

**BIBLIOTECA
BÁSICA
da HISTÓRIA
da EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

Conselho Editorial de Educação

José Cerchi Fusari

Marcos Antonio Lorieri

Marcos Cezar de Freitas

Marli André

Pedro Goergen

Terezinha Azerêdo Rios

Valdemar Sguissardi

Vitor Henrique Paro

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

Gondra, José Gonçalves

Educação, poder e sociedade no Império brasileiro
/ José Gonçalves Gondra, Alessandra Schueler. –
São Paulo : Cortez, 2008. – (Biblioteca básica da
história da educação brasileira)

Bibliografia

ISBN 978-85-249-1404-1

1. Brasil – História – Império, 1822-1889
2. Educação – Brasil – História – Século 19
- I. Schueler, Alessandra. II. Título. III. Série.

08-03685

CDD-370.98104

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Império : Educação : História 370.98104
2. Educação brasileira : Império : História 370.98104
3. Império : Brasil : Educação : História 370.98104



Educação, poder e sociedade no império brasileiro

osé gonçaves gondra
alexandra schueler

CORTEZ
EDITORA



io 3a p 9/05/2008

Capa e projeto gráfico: aeroestúdio
Preparação de originais: Jaci Dantas
Revisão: Ana Paula Luccisano
Composição: aeroestúdio
Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do organizador e do editor.

© by Autores

Direitos para esta edição
CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 317 - Perdizes
05009-000 - São Paulo - SP
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
E-mail: cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil 2008

Este livro nasce de nossas práticas de pesquisa e de ensino. Por isso, ele é dedicado a todos nossos (as) alunos(as) e, de modo muito especial, aos primeiros leitores deste livro ou de suas partes que, de modo muito generoso, ajudaram a torná-lo possível: Aline Borges, Aline Limeira, Ana Luiza, Ângela, Angélica, Beatriz, Cida, Dimas, Giselle, Inára, Irma, Joli, José Cláudio, Kelly, Madison, Marina e Zélia.

Sumário

Introdução 9

1. Formas do Brasil e Formas da Educação 19

Formas da educação na construção
do povo e da nação 28

2. As Forças Educativas 41

O poder público 41

Ação religiosa 58

Ação dos homens ilustrados:
sociedades, academias, grêmios 62

3. As Formas Educativas 81

Escolas elementares 81

Internatos e asilos 107

Colégios e liceus 124

Faculdades e academias superiores 134

4. Sujeitos da Ação Educativa 155

Professores 155

Meninas e mulheres 199

Negros 220

Índios 256

Crianças 270

Desafios para a História da Educação 289

Bibliografia 295

Introdução

Dialogar com a experiência do outro, eis um dos grandes desafios da História. Expandir a experiência humana, eis uma das belezas da História. No entanto, enfrentar os desafios e lidar com a beleza da História supõe atender a algumas exigências, como definir com precisão um problema, estabelecer um questionário, explorar as possibilidades de reflexão sobre os problemas a serem examinados, constituir um núcleo documental a ser trabalhado, explorar as relações entre documentos de extração específica e, finalmente, escrever e divulgar os resultados a que se chegou. Em linhas gerais, estas são as coordenadas seguidas pelos historiadores e que legitimam esta “arte de fazer” tão necessária em tempos de esquecimento, situação que se agrava com o crescente bombardeio de informações, muitas vezes desconexas e desarticuladas. Neste sentido, a História é uma forma de combater o esquecimento e, ao mesmo tempo, esforço humano de produzir uma compreensão mais alargada de nossa experiência.

Ao considerarmos as coordenadas do fazer histórico, cabe assinalar alguns problemas com que nos deparamos na escrita deste livro. Inicialmente, destacamos três pontos que nos parecem centrais: o período a ser recoberto, o entendimento do que é educação e a idéia de Brasil.

No que se refere à periodização, o desafio é pensar o ponto em que a reflexão deveria ser iniciada e onde poderia ser encerrada. De modo geral, a historiografia adota marcos político-administrativos como critério geral para pensar a sociedade. Nesta direção, a História do Brasil teria conhecido três formas: a Colônia (1500-1822), o Impé-

A divisão tradicional de nossa História convencionou a existência de três períodos largos: a Colônia (1500-1822), o Império (1822-1889) e a República (1889 aos dias atuais). No entanto, a experiência educativa não se encontra plenamente determinada por marcos temporais tão rígidos ou pelas formas administrativas.

rio (1822-1889) e a República (1889 aos dias atuais), a partir do que todos os acontecimentos poderiam ser compreendidos e explicados. Ao admitir e trabalhar com estes marcos, nos vemos obrigados a considerar as forças educativas, as formas de educação e seus sujeitos submetidos a este clássico e poderoso regime de verdade. A adesão a tais princípios de inteligibilidade funcionaria para apreender os acontecimentos no campo da educação, mas também valeria como chave

de leitura para o exame dos fenômenos religiosos, econômicos, judiciais e outras experiências culturais. A repartição de nossa História nestes três largos períodos funciona como uma espécie de chave-mestra, que permitiria compreender todas as ações humanas. No entanto, as pesquisas mais recentes têm demonstrado que o emprego desses marcos e a unidade que a adoção deles sugere são insuficientes para explicar a complexidade da ação social nos períodos assim definidos. Nesta direção, propomos trabalhar com essa periodização, sensíveis a perceber que a experiência educativa não se encontra plenamente determinada pela forma administrativa vivida no que foi uma “América portuguesa” que, de modo tenso, desde então, vem construindo a forma de um Estado independente.

Uma segunda questão que precisa ser explicitada se refere à própria noção de “educação”. Em nosso caso, procuramos descrever este tipo de experiência considerando suas formas institucionalizadas e não institucionalizadas. Assim, a ação invisível que se processa no espaço privado, no convívio íntimo, nas leituras comuns, nas conversas, músicas, danças, festas, procissões e jogos, por exemplo, precisa ser considerada de modo a trazer uma população de acontecimentos, freqüentemente esquecida nos estudos de História da Educação, e que ajuda a compreender como o homem vem sendo educado e como temos compreendido a própria possibilidade de

educar o homem. Ao lado desses, também devemos observar a heterogeneidade das forças educativas e iniciativas específicas que elas organizam no vasto território que se pretende unificar, sendo esta uma das funções atribuídas à educação que passa a se processar nas escolas. Com isto, também vale chamar atenção para as iniciativas criadas, mantidas e expandidas pelo aparelho do Estado, pelas Igrejas, empresários, filantropos e agentes da intelectualidade, como médicos, juristas e militares, por exemplo. É por meio da ação articulada desta gente que, pouco a pouco, vão sendo criadas escolas públicas, privadas, subvencionadas (diurnas e noturnas), asilos, colégios e liceus, internatos e cursos superiores no vasto território brasileiro. Do mesmo modo, é preciso considerar o poder exercido pelas sociedades, academias e grêmios, instâncias educativas que organizam iniciativas voltadas para educar a população, constituída pela “boa sociedade”, mas também por crianças pobres, negros, índios, imigrantes e mulheres.

A educação não esgota seu significado na escola. A educação, como prática social e histórica, é plural e adquire formas e sentidos diversos, conforme os espaços, os tempos, os sujeitos e os grupos que a experimentam e vivenciam. Assim, as experiências educativas no século XIX conheceram formas institucionalizadas e não institucionalizadas.

Essa nota breve procura demonstrar a complexidade do tecido social a que nos referimos. Do mesmo modo, funciona como atestado de que a educação ingressara definitivamente na agenda das preocupações sociais, sendo objeto de soluções variadas para atender a uma população heterogênea que precisava ser minimamente educada e disciplinada.

Um dos aspectos da disciplina a ser adquirido pela educação deveria ser a construção da própria idéia de Brasil. Nunca é demais lembrar que esta tarefa inacabada não foi obra atribuída exclusivamente à escola. De modo assemelhado a outras nações, este gesto ambicioso, a exigir esforço proporcional ao tamanho do território e variedade de seu povo, supôs a imposição de um conjunto de monopólios por

A invenção do Brasil e a invenção da escola constituem faces de uma mesma moeda, ou seja, integram o conjunto de ações articuladas no processo de formação do Estado imperial. Por isso, um dos aspectos da disciplina a ser adquirido pela educação escolar deveria ser a construção da própria idéia de Brasil.

parte do Estado, como foi (e continua sendo) o monopólio sobre a tributação, justiça, alfândega, moeda e educação escolar para enumerar alguns. Articulado, este conjunto de ações procurou promover a unidade territorial, submetida a medidas variadas visando unificar língua, moeda, pesos, medidas, símbolos nacionais e também alimentação, vestuário, regras de convívio social, por exemplo. É por meio deste vasto arco de políticas que se

pretendeu construir uma nação. Se pretendeu construir o Brasil.

Mas qual Brasil foi imaginado por homens e mulheres do passado? Foi um Brasil especial e único, que procurou conhecer experiências internacionais, especialmente dos países considerados civilizados, para implantar ao sul do Equador uma experiência assemelhada? Como veremos, a peculiaridade da política, da economia, da cultura, do regime de trabalho e da educação, dentre outras, organizou aqui uma sociedade singular, especial e única que fez combinar o sonho da civilização com escravidão e exploração aguda, associadas a um regime de reprodução das desigualdades de longa duração, cujos sinais ainda podem ser facilmente encontrados em nosso presente.

Nesse quadro, escrever uma História da Educação do século XIX exige debater datas e categorias, ferramentas necessárias para desenvolver esta forma de reflexão. Portanto, como podemos descrever o próprio século XIX? A resposta a esta questão, como estamos tentando assinalar, exige atenção paciente e rigorosa no que diz respeito ao problema que se pretende abordar. No nosso caso, estamos considerando a impossibilidade de nos fixarmos nos marcos de uma História político-administrativa. Para tanto, em cada aspecto destacado, procuramos observar sua historicidade e as lutas de que resulta, recuando a séculos anteriores e posteriores para tornar visível suas transformações, deslocamentos, descontinuidades e, também o que resiste, aquilo que permanece.

Com este movimento, procuramos ressaltar que a própria idéia de Brasil vem sendo construída ao longo do tempo e nem sempre foi a mesma, para o que concorre o lugar reservado à educação no âmbito deste audacioso projeto. Inversamente, cabe discutir o que a educação vem efetivamente fazendo para “inventar” o próprio Brasil.

Cabe sublinhar que este livro se beneficia de novas ferramentas de pesquisa e avanços nos estudos no campo da História da Educação nas três últimas décadas, o que tem criado ricas possibilidades para se compreender “outros presentes”. Todavia, é forçoso reconhecer duas dificuldades complementares decorrentes do atual estado dos estudos históricos da educação. O crescimento da pesquisa na área em quantidade e qualidade tem tornado quase impossível o acompanhamento cuidadoso desta produção. Contudo, a despeito disto e devido à extensão e à complexidade do assunto, ainda existem lacunas consideráveis no conhecimento histórico disponível. Portanto, se há crescimento, também detectamos rarefação e foi sob estas condições que trabalhamos, o que fornece alguma medida do alcance deste livro.

Este livro procura ser uma síntese da educação brasileira no período do Império e, sobre esta marca, gostaríamos de destacar alguns princípios que presidiram sua elaboração. Procuramos estabelecer um distanciamento em relação às reflexões sobre a educação no século XIX que pontuam nos manuais de História da Educação brasileira. Nesses manuais, a educação oitocentista é, via de regra, representada sob o signo do vazio, do atraso, das trevas ou das sombras. Sob este registro, pouco ou nada havia sido feito, sendo que o modo de medir as iniciativas do “antigo regime” foram dadas ou arbitradas pelos que sonharam e lutaram por uma determinada República. Nesta nossa “nova síntese”, procuramos não re-

A educação no século XIX foi representada por parte da historiografia clássica como signo do vazio, do atraso e das trevas. A memória sobre a escola oitocentista emergiu como penumbra, silenciada pelas glórias dos projetos republicanos de educação. No entanto, no Império brasileiro, a instrução apareceu como um problema geral, que mobilizou agentes e estratégias diversas ao longo do século.

petir as teses generalistas (por exemplo: a expulsão dos jesuítas no âmbito da reforma pombalina fez com que se extinguissem todas as iniciativas educacionais no Brasil; a instrução primária não se desenvolveu porque estava nas mãos das elites provinciais; a educação no Império esteve voltada apenas para a formação das elites etc.). Evitamos esse tipo de anacronismo, procurando examinar *aquela presente*, explorando o que ele teve de especial, inédito e irrepetível. Para tanto, nos apoiamos em pesquisas acadêmicas atualizadas, manejando, igualmente, um núcleo documental diversificado, de modo a fazer aparecer a instrução como um problema geral, que mobilizou agentes e estratégias diversas ao longo do regime monárquico.

Este livro também não nasce isolado. Ele integra uma coleção que, por sua vez, pode ser compreendida em um movimento que, principalmente, a partir da década de 1990, vem se esforçando na construção e problematização de balanços e sínteses da produção de conhecimento em História da Educação brasileira. Mais uma vez a idéia de síntese, de uma inteligência total sobre um determinado fenômeno. Ao assumir este desafio, menos que tomá-la como uma solução definitiva, consideramos que a síntese deve ser vista, ela mesma, como um problema. É um tipo de saber provisório e, como qualquer outro, é filho de seu tempo, das condições de produção existentes e da operação desenvolvida por seus autores.

A síntese pode ser entendida como uma experiência importante do pensamento (da produção de conhecimento) que contribui para a compreensão dos nossos próprios objetos, de modo a possibilitar sua inscrição em redes de relações mais complexas, evitando que os mesmos sejam vistos de forma isolada. Nesse sentido, esta obra pretende ser uma contribuição para estudantes de graduação e para estudiosos e interessados na reflexão acerca da educação de modo geral.

Nesta direção, cabem ainda algumas observações adicionais sobre nossos gestos de criação. Procuramos relacionar um expressivo conjunto de pesquisas de base feitas nos últimos anos sobre objetos

pontuais para, com isso, poder estabelecer um quadro geral e atualizado do debate acerca da educação no século XIX. Na impossibilidade de trabalharmos com tudo o que já existe, ao longo do livro indicamos uma farta bibliografia, base de dados e sítios na *internet* por meio dos quais o leitor pode dar seqüência a seus estudos com uma boa margem de segurança.

Por fim, chamamos a atenção para a ordem da leitura que estamos propondo, cientes de antemão de que os leitores vão abrir o livro quando quiserem, na página que desejarem, submetendo *nossa palavra* às suas experiências e expectativas. Ainda assim, gostaríamos de assinalar que ordenamos *nossa palavra* em torno de quatro núcleos fundamentais.

Inicialmente, trabalhamos com a hipótese de que seria impossível pensar as formas da educação no Império sem analisar o processo de construção do Estado brasileiro. Para nós, o jogo social mais amplo ajuda a compreender o jogo educacional, colaborando, inclusive, para se perceber e aquilatar as funções atribuídas às diversas iniciativas educativas. Neste caso, também trabalhamos com a tese de que para se pensar o Brasil há necessidade de uma reflexão robusta acerca de sua diversidade, reconhecendo as desigualdades instauradas também em termos da matéria educativa. Neste sentido, o Capítulo 1 oferece um quadro geral das tensões sociais que ajudaram a consolidar o Estado Imperial e seu efeito na arena educativa.

No segundo capítulo, procuramos dar visibilidade às principais forças organizadas que atuaram no terreno da instrução no Brasil Imperial. Ganham o centro da cena o aparato do Estado, as forças religiosas e as forças organizadas em sociedades, agremiações, academias e clubes, por exemplo. Este conjunto de forças vai ser o principal responsável pela emergência dos equipamentos escolares e por uma vasta série de iniciativas de caráter educativo desenvolvidas no Impé-

Para se pensar o Brasil há necessidade de uma reflexão robusta acerca de sua diversidade, reconhecendo as desigualdades instauradas também em termos de matéria educativa.

rio brasileiro. Ora aliados, ora em campos distintos, os aparatos público, religioso e “civil” não podem ser vistos como forças isoladas, completamente separadas. As ações que promovem se encontram articuladas, embora nem sempre na mesma direção, com a mesma intensidade e valendo-se dos mesmos recursos, como fica evidenciado na produção das formas educativas do século XIX.

No terceiro capítulo, a heterogeneidade das formas educativas foi constituída em objeto de nossa atenção. Neste momento, lançamos luz sobre os três níveis de ensino: elementar, secundário e superior, para dar a ver as condições particulares de desenvolvimento de cada um. Emerge deste exame um quadro da malha escolar marcado pela desigualdade, como desigual era a própria sociedade que produzia a escola. Assim, com a criação de iniciativas educativas diferenciadas, procurou-se construir um regime de disciplina geral, no qual a escola passou a desempenhar a função de marcar, pelos saberes que administra e crenças que difunde, a posição de cada um no tecido social.

No penúltimo capítulo, as ações de sujeitos sociais bem precisos são objeto de nosso estudo, chamando a atenção para a diversidade de agentes sociais que atuam e/ou são afetados pelas iniciativas educacionais. São professores, mulheres, negros, escravos, libertos, indígenas, ingênuos e crianças que se movimentam na sociedade imperial, sendo alvo e/ou patrocinando iniciativas educativas. São brasileiros, mas também imigrantes e/ou naturalizados que atuam na sociedade, que procuram interferir no mundo público e privado. São famílias, mas também órfãos e abandonados que ganham visibilidade e dizibilidade no âmbito das políticas gerais desenvolvidas na complexa sociedade imperial.

Concluimos nosso livro, com alertas. A História da Educação se constitui em uma forma de pensar a educação e em uma ferramenta necessária para nos pensarmos enquanto sujeitos submetidos a determinados padrões educativos. E ambos são transformáveis e flexíveis.

Portanto, o saber que ora temos a alegria de partilhar com um público mais extenso é rigorosamente datado e se encontra determinado pelas nossas tradições de pesquisa, condições de trabalho e pelas competências e limites dos autores. Ainda assim, e até por isto mesmo, esse é um saber imprescindível para quem deseja ultrapassar o estágio atual da ciência disponível sobre a educação no surpreendente, aberto e inapreensível século XIX.

*“Havia um país chamado
Brasil; mas absolutamente não
havia brasileiros...”*

Saint-Hilaire. *Viagem pelo distrito dos diamantes
e litoral do Brasil*. Itatiaia: Edusp, 1974.

1

Formas do Brasil e Formas da Educação

Os historiadores da educação brasileira têm chamado a atenção para os processos de constituição da forma escolar de educação, implementada ao longo do século XIX, em meio a disputas e tensões, associada aos projetos de nação e à formação do Estado brasileiro. Exorcizando marcos cronológicos rígidos e lineares, os historiadores têm produzido um novo olhar sobre o Oitocentos, caracterizando-o como um período fértil de debates, iniciativas e práticas educativas.

Estes novos estudos, em sua diversidade teórico-metodológica, se caracterizam pelo abandono de explicações generalizantes sobre os supostos insucessos da história educacional brasileira, na medida em que enfocam a heterogeneidade das formas de educação e de apropriação dos modelos educacionais, enfatizando a pluralidade das possibilidades históricas e usos diversos que os agentes fazem das instituições educativas, escolares e não-escolares, remodelando e reconstruindo os espaços, os saberes e os tempos sociais.

As pesquisas historiográficas recentes fornecem subsídios para que possamos construir outras percepções sobre a diversidade de formas de educação e dos processos múltiplos de socialização de indivíduos e grupos sociais ao

A educação, como prática social e histórica, é constituída por processos educativos formais ou informais, intencionais ou não, diversificados e difusos entre os grupos sociais, como a educação familiar, as oficinas de artistas e artesãos, os sistemas de aprendizagem do trabalho agrícola e rural, os professores domésticos ou preceptores, as associações religiosas e leigas, entre outros. Nesses processos educativos, participaram indivíduos oriundos das classes populares, brancos, livres, indígenas, escravos, forros e a população mestiça, não obstante a exclusão e os preconceitos sofridos por tais grupos sociais nas instituições formais de educação.

longo do tempo. Para tanto, como propôs Fonseca (2006, p. 58), foi preciso romper com as perspectivas até então hegemônicas na historiografia da educação brasileira, que vinham priorizando, desde a colonização, a Igreja e o Estado como agências centrais, quase exclusivas nos processos educativos. Tal abordagem, ancorada em concepções do presente, dedicou pouca atenção aos processos educativos formais ou informais, intencionais ou não, como as oficinas de artistas e artesãos, os sistemas de aprendizagem do trabalho agrícola e rural, os professores domésticos ou preceptores, entre outros. Nesses processos educativos, participaram indivíduos oriundos das classes populares, brancos, livres, indígenas, escravos, forros e a população mestiça, não obstante a exclusão e os preconceitos sofridos por tais grupos sociais nas instituições formais de educação.

