 1852, tendo agora que esperar pela legislação de 1871 para sua reabertura definitiva. De todo modo procuramos admitir nesse estudo que, apesar de ter sido implantada no período em que predominava no poder do “centro” o grupo conservador, a Escola Normal de Ouro Preto cumpriu, em certa medida, com os propósitos e as práticas do governo provincial no período analisado, pois, sua implantação em Minas se deu sob o auspício da pedagogia liberal vigente nas propostas dessa elite aqui acolada.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Fontes manuscritas:

Arquivo Público Mineiro

Instrução Pública. Ofícios dos Delegados dos Círculos literários ao Governo. SP, Códice 233, 1837.

Instrução Pública. Correspondências recebida pela Província. SP 1823-1852.

Instrução Pública. Provas e Pareceres de Professores. IP 3/3, cx. 11, 1830-1851.

Instrução Pública. Ofícios de Professores primários ao Governo. SP, Códice 236, 1839.

Instrução Pública. Portaria da Presidência aos Professores. Fundo IP, Serie 03, cx. 01, 1823.

Instrução Pública. Ofícios do Governo sobre instrução pública. SP Códice 304, 1841-1843.

Instrução Pública. Ofícios do Governo sobre instrução pública. SP Códice 360, 1844-1845.

Instrução pública. Estatuto do Colégio Nossa Senhora da Assunção. Cx. IP 183.

Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana

Auto 82, Correspondências á Câmara de Mariana, 1842, cx. 03, fl 02.

Auto 5598, Códice 225, 2º Ofício, Processo Seqüestro, 1842.

Auto 5143, Códice 206, 2º Ofício, Processo Crime, 1842.

Auto 4656, Códice 186, 2º Ofício, Processo Crime, 1842.

Auto 5284, Códice 211, 2º Ofício, Processo Crime, 1842.

Auto 4606, Códice 184, 2º Ofício, Processo Crime, 1842.

Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana

Termo de Ordenações. Processo n. 874, *De Genere et Moribus* de Jose Antonio Marinho, 1829.

Fontes primárias impressas:**Documentos Jurídicos**

BRASIL. Constituição (1824) Constituição política do Império, 1824. *Coleção das Leis do Império*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1866.

BRASIL. Lei de 12 de agosto de 1834. *Coleção das Leis do Império*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1866.

BRASIL. Leis e decisões do governo, 1825. *Coleção das Leis do Império*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1876.

BRASIL. Leis e decisões do governo, 1823. *Coleção das Leis do Império*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1866. AEAM, Estante 71, n.7659.

BRASIL. Leis de 15 de outubro de 1827. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm> acesso em 15/04/2010.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Lei n.13 de 28 de março de 1835. *Livro das Leis Mineiras*. APM.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Regulamento n. 3 da Lei n. 13 de 28 de março de 1835. *Livro das Leis Mineiras*. APM.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Lei n. 311 de 8 de abril de 1846. *Livro das Leis Mineiras*. APM.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Lei n. 1769 de 4 de abril de 1871. *Livro das Leis Mineiras*. APM.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Ofícios de professores primários ao governo da Província. 1839. SP, Códice 236. APM

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Relatórios de Presidentes de Província à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais, 1837-1848. Disponível em :<http://www.crl.edu/pt-br/brazil>

Documentos

MARINK, Jose Carlos. *Compendio explicativo sobre o methodo de ensino mutuo*. Ouro Preto: Tipografia de Silva, 1828. ABN, Divisão de Obras Raras, Microfilme OR00226[3].

Jornais

O Universal. Ouro Preto. Publicações: 18/07/1825, 27/07/1825, 17/08/1825, 17/02/1826, 25/02/1835, 29/04/1835, 04/05/1835, 18/05/1841, 14/06/1841, 03/01/1842. Disponível em: www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais.docs

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DICIONÁRIOS

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Ed.3. Curitiba: Positivo, 2004.

IRMEN, Friedrich; KOLLERT, Ana Maria Cortez (org.). *Langenscheidts Wörterbuch Portugiesisch*. 7. Ed. München, 2001.

LIVROS E ARTIGOS

ADORNO, Sergio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, Jose Ricardo Pires de. *Historia da instrução pública no Brasil 1500-1889*. Brasília: ENEP/MEC, 1989.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

ANDRADE, Francisco Eduardo. *Entre a roça e o engenho*. Roceiros e fazendeiros em Minas Gerais na primeira metade do século XIX. Ed. UFV, 2008.

_____. Poder local e herança colonial em Mariana: faces da Revolta do “Ano da Fumaça” (1833). *Termo de Mariana: historia e documentação*. Mariana: Imprensa universitária da UFOP, 1998. p.127-141.

ARAUJO, Inês Lacerda. Vigiar e punir ou educar? *Revista Educação*. Especial: Foucault pensa a educação. M.3. São Paulo: Ed. Segmento, 2007.