Nesse sentido, é necessário problematizar os processos de circulação de modelos de educação escolar, calcados nos ideais de civilização e progresso, e considerar as experiências históricas singulares de implementação numa sociedade mestiça, que se apropriou de modelos estrangeiros no contexto de uma cultura plural e híbrida. Com isso, é preciso perceber como o movimento dos defensores do modelo escolar de educação para o Brasil do século XIX, o qual, em linhas gerais, implicou apropriação e remodelação de espaços, conhecimentos e valores próprios de instituições e concepções de educação, atuou no sentido de inventar e produzir a escola como um lugar próprio, específico, destinado à educação de crianças e jovens.

No Império Português, inclusive na sua colônia americana, os professores régios aportaram nas principais vilas, ainda em fins do século XVIII, encontrando aqui também a diversidade e a heterogeneidade das práticas educativas. No que se refere à instrução e ao ensino das letras, a inserção dos indivíduos na cultura escrita, em sociedades de tradição predominantemente oral, se fazia no contato direto com os grupos originais de

Na formação do Brasil e dos brasileiros, inventar a forma escolar implicou remodelar espaços, tempos, conhecimentos, valores, instituições e concepções de educação, produzindo a escola como um lugar específico de educação.

convivência e a partir de iniciativas muito distintas, tais como a educação doméstica ou a contratação de mestres e preceptores, leigos e religiosos, pelas famílias, as ordens religiosas, as irmandades, os seminários, os recolhimentos e asilos, as associações filantrópicas, as corporações de ofícios e as oficinas, entre outras (LOPES E FARIA FILHO E VEIGA, 2003; VIDAL, 1999; FONSECA, 2006).

No âmbito da educação escolar, a reforma pombalina (1759-1772) desencadeou o processo de expulsão dos jesuítas de Portugal e de todo o seu Império, o que acarretou a reorganização do ensino público oficial. Tornava-se então obrigação do Império luso garantir a educação gratuita à população, não de forma igualitária e homogênea, em todo o território metropolitano e colonial. Para tanto, a reforma dos *Estudos Menores* criou o sistema das Aulas Régias, que passariam a ser financiadas pelo subsídio literário e coordenadas pelo Diretor Geral de Estudos.

Para a colônia americana, entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, foram enviados cerca de 17 mestres régios de ler e escrever, distribuídos entre Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Pará e Maranhão. Estes professores régios conviveram aqui com a multiplicidade de práticas e formas educativas coexistentes, inclusive com os mestres leigos e religiosos, padres e capelães de engenhos, que nas áreas rurais e urbanas ensinavam as primeiras letras ou lecionavam disciplinas isoladas (SILVA, 2006). Na cidade do Rio de Janeiro, elevada à sede do Vice-reinado em 1763, há indícios de que existiam, entre 1702 e 1812, cerca de 55 mestres particulares. Quando D. João e sua comitiva desembarcaram na cidade, em 1808, havia 20 mestres régios, além dos mestres e profissionais do ensino particular (CAVALCANTI, 2004, p. 166-167).

As aulas régias foram divididas em cadeiras elementares de ler, escrever e contar e em cadeiras isoladas de Humanidades, como Gramática Latina, Retórica, Poética, Filosofia Moral, Desenho, entre outras.

Nas diferentes regiões do Império Português, a idéia de educar e instruir a população, por meio de instituições escolares formais, foi adquirindo consistência no âmbito das políticas e

das iniciativas públicas, a partir do final do século XVIII. A reforma pom-balina consistiu numa tentativa de criar um sistema de ensino capaz de unir portugueses e europeus sob paradigmas da Ilustração, reinterpretados e apropriados conforme o modelo de Estado absolutista, estamental e hierárquico, como o Império Português (ALMEIDA, 2003, p. 113).

Os professores régios conviveram aqui com a multiplicidade de espaços, práticas e formas educativas.

O *despotismo ilustrado* procurava modernizar o Estado e a sociedade tradicional portuguesa por meio de um programa fundamentado nas idéias iluministas visando à atualização do sistema educacional, das políticas econômicas e da própria administração pública capazes de conservar e engrandecer o Império Português. A idéia era retirar Portugal do atraso e reabilitar o “poderoso império luso-brasileiro”, sonho que vinha sendo acalentado desde o final do século XVIII por grupos de intelectuais ilustrados, inclusive brasileiros como José Bonifácio de Andrada e Silva, Hipólito José da Costa, Manoel de Arruda Câmara e o bispo Joaquim de Azeredo Coutinho, tendo como principal defensor o ministro Rodrigo de Souza Coutinho, à frente do governo português nos períodos de 1796-1803 e 1807-1812.

A concretização da “utopia de um poderoso império” parecia estar próxima, quando a guerra entre a França napoleônica e as monarquias absolutistas continentais (Inglaterra, Áustria, Rússia e Prússia) apressou os acontecimentos diplomáticos e políticos em Portugal, invadido pelas tropas francesas em novembro de 1807. Diante desta situação, a Coroa decidiu transferir a sede do Império para a América, desembarcando na Bahia e, posteriormente, no Rio de Janeiro, nos primeiros meses de 1808.

A abertura dos portos em 1808 e a revogação das proibições à comercialização e à produção de manufaturas em territórios coloniais consistiram em medidas econômicas que, além de representarem o progressivo afrouxamento do exclusivo colonial, incrementaram a economia atlântica e a circulação de pessoas, comerciantes, cientistas, viajantes, mercadorias, escravos, livros e idéias entre os três continentes

— América, África e Europa —, movimentando ainda mais os portos das maiores cidades brasileiras, como Salvador e Rio de Janeiro (AMADO e FIGUEIREDO, 2001, p. 47). Ao se transformar em sede do governo, o Rio de Janeiro adquiriu estatuto de Corte, tornando-se o centro das decisões políticas e sede da monarquia, o que acarretou céleres transformações na vida cultural e social da cidade. Cerca de quinze mil pessoas tomaram parte na comitiva real e desembarcaram nos portos coloniais, principalmente no Rio de Janeiro, trazendo sérios problemas urbanos, como crises no abastecimento, carência de moradias e carestia dos aluguéis, posto que a cidade já contava, à época, com uma população de aproximadamente 66 mil habitantes.

A Coroa, interessada em criar laços de solidariedade política com as elites do Centro-Sul, cuja rede de comércio externo e interno já apontava a hegemonia econômica do Rio de Janeiro desde o final do século XVIII, providenciou a doação de terras e a distribuição de títulos de nobreza. Analisando o desenvolvimento do abastecimento, Lenharo (1979) demonstrou como as políticas de construção e reforma de estradas e de doação de sesmarias contribuíram para interligar as zonas produtoras do Centro-Sul (Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e região Sul) e para a consolidação de produtores e comerciantes de mercado interno. Outros setores beneficiados pela burocracia da Corte foram a aristocracia rural e os comerciantes de *grosso trato*, responsáveis pelo comércio agroexportador e pelo tráfico africano, os quais desempenharam papel fundamental no financiamento de companhias de seguro e navegação, viabilizando as despesas do Estado em troca de mercês, honrarias, privilégios e monopólios (FRAGOSO, 1992). Ao beneficiar o Centro-Sul, a Coroa visava assegurar a integração econômica da região, garantindo bases de sustentação para o governo, no momento em que as resistências e contestações regionais internas — sobretudo no Norte, no Nordeste (Maranhão, Pará, Pernambuco, Bahia) e parte do extremo Sul (Cisplatina), e os processos de independência das colônias espanholas —, indicavam as

A abertura dos portos em 1808 é considerada pela historiografia um marco simbólico significativo no “processo de interiorização da metrópole” e no afrouxamento do exclusivo colonial.

tensões e os riscos de fragmentação do Império e, mais do que isso, a circulação de “perigosas” propostas de emancipação (LENHARO, 1979).

O processo de “interiorização da metrópole”, expressão consagrada por Maria Odila da Silva (1972), acabaria por contribuir para a consolidação de um poderoso bloco de interesses dos grupos sociais e políticos, que não apenas apoiaram a elevação do Brasil a Reino Unido a Portugal e Algarves em 1815, como também, mais tarde, sustentaram o projeto de independência e separação da metrópole. Nos anos de 1820 a 1822, as medidas recolonizadoras tomadas pela Corte portuguesa em relação ao território ultramarino, na chamada Revolução do Porto, tornaram insustentável o sonho de criação e conservação do poderoso Império Português (SOUZA, 2000).

Para além da centralidade política representada pela transformação do território brasileiro em sede do Império Português e o seu papel no complexo movimento de autonomização do Brasil, no que se refere a políticas e medidas relativas à educação, a historiografia consagrou o processo de “interiorização da metrópole”, decorrente da instalação da Corte no Rio de Janeiro e da formulação da chamada “política joanina”, como marco importante nas transformações sociais, políticas e culturais pelas quais passaria a vida e a educação coloniais no início dos Oitocentos.

Como sede do Império, o Rio de Janeiro assistiu à instalação de uma série de instituições político-jurídicas e econômicas, tais como: o Ministério e o Conselho de Estado, o Desembargo do Paço, a Casa de Suplicação, a Intendência da Polícia, a Mesa de Consciência e Ordens, o Erário Régio, o Conselho Real de Fazenda, a Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação e o Banco do Brasil.

Nos campos educacional, científico e cultural instalaram-se instituições como a Academia Real de Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), os cursos de Economia, Agricultura e Química (1808/1810), a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, a Biblioteca Pública (1810), o Real Jardim Botânico (1810), a Missão Artística Francesa (1816), os Cursos Médico-Cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia (1808) e o Museu

Real (1818). A vinda de missões estrangeiras de estudo e pesquisa e a implantação da Imprensa Régia intensificaram a circulação de livros e idéias, ao mesmo tempo em que aumentou o interesse pela importação de livros para a formação de bibliotecas particulares ou para o comércio (BESSONE, 1999). A Mesa do Desembargo do Paço, recém-instalada, era responsável pelo controle da circulação de textos, exercendo a atividade de censura e licenciamento das obras. No âmbito cultural e educacional, a política joanina também indicava o interesse da Corte portuguesa em construir, nos trópicos, o novo Império Português (LYRA, 1994, p. 44).

A política joanina se destacou pela criação de instituições educacionais, científicas e culturais, que visavam transformar a cidade do Rio de Janeiro em símbolo da civilização e sede do Império Português.

As medidas do governo joanino se notabilizaram pela criação de instituições científicas e culturais e cursos superiores, privilegiando a formação das elites políticas e intelectuais, bem como de cirurgiões e médicos, de militares para a defesa do território e de quadros burocráticos para a administração e o serviço do Estado, como engenheiros e técnicos.

No que se refere à instrução pública e ao ensino das primeiras letras, a historiografia aponta que não houve rupturas significativas em relação ao conjunto das reformas pombalinas, permanecendo o sistema de aulas régias, que foram assim denominadas entre 1759 e 1822, momento em que passaram a ser chamadas de aulas públicas. Analisando a montagem das aulas régias no território brasileiro, em 1772, Cardoso encontrou um total de 44 mestres indicados para exercerem as funções docentes na colônia, sendo a maioria deles destinada à Pernambuco (11 mestres régios), à Bahia (10) e ao Rio de Janeiro (7). Conforme a autora:

O interesse do Estado monárquico, sob o reinado de D. João VI, era desenvolver a formação de quadros dirigentes para a Administração e o Exército. O acesso aos estudos continuava prioritário para aqueles que, por sua posição na sociedade, podiam vir a ocupar cargos na administração pública ou privada (...). Assim, os *Estudos Menores* não tiveram maior significação (...) (CARDOSO, 2003, p. 125).

A idéia de um Império luso-brasileiro, nos anos iniciais da década de 1820, começava a ceder lugar a um novo projeto: o projeto de constituição da Independência e da construção do Império do Brasil.

Apesar do caráter estatal e dos fins políticos da educação escolar, enunciados e almejados pelo Império Português, remontarem aos finais do século XVIII, no Brasil, observa-se que, na segunda década dos Oitocentos, se intensificaram as discussões, os projetos e as medidas legais direcionados à ampliação da instrução pública, juntamente com os processos de construção do Estado independente e do amadurecimento da idéia de formação de um novo Império – o Império do Brasil.

De acordo com Mattos, a partir deste momento, e, sobretudo, com os acontecimentos que levaram à concretização da emancipação política em setembro de 1822, a palavra *brasileiro* adquiriu novos sentidos. Deixava, então, de apenas qualificar uma profissão (aquela dos exploradores e comerciantes do pau-brasil) ou de designar o grupo de portugueses e seus descendentes, os nativos e *criollos* da América, naturais da terra, e os escravos africanos nascidos na colônia. A expressão deixava, ainda, de se relacionar unicamente à posição política daqueles indivíduos que, no acirramento das disputas pela independência, defendiam a permanência de D. Pedro I, visando à legitimação de uma nova ordem monárquica independente de Portugal. Com a Independência do Brasil, a palavra *brasileiro* passou, então, a expressar e a adjetivar um corpo político autônomo. Assim, “o Império do Brasil parecia encontrar, finalmente, o seu conteúdo – os brasileiros” (MATTOS, 2003, p. 152).

No entanto, como demonstra o autor, este *conteúdo* estava longe de ser definido. Ao contrário do que normalmente se divulga nos manuais de história e na mitologia da fundação do Brasil, a Independência não foi um processo tranqüilo e ordeiro, representação consagrada na famosa tela “Independência ou Morte”, pintada por Pedro Américo e apresentada em 1888, que acabaria por se tornar a versão oficial dos acontecimentos:

O processo de autonomização não ocorreu da mesma maneira em todas as partes do Brasil. As províncias coligadas primeiro selaram o acordo em torno

da soberania monárquica, desde que constitucional; mas este processo envolveu batalhas sangrentas e uma luta armada contra as tropas portuguesas aqui instaladas. Em Pernambuco, na Bahia e no Pará, houve batalhas sangrentas contra as facções contrárias à autonomização do Brasil (SOUZA, 2000, p. 61).

Em vastas regiões coloniais, havia forças políticas favoráveis à manutenção da antiga ordem e contrários à hegemonia centralizadora exercida pelo Centro-Sul, por meio da Corte. Havia, ainda, forças que buscavam defender outros projetos para a construção da nação, inclusive com propostas radicais, republicanas e federalistas, que incluíam a ampliação das liberdades públicas e a participação política dos caboclos da terra, cabras, libertos e escravos, como atestam os movimentos revolucionários de Pernambuco, de 1817, e a Confederação do Equador, em 1824. Posteriormente, as chamadas revoltas regenciais — Cabanagem (1835-1840), no Pará; Balaiada (1838-1841), em Maranhão e Piauí; Cabanos (1832-1835) e Praieira (1840-1848), em Pernambuco; Farrapos (1835-1845), em Santa Catarina e Rio Grande do Sul; Revoltas Liberais (1842), em Minas Gerais e São Paulo, além das revoltas escravas ocorridas em Minas Gerais (Carrancas, 1833), na Bahia (Malês, 1835) e no Rio de Janeiro (Manoel Congo, 1838), demonstravam a efervescência das tensões sociais e a pluralidade dos projetos políticos em conflito. O que estava em jogo, nas guerras de Independência e nas revoltas regenciais, era a disputa pela interpretação do Brasil e pela definição do *ser brasileiro*, em meio aos embates pela delimitação dos poderes locais e provinciais (MOREL, 2003, p. 56).

Diante da complexidade e das tensões políticas e sociais vivenciadas no processo de Independência do Brasil, a partir de 1822, a emancipação e disputas pela constituição do Estado e suas instituições colocaram em questão o problema da construção da nação e do *ser brasileiro*. Aos olhos do naturalista Saint-Hilaire, viajante de uma expedição científica que percorreu

Ao contrário do que normalmente se divulgam nos manuais de história e na mitologia da fundação do Brasil, a Independência não foi um processo tranqüilo e ordeiro. O que estava em jogo, nas guerras de Independência e nas revoltas regenciais, era a disputa pela interpretação do Brasil e pela definição do ser brasileiro, em meio aos embates pela delimitação dos poderes locais e provinciais.

territórios do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, entre 1816 e 1822, havia um país chamado Brasil, *mas absolutamente* não havia ainda os *brasileiros*. Era preciso, então, construir um povo e uma nação.

Formas da educação na construção do povo e da nação

“A invenção do Brasil” constituía-se num projeto político que, gestado no processo de Independência, foi incentivado no período regencial (1831-1840) e ao longo de todo o Segundo Reinado (1840-1889), manifestou no incentivo às instituições educacionais, culturais e científicas e no mecenato às artes e à produção cultural – ações que visavam promover um corpo de especialistas produtores de conhecimento científico, os quais colaborariam para difundir a língua pátria, constituir a literatura nacional e conhecer a natureza, o território e a população do Império.

Um dos marcos desse processo de “invenção de tradições” nacionais foi o constante apoio financeiro e concessão de privilégios da Coroa ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838. Tendo como modelo as academias européias, o IHGB, de acordo com Guimarães (2003), serviu à institucionalização da pesquisa histórica e geográfica, assumindo o controle da produção científica nestes campos, tornando-se importante lugar de construção da memória nacional.

A idéia de construir o Império do Brasil e a identidade nacional também pode ser observada na elaboração de projetos e nas medidas tomadas para a organização do ensino secundário no país. A criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 2 de dezembro de 1837, marcava a produção de um “lugar de memória” nacional, não apenas pela associação com a data de comemoração do aniversário do imperador D. Pedro II e pelo próprio nome de batismo da instituição, mas, sobretudo, pela constituição de uma rede de símbolos e representações culturais que exaltavam o Império e a figura do rei, presente em variadas ocasiões solenes ou em visitas inesperadas ao colégio.

A construção do Império do Brasil exigia um aparato jurídico e formação de quadros para a sua gestão. Nessa direção, os primeiros cursos jurídicos brasileiros, após tenso processo de debates na Assembléia Constituinte de 1823 sobre a sua localização, foram criados em 1827 e instalados nas cidades de Olinda (depois Recife) e de São Paulo. Nas Faculdades de Direito, os bacharéis obtinham não apenas a formação para atuarem como juristas e advogados, mas também eram formados na “aprendizagem do poder”, posto que grande parte dos egressos destes cursos integrou a política e a burocracia estatais, ocupando os cargos de deputados, senadores, diplomatas, presidentes de província, além dos cargos relativos à Justiça, como os de juízes, promotores públicos e chefes de polícia.

Ao mesmo tempo em que buscava governar, o Estado revalidava e estabelecia hierarquias e distinções sociais marcadas pela criação de instituições educacionais destinadas a públicos distintos, como foi o caso do Imperial Colégio de Pedro II e dos cursos superiores de Medicina e de Direito, por exemplo. Tais instituições foram erigidas para a formação de elites afinadas com o projeto civilizatório do Império e para a constituição de quadros para o governo do Estado. A hierarquia entre cidadãos foi legitimada, como veremos a seguir, pelos critérios censitários para o exercício da cidadania, pela exclusão de direitos políticos aos escravos. Para o conjunto de cidadãos e súditos do Império, a instrução elementar, por meio das escolas públicas de primeiras letras, era considerada um dos mecanismos fundamentais para a constituição de laços e identidades entre os habitantes do Império e o “mundo do governo”, ou seja, para a “formação do povo” brasileiro (MATTOS, 1990).

O objetivo da política de estabelecimento da instrução pública nas primeiras décadas

“A invenção do Brasil” constituía-se num projeto político que demandava a construção da idéia de unidade nacional, a conformação de um território e de um povo, forjando um passado comum, sob a direção das classes senhoriais e das elites intelectuais e políticas. Neste sentido, é que podemos compreender o incentivo às instituições culturais e científicas, tais como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), o Imperial Colégio de Pedro II e os cursos superiores de Direito (Pernambuco e São Paulo) e Medicina (Bahia e Rio de Janeiro).

que se seguiram à Independência consistia em produzir identidades e laços de interdependência sociais, integrando os brasileiros, o povo, conjunto dos cidadãos ativos e inativos ao Estado. Logo após a Independência, uma das primeiras medidas do Primeiro Reinado no âmbito da instrução foi o incentivo à abertura de aulas e escolas pelos particulares, por meio da Lei de 20 de outubro de 1823 (MATTOS, 1990, p. 270). A constituição de aulas públicas, escolas, liceus, colégios, instituições de ensino primário, secundário e superior relacionava-se às preocupações com a “formação do povo” e às intenções políticas mais amplas de construção da nacionalidade e dos espaços públicos.

Por essa razão, a instrução surgiu como um dos direitos fundamentais de garantia individual dos cidadãos brasileiros, estabelecido pela Constituição outorgada em 1824, no artigo 179, parágrafo 32, logo após a dissolução da Assembléia Constituinte de 1823: “*a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos*”.

Seguindo as diretrizes liberais que estabeleceram o direito à instrução como uma das garantias da liberdade e da igualdade entre os cidadãos,¹ a Constituição imperial de 1824 definia, para a especificidade da realidade social brasileira, a abrangência e os limites da cidadania. Conseqüentemente, também definia o direito à educação escolar.

É importante destacar que houve lutas e protestos em torno das definições da cidadania imposta na Constituição de 1824, inclusive entre negros e mestiços, assim como houve disputas pela delimitação do público-alvo das escolas e pelo alargamento dos direitos à educação escolar ao longo de todo o

Oitocentos, abrangendo as propostas para educar e civilizar índios, libertos e rever a instrução oferecida às mulheres. O Período Regencial (1831-1840), na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, assistiu à proliferação de pasquins exaltados e radicais, como *O Homem de Cor*, *O*

A instrução surgiu como um dos direitos fundamentais de garantia individual dos cidadãos brasileiros, estabelecido pela Constituição de 1824, no artigo 179, parágrafo 32: “a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos”.

1 Na “Era das Revoluções” do século XVIII, isto pode ser evidenciado na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, estabelecida sob a égide da Revolução Francesa (1789).

Brasileiro Pardo, O Mulato e O Cabrito, os quais lutavam por igualdade de direitos entre os cidadãos brasileiros, independentemente da origem étnica. Para a Bahia, as pesquisas de João Reis (1989) e Grinberg (2000) demonstraram o quanto estas questões ainda eram debatidas, mesmo após a regulamentação legal pela Constituição.

As disputas sobre os significados do que consistia o *ser brasileiro* e os limites para a cidadania derivaram das próprias disposições legais. De acordo com a Carta Magna, os critérios fundamentais para o exercício dos direitos de cidadão, civis e políticos, passavam pela posse dos atributos mais caros ao liberalismo clássico: a liberdade e a propriedade. Critérios que, de início, excluía os escravos, que, até os anos 1850 representaram, em termos quantitativos, a maior parcela da população do Império. A distinção entre liberdade e escravidão indicava uma das clivagens principais que caracterizavam a sociedade hierarquizada, aristocrática e monárquica, atribuindo significados concretos aos monopólios que constituía a ordem senhorial escravista: o monopólio sobre as terras e sobre os escravos (MATTOS, 1990).

No entanto, as diferenciações não se resumiam ao critério da liberdade. A hierarquização dos cidadãos e os limites para a participação política, por meio das eleições de representantes para ocupar os cargos públicos, também eram definidos pela propriedade. Pelas regras da Constituição de 1824, as eleições se faziam em dois turnos, ou seja, eram diretas, no âmbito local, e indiretas no âmbito provincial. Para eleger juizes de paz, vereadores para a Câmara Municipal e também o corpo de eleitores habilitados a escolher os representantes para a Câmara dos Deputados e para as Assembléias Provinciais, estavam aptos os cidadãos, maiores de 25 anos², que comprovassem obter rendimento

De acordo com a Carta Magna, os critérios fundamentais para o exercício dos direitos de cidadão, civis e políticos, passavam pela posse dos atributos mais caros ao liberalismo clássico: a liberdade e a propriedade. Critérios que, de início, excluía os escravos.

2 O texto constitucional abriu exceções para o limite de idade, o qual caía para 21 anos no caso de chefes de família, oficiais militares, bacharéis, clérigos, empregados públicos e em geral todos aqueles cidadãos qualificados que tivessem independência econômica (CARVALHO, 2007, p. 30).

mínimo de 100 mil réis anuais³. Em nível local, o primeiro grau das eleições, os libertos podiam participar. Esta categoria de cidadãos, também chamada de votantes, apesar de qualificados para votar nas eleições paroquiais e escolher o colégio eleitoral para os cargos superiores, não podia se candidatar aos altos cargos políticos do Estado.

Os cidadãos elegíveis às funções de Deputado e Senador deveriam comprovar o rendimento de 400 mil réis e 800 mil réis anuais, respectivamente.⁴ Para escolher estes representantes, compondo os colégios eleitorais, o cidadão, também chamado de eleitor, deveria comprovar o rendimento de 200 mil réis anuais. Nesta categoria, os libertos eram impedidos de participar. Estes dois grupos – votantes e eleitores – compunham o corpo de cidadãos ativos do Império. Apesar de o texto constitucional não proibir explicitamente, mulheres e escravos não tinham direito ao voto.

O dilema entre a idéia liberal de igualdade natural entre os homens e a manutenção da escravidão, sob a égide de Constituições livres, não foi específico ao Brasil, mas se desenrolou em toda a Afro-América. Em relação ao Império brasileiro, Mattos (2000) demonstra que os critérios censitários constitucionais, estabelecidos pela Carta de 1824, já em meados do século se encontravam economicamente defasados, mesmo após a atualização dos valores em 1846⁵, permitindo que trabalhadores pobres e mestiços, livres e libertos, tivessem acesso ao voto, pelo menos, em nível local, para além das fraudes eleitorais. A autora sustenta ainda que, a partir de meados do século XIX, com a complexificação da sociedade imperial e o processo de abolição, se acirraram as contradições entre os direitos civis e políticos, tendo como conseqüências uma

3 De acordo com Carvalho, o critério de renda não excluía toda a população pobre do direito de votar, ao menos no que se refere às eleições locais, posto que a quantia de 100 mil réis anuais era acessível aos trabalhadores livres e libertos. Em Minas Gerais, por exemplo, dados de um município demonstraram que, em 1876, apenas 24% dos votantes eram proprietários rurais, sendo a maioria composta por trabalhadores, artesãos, empregados públicos e profissionais liberais (CARVALHO, 2007, p. 30).

4 Os senadores vitalícios e eleitos em lista triíplice, da qual o Imperador nomeava o candidato de sua preferência. Os deputados tinham mandato de quatro anos.

5 Os valores para exercer o direito de ser votante e para escolher o colégio eleitoral foram atualizados em 1846 para 200 e 400 mil réis anuais, respectivamente (NICOLAU, 2002, p. 11).

grande indefinição sobre a condição jurídica dos libertos, a ambigüidade das relações raciais e o “sumiço” ou a raridade da *cor* dos indivíduos nas referências documentais de época (MATTOS, 2000).

De acordo com as hierarquias e as distinções entre os cidadãos, o direito à instrução primária, garantido pela constituição aos membros da sociedade política, foi sendo estabelecido no decorrer dos Oitocentos, com base no processo de construção das leis educacionais e dos sistemas de instrução pública provinciais. No entanto, em primeiro lugar, os escravos, como não-cidadãos, eram expressamente excluídos das políticas de instrução oficial. No que se refere ao conjunto dos cidadãos, o artigo 179 não distinguia entre ativos e não-ativos, tendo, portanto, ambos, na condição de livres ou de libertos, em princípio, o direito à instrução primária.

Ao longo do século XIX, o processo de escolarização na sociedade brasileira pode ser observado por meio de diversos mecanismos articulados, tais como: a) legislação escolar e política educacional; b) a constituição de um aparato técnico e burocrático de inspeção e controle dos serviços de instrução para recrutar e empregar, criar rede de poder e saber e desenvolver uma economia política da educação; c) a produção de dados estatísticos para conhecer e produzir representações sobre o próprio Estado e a sua população, elementos fundamentais para a *governamentalidade* moderna (LOPES e FARIA FILHO e VEIGA, 2003).

Partindo desta perspectiva, os historiadores da educação têm observado que a partir da década de 1830, em várias localidades do país, houve intensas discussões sobre a implantação de escolas públicas elementares, bem como debates sobre a pertinência ou não de se escolarizar crianças, negros, índios ou mulheres, em um momento em que se procurava afirmar a necessidade da escola.⁶ Necessidade que foi se afir-

6 Os debates sobre os projetos de educação para os escravos e índios apontam para as tensões sociais que envolviam a construção do Estado nacional e o estabelecimento dos processos de escolarização na sociedade imperial. Importantes documentos para analisar a questão foram os projetos de lei apresentados por José Bonifácio de Andrada e Silva na Assembléia Constituinte de 1823, intitulados *Apontamentos sobre a Civilização dos Índios do Brasil e Representação à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a Escravidão*. Para os projetos de José Bonifácio, ver CALDEIRA (2002) e para as práticas de educação dos índios no Norte do Brasil imperial, consultar RIZZINI (2002).

De acordo com as hierarquias e as distinções entre os cidadãos, o direito à instrução primária, garantido pela constituição aos membros da sociedade política, foi intensamente discutido e estabelecido no decorrer dos Oitocentos, com base no processo de construção das leis educacionais e dos sistemas de instrução pública provinciais.

mando a partir, inclusive, da presença estatal, que produzia, paulatinamente, a obrigatoriedade da instrução elementar, através, por exemplo, de um processo de normalização, no qual se descortinam as relações entre os processos de estruturação do Estado e a educação escolar.

Em algumas províncias do Império, como as de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Maranhão e Rio de Janeiro, a instrução elementar foi regulamentada por leis provinciais, sobretudo após o Ato Adicional de 1834 que redefiniu a competência em matéria de educação, atribuindo às Províncias a autonomia legislativa, ou seja, o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, restando ao governo central, através da pasta do Ministério do Império, a gestão de ambos os graus na Corte e do ensino superior em todo o país. De acordo com a emenda constitucional, competia às Assembléias Provinciais, então criadas, legislar sobre a:

Instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução, que para o futuro forem criados por lei geral.⁷

O Ato Adicional de 1834 constituiu-se na primeira emenda à Constituição de 1824 e atendia às demandas descentralizadoras resultantes das tensões e dos conflitos políticos ocorridos no conturbado período regencial, no qual algumas regiões do Norte e do Sul do Império reagiram às propostas centralizadoras dirigidas pelos interesses dos grupos políticos do Centro-Sul, que buscavam impor sua hegemonia na direção do Estado e na construção da nação. Com a medida, as Assembléias Provinciais foram criadas com maior grau de autonomia legislativa e executiva, contemplando os poderes regionais. Entretanto, a reforma constitucional avançou pouco no que se refere à distribuição de recur-

7 Lei n. 16, de 12 de outubro de 1834.

tos entre as diversas províncias, posto que os tributos públicos permaneceram concentrados nas mãos do governo central (LYRA, 2000).

O processo de descentralização na gestão da instrução pública, provocado pelo Ato Adicional de 1834, tem sido interpretado por parte da historiografia da educação como um obstáculo ao desenvolvimento da educação escolar no Brasil imperial, devido às diversidades regionais e à insuficiência de recursos destinados ao ensino nos orçamentos provinciais, ou, ainda, em razão do desinteresse das elites políticas provinciais na difusão da instrução primária e secundária, o que teria acarretado uma enorme distância entre as leis e a prática educacional, favorecendo, assim, o predomínio de formas heterogêneas de educação e o acesso à instrução, via de regra no âmbito doméstico ou familiar, ao longo do século XIX.

Em que pese o predomínio e a coexistência de múltiplas formas de educação (familiar, religiosa, artesanal, profissional, entre outras) terem sido características da formação social brasileira no decorrer de todo o Oitocentos, pesquisas recentes têm apontado que a idéia de educar e instruir a população livre por meio das instituições escolares adquiriu consistência no âmbito das províncias e do Estado imperial. Embora tenha havido o avanço das pesquisas, ainda permanecem lacunas significativas para a compreensão do período de 1800 a 1840, sobretudo quando consideramos a diversidade das políticas educacionais nas regiões brasileiras, o que dificulta as tentativas de produção de uma síntese mais acabada a respeito desse período.

Na Província do Rio de Janeiro, desde 1835, o governo procurou regulamentar a instrução pública. A criação da Escola Normal para a formação de professores primários, na cidade de Niterói, então capital da Província, naquele ano, foi uma das primeiras medidas tomadas. A Lei Provincial de 1837, primeira a reorganizar o ensino após o Ato Adi-

O Ato Adicional de 1834 (Lei n. 16, de 12 de outubro de 1834) redefiniu a competência em matéria de educação, atribuindo às Províncias a autonomia legislativa, ou seja, o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, restando ao governo central, através da pasta do Ministério do Império, a gestão de ambos os graus na Corte e do ensino superior em todo o país.

cional de 1834, estabeleceu os princípios fundamentais da instrução primária e secundária, delimitando os currículos para as escolas de meninos e meninas, o recrutamento do magistério, os livros e compêndios a serem utilizados, entre outros aspectos. Considerada pelos principais grupos dirigentes como instrumento fundamental para a constituição da unidade do Império, a instrução primária viabilizaria a formação do povo brasileiro e a aquisição de:

Certas noções, certas práticas e sentimentos que deveriam ser gerais assim para as primeiras como para as classes superiores da sociedade. É essa instrução comum, essa identidade de hábitos intelectuais e morais (...) que constituem a unidade e a nacionalidade (MATTOS, 1990, p. 271).

A Província do Rio de Janeiro tem sido considerada pela historiografia como “laboratório” para as políticas de instrução pública do Estado imperial em construção e, portanto, modelo para todo o Império (MATTOS, 1990). Tal posição vem sendo redimensionada em razão do avanço das pesquisas que indicam a existência de iniciativas educacionais, regionais e locais, desde as décadas de 1820 e 1830 — portanto, em momentos anteriores ao processo de conquista da hegemonia conservadora e à centralização/consolidação do Estado imperial a partir do Centro-Sul.

Para a Província de Minas Gerais, por exemplo, os estudos têm apontado que os discursos para a criação de cadeiras públicas de instrução elementar, as escolas primárias, foram legitimadores do Estado

nacional em construção desde a década de 1820 (LOPES e FARIA FILHO e VEIGA, 2003 e VEIGA, 1999). Ao investigar a ação do Conselho Provincial de Instrução de Minas Gerais entre os anos de 1825 a 1835, Caldeira (2006) observou que as constantes discussões sobre a instrução indicavam a centralidade da escola como elemento fundamental da formação do Estado e da nação. O estabelecimento de leis pelos conselheiros significou uma forma de implementar políticas na formação do povo, dotando a pro-

Educar e instruir a população do Império foram projetos e ações consideradas fundamentais para o Estado em formação. No entanto, o processo de construção das formas de educação escolar no Brasil do século XIX não foi uniforme, indiferenciado ou contínuo, o que resultou na desigualdade de condições educacionais entre as Províncias.

víncia mineira de um conjunto de leis próprias com normas jurídicas baseadas nos países civilizados, para que fosse possível viabilizar a constituição de um sistema educacional, que incluía primeiras letras, ensino secundário, liceus, colégios, cursos técnicos, ensino superior e colégio para a educação dos índios.

No Rio Grande do Norte, há indícios do processo de escolarização e da instalação de professores vinculados à Igreja e de mestres que ensinavam em suas próprias casas, desde o século XVIII. Segundo Araújo e Medeiros (2002, p. 8), casas residenciais e fazendas nos sertões de Caicó se organizaram como unidades de produção para suprirem não apenas as necessidades cotidianas da sobrevivência alimentar, do vestuário e do trabalho, mas também como “empresas de sociabilidade de diversas artes de ofício manuais, entre as quais a arte de ensinar”. O movimento de criação de escolas públicas e de subvenção e controle pelos poderes públicos sobre os professores particulares, sobretudo em Natal, foi intensificado a partir do período das reformas pombalinas e, especialmente, no período de constituição do Estado imperial e do governo provincial, entre 1834 e 1889 (MEDEIROS, 2004).

Na Província de Mato Grosso, a organização da instrução pública também integrou o movimento de constituição do Estado nacional e de um “povo” que pudesse representá-lo. Os Regulamentos de Instrução de 1836 e de 1854 atribuíam tanto ao governo provincial quanto à iniciativa particular a responsabilidade pela organização, manutenção e fiscalização das escolas, sendo mais evidente a intervenção do Estado a partir da segunda metade do século XIX. No entanto, o processo de escolarização não foi imposto à população do “sertão” sem resistências. Ao contrário, contou com respostas sociais variadas, nem sempre de acordo com as propostas originalmente formuladas nas leis e nos regulamentos, o que demonstra os limites e os contornos possíveis de um projeto que se pretendia nacional em meio às diversidades regionais e ao heterogêneo, multifacetado e silenciado universo cultural (SIQUEIRA, 2000, p. 8).

Em São Paulo, apesar de a primeira lei regulamentando a instrução pública na Província ter sido decretada em 1846, desde o início do

funcionamento da Assembléia Provincial, em 1835, a instrução pública primária foi objeto de debates, de medidas legislativas e providências administrativas. Com a tecnologia da norma, se procurou organizar e resolver as questões, reclamações e demandas apresentadas pela população e por professores, por meio de ofícios, requerimentos e representações dirigidos às autoridades provinciais ou às Câmaras Municipais. A Lei Provincial de 1846 representou o atendimento ao movimento de defesa da intervenção oficial na constituição da estrutura da instrução paulista, movimento que integrava a Província de São Paulo aos projetos de construção do Estado nacional por meio da educação escolar (ANANIAS, 2004)⁸.

De acordo com Faria Filho, a partir de 1835, ao longo de todo o Império, as Assembléias Provinciais fizeram publicar significativo número de textos legais que visavam regulamentar a instrução primária e secundária nas diferentes regiões, demonstração de que a produção legislativa foi um dos mecanismos destacados da intervenção do Estado. Por outro lado, além da construção do “Império das leis”, foi notável o desenvolvimento dos serviços de instrução, de rede de escolas muito diversas (públicas, particulares, domésticas), conforme a realidade de cada uma das Províncias, embora a historiografia afirme que a aplicação de recursos esteve sempre muito aquém das necessidades (FARIA FILHO, 2003, p. 137-138).

O processo de construção das formas de educação escolar no Brasil do século XIX não foi uniforme, indiferenciado ou contínuo, o que resultou na desigualdade de condições educacionais entre as Províncias, na profusão de reformas e na complexidade de normas então produzidas. No entanto, estas normas representaram importante instrumento de construção dos variados sistemas públicos provinciais de ensino.

O processo de escolarização também não se resumiu à ação do Estado, na medida em que houve a participação das famílias e parcelas

8 Para acessar a legislação educacional de Mato Grosso, cf. Sá e Siqueira (2000), Paraná, cf. Miguel (2000) e Miguel e Martin (2004), Paraíba, cf. Pinheiro e Cury (2004), e Rio Grande do Norte, cf. Bastos et al. (2004) e Tambara e Arriada (2004).

da população local, seja por meio da criação de escolas ou apoio aos mestres particulares, seja pelas demandas encaminhadas aos poderes públicos, contendo queixas e reclamações sobre as condições materiais das escolas ou sobre os professores e seu trabalho docente (VEIGA, 1999). Neste aspecto, as tensões entre diferentes concepções e formas de educação foram múltiplas, conforme apontaram Veiga e Viana:

A família configurou-se, portanto, no contexto de criação da rede de Instrução Pública, como uma instância que, por um lado, mantinha-se firmemente ligada à tradição, preservando seu espaço privado das interferências do Estado, e por outro, constituía-se como instância avaliativa daquele mesmo processo. Suas interferências na educação escolar funcionaram como meios de redefinição das práticas docentes e até mesmo das determinações do governo. Colocavam às autoridades a necessidade de criação de escolas e de fiscalização da conduta dos professores e denunciavam a fragilidade de um Estado que se erguia a partir dos ideais das Luzes, mas sobre uma estrutura marcada por uma tradição em que o público se inscrevia na esfera do privado (2002, p. 10).

O mesmo movimento de disputa pela implementação de escolas ou entre formas e práticas de educação distintas, por intermédio da ação de indivíduos, famílias e grupos sociais, foi observado para outras Províncias, como pode ser percebido nos relatórios ministeriais e de presidentes de província⁹.

A difusão de saberes elementares, da cultura escrita e as disputas pelo acesso às escolas permaneceriam latentes em uma sociedade marcada pela diversidade de culturas regionais e locais. Deste modo, os dispositivos do maquinário escolar moderno conviveriam, de modo tenso, com a multiplicidade de formas de educação e de instrução co-existentes ao longo do século XIX.