ARAUJO, Maria Marta. Uma janela para o mundo. *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Belo Horizonte, n. 1, jan/julho de 2010.

AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*. A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BASTOS, Maria Helena C.; FAFRIA FILHO, Luciano M. (org.). *A escola elementar no século XIX*. O método monitoral/mútuo. Passo Fundo. EDUPF, 1999.

BASTOS, A. C. Tavares. *A Província*. Estudo sobre a descentralização no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Disponível em : <http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/coleção/obras>. Consulta em 01/set/2010.

CARRATO, José Ferreira. *Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1968.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

_____ *Teatro das sombras: a política imperial*. São Paulo: Vértice, 1988.

_____ *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____ (org.). *Bernardo Pereira de Vasconcelos*. São Paulo: Editora 34, 1999.

CARVALHO, Marcio Eurélio Rios de. *Afirmção de uma esfera pública de poder em Minas Gerais 1821-1851*. Tese de doutorado. UFMG, 2002.

CASTANHA, André Paulo. Escolas Normais no século XIX: um estudo comparativo. In: *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.32, p.17-36, dez.2008.

CHAMON, Magda L. *Trajetória de feminização do magistério*. Ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996, p.31-54.

CIFUENTES, Rafael LLano. *Relações Entre a Igreja e o Estado*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1989.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquês de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Trad.: Maria das Graças de Souza. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república*. Momentos decisivos. São Paulo: USP, 1979.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DA VIDE, D. Sebastião Monteiro. *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*. Feitas, e ordenadas pelo Ilustríssimo, e Reverendíssimo Senhor D. Sebastião Monteiro Da Vide, 5º. Arcebispo do dito Arcebispado, e do Conselho de Sua Majestade: propostas, e aceitas em o Synodo Diocesano, que o dito Senhor celebrou em 12 de junho do ano de 1707. São Paulo: Typografia 2 de Dezembro de Antonio Louzada Antunes, 1853.

DOLHNIKOFF, Miriam. *O pacto imperial*. Origens do federalismo no Brasil. Ed. Globo, 2005.

_____ Entre o centro e a província: as elites e o poder legislativo no Brasil oitocentista. In: *Almanack Brasiliense*. N.01. mai/2005. Disponível em <http://www.almanack.usp.br>. Consulta em 04/08/2010.

_____ *Caminhos da conciliação: o poder provincial em São Paulo (1835-1850)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, 1993.

ENGUIA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: trabalho e educação no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Maria; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____ ; Eliane Marta Teixeira. A influência francesa na educação brasileira. In: *Presença Pedagógica*. v.15. n.86. Mar/Abr., 2009.

_____ et. Al. Fonte para a história da educação em Minas Gerais no século XIX. In: *Educação em foco*. Juiz de Fora. V. 4. n.1 mar/ago 1999, p.73-89.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____ *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____ *Vigiar e punir*. São Paulo: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Andréa Lisly. *As margens da liberdade*. Estudo sobre a prática de alforrias em Minas colonial e provincial. Universidade de São Paulo, 1999, Tese de Doutorado.

_____ *Estratificação social e mobilizações políticas no processo de formação do Estado nacional brasileiro: Minas Gerais, 1831-1835*. São Paulo: Hucitec, 2008.

GUSMÃO, Alexandre de. *Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia*. Organização de Renato Pinto Venâncio e Jânia Martins Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HILSDORF, Maria Lucia. O ensino mutuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos. In: BASTOS, Maria Helena C.; FAFRIA FILHO, Luciano M. (org.). *A escola elementar no século XIX*. O método monitoral/mútuo. Passo Fundo. EDUPF, 1999.

HOBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções*. Trad.: Tereza Lopes Teixeira; Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOLLANDA, Sergio Buarque de. *Historia geral da civilização brasileira*. O Brasil Monárquico. São Paulo: Difusão Européia do Livro. Tomo II, Vol. II.

IGLESIAS, Francisco. *Política econômica do governo provincial mineiro (1835-1889)*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1958.

JANCSÓ, István. Independência, Independências. In: _____ (org.). *Independência: história e historiografia*. São Paulo: HUCITEC: FAPESP, 2005.

LASKI, Harold J. *O liberalismo europeu*. Trad: Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1973.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena C.; FAFRIA FILHO, Luciano M. (org.). *A escola elementar no século XIX*. O método monitoral/mútuo. Passo Fundo. EDUPF, 1999.

LINS, Ana Maria Moura. O método Lancaster. Educação elementar ou adestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena C.; FAFRIA FILHO, Luciano M. (org.). *A escola elementar no século XIX*. O método monitoral/mútuo. Passo Fundo. EDUPF, 1999.

LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

LUZIRIAGA, Lourenço. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 2006.