A construção do Brasil e dos brasileiros, ao contrário do que normalmente se divulga nos manuais clássicos de História, foi objeto de lutas e confrontos entre projetos políticos distintos e de tensões entre sonhos, caminhos possíveis e formas plurais da *nação* e da educação brasileiras.

9 Para ter acesso a esta documentação, consultar <http://brazil.crl.edu/>.

“A Sociedade Amante da Instrução, fundada em 5 de setembro de 1829, faz as suas sessões em todas as quartas-feiras, das 6 às 9 horas da tarde, na sua casa, na Rua d’Ajuda esquina da rua de Santa Luzia. Na mesma casa, ela sustenta uma aula para ensino primário lotada para 150 alunos; e mais duas, uma na rua dos Arcos, lotada para 60 meninas e outra, também para meninas, na rua da Imperatriz, nas casas das respectivas professoras. A terça parte desta lotação é destinada a filhos e filhas dos sócios, e as outras duas partes para pobres e órfãos. A Sociedade, além de concorrer com as despesas para papel, penas, livros etc. dá socorros medicinais, vestuário e calçados aos mais necessitados.”

Almanak Laemmert, 1844, p. 184.

2

As Forças Educativas

O poder público

Pensar a educação supõe inscrever em nosso horizonte os interesses que esse tipo de prática aciona e mobiliza. Nesse movimento, é possível observar que a vontade de educar, de interferir no curso da vida de modo mais ou menos “racional”, mais ou menos “científico”, está presente em lugares variados. Dessa forma, consideramos a existência de forças distintas que, agindo de modo solidário ou concorrente, delineiam aquilo que encontramos em termos de iniciativa e conteúdo educativo. Para sistematizar este ponto, privilegiamos o exame de três forças que participaram do debate a respeito da educação no século XIX no Brasil: o Estado, as Igrejas e a Sociedade Civil (grêmios, sociedades, academias). No exame dessas forças, procuramos dar a ver o seu funcionamento e o modo como se relacionam entre si para solucionar os problemas educativos, tomando como fonte estudos existentes, mas também a legislação, relatórios, imprensa, literatura e documentos diversos, como ofícios, cartas e iconografia.

No que se refere ao Estado, nosso recorte privilegia o Estado-nação, dada a engrenagem extensa e complexa estabelecida por essa forma de representar, organizar e fazer funcionar a sociedade. Nesse sentido, privilegiamos o período que vai da Independência (7 de setembro de 1822) até o final do Império (15 de novembro de 1889). No entanto, estabelecer esse período como foco de nossa atenção não nos impede de observar particularidades

O Estado, as Igrejas e a Sociedade Civil constituíram forças educativas plurais e distintas, que agiram de modo associado e/ou concorrente, ao longo do século XIX.

das iniciativas voltadas para a educação presentes em momentos projetados para trás ou para frente, como já apontamos. A própria idéia de Estado independente, formalizada internamente em 1822 e consolidada com o reconhecimento dos outros países, tem uma gestação que nos faria recuar ao século XVIII, pelo menos.

Já nos referimos às insurreições mais ou menos organizadas que se processaram em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Esses movimentos “sediciosos” empunharam a bandeira da liberdade, sonhando com o fim do jugo da Metrópole, senão ainda para todo o território, pelo menos sobre as respectivas regiões da Colônia. Sonho acalentado pelas experiências contemporâneas de independência, como foi a das treze colônias inglesas no norte da América e que resultou na organização dos Estados Unidos da América, em 1783. Não menos importantes foram as notícias das lutas pela independência de São Domingos e do Haiti que, em 1793, eliminou a escravidão de negros e mulatos na colônia francesa. Também é necessário lembrar os efeitos da Revolução Industrial e da Revolução Francesa que disseminavam novos padrões para o mundo de trabalho e para o funcionamento da vida em sociedade. Liberdade, igualdade e fraternidade foram palavras que adquiriram sabor especial na colônia cada vez mais explorada pela metrópole portuguesa, com o agravamento dos mecanismos de repressão e de exploração dos homens e riquezas de “sua América”.

Assim, as notícias dos vizinhos, somadas com as que vinham da própria Europa, funcionaram como fermento decisivo na organização das conjurações mineira, fluminense, baiana e pernambucana. Todas elas reprimidas, devassadas, com parte dos seus integrantes presos, degradados e, alguns, exemplarmente supliciados, como foi o caso do alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, que, como sabemos, foi enforcado a 21 de abril de 1792. Cumprindo a sentença, ele foi conduzido com “baraço e pregão” pelas ruas públicas ao local da forca. Depois de morto, foi levado para a Casa do Trem (atualmente parte do Museu Histórico Nacional), onde foi esquartejado em quatro partes, que foram pregadas em postes pelo caminho de Minas. Sua cabeça,

levada a Vila Rica, foi fixada em poste alto, em lugar público, dentro de uma gaiola de ferro, até que o tempo a consumisse. O réu foi declarado infame, assim como seus filhos e netos. Teve ainda seus bens confiscados e sua casa foi “arrasada e salgada”, levantando-se no local um “padrão” pelo qual “a memória e infâmia do abominável réu” deveria ser conservada.

Curioso notar que esses movimentos de insurreição contavam não só com a participação de letrados, mas também de gente das camadas populares. Por exemplo, na conjuração baiana, dentre os 33 presos e processados, havia 11 escravos, 5 alfaiates, 6 soldados, 3 oficiais, 2 ourives e também um pedreiro, carpinteiro, bordador, negociante, cirurgião e um professor (TAVARES, 1975).

Com isto, fica a pergunta: como os projetos de liberdade foram disseminados e apropriados por sujeitos de extração social tão distinta? Uma resposta a esta pergunta pode ser localizada nos próprios “autos das devassas”, isto é, no conjunto de documentos que compõe os processos instaurados contra os “conjurados”. Nesse núcleo documental é possível localizar livros, jornais e manuscritos diversos que atestam a circulação de uma literatura “perigosa” no Brasil colonial, a existência de uma rede de relações entre “conjurados” e de outras práticas de disseminação de idéias e de organização política desses sujeitos, como reuniões, criação de sociedades, conversas e participação em lojas maçônicas, por exemplo. A literatura “perigosa” era trazida ou copiada clandestinamente pelos brasileiros em suas viagens à Europa, sobretudo nas viagens de estudos cujo destino era a metrópole (especialmente os cursos de Direito e Filosofia em Coimbra), mas também a França, com destaque aos cursos de Medicina em Montpellier.¹

Outro ponto a ser considerado e que cumpre uma função importante no complexo processo de construção da independência foi o fato de termos passado pela experiência de sede do Império português. A

1 Um aprofundamento desse tema se encontra bem desenvolvido no artigo de Villalta (1998), no qual explora as relações entre língua, instrução e leitura na América portuguesa.

chegada da Corte portuguesa ao Brasil se constitui em acontecimento que dá a ver uma conjuntura européia, na qual se destaca a política expansionista da França, com as invasões napoleônicas. Esse tipo de ação provoca efeitos diversos. Em Portugal, a invasão culmina com a saída de D. João VI e de parte expressiva do aparato burocrático da Corte portuguesa que se fixa no Rio de Janeiro. Ao desembarcar no Rio, a Corte portuguesa inicia um programa de reorganização da Colônia que passa pela criação de novas capitanias (Alagoas e Sergipe) e mudança de estatuto das capitanias existentes (Espírito Santo, Rio Grande do Norte e Santa Catarina), pela expansão do Império português com as conquistas da Guiana Francesa e da colônia de Sacramento, além de inovações nos portos, com incremento no tráfico de escravos. No Quadro 1, temos uma estimativa da entrada de escravos pelo porto do Rio de Janeiro, de acordo com o estudo de FRAGOSO e FLORENTINO (1993):

Quadro 1. Ingresso de escravos no Rio de Janeiro (1808-1814)

| Ano | Escravos traficados no Porto do Rio de Janeiro |
|------|--|
| 1808 | 9.600 escravos |
| 1809 | 13.170 escravos |
| 1810 | 18.700 escravos |
| 1811 | 23.200 escravos |
| 1812 | 18.330 escravos |
| 1813 | 17.390 escravos |
| 1814 | 15.370 escravos |

Como se pode ver, a chegada da Corte e suas demandas incrementaram significativamente a vida na modesta “vila” do Rio de Janeiro, a ponto de, em sete anos, totalizarmos a entrada de aproximadamente 115.760 escravos, sem contarmos com cerca de 15 mil portugueses que aportaram, somados à chegada de uma massa de co-

merciantes, artistas, diplomatas, agricultores, artesãos, colonos e militares ingleses, franceses, norte-americanos, suíços, suecos, italianos e alemães, dentre outros, que imaginaram fazer fortuna na nova terra. Índice de uma economia e sociedade de base escrava que se consolidava, o que certamente diversifica o sistema de produção, circulação e consumo de mercadorias, fazendo variar também o perfil da população e dos interesses em jogo na nova sociedade que se formava. Diversificação demonstrada pelos investimentos e iniciativas no plano da cultura, com as viagens de estudos, inauguração da Biblioteca Real, Teatro, Imprensa Régia, proliferação de tipografias e títulos, a criação da Real Academia, do Real Jardim Botânico, Laboratório Químico e Escolas Médico-cirúrgicas no Rio de Janeiro e na Bahia. No conjunto, estas iniciativas recriaram tensões em vários pontos do país que, em alguma medida, alimentavam reações regionais às medidas colonizadoras promovidas pelo centro-sul, o que, mais uma vez, se tentou efetivar na insurreição pernambucana de 1817 e outras iniciativas assemelhadas que explodiram a partir de 1818, no Grão-Pará, Santos, Rio de Janeiro e Pernambuco.

No entanto, o debate a respeito da Independência foi claramente acentuado apenas a partir do retorno de D. João VI a Portugal, ocorrido em 26 de abril de 1821, tendo explodido na imprensa autorizada e clandestina que circulava neste mesmo ano, como o *Conciliador do Reino Unido*, defensor da continuidade do Reino Unido; *Revérbero Constitucional*, defensor da independência; *Despertador Brasiliense*, porta-voz da causa de D. Pedro I; e *Correio Braziliense* ou *Armazém Literário*, editado em Londres sob a responsabilidade de Hipólito José da Costa que, distribuído na clandestinidade, apresentava conteúdo favorável à tese da emancipação colonial². Portanto, os elementos aqui expostos nos planos da economia, da política e da cultura permitem problematizar o marco diplomático como fundamento para se compreender a sociedade imperial.

2 Para saber mais sobre as ações de Hipólito da Costa, cf. PAULA (Org.), 2001.

Ao lado destes prólogos, um aspecto adicional merece ser comentado e se refere ao modelo de Estado desejado pelos que se levantaram contra a Metrópole. Muitos dos defensores da liberdade eram brancos e proprietários, inclusive de escravos, como era o caso de Tiradentes, e outros estudaram ou viajaram ao exterior. Para estes, o modelo deveria ser de uma monarquia constitucional que preservasse os seus privilégios como, por exemplo, as propriedades e o regime de trabalho escravo. Salvo exceções, a idéia de República ainda não havia seduzido os que ousavam se insurgir contra o regime colonial, menos ainda a idéia de fim da escravidão. E este foi o modelo de Estado implantado no Brasil: uma monarquia constitucional, regida por homens brancos e com a manutenção do trabalho escravo. Foi esse o acordo geral firmado pelas lideranças mercantis e políticas, culminando em um abaixo-assinado com mais de oito mil assinaturas recolhidas no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, que solicitava a permanência de D. Pedro I, enxergando em sua continuidade a possibilidade de criar um Estado independente nos moldes que desejavam. Com esse acordo, as lideranças procuravam afastar um duplo risco: a manutenção do regime colonial e os perigos de uma República, tal qual vinha se processando nos países vizinhos da América Latina. Como efeito deste movimento, em 9 de janeiro de 1822, o príncipe regente, em frente a uma multidão reunida no Paço Imperial, teria pronunciado a célebre frase: “Se é para o bem de todos e felicidade geral da Nação, estou pronto! Digo ao povo que fico”.

O acirramento da campanha anticolonial fez com que houvesse a convocação de uma Assembléia Constituinte em 3 de junho de 1822. Em sinal de protesto, os portugueses anularam a convocação da Assembléia Constituinte brasileira, ameaçando com o envio de tropas e exigindo o retorno imediato do príncipe regente. Esta reação precipita outros atos, dentre eles a famosa declaração de Independência. Restava, então, o desafio de criar o Brasil. Como sabemos, para dar conta desse audacioso projeto e consolidar os interesses em jogo, a elaboração de dispositivos jurídicos, associada a outras medidas, cumpriu papel decisivo, ao mesmo tempo em que exprimiu os arranjos políticos selados.

A construção de leis gerais

Criar o Brasil. Experiência singular e única nas Américas e no Ocidente, a *invenção* do Brasil exigiu manobras bem precisas, como medida para organizar e disciplinar as forças vivas da sociedade brasileira. Vamos retomar aqui três documentos gerais que dão idéia da forma e da força que o Estado pretendeu assumir para evitar o estilhaçamento do vasto território, à semelhança do que vinha se processando na América espanhola. Tratava-se, assim, de fazer acordos para assegurar os interesses existentes, do Amazonas ao Prata ou, como diríamos hoje, do Oiapoque ao Chuí.

Inicialmente, abordamos o processo de construção de nossa primeira Constituição para, em seguida, destacar pontos de sua primeira reforma, materializada no Ato Adicional de 1834, a que já nos referimos. Ao olhar para esta documentação, nos deteremos em uma caracterização geral do processo que levou ao seu aparecimento, ressaltando o tratamento que o Estado dispensa à matéria educacional. O foco na questão da educação se encontra melhor explorado quando examinamos a coleção de leis que se debruçam sobre a matéria da educação, com destaque às leis gerais, como a que regula as escolas de primeiras letras, de 1827, mas também observando a proliferação dos dispositivos jurídicos em nível provincial e municipal, sobretudo após o Ato de 1834. Em conjunto, estas peças ajudam a pensar o monopólio exercido pelo Estado no que se refere à matéria educacional, mas especialmente permite observar os termos em que este poder procura ser exercido no século XIX.

Autoproclamado independente, esse novo estatuto foi sendo reconhecido por outros países, ainda que internamente inúmeras batalhas tivessem eclodido de norte a sul do Brasil, como foi o caso das rebeliões provinciais ocorridas na Bahia, Piauí, Maranhão, Grão-Pará e Cisplatina.

Para compreendermos um dos mecanismos fundamentais de ação dos poderes públicos, é interessante a consulta à coleção de leis que se debruçaram sobre a matéria da educação, com destaque às leis gerais: a Constituição de 1824, a Lei de 15 de outubro de 1827 e as Leis e os Regulamentos Provinciais e Municipais, sobretudo após o Ato Adicional de 1834.

A independência parecia uma ficção, exigindo ações coordenadas das elites locais e inglesas, sobretudo, para assegurar seus principais interesses: unidade territorial, escravidão e estabilidade política. Nesse caso, reprimir as ondas de violência da “periferia” com a força do “centro” serviu para afirmar o modelo de Estado forte, centralizado e autoritário, cuja expressão maior se encontrava na figura do jovem imperador e no texto que veio a constituir formalmente o Brasil.

A elaboração de nossa primeira Constituição não se deu de forma tranqüila. Convocada em 3 de junho de 1822, os trabalhos de nossa primeira Assembléia Constituinte foram abertos onze meses depois, em 3 de maio de 1823. No entanto, ela foi dissolvida após seis meses de trabalho, em 12 de novembro de 1823, e o texto que conhecemos foi redigido em quatro meses, tendo sido outorgado em 25 de março de 1824.

Já na *Fala do Trono*, de 3 de maio de 1823, o Imperador anunciava o que esperava. Seu desejo era que os constituintes, em torno de 80, elaborassem um texto que merecesse a “imperial aceitação” e que a Constituição fosse “tão sábia e tão justa, quanto apropriada à realidade e civilização do povo brasileiro”, estabelecendo barreiras aos despotismos “quer aristocrático, quer democrático”, afugentando a anarquia, plantando “a árvore da liberdade, a cuja sombra deveria crescer a união, tranqüilidade e independência deste Império, que será o assombro do mundo novo e velho”. Antecipava, deste modo, o que seria possível admitir. Não correspondia exatamente ao que se passava nas cabeças dos constituintes. No projeto redigido e rejeitado, constavam os princípios da câmara indissolúvel, caráter suspensivo do veto do Imperador, controle das Forças Armadas pela Câmara, renúncia do Imperador caso assumisse outro trono e um sistema eleitoral de dois turnos. Esses princípios colidiam com a tese do Estado forte e centralizado, o que fez o Imperador decretar a dissolução da Assembléia e nomear uma comissão de dez homens (seis ministros e quatro notabilidades da política) para que redigissem o texto a ser submetido à “imperial aceitação”.

Da Constituição “consentida”, podemos destacar alguns princípios gerais, que dão a ver o funcionamento previsto para a jovem nação. Os

termos iniciais da “Carta de Lei” de 25/3/1824 definem o território, governo, dinastia e religião em cinco artigos:

Art. 1º. O Império do Brasil é a associação política de todos os cidadãos brasileiros. Eles formam uma Nação livre e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união ou federação, que se oponha à sua independência.

Art. 2º. O seu território é dividido em províncias, na forma em que atualmente se acha, as quais poderão ser subdivididas, como pedir o bem do Estado.

Art. 3º. O seu governo é monárquico, hereditário, constitucional e representativo.

Art. 4º. A dinastia imperante é a do Senhor Dom Pedro I, atual Imperador e Defensor Perpétuo do Brasil.

Art. 5º. A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo.

Após descrever o que seria o Brasil, forma e titularidade de governo, assim como a relação entre Estado e Religião, o conteúdo seguinte do texto constitucional aborda a própria definição do que deveria ser compreendido por cidadão brasileiro.

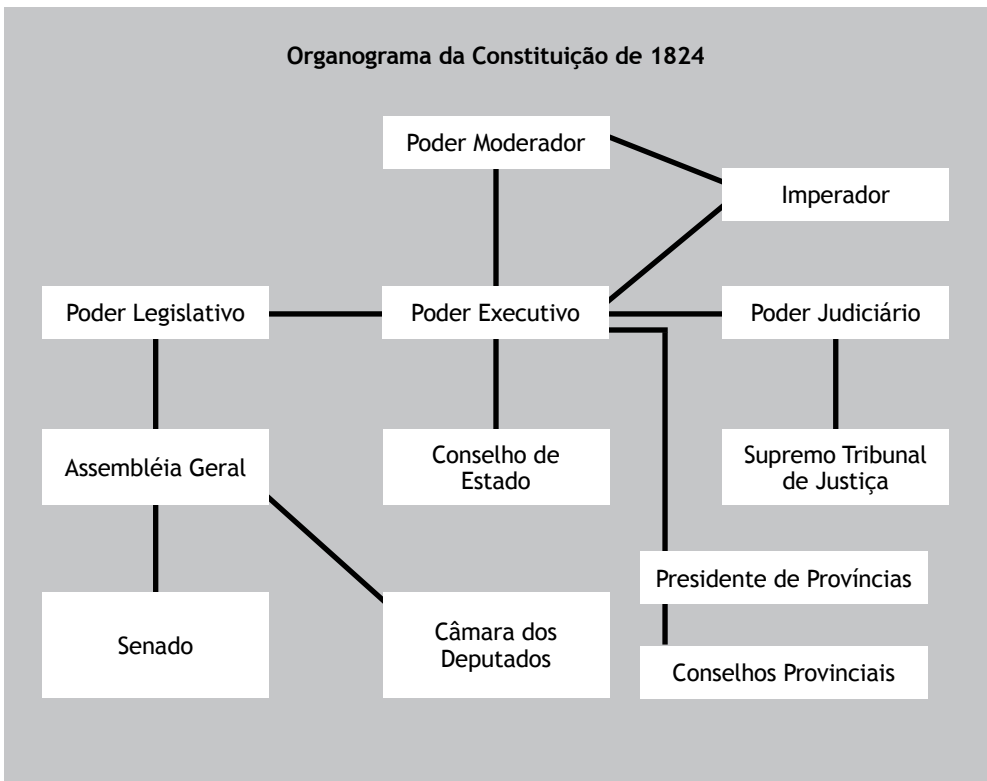
Contudo, a condição de “brasileiro” não implicava no gozo de todos os direitos de participação na vida política, isto é, votar e ser votado para as Câmaras Municipais, Senado e Assembléias Provinciais e Gerais. Ao lado do rendimento anual mínimo (100 mil réis para votar nas eleições primárias e 200 mil nas eleições provinciais, para Deputado e Senador. Para se candidatar a Deputado, exigia-se o rendimento anual de 400 mil réis e de 800 mil para o Senado), os candidatos também deveriam provar idade mínima (25 anos para Deputado e 40 anos para Senador) e probidade, isto é, ser uma “pessoa de saber, capacidade e virtudes”.

A composição do colégio eleitoral também restringia a participação de menores de 25 anos (com algumas exceções), libertos, criminosos, escravos e dos que não professassem a religião oficial. Como se pode ver, estas medidas, no conjunto, qualificam governados e governantes, estabelecendo hierarquias associadas a critérios bem distintos

que, no fundo, reconhecem e reproduzem as desigualdades da Monarquia que se organizava.

No conjunto dos seus 179 artigos, a nossa primeira Constituição define uma anatomia do poder, que acentuava o caráter centralizado da Monarquia, solução compreendida como aquela que poderia manter os privilégios das elites, como se pode ver na Figura 1, a seguir.

Figura 1. Anatomia do Estado Imperial em 1824



Com esse esquema, fixava-se o princípio pelo qual o “centro” deveria conduzir a “periferia”, de modo a assegurar a unidade territorial, religiosa e de regime de trabalho. Esse foi o grande acordo que ganhou forma no ordenamento jurídico redigido pelas dez celebridades indicadas pelo jovem Imperador.

Concebido nestes termos, não tardou a provocar reações e protestos de norte a sul do Brasil, mais ou menos expressivos. Um primeiro se deu no mesmo ano em que a Constituição foi decretada e mobilizou interesses de províncias nordestinas não satisfeitas com a solução que a Lei Magna apresentava para fazer funcionar a nova nação. O estopim foi a não-indicação do presidente eleito da Província de Pernambuco, Manuel de Carvalho Paes de Andrade. Preterido, este articulou um movimento em represália ao governo do “centro” e, para isto, compôs com representantes da Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, deixando aberta a possibilidade de integrar outras Províncias interessadas em contestar medidas do governo central. Localmente, para angariar apoio da população negra e mulata, chegou a decretar o fim do tráfico de escravos. No entanto, com isto, se afastava dos interesses dos proprietários e comerciantes de escravos, o que facilitou a vitória das forças imperiais. Resultado: repressão, perseguição, fuga, bloqueio, fuzilamento e força para os que foram identificados como cabeças da chamada “Confederação do Equador”.

Tais medidas encontraram acolhimento e reforço no núcleo do poder central, como pode ser observado no relatório do Ministro dos Negócios da Justiça de 1825. É muito interessante acompanhar a descrição que Clemente Ferreira França, o Marquês de Nazaré, homem do governo, faz do movimento e do poder exercido no relatório de 1825:

Homens sediciosos, e ignorantes, tão ambiciosos, como desprovidos de verdadeiro mérito, e da necessária moralidade, arvorarão o estandarte revolucionário nas Províncias do Norte, e pregando aos Povos a liberdade, e os princípios da infernal demagogia, se erguerão em seus mais cruéis, e insolentes Ditadores.

A posteridade recordará com espanto os feitos dos intitulados filantropos, falsos filósofos, e encarniçados inimigos da humanidade. Oh-Deus, que horror! O sangue corre, a paz se desterra, a inocência se oprime, confundem-se os direitos, o merecimento se persegue, a confiança desaparece, até no centro das próprias famílias, os cofres públicos se exaurem, os particulares tornam-se sem segurança, o direito da propriedade desvanece-se, e as Províncias marcham a passo largo para a sua total ruína.

Tratou-se, então, de reprimir sediciosos, ignorantes, ambiciosos, demagogos, ditadores, falsos filósofos ou inimigos da humanidade. Executavam-se assim os princípios gerais de nossa Monarquia centralizada. Exemplo de como o Império se comportou na primeira metade do século XIX para os que ousaram sonhar com um Brasil diferente. A possibilidade de um “outro Brasil”, experimentada nas diversas revoltas ocorridas no período regencial, como já nos referimos, foi reprimida com o monopólio da força, deixando claro o preço que se estava disposto a pagar para manter a forma de uma monarquia centralizada, patrimonialista, escravocrata e responsável pelo vasto território, cuja unidade se procurou preservar à custa de muito sangue.

No que se refere à matéria educacional, esta foi tratada no último artigo do último título do texto constitucional. O famoso artigo 179, em seu inciso XXXII, como já chamamos atenção, prescreve que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Já o inciso XXXIII se compromete com abertura de “Collegios” e Universidades, onde seriam ensinados os “elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes”.

Com esses dois dispositivos, o Estado assume o princípio da gratuidade para o ensino elementar, ao mesmo tempo em que assinala sua disposição em organizar uma malha de instrução secundária e superior. Quem deveria freqüentar estes cursos, ensinar, os saberes a serem propagados, as condições de funcionamento da organização escolar e do fazer de mestres e mestras em todos os níveis foram objeto de preocupação de uma legislação específica e separada.

No que se refere à instrução primária, sua disciplina foi detalhada três anos depois de nossa primeira Constituição, por meio da Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827. Este texto recobre um conjunto geral de aspectos

O artigo 179, em seu inciso XXXII, prescreveu que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Já o inciso XXXIII se comprometeu com abertura de “Collegios”, e Universidades, onde seriam ensinados os “elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes”.

A Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827 procurou criar escolas de primeiras letras, ou escolas de ler, escrever, contar e crer. Com isto, o Estado pretendia atingir a população que habitava vilas e lugares populosos do extenso Império.

que, combinados, procuraram dar uma forma às escolas de primeiras letras, ou escolas de ler, escrever, contar e crer. Com base nas regras de criação e manejo desta malha escolar, se pretendeu atingir a população que habitava vilas e lugares populosos do extenso Império. Perceptível, neste caso, o emprego do critério da densidade populacional como forma de tornar eficaz a intenção de se “derramar a instrução sobre toda a população”. Aliás, este é um desejo que será frequentemente lembrado, para demonstrar a necessidade de novas intervenções na arena educacional, o que pode ser explicado pelo fato de se conferir à instrução o estatuto de condição mais que necessária para elevar o Império à condição de Estado moderno e civilizado.

Três outros pontos merecem ser destacados: quem poderia ensinar? Quem deveria aprender? O que difundir e como ensinar?

Uma política para os mestres e mestras foi definida na Lei Geral que supunha a submissão dos candidatos ao exercício deste ofício a um concurso público que, no limite, era controlado pelo Presidente de Província, medida que perdura até os dias atuais, se considerarmos que os resultados dos concursos precisam de uma sanção dos governantes e de sua publicação nos diários oficiais. Concursos que supunham um exame meticuloso da vida do candidato e das habilidades que possuía. Assim, um exame prévio visava observar se o(a) candidato(a) atendia aos critérios de idade, nacionalidade, estado civil e moralidade, por exemplo. Outra etapa desta seleção supunha o exame das capacidades dos candidatos, intimamente articulado aos saberes que iriam disseminar.

O estatuto de “escolar” se encontra definido quando observamos os impedidos de matrícula: escravos, doentes contagiosos e não-vacinados. No primeiro caso, trata-se de uma medida que colabora para a manutenção do regime de trabalho escravo, impedindo que os submetidos a esta condição tivessem acesso a qualquer outro tipo de saber. Nos dois últimos, trata-se de uma política à qual a escola se vê associada, de prevenir e evitar a propagação de doenças, sobretudo em

Escravos, portadores de doenças contagiosas e não-vacinados eram expressamente excluídos do acesso às escolas públicas.

Ao definir o repertório de saberes da escola primária, o Estado explicita o que pretende: agir sobre meninos e meninas, criando e recriando as diferenças de gênero, mas também definindo funções sociais específicas para cada indivíduo. Ação que busca unificar a língua, selar ainda mais os vínculos do Estado com a Igreja católica e criar uma história para o Brasil, sendo o texto da Constituição uma peça-chave neste projeto, a ponto de ser recomendada, no corpo da lei, como leitura para as escolas de primeiras letras.

lugares em que se supunha contato direto e continuado em pequenos aglomerados. Portanto, a escola é convertida em lugar para livres e sãos, daí as exclusões previstas.

Ler, escrever, contar e crer por meio de saberes como a língua nacional, aritmética, cálculos, geometria, história nacional, religião católica, apostólica e romana, por exemplo. Para as meninas, uma redução no campo da matemática e uma inclusão no campo da “ciência da casa”. Ao definir o repertório de saberes da escola primária, o Estado explicita o que pretende: agir sobre meninos e meninas. Ação que busca unificar a língua, selar ainda mais os vínculos do Estado com a Igreja católica e criar uma história para o Brasil, sendo o texto da Constituição uma peça-chave neste

projeto, a ponto de ser recomendada, no corpo da lei, como leitura para as escolas de primeiras letras.

No que se refere às escolas de meninas, cabe problematizar a tese do preconceito contido na Lei de 1827. Se considerarmos que o destino social da mulher e sua ação privilegiada deveriam se processar na esfera do mundo privado e se esta esfera era descrita como “imperfeita”, “corrompida” e imoral, como alterar o funcionamento deste mundo “invisível” e de difícil acesso? Como fazer com que o “olho do poder/saber” ingressasse nas casas, de modo a proibir o que classificavam como “erro ou desvio”? Preferimos pensar a educação feminina como medida tida como necessária para impor ordem ao mundo privado, com rebatimento em ações celulares como as de se vestir, comer, beber, exercitar e também as de amamentar, dormir, lavar e amar, dentre outras. Para desclassificar as práticas que o saber científico julgava como inadequadas, se fez necessário construir alianças no tecido social e dentro dos lares, e nos parece que a escola funcionou

como um canal para educar a mulher na “ciência da casa”, com base na ação de mestras públicas.

As matérias a serem ensinadas não poderiam ser disseminadas de qualquer forma. Nesse sentido, o Estado também definiu um método oficial para as escolas de primeiras letras, demonstrando, com isto, mais uma vez, que as medidas oficialmente adotadas indicam que a elite letrada estava atenta ao que se passava no velho mundo. Deste modo é que se pode compreender a prescrição do Ensino Mútuo como método oficial, posto que já havia sido experimentado na Inglaterra, França e em outros países da Europa, e até mesmo nas Américas. Em linhas gerais, ele conjugava três critérios que conquistaram nossos letrados: economia, rapidez e disciplina.³

No entanto, dentro do aparelho do Estado é possível evidenciar sinais da falência da lei ou, no mínimo, de seus limites. No que se refere ao ensino secundário, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, Ministro dos Negócios do Império, cinco anos depois da Lei Geral de 1827, propunha:

Dos estudos menores, existem, nesta cidade, doze cadeiras avulsas, que convém reunir em colégio em um só edifício para que possam ser melhor dirigidas e fiscalizadas. Cumpre, ao corpo legislativo, criar este colégio com um Diretor e os mais empregados necessários, e, autorizar o Governo as despesas com as construções do edifício ou apropriação de algum existente.

Esta solução vem em 1838 com a criação do Imperial Colégio de Pedro II e de outro conjunto de medidas visando organizar e difundir a memória da nação. A esse respeito, vale conferir os estudos de SALGADO (2003) e HAIDAR (1972).

Quanto às aulas de primeiras letras, no mesmo relatório, no que se refere ao método, o “senador Vergueiro” atesta

Terminarei, Senhores, este objeto por algumas observações que me parecem dignas da vossa consideração. O método do Ensino Mútuo não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros países. Por esta razão o

³ Um panorama de trabalhos sobre a adoção deste método encontra-se na coletânea organizada por BASTOS e FARIA FILHO (1999).

Governo está disposto a não multiplicar as Escolas onde se ensine esse método enquanto as existentes não aperfeiçoarem esse método.

No que diz respeito aos edifícios escolares, assinala

A segunda observação é relativa aos edifícios para estas escolas. A lei manda aplicar para elas os edifícios públicos que houver. Ora, a falta de tais edifícios é geral, mesmo nesta cidade. Resta, portanto, o recurso de tomá-los por aluguel, porém, dificilmente se encontram com as proporções necessárias. O remédio, pois, será construí-los consignando-se, para este fim, as somas precisas. Os professores de ensino individual reclamam o mesmo benefício e o suprimento dos utensílios. Mas, como a lei só trata daqueles utensílios, necessário é fixar uma regra para todos.

Do mesmo modo, cabe destacar o diagnóstico a respeito das condições do trabalho e ordenados dos professores:

Finalmente, Senhores, os ordenados de algumas cadeiras de primeiras letras são diminutos. Convém que os menores se elevem pelo menos a trezentos mil réis sem o que não podemos esperar que as solicitem pessoas idôneas para o magistério, ou, antes, que se conceda ao professor uma gratificação por aluno que freqüentar a maior parte do ano, o que o convidaria a empregar maior zelo e proporcionaria melhor recompensa de trabalho.

A Lei Geral de 1827 se propunha a demarcar os critérios fundamentais sobre o quê e como ensinar, além de definir quem poderia ensinar e aprender no Império brasileiro. No entanto, a lei não é espelho da realidade, nem a realidade se constitui em reflexo da lei.

Como estamos mais uma vez tentando demonstrar, a lei não funciona como espelho da realidade, nem a realidade se constitui em reflexo da lei. A efetivação das normas se encontra associada a forças diversas que terminam por definir possibilidades, limites e ajustes a que a vontade do poder central se vê submetida. Neste caso, a evidência parte do próprio núcleo dirigente, sinal de uma economia e funcionamento do Estado, que aposta na rotatividade dos gabinetes, ministros e presidentes de Província como método que responde a conjunturas específicas. É aquilo que HOLANDA (1977) chamou de *exercício de jardinagem* exercido pelo imperador, que, podando regularmente os galhos que ameaçavam, visava preservar a árvore frondosa do Império sob seus cuidados e comando.

A especificidade e proliferação dos atos formais ficaram ainda mais acentuados na década de 1830, com a promulgação do Ato Adicional à Constituição, a que já nos referimos. Tal ato foi mais uma tentativa, frente aos riscos de desagregação, de firmar novo pacto entre o “centro” e a “periferia”. A construção de um novo direito, contido no Ato de 1834, procurou arrefecer os apetites regionais, funcionando como solução para prevenir novas rebeliões e, finalmente, estabilizar o Império. A crença era que, com o Império pacificado, todos seriam beneficiados e a nação poderia trilhar os rumos da civilização em paz.

No entanto, a efetivação desta reforma se deu sob tensões, pois os adeptos da centralização disputaram a “verdade” do Ato, por meio da chamada Lei Interpretativa, de 1840, que restaurava alguns princípios dos “conservadores”⁴.

Como se pode perceber, este novo ordenamento jurídico não foi suficiente para “conciliar” forças e interesses em jogo, como também não o foi o chamado “golpe da maioria”, de 1840. Ainda que uma História mais convencional insista em descrever o segundo reinado como tempo de apogeu e de tranquilidade do “novo Estado”, as contestações prosseguiram, o que pode ser percebido nas lutas internacionais, como as guerras com a Argentina, Uruguai e Paraguai, como também no combate às insurreições locais, como a insurreição ou Revolta dos Queimados, no Espírito Santo (1849), a Praieira, a Revolta do Ronco da Abelha, envolvendo as províncias de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Ceará e Sergipe (1851-1852), o conflito do Teatro São João (1854) e o chamado motim da “carne sem osso, da farinha sem caroço e do toucinho grosso” ou “sedição dos chinelos” ou ainda “revolta das pedras” (1858), estes dois últimos em Salvador, e a Revolta do Vintém, na Corte em 1881 (AQUINO et al. 2001).

Como procuramos indicar, o Estado Imperial, mais ou menos conflagrado, procurou enfrentar o desafio de manter sua integridade, re-

4 Para observar as estratégias dos conservadores na restauração do poder central, via reforma do Ato de 1834, cf. Carvalho (Org.), 2002.

gime de trabalho e monarquia constitucional dirigida por homens livres e de posses. Para isto, a guerra contra os “inimigos” internos foi convertida em objeto de preocupação crescente dos dirigentes. Neste combate, a educação escolar deveria cumprir função estratégica. Combate que também exigiu a configuração de um arco de alianças bem definido. Nesta luta, o elemento religioso foi reconhecido, uma vez mais, como aliado fiel e tradicional.

Ação religiosa

A pacificação do Império demandou também uma articulação generosa e continuada com a Igreja Católica, que implicou pagamento dos ordenados de religiosos, sua contratação, construção de templos, imposição do ensino religioso nas escolas, dentre outras medidas. Neste sentido, a Igreja se organizou por dentro do aparelho do Estado, marcando uma relação de cumplicidade que, deste então, vem sendo mantida. Não é gratuito, apenas a título de curiosidade, que a Constituição de 1824 tenha sido feita “em nome da Santíssima Trindade” e a última Constituição de 1988 tenha sido promulgada “sob a proteção de Deus”. Este tipo de vínculo esteve ausente na constituição republicana de 1891 e na de 1937. No entanto, o artigo 133 desta última prescrevia que o ensino religioso poderia ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias, sem que fosse constituído objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

A mudança que se pretendeu operar nesta matéria fica explicitada em cinco parágrafos do artigo 72 da primeira constituição republicana, por meio dos quais se procurava disciplinar alguns direitos dos cidadãos:

§ 3º. Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

§ 4º. A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.

§ 5º. Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos res-

pectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis.

§ 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º. Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.

Como se pode perceber, liberdade de culto, casamento civil, enterros livres, ensino leigo e ausência de subvenção oficial marcam um novo tempo nas relações do Estado com a Religião, sobretudo a católica. Tal evidência não nos autoriza a pensar que houve uma ruptura geral com o que se praticava no regime imperial. O retorno de expressões como “nossa confiança em Deus” (1934), “sob a proteção de Deus” (1946) e “invocando a proteção de Deus” (1967) funciona como atestado das tensões que marcam e caracterizam este debate no Brasil.

Observar as articulações entre Estado e Igreja, no entanto, não esgota a reflexão sobre a relação entre educação e religião. Para tanto, cabe considerar as inúmeras iniciativas formais e não formais desenvolvidas por vários grupos religiosos no sentido de preservar suas crenças e poderes, o que vale não só para católicos e suas diferentes ordens, mas também para religiões protestantes, espíritas, afro-brasileiras, indígenas, orientais e do mundo árabe.

As atividades educativas das ordens religiosas, católicas e não católicas, cumpriram papel decisivo na difusão da instrução e a aproximação com o Estado foi uma estratégia eficiente para o sucesso destas iniciativas.

No que se refere à Igreja Católica, cabe observar a complexidade que adquire e a sua ramificação em inúmeras ordens, como jesuítas, franciscanos, carmelitas, barnabitas, lassalistas, salesianos, lazaristas, capuchinhos, beneditinos, dominicanos, marianos, ursulinas e vicentinos, por exemplo. As ordens religiosas – surgidas na Idade Média – foram formadas por sacerdotes que buscavam o isolamento para se dedicar mais às atividades religiosas e cada uma possui hierarquia e títulos específicos. O aparecimento dessas ordens religiosas facilitou o trabalho de cristianização do mundo e de internacionalização da fé, objetivando conquistar novos fiéis e expandir seu poder. Neste sentido, suas atividades educativas cumpriram papel decisivo e a aproximação com

o aparelho do Estado foi uma estratégia eficiente, o que vale para católicos, mas também para as outras religiões. Para aprofundar as reflexões sobre o desenvolvimento da Igreja Católica no Brasil, recomendamos a consulta aos trabalhos de BEOZZO (1992), AZZI (2004) e LOPES, FARIA FILHO e VEIGA (2003).

No caso dos protestantes, sua organização também se complexificou desde do século XVI, fazendo surgir as igrejas luterana, anglicana, presbiteriana, batista, metodista, pentecostal e congregacional, por exemplo. Cada uma com uma organização, ramificação e disciplina própria.

Semelhante ao pensamento católico, educadores e líderes protestantes têm defendido a legitimidade e a necessidade de envolvimento de suas igrejas na tarefa educacional. No entanto, não se baseiam em documentos papais, apelando diretamente para a interpretação da Bíblia.

Para viabilizar seu projeto, os protestantes também disputaram o poder político, aliando-se ao Estado em vários países e conjunturas. Aliança que não perdeu de vista a dimensão estratégica da educação como parte das medidas de enraizamento do protestantismo nos planos nacional e internacional. Para o aprofundamento destas questões, conferir Almeida (2002), Chamon (2005), Hilsdorf (1977) e Nascimento (2001), dentre outros.