MARINHO, Jose Antonio. *História do movimento político de 1842*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.

MARTINS, Maria do Carmo Salazar. Anotações sobre a organização administrativa na província de Minas Gerais. In: *Seminário sobre a economia mineira*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1992, p.13-28.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. Rio de Janeiro: Access, 1994.

MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A escola Normal do Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAUJO (ORG.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Ed. Alínea, 2008, p.145-162.

MONTEIRO, Nuno Gonçalo. *Elites e poder. entre o antigo regime e o liberalismo*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

MOREL, Marco. *O período das regências (1831-1840)*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2003.

_____. Nação e revolução: o rubro veio histotográfico no Brasil, na primeira metade do século XIX. In: CHAVES, Claudia M G; SILVEIRA, Marco Antonio. *Território, conflito e identidade*. Belo Horizonte: Argumentum, 2007, pp. 181-204.

MOURÃO, Paulo Küger Correa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte. Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Ed. São Francisco, 2001.

NEVES, Leonardo Santos. O ensino secundário em Minas Gerais. A construção de uma cultura pedagógica no Império. In: VAGO, Tarcisio M; OLIVEIRA, Bernardo J (org.). *Historias e práticas educativas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

PALHARES e SÁ, Nicanor; SÁ, Elizabete Figueiredo de Escola Normal de Cuiabá: formar professores para lapidar almas. In: ARAUJO (ORG.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Ed. Alínea, 2008, p.61-74.

PETITAT, André. *Produção da escola-produção da sociedade*. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1994.

PIMENTEL FILHO, Jose Ernesto. Incultura e criminalidade: estereótipos sobre a educação da criança, do jovem e do camponês no século XIX. *Revista de Historia*. São Paulo, v. 24, n.1, pp 227-246, 2005.

PRIMITIVO, Moacyr. *A instrução e as Províncias (subsídios para a história da Educação do Brasil)*. Vol. I. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1939. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Disponível em : <http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/coleção/obras>. Consulta em 01/set/2010.

ROSA, Walquiria Miranda. *Instrução política e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001. Dissertação de Mestrado.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. Trad.: Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, s/d.

SALES, Zeli Efigênia Santos. O conselho geral da província e a política de instrução pública em Minas Gerais. In: VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson (org). *Histórias de práticas educativas*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2008. Dissertação de Mestrado.

SAVIANI, D. (org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 14. n. 40. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2009. Disponível em: <http://www.sielo.br/sielo.php>

_____ *O legado educacional do séc. XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SEHELLART, Michel. *As artes de governar. Do regimen medieval ao conceito de governo*. Trad.: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2006.

SILVA, Wlamir. *Liberais e povo. A construção da hegemonia liberal-moderada na província de Minas Gerais (1830-1834)*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Cia Letras, 1996.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

SOUZA, Octavio Tarquínio de. *Bernardo Pereira de Vasconcelos e seu tempo*. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1937. (Documentos Brasileiros, 3.).

SUPRINYAK, Carlos E. A economia política da população: poder e demografia no pensamento econômico britânico do século XVII. In: *Economia e Sociedade*. Campinas, v.17, n.3 (34), p. 383-402, dez. 2008.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa. A maldição de Adão*. V.II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TRINDADE, Raimundo. *Arquidiocese de Mariana. Subsídios para a sua historia. Volume I*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1953.

VALADÃO, Alfredo. *Vultos nacionais*. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1955.

VALADARES, Virgínia Trindade. *Elites mineiras setecentistas: Conjugação de dois mundos*. Lisboa: Colibri, 2004.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. *Manifesto político e exposição de princípios*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1978.

_____ Carta aos senhores eleitores da província de Minas Gerais. In: CARVALHO, José Murilo. *Bernardo Pereira de Vasconcelos*. São Paulo: Editora 34, 1999.

VASCONCELOS, Salomão de. *Bernardo Pereira de Vasconcelos*. Belo Horizonte, 1953.

_____ *Solares e vultos do passado*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1952.

VASCONCELOS, Maria Célia Chaves. *A casa e os seus mestres. A educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

_____ O processo escolarizador em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia. In: Oliveira, L C V; Sarat, M (org.). *Educação infantil: historia e gestão educacional*. Dourados/MS: Ed. UFGD, 2009.

VEIGA, Jose Pedro Xavier da. *Efemérides Mineiras 1664-1897*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1998.

VERNEY, Luis Antonio. *Verdadeiro método de estudar*. 3ed. Porto: Domingos Barreira, s.d.

VILELLA, Heloisa. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

VILLALTA, Luis Carlos; RESENDE, Maria Efigênia Lage. *As minas setecentista*. Belo Horizonte: Companhia do Tempo, 2007 pp.251-285.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado. *Poder público e educação de elite*. São Paulo: Cortez, 1980.