As religiões africanas são um complexo de crenças e práticas oriundas de antigos habitantes da região da África subsaariana. Mais reprimida, revestida de preconceitos, associadas à feitiçaria e à bruxaria, as religiões afro-brasileiras, como a quimbanda, umbanda e candomblé, difundem suas crenças por meio de estratégias mais invisíveis, como as atividades variadas promovidas nos/pelos terreiros.

Após o período do colonialismo europeu e do período da escravidão, houve a disseminação dessas práticas por outras partes do mundo, sobretudo para o continente americano, desenvolvendo-se mais nas ilhas do Caribe, Brasil e México. No Brasil, embora não houvesse proibição de culto, a Constituição de 1824, além de assumir a religião

católica como a oficial, impedia a construção de templos de outros credos. Mais grave, evidentemente, foram os efeitos da escravidão e das violências a que a população negra foi submetida ao longo da História e, mais marcadamente, até o século XIX. Com isso, evidentemente, a preservação da religiosidade africana se desenvolveu por meio de táticas de resistência, dentre as quais podemos considerar o próprio sincretismo religioso, como o que pode ser verificado na associação de seu sistema de crenças ao sistema dos deuses/santos dos brancos.

Repressão semelhante sofreram os indígenas, pois os brancos-católicos também compreenderam suas práticas ordinárias como abominações que deveriam ser eliminadas, dentre elas o nomadismo, a poligamia, a antropofagia e o politeísmo.

Cada nação indígena possuía crenças e rituais religiosos diferenciados, ainda que todas as tribos acreditassem nas forças da natureza e nos espíritos dos antepassados. Para esses deuses e espíritos, faziam rituais, cerimônias e festas, e o pajé era o responsável por transmitir esses conhecimentos aos componentes da tribo. Evidentemente, a ação educativa das diferentes tribos precisou resistir face à violência que foi imposta a estes grupos, empresa difícil dado que a própria população indígena foi sendo pouco a pouco exterminada. Para maiores informações a respeito da população indígena brasileira, consultar o endereço da Fundação Nacional do Índio (Funai)⁵.

No que se refere às outras religiões, é possível evidenciar a sua presença no Império Português desde o período colonial. Judeus, cristãos-novos e mouros, por exemplo, foram alvos de processos inquisitoriais e submetidos à conversão à religião católica (GRINBERG, 2005; NOVINSKI, 1972; VAINFAS, 1997). Cabe, desse modo, inseri-las no debate para dar a ver a complexi-

Práticas culturais das nações africanas e dos vários grupos étnicos indígenas, bem como as práticas e crenças professadas por cristãos-novos, judeus, mouros marcaram sua presença no Império Português desde o período colonial, e, não raramente, foram alvos de processos inquisitoriais ou obrigados a se submeter à conversão pelas autoridades católicas.

5 Neste caso, consultar o portal <http://www.funai.gov.br/>.

dade da questão religiosa no Brasil e no mundo e a necessidade de refletir acerca dos fundamentalismos nas sociedades e na educação para poder criticar e enfrentar as novas formas de Império tão em voga em pleno século XXI.

Para se ter uma idéia da distribuição das crenças no século XIX, mesmo tendo em mente os limites do saber estatístico da época, cerca de 16 mil homens e 11 mil mulheres foram identificados como sujeitos que professavam outra religião diferente da católica, em uma população estimada em 10 milhões de habitantes. Isto fornece uma medida da força do catolicismo e das dificuldades provavelmente enfrentadas por outros grupos religiosos no sentido de preservar sua fé⁶.

O tema das relações entre educação e religião tem mobilizado a atenção dos educadores e o interesse dos historiadores da educação. Neste sentido, os Congressos Brasileiros de História da Educação e os debates do Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) têm trazido contribuições significativas para se compreender iniciativas diversas, associadas a diferentes religiões que vêm se processando no território nacional⁷.

Ação dos homens ilustrados: sociedades, academias e grêmios

No decorrer do século XIX, a educação foi pensada no plural, como também foram plurais as forças educativas que, de modo associado ou concorrente, delinearão iniciativas e constituíram formas e práticas diversas para promover os projetos de educação e de nação. Uma destas forças educativas foi representada pela ação da própria sociedade civil, por meio da criação de múltiplos espaços e redes de sociabilida-

6 Para saber mais a respeito das estatísticas no Império, cf. SENRA, 2006.

7 Para acessar estes trabalhos, recomendamos a consulta nos portais da Sociedade Brasileira de História da Educação (www.sbhe.Org.br) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (www.anped.Org.br), bem como às revistas destas duas associações, a *Revista Brasileira de História da Educação* e a *Revista Brasileira de Educação*, respectivamente.

de, formais ou informais, que longe de se constituírem como lugares estanques e isolados uns dos outros, estabeleceram entre si uma série de interseções e relações, embates e confrontos. Investigar as forças educativas oriundas da iniciativa da sociedade significa seguir as trajetórias de indivíduos e grupos, buscando mapear suas idéias, tradições, comportamentos e formas de organização, de modo que seja possível caracterizar e compreender seus esforços de reunião e de afirmação de identidades em determinados momentos históricos (GOMES, 1996). Significa, igualmente, privilegiar as condições sociais em que essas formas de sociabilidade foram produzidas, reconhecendo sua autonomia relativa, sem esquecer que possuem vinculações com outros setores da sociedade, como a família, a Igreja e o Estado.

No entanto, apesar da relevância das formas de sociabilidade e da presença de variadas forças educativas na sociedade Oitocentista, o tema ainda carece de problematização e de investimento de pesquisa no campo da História da Educação, sobretudo se considerarmos as diversidades regionais e a multiplicidade de formas, iniciativas e experiências localizadas no interior das províncias, cidades e vilas imperiais. Por isso, sem a pretensão de esgotar o assunto, nos interessa focalizar as sociedades e associações culturais, filantrópicas ou pedagógicas que, durante o Império, tiveram como finalidades declaradas a educação e a instrução, dirigindo-se ora à população em geral, ora a grupos sociais específicos, como a chamada infância pobre e desvalida e os adultos trabalhadores. Cabe salientar que destacamos, principalmente, as iniciativas que tiveram lugar na Corte imperial, incluindo apenas algumas referências a outras localidades, em razão das dificuldades decorrentes do acesso às pesquisas e da dispersão das fontes documentais para o vasto território brasileiro.

Redes de sociabilidades: a constituição dos espaços públicos

Ao investigar as transformações dos espaços públicos na Corte imperial, Morel (2005) analisou o papel da imprensa, dos atores políticos e das

múltiplas formas de sociabilidade, formais e informais, emergentes no cenário brasileiro entre os anos de 1820 e 1840. Como espaços de sociabilidade formais podemos caracterizar as associações estabelecidas e institucionalizadas: as confrarias, as irmandades religiosas e leigas, as lojas maçônicas, os grêmios, as academias, as sociedades corporativas ou profissionais, científicas, literárias, filantrópicas, pedagógicas e científicas, os institutos de pesquisa, bem como os espaços e lugares de divulgação e circulação de idéias e projetos de civilização e educação, que adquiriram significado crucial na sociedade oitocentista. Dentre tais espaços, podemos ressaltar a imprensa periódica, jornais, revistas, livros, panfletos, brochuras, impressos e manuscritos; as tipografias, editoras e livrarias; os saraus dançantes, literários e musicais; o teatro e as artes; e, mais para o final do século, os cafés. Já como formas de sociabilidade informais, salientamos a multiplicidade de espaços e lugares, públicos e privados, tais como: as redes de relações familiares e sociais, com seus ritos, cerimônias e comemorações; as festas, eventos e procissões religiosas e profanas; os espetáculos e festejos da monarquia (comemorações familiares, como casamentos, batismos, aniversários, e os ritos de poder, como as coroações dos imperadores, as nomeações, as proclamações, as execuções e condenações públicas etc.); os espaços públicos, como ruas, praças, mercados, largos, tabernas e quiosques; as manifestações populares, os gritos, os gestos, enfim, as vozes públicas e anônimas das ruas, entre outras redes de relações sociais (MOREL, 2005, p. 18).

Quanto aos espaços de sociabilidade representados pela constituição de grupos, agremiações e sociedades, o autor encontrou documentação que lhe permitiu demonstrar a expansão do movimento associativo e, conseqüentemente, a ação de várias forças sociais no processo de independência e na constituição da esfera pública no Brasil. No período estudado pelo historiador, marcado por tensões sociais e graves embates entre projetos distintos de nação, emergiram agremiações e espaços de reunião variados, formados por indivíduos e interesses plurais. As

sociedades secretas e as lojas maçônicas⁸; as confrarias e as irmandades⁹; as sociedades científicas, artísticas, literárias e as academias¹⁰; as sociedades políticas¹¹; as agremiações profissionais, corporativas e de assistência mútua¹²; as sociedades de beneficência nacionais e estrangeiras¹³; as associações comerciais¹⁴, as sociedades de promoção da colonização¹⁵; as associações filantrópicas, pedagógicas; as sociedades de instrução e as associações de assistência e educação à infância – constituíram algumas das formas de sociabilidade institucionalizadas então criadas pela sociedade civil.

Como salientou Morel (op. cit.), a tentativa de organizar uma tipologia dessas agremiações, embora didaticamente necessária, esbarra

8 A maçonaria surgiu na Inglaterra, na primeira metade do século XVIII, se difundindo pela Europa e pelos Estados Unidos da América. Constituída por associações secretas, em princípio, sem fins políticos ou religiosos, a maçonaria é considerada embrião da constituição dos espaços públicos modernos, viabilizando a formação do “reino da crítica” no âmbito da sociedade civil. Em Portugal e na América Portuguesa, há indícios de sua presença desde finais do século XVIII. Após a Independência, nas décadas de 1820 e 1830, as lojas Grande Oriente Brasileiro (1822), do grupo de José Bonifácio de Andrada e Silva, a Grande Loja Brasileira (1831), de oposição política moderada, e as sociedades secretas radicais dos liberais chamados de Exaltados, foram as mais conhecidas. Para compreender melhor a ação dos grupos maçons no Primeiro e no Segundo Reinados, consultar Barata (1999), Morel (2005) e o verbete Maçonaria (NEVES, 2002, p. 507).

9 As confrarias e irmandades eram associações corporativas sediadas nas Igrejas. Poderiam reunir membros de várias origens sociais e étnicas ou se organizavam como associações de grupos étnicos, de cor, de classe ou profissão. Ao longo do século XIX, existiram irmandades ligadas a comerciantes e artesãos, bem como aquelas relacionadas aos pertencimentos étnicos, como as de “pardos” e “pretos”. Conferir Abreu (2002a, p. 390).

10 Por exemplo, em Portugal, ainda no final do século XVIII, foram criadas a Academia Real de Ciências de Lisboa e o Colégio dos Nobres. No Brasil, no período joanino (1808 a 1821), foram criadas a Academia Militar, de Marinha e a Academia Fluminense das Ciências e Artes. Na década seguinte, surgiram a Sociedade Literária do Rio de Janeiro, a Sociedade Beneficente Musical, a Sociedade Philarmônica e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

11 Na década de 1830, em todo o Império, várias sociedades e agremiações se reuniram em torno de interesses e confrontos políticos, tais como: as Sociedades Defensoras da Liberdade e da Independência Nacional, ligadas aos grupos liberais moderados e que chegaram ao número de 89 sociedades, espalhadas por São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, Goiás, Alagoas, Ceará, entre outras localidades; as Sociedades Federais ou Federalistas, que defenderam posições que variavam da organização federal do Estado à forma republicana de governo, cujas sedes foram encontradas nas províncias onde ocorreram as principais revoltas regenciais, como Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia e Grão-Pará; Sociedade Conservadora da Constituição, relacionada aos restauradores e regalistas. Sobre o tema, consultar: MOREL (2005) e GRINBERG (2002, p. 680-682).

12 Por exemplo, a Sociedade dos Pintores do Rio de Janeiro (1827), a Sociedade de Bem-Estar dos Caixeiros (1834), Sociedade Animadora da Corporação de Ourives (1836). As associações corporativas e profissionais tenderam ao crescimento ao longo do século, sobretudo a partir de 1850.

13 Associação Filantrópica dos Suíços, em Nova Friburgo (1819); Sociedade Francesa de Beneficência (1836); Sociedade Inglesa de Beneficência (1837); e Sociedade Portuguesa de Beneficência (1840).

14 A Associação Comercial do Rio de Janeiro, inicialmente Sociedade da Praça do Comércio, foi responsável pela criação do Instituto Comercial (1856) e do Asilo dos Inválidos da Pátria (1869). A esse respeito, cf. CUNHA, 2006.

15 Por exemplo, a Sociedade de Colonização (1833) e a Associação Auxiliadora de Colonização e Imigração, em São Paulo (1871).

em uma série de problemas, tais como: a heterogeneidade das formas de sociabilidade então criadas; a instabilidade e existência efêmera da maioria das instituições; a falta de fontes preservadas; e, sobretudo, a multifuncionalidade dos fins sociais em alguns casos. Algumas agremiações não se restringiram a fins específicos – como parece ter sido o caso das associações mútuas profissionais e corporativas, destinadas a promover a assistência e defesa dos interesses de seus membros associados, e as sociedades de beneficência estrangeira (suíça, francesa, portuguesa, italiana, alemã etc.), destinadas a amparar os imigrantes e colonos recém-chegados ao Brasil. Mas, ao contrário, muitas associações cumpriram simultaneamente funções religiosas, pedagógicas, assistenciais, filantrópicas, beneficentes, culturais ou científicas, como indica a atuação da Sociedade Amante da Instrução e da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, que analisaremos com mais detalhes.

Ressalvadas a pluralidade das formas de sociabilidade e a heterogeneidade dos fins e objetivos das agremiações e das iniciativas da sociedade civil, Morel (2005) propôs uma classificação a partir da qual pôde analisar 73 associações registradas entre 1820 e 1840. Dentre essas, o autor identificou 31 lojas maçônicas, 11 associações filantrópicas, 9 sociedades políticas, 8 sociedades culturais e literárias, 4 associações profissionais, 2 sociedades científicas e 2 sociedades secretas ou desconhecidas¹⁶.

No interior destas agremiações, atores de origem social, formação intelectual e atuação profissional diversas interagem. Grupos de intelectuais e homens de letras, religiosos, políticos, médicos, juristas, professores, militares e outros grupos profissionais e corporativos se reuniram com o fim de atingir determinados objetivos, finalidades e interesses compartilhados, apesar das diferenças internas, das divergências e tensões observadas nestes espaços. Entre os integrantes das sociedades analisadas, Morel encontrou 34% de bacharéis em Direito, 21% de douto-

16 O período de maior crescimento das agremiações se deu a partir do final da década de 1820: 5 em 1829; 6 em 1830, 19 em 1831, 25 em 1832, 21 em 1833, 25 em 1836, 19 entre 1837 e 1839 (MOREL, 2005, p. 265).

res em Medicina, 14% de eclesiásticos, 13% de militares, 6% de bacharéis em Filosofia, 5% em Matemáticas, 3% em Letras, 2% em Farmácia e 2% de autodidatas. Estes homens de letras, a maioria dos quais oriundos das camadas médias urbanas, atuavam nas profissões liberais, como o direito e a medicina, no ensino, na igreja, na burocracia e na política, sendo: 28% professores de vários níveis do ensino, 24% funcionários públicos, 13% médicos, 9% advogados, 8% eclesiásticos, 4% diplomatas, 3% de comerciantes, tradutores, impressores e profissionais diversos, cada um.

Quanto às origens sociais e familiares dos membros que compunham as associações estudadas, Morel apontou a importância dos laços de parentesco ampliados, isto é, não restritos à consangüinidade, posto que as alianças pessoais e políticas garantiam diversas formas de proteção e apadrinhamento. Com base nas distinções, oriundas do acesso a instrumentos de saber e às relações de poder, os homens letrados constituíam camada restrita da população, pertencendo às elites culturais, o que, porém, não significava necessário pertencimento às elites econômicas. No grupo pesquisado pelo autor, havia 10% de letrados nascidos em famílias senhoriais e proprietários de terras e escravos, 38% oriundos de famílias constituídas por profissionais liberais e 38% de militares e padres. Neste grupo, também foi notável a presença de negros e descendentes, referidos na documentação como *mestiços* ou *mulatos*, como, por exemplo: Senador Felizberto Brant Pontes (Marquês de Barbacena); Luiz José de Carvalho e Melo (Visconde de Cachoeira); do médico Joaquim Soares de Cândido Meireles, fundador da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro; do Conselheiro Antonio Pereira Rebouças; do tipógrafo Paula Brito, entre outros (2005, p. 180-186). A visibilidade adquirida pelos homens de letras e os espaços de sociabilidades formais e informais nos quais circulavam (a imprensa, as sociedades, as relações pessoais e/ou familiares etc.) implicavam na tessitura de laços complexos com as elites dirigentes do Estado e a constituição de carreiras políticas. No grupo selecionado, a inserção na política era marcante: 48% Deputados, 17% Senadores e 35% não exerceram cargos eletivos.

Os casos analisados por Morel indicaram uma ampliação da esfera pública, com a incorporação, embora seletiva e restrita, das camadas médias urbanas, formando uma espécie de “nobreza cultural”. Em comum, estes indivíduos apresentavam a valorização da liberdade de expressão e circulação de idéias, advogando a difusão das luzes e a educação dos cidadãos. Percebiam no processo de transmissão e circulação cultural uma ferramenta indispensável para a constituição da modernidade política e da identidade nacional (MOREL, 2005, p. 169).

Embora não fossem constituídas a partir da ação do Estado, as redes de sociabilidade formais e informais teceram relações e construíram diversos mecanismos de contato, de diálogo e de obtenção de apoio e proteção dos poderes públicos – e também, em alguns casos, de conflito, oposição ou repressão. A configuração desses lugares de sociabilidade como espaços públicos faz com que estas forças educativas sejam compreendidas a partir de complexas trocas entre interesses privados e a esfera pública (tidas como expressão do bem comum, do povo ou da nação), interesses econômicos, sociais, literários, culturais, filantrópicos ou educacionais, que se apresentavam por meio de iniciativas coletivas (MOREL, 2005, p. 159).

Educar e instruir: as agremiações como instrumentos de civilização

A difusão das luzes e o ideal de difundir a civilização entre camadas mais amplas da população eram os objetivos declarados na maioria dos estatutos e documentos oficiais das agremiações.

Desde o início da Era Moderna, a palavra civilidade havia adquirido o sentido de cortesia, urbanidade, boas maneiras, polidez, etiqueta e boa educação. Primeiramente difundidas nas sociedades de Corte europeias do Antigo Regime como forma de demarcar normas de comportamento, distinções e lugares sociais entre a nobreza, os estamentos sociais intermediários e a plebe, as regras de civilidade e os ideais de civilização, já no final do século XVIII, tenderam a ser utilizados também como critérios de comparação entre sociedades, povos e nações.

Civilização, além de significar o autocontrole e a introjeção de determinados hábitos e normas de conduta, de formas de comer, vestir, morar, conversar, amar e sentir, passou também a expressar os níveis de desenvolvimento artístico, tecnológico, econômico e científico da humanidade, numa perspectiva claramente etnocêntrica, que conferia superioridade à civilização ocidental européia (ABREU, 2002b; ELIAS, 1994a e 1994b; REVEL, 1991).

Para as elites dirigentes do Império, os ideais e os discursos em prol da civilização tornaram-se fundamento para uma série de projetos políticos e medidas administrativas que nortearam a constituição do Estado nacional. A expressão tornou-se uma espécie de panacéia para legitimar ações que se afirmavam como meio de superação para os males e problemas nacionais, comparecendo com especial prestígio entre os grupos que se preocupavam com a difusão de práticas de educação, com o ensino e a formação profissional. Aos olhos dos contemporâneos que compartilhavam os ideais de civilização, era urgente, para o Império do Brasil, educar e instruir a população. Assim, logo nas primeiras décadas do século XIX, sobretudo a partir do processo de independência política e em meio às disputas em torno de diversificados projetos de construção da nação, emergiram grupos e agremiações dispostos a promover a instrução e a educação, constituindo novos espaços de sociabilidade e novos mecanismos de contato entre as elites políticas, as camadas médias urbanas e o “povo miúdo”.

Essas associações promoveram a aproximação entre pessoas que partilhavam idéias e interesses comuns, como, por exemplo, os clubes e grêmios abolicionistas e republicanos, que, disseminados por várias cidades e regiões do Império, nas décadas de 1870 e 1880, congregaram indivíduos e grupos oriundos de vários setores sociais e profissões, incluindo os professores. De acordo com Lemos (2006, p. 172), havia sutis diferenças entre os significados das palavras associar, associação e grêmio encontrados no *Grande Dicionário Portuguez*, de 1873:

Associar (do latim *associare*) – Reunir em sociedade; congregar; ajuntar; agregar; convocar para um centro ou grêmio;

Associação (do latim *associatio*) – União estabelecida entre pessoas para qualquer empresa;

Grêmio (do latim *gremium*) – Reunião de indivíduos que formam uma classe de contribuintes, os quais estabelecem entre si, e segundo os rendimentos de cada um, a quantia que deve entrar para preencher a contribuição que lhes é imposta – ir ao grêmio – sujeitar-se às decisões do grêmio.¹⁷

Uma das primeiras agremiações educativas, e das mais importantes ao longo dos anos oitocentos, foi constituída em 1827. A Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, também conhecida como Sociedade Promotora da Indústria Nacional, foi considerada por Silva (1979) a primeira sociedade civil do Império. Fundada por iniciativa de Inácio Álvares Pinto de Almeida, negociante do Rio de Janeiro, nos seus estatutos, a sociedade afirmou o objetivo de contribuir para a civilização e progresso da pátria por meio do auxílio à indústria, com a aquisição de máquinas e o incremento das riquezas nacionais. Inaugurada em 1828, reuniu políticos e membros da Corte de Pedro I, desfrutando, desde a sua criação, de proteção financeira e prestígio junto ao governo imperial. Através da revista oficial, *O Auxiliador da Indústria Nacional*, a sociedade divulgava suas idéias e suas ações, destacando-se os artigos que condenavam a escravidão e a defesa de uma mão-de-obra livre. Com esses fins, contribuiu para a organização de outras instituições, como a Sociedade de Colonização (1835), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) e o Instituto Fluminense de Agricultura (1860). A agremiação, recebendo subsídio governamental, colaborou com a organização das Exposições Nacionais realizadas no Segundo Reinado (1861, 1866, 1872, 1875, 1881 e 1888) e foi responsável pela criação e manutenção de estabelecimentos de ensino primário, profissional, artístico e técnico, bem como de cursos

17 Ao analisar o movimento associativo docente na Corte, Lemos (2006) realizou um levantamento das agremiações existentes na Província do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX. Nas fontes localizadas pelo autor, havia o registro de que, até 1879, havia aproximadamente 56 associações de auxílio mútuo, que reuniram 138.174 associados. Nas décadas de 1880 e 1890 surgiram sociedades identificadas com categorias de funcionários públicos e operários do Estado, representando 14,6% do total de agremiações. Na virada do século, a tendência de diminuição das sociedades de auxílio mútuo deu lugar à emergência de agremiações profissionais, como os grêmios e os sindicatos.

noturnos para adultos. Em 1904, a Sociedade Auxiliadora reuniu-se ao Centro Industrial de Fiação e Tecelagem, originando o Centro Industrial do Rio de Janeiro (GRINBERG, 2002, p. 679).

Em 1829, foi criada a Sociedade Jovial Instructiva, cujo nome foi alterado para Sociedade Amante da Instrução, na Corte imperial. Regulamentada em 1831, funcionando no Beco da Lapa, a sociedade tinha como finalidade estatutária oferecer cursos de instrução elementar e de formação profissional para alunos pobres. Entre seus fundadores estavam o baiano Antonio Pereira Rebouças e o médico genovês Luiz Simoni, sócio-fundador da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro. Os sócios da Amante da Instrução, advindos de diversos setores letrados, como padres, professores, médicos, advogados, desembargadores, conselheiros, entre outros, eram voluntários no oferecimento das aulas gratuitas. Em 1833, ao receber subsídios e proteção imperial, tendo como seu patrono o Imperador D. Pedro II, já havia 244 alunos matriculados que aprendiam primeiras letras, francês, música e arte tipográfica. A sociedade também oferecia educação agrícola, “dada às condições do país”. Além dos recursos adquiridos com as mensalidades dos seus sócios, a Sociedade Amante da Instrução contou com uma rede de benfeitores e doadores. A ordem beneditina concedeu-lhes uma casa, em usufruto, para as aulas de meninos e, do mesmo modo, os religiosos carmelitas destinaram uma propriedade para as aulas femininas. O governo imperial, por sua vez, fornecia subsídios e destinava recursos arrecadados da loteria. As primeiras meninas pobres ingressaram nas aulas oferecidas pela Sociedade Amante da Instrução, ao que tudo indica, em 1846, quando da criação do Colégio das Órfãs, para aprender as primeiras letras e a costura simples (SOUZA, 2006).

Nos anos 1830, houve também a fundação de outras sociedades, como a Sociedade de Instrução Elementar (1831), fundada pelo regente Pedro de Araújo Lima e José Bonifácio de Andrada e Silva, que também tinha como intenção abrir cursos gratuitos de instrução primária e formação profissional. Há notícias sobre outras duas agremiações fun-



Figura 2. Sociedade Propagadora das Belas-Artes, fundada em 23 de novembro de 1856

dadas em 1833, a Sociedade de Educação Liberal e Sociedade de Instrução Gratuita. Em 1836, homens de letras, e profissionais ligados aos grupos e ideais exaltados, criaram a Sociedade Auxiliadora das Artes Beneficente, que prestava assistência e oferecia cursos de artes mecânicas e de trabalho manual. Entre seus fundadores, estava o ex-empregado da tipografia Plancher, o mulato Francisco de Paula Brito, que se tornaria destacado tipógrafo e editor em meados do século XIX, responsável, entre outras coisas, pela iniciação de outro mulato, este bem mais conhecido, na arte da impressão e no mundo editorial, o literato Machado de Assis.

Em meados do século XIX, a Sociedade Propagadora das Belas-Artes (1856) foi responsável pela criação de uma importante instituição particular de divulgação do ensino artístico e técnico na Corte imperial, o Lyceu de Artes e Offícios. Idealizado por Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, o Lyceu iniciou suas atividades em 9 de janeiro de 1858, com a finalidade de proporcionar a todos os indivíduos, independentemente de nacionalidade, raça ou religião, o estudo das artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias. Instituição de caráter privado, contava com o apoio oficial e recebia subvenção do Estado, tendo a seguinte missão estatutária: “*disseminar, pelo povo, educação, o conhecimento do – bello –, propagar e desenvolver, pelas classes operarias, a instrução indispensavel ao exercício racional da parte artistica e technica das artes, officios e industrias*”.¹⁸

A ênfase no ensino do desenho não era uma questão exclusivamente brasileira. O desenvolvimento da indústria, da técnica, da arte e das ciências aplicadas ao progresso econômico e industrial era uma questão amplamente discutida pelos países europeus nas grandes *Exposições Universais*, as “vitrines do progresso”, das quais o Império do Brasil fez parte. Não por acaso o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro seria fundado em 1856, um ano após a Segunda Exposição Universal, realizada em Paris, em 1855.

Segundo Costa (2007, p. 49), a criação do Lyceu de Artes e Offícios, bem como de outras instituições organizadas com o fim de propagar cursos e aulas noturnas para jovens e adultos trabalhadores, na segunda metade do século XIX, integrava o movimento mais amplo de formação e desenvolvimento da modernidade capitalista, a partir da constituição simultânea do Estado e do mercado. Como pontos constitutivos do projeto de educação e dos cursos noturnos dirigidos às classes trabalhadoras, a autora destacou:

18 Lyceu de Artes e Offícios. O Paiz, Rio de Janeiro, 24 nov. 1885. In: *Relatorios do Lycêo de Artes e Officios apresentados à Sociedade Propagadora das Bellas-Artes pelas Directorias de 1885 a 1888*, p. 1-138.

A missão civilizatória é a construção do Estado imperial; a formação para o mercado de trabalho; a formação para uma cidadania restringida e o controle social. Mas estes pontos refletem apenas o que o projeto pretendeu ser, e não o que efetivamente se tornou a partir de suas apropriações pelos diferentes sujeitos sociais e dos resultados produzidos. Destas(es) algumas(uns) deram-se a ver como: a interposição de interesses privados, tanto dos beneméritos, por status, reconhecimento social e espaço de intervenção na vida pública, como dos próprios estudantes, por ascensão social; a desvalorização da cultura popular; a divisão da sociedade entre povo ignorante e elites arrazoadas; a hierarquização derivada da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (COSTA, 2007, p. 49-50).

O Liceu, de 1858 até 1883, de acordo com as estatísticas da instituição, recebeu o total de 23.026 alunos e possuía, no ano de 1882, 40 salas e 15 gabinetes para cursos relativos a 50 profissões. Os seus ex-alunos, jovens e adultos, nacionais e estrangeiros, formavam a maior parte de trabalhadores que integravam as oficinas particulares e os arsenais do Estado. Em 1883, o Lyceu de Artes e Offícios admitiria, pela primeira vez, meninas e mulheres nos seus cursos noturnos de Belas-Artes. Para comemorar tal iniciativa, os mantenedores da instituição, a Sociedade Propagadora das Belas-Artes, organizaram a impressão da *Polyanthéa Commemorativa*, uma publicação na qual homens e mulheres que estiveram envolvidos com o empreendimento prestaram suas homenagens e produziram depoimentos, em forma de textos, frases ou poemas, sobre a importância, a extensão e os limites da instrução profissional e da educação femininas¹⁹.

A Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Lagoa, criada em 1872, também se destacou por ter sido uma proposta para os trabalhadores com a criação de cursos noturnos de instrução primária e profissional no Colégio São Clemente, em Botafogo. Entre os alunos, havia jovens aprendizes de ofícios, menores e adultos, inclusive estrangeiros e africanos livres (MARTINEZ, 1997; COSTA, 2007). Outras iniciativas promovidas por agremiações e clubes de criação de cursos

¹⁹ *Polyanthéa Commemorativa da inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Lyceu de Artes e Offícios*. Rio de Janeiro, Typ. Lit. Laembert e C., 1881.

noturnos para jovens e adultos nas últimas décadas do século XIX também foram localizadas pela historiografia nas cidades de Pelotas e Campinas (PERES, 2002; SOUZA, 1998).

Nas décadas de 1870 e 1880, os debates em torno do processo de abolição da escravidão e, conseqüentemente, da reorganização das formas de controle e do (re)ordenamento do trabalho foram problemas que ecoaram, em todo o Império, tanto nos projetos de reforma educacional quanto no incremento das iniciativas da sociedade em prol da instrução pública.

A idéia de civilizar e disciplinar a população estava diretamente relacionada com a redefinição de percepções sociais a respeito da “caridade”, da “pobreza” e da “mendicância”. A partir de meados do século XIX, a filantropia moderna questionava as práticas caritativas, demonstrando a necessidade de intervir nos hábitos e comportamentos das classes populares — não poucas vezes associadas às “classes perigosas” —, por meio de campanhas educativas nas quais se exaltavam princípios como a positividade do trabalho, do modelo familiar nuclear, da economia, da moralidade e da religião. Cada vez mais a “pobreza” e a “mendicância” eram associadas, nos discursos de médicos e higienistas, a “vícios” e “degenerações” humanas. A filantropia ganhava adeptos até mesmo no interior das irmandades religiosas, o que trouxe mudanças nas perspectivas assistencialistas tradicionais. Nesse contexto, difundiu-se a idéia de que a educação das classes populares seria um poderoso instrumento de “regeneração social”.

A preocupação com as crianças *desvalidas* e *desamparadas*, termos utilizados pelas elites dirigentes para legitimar suas estratégias de intervenção sobre as infâncias das camadas mais pobres, incluía também os filhos das escravas, nascidos de ventre livre a partir da Lei de 28 de setembro de 1871.

Uma destas agremiações, a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida, criada em 1871 sob a iniciativa da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, foi uma das mais importantes no período. Coadjuvando os poderes públicos locais, a associação foi responsável pela constru-

ção e manutenção dos primeiros “palácios escolares”, como então foram popularmente chamados os prédios destinados às escolas primárias administradas pela municipalidade na Corte — as Escolas de São José, na freguesia de mesmo nome, e a Escola de São Sebastião, na Praça Onze, região de Santana, lugar de moradia de significativa população negra, livre e liberta, inclusive os baianos que formavam a *Pequena África*.

Além da construção dos prédios escolares, com capacidade de abrigar cerca de 600 crianças cada um, a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida visava também garantir a freqüência da infância desvalida por meio de doação de material escolar, calçados, vestuário e prestação de serviços médicos, com o que contava com o apoio de seus associados e do governo imperial (SCHUELER, 2000).

A construção de modernos prédios escolares na capital do Império do Brasil destinados para a instrução primária e profissional também foi uma iniciativa da Associação Comercial do Rio de Janeiro em colaboração com o Ministério do Império, pasta responsável pela instrução primária e secundária no Município Neutro e pelo ensino superior em todo o país.

A memória construída em torno da Escola de São Cristóvão registra que os recursos utilizados para a edificação foram decorrentes de fundos que teriam sido arrecadados pela Associação Comercial para erguer um busto em homenagem ao Imperador Pedro II. Tendo recusado a honraria, Pedro II teria solicitado a construção do prédio escolar, que ainda hoje abriga uma escola na cidade do Rio de Janeiro (atualmente Escola Estadual Gonçalves Dias, localizada no Campo de São Cristóvão).

Outra associação voltada para a infância pobre surgiu na década de 1880, com a pretensão de estender ramificações por todo o Império. A Associação Protetora da Infância Desamparada, constituída na Província do Rio de Janeiro, em 1883, tinha a finalidade de educar crianças pobres encontradas nas ruas das grandes cidades, recolhendo-as em asilos agrícolas no interior das províncias. No Rio de Janeiro, o



Figura 3. Acima, Escola Municipal de São Sebastião, inaugurada em 4/08/1872. Ao centro, Escola Municipal de São José, inaugurada em 7/09/1874. Abaixo, Escola Municipal de São Cristóvão, inaugurada em 25 de outubro de 1872

Asilo Agrícola de Santa Isabel foi erguido numa antiga fazenda de café, próximo a Valença (SCHUELER, 2000). A iniciativa, assim como a Colônia Orphanológica de Pernambuco (ARANTES, 2005), representou a concretização das propostas de instruir as crianças e jovens pobres em colônias e institutos agrícolas, tão debatidas nos *Congressos Agrícolas* do Rio de Janeiro e do Recife, realizados em 1878 (FONSECA, 2002).

A emancipação dos escravos e a educação dos libertos foram propostas presentes na iniciativa do Grêmio dos Professores contra a Escravidão (1884), criado pelos proprietários e mestres do Colégio Hewitt, instituição particular da Corte. Seu objetivo era angariar recursos a partir das contribuições dos associados e de doações públicas e particulares, para a compra de alforrias de escravos, e promover a educação dos alforriados. No mesmo sentido, o Club de Libertos de Niterói, criado em 1881 pelos abolicionistas José do Patrocínio e João Clapp, oferecia cursos noturnos para adultos, inclusive escravos, libertos e livres. Visando congregar todos os clubes abolicionistas do Império, João Clapp liderou o movimento de organização da Confederação Abolicionista, que agregou instituições de cinco províncias, além da Corte (GRINBERG, 2002a, p. 402). Sociedades beneficentes criadas por indivíduos negros, livres, libertos e escravos no Rio de Janeiro, para além de procurar estabelecer redes de solidariedade e ajuda mútua para a compra de alforrias, também reivindicavam direitos sociais, incluindo o acesso à instrução primária (CHALHOUB, 2007, p. 233).

Por meio das iniciativas pontuais aqui brevemente enumeradas, pudemos perceber que, ao longo do século XIX, diversos setores da sociedade imperial se reuniram em agremiações privadas, leigas e religiosas para organizar modos de intervenção visando à constituição de escolas primárias e profissionais, cursos noturnos para trabalhadores, asilos e educandários para a infância pobre. Na maioria dos casos, as agremiações receberam apoio pecuniário do governo, por meio de subvenções ou concessões de espaços físicos, como, por exemplo, as casas alugadas ou a doação de materiais, livros e objetos escolares. Dentre

elas, muitas foram “apadrinhadas” pela família imperial. Sob os auspícios e a direção das autoridades administrativas, o princípio da liberdade de ensino fundamentava o impulso à atuação dos particulares, medida que integrava a política geral da instrução pública. As iniciativas do Estado imperial, através dos instrumentos legais de seus órgãos de inspeção, de fiscalização e das sociedades, constituíram um conjunto de ações que se complementavam. Contudo, mais do que um apoio mútuo, esses empreendimentos também representavam disputas por idéias e, às vezes, defenderam maneiras distintas de encaminhar a educação, discutindo sobre *o quê, quem, como e quando* educar. Dialogando com as autoridades públicas e disputando concepções, ações e formas de educar e instruir a população, a iniciativa particular apontava para a diversidade e a complexidade existentes em torno de um projeto comum: a formação do povo e a civilização do país.

“As casas para as escolas terão acomodações para residência do professor, sala para as classes e exercícios de instrução, duas ou três alcovas para dormitórios dos discípulos internos, oratório para a educação moral, e casa e quintal para os exercícios de educação física e ornicultura.”

(Regulamento da Instrução Primária da Província do Amazonas, n. 1 de 8/3/1852)

3

As Formas Educativas

Pensar as modalidades de intervenção no curso da vida supõe imaginar que elas são variadas, específicas e que seu aparecimento se constitui em resposta a um determinado diagnóstico do presente. Deste modo é que se pode compreender o aparecimento simultâneo das diferentes formas educativas e, ao mesmo tempo, as transformações a que foram submetidas, bem como aquelas que ajudaram a promover. Portanto, a ciência a respeito das estratégias educativas exige um recuo para se tentar apreender as condições de aparecimento das diferentes medidas educativas já experimentadas pela sociedade brasileira.

Neste sentido, o quadro que procuramos traçar anteriormente a respeito do movimento de construção da nação e das forças que tiveram atuação privilegiada no campo da educação deve funcionar como ferramenta para se analisar a emergência e mudanças pelas quais passaram escolas elementares, colégios, liceus, faculdades e academias, internatos, seminários, conventos e asilos. Para tanto, há que se considerar aspectos importantes dessas diferentes formas educativas, procurando examinar as transformações pelas quais passaram ao longo do século XIX.

Quando nos referimos à forma escolar de educação, consideramos as escolas voltadas para diversos níveis de ensino (primeiras letras, secundárias e superiores), estatuto das mesmas (públicas, privadas e subvencionadas) e modalidades (profissionalizantes — militares, comerciais —, ou especiais voltadas para o atendimento de cegos e surdos), além dos asilos, seminários, conventos e outros tipos de internatos.

Escolas Elementares

Das oito escolas que se haviam criado para a instrução primária aqui, acham-se apenas com professores as das Vilas de Maués e Ega e, com professora, a do sexo feminino nesta Capital, porque o de meninos aqui, com moléstia grave, faleceu, e os dos outros lugares, sem a menor cerimônia, abandonaram as cadeiras (Presidente da Província do Amazonas, 1852).

O século XIX pode ser caracterizado como o tempo de invenção e legitimação da forma escolar moderna no Brasil.

O século XIX pode ser caracterizado como o tempo de invenção e legitimação da forma escolar moderna no Brasil, ainda que iniciativas nesta direção possam ser evidenciadas desde o período colonial, seja por meio das iniciativas católicas, seja por intermédio das aulas régias. Deste modo, pode-se afirmar que a construção mais efetiva da escola elementar ocorre simultaneamente ao projeto de organização do próprio Estado Nacional.

Quando nos referimos à escola, consideramos as escolas voltadas para diversos níveis de ensino (primeiras letras, secundárias e superiores), estatuto das mesmas (públicas, privadas e subvencionadas) e modalidades (profissionalizantes – militares, comerciais –, ou especiais voltadas para o atendimento de cegos e surdos), além dos asilos, seminários, conventos e outros tipos de internatos.

No Brasil, ao observar a capilarização do modelo escolar ao longo do século XIX, fica perceptível a adesão do Estado, da Igreja e da sociedade civil a esta forma de interferir no curso da vida e no funcionamento geral da sociedade. Adesão que implicou um investimento na construção de uma malha escolar diferenciada, acionada e voltada para públicos específicos, o que permite pensar o jogo social no qual a escola foi inscrita e que, desde então, vem ajudando a delinear. Neste momento, vamos nos deter no exame das chamadas escolas de primeiras letras, para debater o modelo destinado ao conjunto da população, como já vimos nas prescrições da Lei Geral de Ensino de 1827, concentrando nossa atenção nas iniciativas provinciais ocorridas a partir do Ato Adicional (Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834), quando a competên-

cia por criar, manter e expandir a malha das escolas elementares é deslocada para as Províncias.

Para termos uma idéia geral do impacto desta medida no plano provincial, vamos observar como a questão da instrução é descrita em relatórios de presidentes de província de 1835 e de 1889. Trabalhamos aqui com províncias situadas em pontos distintos do território nacional para tentar avaliar o impacto da regionalização da instrução primária e secundária.

Em 15 de março de 1835, o presidente da Província de Alagoas, José Joaquim Machado de Oliveira, fez considerações gerais sobre o quadro político da Província, chamando atenção para problemas ocorridos nas eleições locais e desafios então colocados. Trata dos temas da agricultura, da pesca, de estradas, pontes, navegação, porto e cadeias, sendo a instrução o primeiro desafio a ser enfrentado. Para ele, dentre os objetos que poderiam concorrer “mais poderosamente para o bem e felicidade da Província”, a instrução pública deveria ter precedência, devendo contar com “o mais firme apoio moral”, o que demandava “apurada solícitude e desvelos” dos deputados provinciais.

Em seguida, ao detalhar os problemas que encontra, observa que a instrução pública é pouco difundida na Província. Atribui este fenômeno ao fato de o emprego do magistério, principalmente nas escolas elementares, ser pouco procurado em virtude dos “tênues recursos” e “mesquinhos salários” que lhes são atribuídos. Ao lado disto, a ambição por empregos mais lucrativos prevalecia a qualquer desejo que houvesse na instrução da mocidade. Na seqüência, ainda que reconhecendo a precariedade das informações disponíveis, assinala que o método Lancaster e o Ensino Mútuo não eram aplicados pela inexistência de professores capacitados e que os alunos das escolas primárias aprendiam com imperfeição e negligência. A despeito da Lei Geral de 1827, admite que o método individual era o mais seguido porque era o que se encontrava mais ao alcance das “medianas capacidades” dos professores e de seus acanhados conhecimentos. Ao mesmo tempo, reconhecia que os professores repousavam na indolência em virtude da questão

salarial. O problema se via agravado pela fiscalização precária e feita por pessoas igualmente incapacitadas e mal pagas que não conseguiam “discernir sobre a capacidade dos Mestres e sobre outros diversos objetos que são conexos com uma bem regulada educação pública”.

Diante de tal quadro, o presidente da Província de Alagoas apela para a sensibilidade de seus conterrâneos, propondo a centralização dos estudos secundários em um Liceu, fato reclamado em todo o Brasil, sob uma direção capacitada. No que se refere ao ensino primário, reconhece mais uma vez que o Método Lancaster em Alagoas, e supunha, em todas as Províncias do Brasil, não apresentava as vantagens observadas em outros países, o que fazia com que os professores dessem preferência ao método individual. Em 1835, o presidente da Província de Mato Grosso também atesta que “nenhuma vantagem” vinha sendo obtida com o Ensino Mútuo nas duas únicas escolas da Província do Oeste que empregavam o método oficializado e que se procurou nacionalizar em 1827.

O chefe do executivo alagoano atribui o insucesso do método oficial ao fato de a Escola Normal estabelecida na Corte em 1823 não contar com “bons elementos em seu começo” ou pelo fato de não ser adaptado à índole de “nossa juventude”. Com isto, chega à conclusão de que o Ensino Mútuo deveria “ser procrastinado para um melhor futuro”, sendo indispensável aplicar todos os meios possíveis para dar incremento ao método individual, começando por estabelecer um sistema de ordenados dos professores proporcional às localidades, como previsto na Lei Geral de 1827. Ao mesmo tempo, sugere que estas medidas deveriam ser fiscalizadas pelas Câmaras Municipais. Conclui suas propostas relativas à instrução, chamando atenção para a dificuldade, transcendência e magnitude da matéria, aproximando-se dos que a reconheciam como “fanal mais certo da razão e o mais poderoso sustentáculo das instituições livres”.

No mesmo ano de 1835, o presidente da Província de Santa Catarina, Nunes Pires, ao se dirigir aos membros da Assembléia Provincial, destacava a divisão civil, judiciária e eclesiástica da Província, acentuando os prejuízos decorrentes do número insuficiente de párocos, o que

impedia a administração dos sacramentos e o conforto espiritual, além de privar os povos da moralização, exortações contra vícios e, sobretudo, dos exemplos decorrentes das virtudes daqueles párocos. Insinua, pela via da religião, a preocupação com a educação local, sendo este o segundo ponto a comparecer no relato do poder, assinalando contar com uma malha de 15 escolas, sendo uma de latim. Ao mesmo tempo, sublinha o descaso da população com a escola, pois as escolas implantadas “não apresentavam todo o aproveitamento que seria de esperar”, o que não era decorrente da falta de professores, mas da negligência e falsos preconceitos dos pais, resultando daí a pouca freqüência e aplicação dos meninos e mesmo sua falta de respeito em relação aos mestres que não estavam habilitados a usar prêmios ou castigos. Tudo isto, adicionado ao sistema dos salários fixos, concorria para o “desaproveitamento” verificado pelo Presidente da Província catarinense.

A questão salarial também é vista como um problema na Província do Sul, embora sob outro ângulo. Para o Dr. Pires, a inspeção poderia assegurar o cumprimento dos dias e horário das lições, mas tinha pouco efeito no maior número e adiantamento dos alunos. Para ele, essa era a questão maior e poderia ser equacionada com uma revisão do sistema de salário fixo. Na visão do presidente da Província catarinense, o salário docente deveria ser proporcional aos alunos que se apresentassem “prontos” nos exames provinciais. Neste caso, o professor receberia um prêmio, em virtude da eficácia de suas intervenções pedagógicas. Com esta política de *produtividade*, os professores seriam levados a manifestar todo o interesse em ter muitos discípulos e adiantá-los, aliciando mais alunos e empregando todo o desvelo no ensino.

Vamos observar uma terceira realidade para perceber o tratamento dispensado à matéria da instrução em diversas Províncias do Império. Em Mato Grosso, o presidente Antonio Pedro de Alencastro inicia sua “fala” de 3 de julho de 1835, de modo semelhante a seu colega de Alagoas. Ao traçar o quadro político, rememora os tempos sediciosos, afirmando que o atual sossego da Província se devia à vigência do “império das leis”, ao respeito às legítimas autoridades e ao cumprimento exato de suas ordens.

No que se refere à legitimidade da escola, tem posição assemelhada ao do colega catarinense, quando registra que os pais eram os responsáveis na medida em que não obrigavam seus filhos à frequência das aulas, embora também admitisse que os mestres não se aplicavam aos estudos como deveriam.

A questão salarial se constitui em outro ponto a interferir no funcionamento da malha escolar mato-grossense. O ténue e insuficiente ordenado de 150\$000 anuais não atraía os professores para o preenchimento de cadeiras vagas, ao mesmo tempo em que provocava demissões de professores. Neste sentido, aponta para a necessidade de aumento de ordenados, proporcional à localidade e número de alunos, de modo semelhante ao colega do Nordeste. Com isto, pretendia atrair e evitar desligamento de mestres e, assim, preencher as cadeiras vagas da instrução primária e secundária. A política salarial vinculada ao aproveitamento dos alunos, nestes três casos, aparece apenas na Província catarinense. Dr. Alencastro também chama atenção para o descaço das Câmaras Municipais com a fiscalização da instrução, apontando para a necessidade de se instituir a figura do Inspetor de Aulas.

Decorridos 65 anos, a questão da instrução permanece em lugar de destaque nos registros dos poderes provinciais. Do mesmo modo, este tema ainda aparece como problema a ser resolvido, de cuja solução dependia o futuro do povo e a construção da grande nação.

Em 1889, Dr. Manoel Victor Fernandes de Barros, presidindo a Província de Alagoas, registra a existência de 196 cadeiras de instrução primária, freqüentadas por 2.805 meninos e 2.752 meninas. Refere-se igualmente à existência de um curso normal misto, freqüentado por 58 estudantes. Já a instrução secundária era dada no Liceu provincial para 229 alunos, havendo também mais duas aulas de latim e francês. Chama atenção, contudo, para a necessidade de se reformar este ramo da administração que muito necessitava de luzes e de um bom regulamento, dada “as disposições antiquadas” que não mais satisfaziam às necessidades da instrução.

O Coronel Augusto Fausto de Souza presidiu a Província de Santa Catarina, em 1889 e, no seu relatório, descreve o estado da instrução

pública como “mau”, carecendo “de toda a solícitude”. De modo assemelhado ao colega nordestino, atribui o estado de “abatimento” da instrução à confusão de leis e dispositivos que regiam esse importantíssimo ramo do serviço, reconhecendo que o regulamento provincial de 1881 estava sendo alterado com base em “leis pouco meditadas”.

Em seguida, traça um quadro animador dos exames preparatórios, chamando atenção para a extensão da malha escolar de instrução primária, com 41 escolas para o sexo masculino, 35 para o feminino, 43 mistas e 12 particulares e/ou subvencionadas. No entanto, não se encontravam preenchidas 11 escolas para meninos, 16 para meninas e 16 mistas. Também há referência ao Liceu de Artes e Ofícios, uma instituição nova na Província catarinense, que oferecia cursos para os dois sexos.

Na Província de Mato Grosso, em 20 de outubro de 1888, Dr. Francisco Raphael de Mello Rego abre a sessão da Assembléia Provincial fazendo referências à família imperial, aos trabalhos da Assembléia, à tranquilidade pública e à segurança individual, à companhia policial, à administração da justiça, aos negócios eclesiásticos, à naturalização, à força de linha, ao corpo de saúde do exército, ao alistamento militar, ao arsenal de guerra, à fábrica de pólvora, ao arsenal de marinha, flotilha da província e guarda nacional. Também abordou o problema da catequese e colonização, higiene pública, santa casa de misericórdia, instrução pública, correio, temas das municipalidades, fazenda provincial, hidráulica, obras públicas, secretaria de governo, encerrando seu relatório com uma “conclusão”.

Como se pode perceber, o tema específico da instrução comparece em meio a um vasto conjunto de questões destacadas pelo chefe do poder local. Cabe lembrar, contudo, que o tema da instrução no caso desta Província também se faz presente no modo como a questão indígena é tratada, mantendo-se a perspectiva da colonização, por meio da estratégia de criação de colônias para os indígenas em vários pontos da Província. Do mesmo modo, a perspectiva da catequese é mantida, articulada à religião oficial, que também deveria ser difundida junto à comunidade indígena.

Ao tratar da questão da instrução, o presidente da Província mato-grossense o faz apoiado fortemente no relatório do Inspetor Geral da Instrução, procedimento, aliás, bastante utilizado por outros presidentes de Província, a partir do momento em que elas estabeleceram esta instância de governo das escolas. Com base no documento da inspetoria, ele destaca a matrícula de 1.324 alunos de ambos os sexos, registrando a frequência de apenas 746. Como outros colegas, recoloca, deste modo, a questão da legitimidade e eficácia da escola quando observa a saída de aproximadamente metade dos alunos.

Ao mesmo tempo, aponta para um excesso de exigência nas escolas, o que, em alguma medida, poderia estar gerando o desinteresse da população em escolarizar seus filhos. Para ele, as freguesias e povoados deveriam ter apenas o ensino do chamado 1º grau, ou seja, leitura corrente, escrita, aritmética teórica e prática até decimais e sistema métrico decimal.

Como se pode perceber, há uma espécie de preocupação mais ou menos comum no conjunto das iniciativas desenvolvidas no plano provincial, o que passa pela malha escolar, saberes, professores, salários, condições de ensino, efeito da escolarização e ação das famílias, por exemplo. Pauta esta igualmente encontrada quando alargamos nosso campo de observação.

Na tentativa de apanhar um quadro mais geral, podemos acompanhar discursos dos Ministros dos Negócios do Império, em 1835 e 1888, como procedimento que dá alguma visibilidade ao modo como o governo central descreve e procura interferir no plano da instrução em nível nacional. Esse quadro deve levar em consideração um triplo condicionamento: o estado de desenvolvimento da instrução, a posição do relator e a conjuntura da época. Observar esses aspectos ajuda a dimensionar os termos que os ministros adotam para descrever a instrução, oferecendo condições para avaliar o impacto das medidas educacionais entre 1835 e 1888.

Em 1835, o ministro José Ignácio Borges trata da “deplorável situação” das Províncias do Pará e Rio Grande do Sul, a parte “mais desagra-

dável” de seu relatório, como ele mesmo assinala. Na seqüência, ele aborda questões da secretaria de Estado, assembléias provinciais, presidências das províncias, municipalidades, educação e instrução pública, saúde, correios e paquetes marítimos, obras públicas, estabelecimentos de caridade, população e colonização, indústria e outros objetos, tais como o jardim botânico (Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Maranhão e Pará) e cartas topográficas das Províncias, por exemplo.

Dois pontos merecem ser destacados. O primeiro deles se refere ao exercício da presidência da Província. Neste aspecto, o ministro elabora um diagnóstico que, talvez, ajude a compreender parte dos problemas da administração provincial.

Para ele, a criação dos chefes administrativos (Presidentes de Província), que substituíram os antigos governadores, não vinha correspondendo às esperanças nele depositadas pela Constituição. Em um esforço explicativo, ele enumera alguns dos vetores que poderiam explicar a má administração no plano provincial:

- Ausência de tempo de mandato definida, o que impedia a organização e execução de planos para o melhoramento das províncias.
- Ordenados diminutos, o que se via agravado pela “depreciação da moeda”.
- Inexistência de uma carreira para o Presidente, reduzido a uma espécie de “nulidade”, assim que via encerrada sua nomeação.
- Pouca moralidade dos empregados e executores subalternos, o que se via agravado pela “fraqueza das leis repressivas” e “impunidade em voga” que animava “o prevaricador, o ambicioso, o desatento e o vadio” que até para adquirir celebridade não hesitavam em desacatar e injuriar por palavra e por escrito a pessoa do primeiro magistrado da Província, sem que se pudesse castigar satisfatoriamente tais atos criminosos e “exemplarizar” assim outros indivíduos que quisessem imitar os delinqüentes. Por fim, a desarmonia da legislação geral também concorria para os procedimentos vacilantes e também para a falta de concordância entre os atos do governo central e governos provinciais.

Ao concluir esse tema, o ministro, frente aos desafios elencados, aponta as dificuldades de encontrar quem aceitasse o encargo de presidente de Província. No conjunto, os problemas identificados pelo Dr. Borges também auxiliam a compreender as razões do “acanhamento” da instrução a que vários representantes do poder fazem referência em seus discursos. Por fim, assinala não saber exatamente o que provocava os problemas que identificara: se o complexo de todos os defeitos ou se cada um deles isoladamente. No entanto, assevera que se não fossem remediados, o Governo não acharia cidadãos idôneos que se dispusessem a assumir as Presidências das Províncias. Esta pode ser outra chave explicativa para se compreender a alta rotatividade nas gestões provinciais e gerais.

No que diz respeito à instrução, o Ministro lamentava o estado em que se achavam as escolas primárias “e mais lamentável ainda se recorda o princípio de que em tais escolas é que se lançam as sementes de moral, costumes e bons hábitos que tem de formar o cidadão digno de merecer tal nome”, afirma. Na seqüência, ele apresenta a fórmula do que seria ou deveria ser a escola elementar:

Se no seu seio, além do hábito de ler, escrever e contar, se não adquire o hábito da obediência regrada, o gosto de estudar, a emulação da competência do mérito, os preceitos da moral filosófica cristã, não poderemos ter juventude preparada para maior instrução ou para satisfazer os encargos da sociedade em que tem de viver.

Com isto, o Dr. Borges pauta o debate e afirma um princípio doutrinário para as escolas de primeiras letras, reconhecendo tentativas de remediar o lamentável estado da instrução, como foi a Lei Geral de 15 de outubro de 1827. No entanto, segundo o Ministro, o legislador, ainda que tivesse reconhecido a “gravidade do mal”, não havia proporcionado os remédios de que ele carecia, sendo um deles, talvez o mais saliente, mas não o único, a criação de um regime de fiscalização permanente. E dá o exemplo, afirmando ter criado tal regime no Município da Corte, “único teatro” na órbita de sua jurisdição.

Ao lado disto, combate o sistema de aulas avulsas, defendendo a reunião delas nos liceus, com a fixação dos compêndios, disciplinas e

direção única. Deste modo, ainda que em tempos de descentralização da matéria educacional, vemos um Ministro atuando de modo a pautar as iniciativas provinciais, o que demonstra que o jogo de poder se processa nos termos das leis, mas também em suas laterais, sinalizando a existência de táticas, isto é, o jogo das invenções no momento em que as normas são postas em funcionamento.

Como se pode perceber, as tensões entre *centro* e *periferia* permanecem. Para o homem do *centro*, as condições em que o poder vinha sendo exercido no plano provincial eram inadequadas, insinuando inclusive que muitos indicados não eram probos, honestos e/ou qualificados para o exercício da função. No que diz respeito à instrução, observa-se que a preocupação do homem do *centro* recobre também os teatros, bibliotecas, laboratórios, museus que, consorciados às escolas de diversos níveis, integram o programa educativo imaginado no nível central.

Já em 1888, o Ministro e Secretário dos Negócios do Império apresenta um relatório, demonstrando que a burocracia do Estado possuía uma nova anatomia, mais expandida e detalhada (não há relatório de 1889, o que pode ser explicado pela mudança de regime, que produz esse efeito tanto no plano nacional como no plano provincial. Em algumas províncias, também não há relatório oficial relativo ao ano de 1889). Neste sentido, Antonio Ferreira Vianna aborda temas da família imperial, conselho de Estado, administração local e provincial, assembleias provinciais, negócios eleitorais, Câmara Municipal da Corte, instrução pública, instrução primária e secundária, instrução superior, asilo dos meninos desvalidos, instituto dos surdos-mudos e instituto dos meninos cegos. O seu texto também relata aspectos da academia de belas-artes, conservatório de música, imperial observatório do Rio de Janeiro, biblioteca nacional, arquivo público, IHGB, academia imperial de medicina, museu escolar nacional, liceu de artes e ofícios, estabelecimentos de caridade, negócios eclesiásticos, a seca nas Províncias do Norte, saúde pública, naturalizações, registro civil, secretaria de Estado, orçamento e créditos.

Ao perscrutar esse amplo rol de problemas, o “olho do poder” também se apóia em um conjunto de mapas e quadros, demonstração complementar da adesão ao procedimento da “estadística” que quantifica e qualifica as populações para melhor orientar o seu Governo¹.

No que diz respeito à matéria da instrução, como se pode ver no índice do discurso do Ministro, ela se encontra cada vez mais especializada, consumindo 68 páginas do relatório ministerial. Ao tratar da instrução primária e secundária, ele o faz destacando pontos relativos à instrução primária, escola normal, imperial Colégio de Pedro II, curso noturno para o sexo feminino e os exames gerais de preparatórios. No que se refere à instrução superior, este tema é decomposto no registro que recobre a faculdade de direito do Recife e de São Paulo, a faculdade de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, a escola politécnica, a escola de minas de Ouro Preto e o controvertido tema da liberdade de freqüência.

De modo geral, Ferreira Vianna trata da questão da instrução pública, sublinhando que as condições de nosso estado social exigiam, naquele instante, a reorganização deste ramo do serviço público. Inicia sua defesa, chamando atenção para a recente reforma pela qual passara a Escola Normal da Corte (Decreto n. 10.060, de 13/10/1887), assinalando a insuficiência de seus princípios de modo a assegurar o funcionamento satisfatório da escola. Para ele, era necessário conceder todos os recursos para que as necessidades da instituição fossem atendidas e, com isto, assegurar às novas gerações a indispensável educação física, moral e intelectual, racionalmente ministradas, como ele propõe. Para ele, a reforma tinha sido um “tímido ensaio para acudir” as necessidades da escola, revelando a desproporção entre fins e meios, inconveniente que não se tornaria sensível no primeiro ano de sua execução, quando só funcionaria o primeiro curso de estudos, mas *entorpeceria* o ensino nos anos ulteriores, obstando os resultados que se desejavam.

1 A respeito das estatísticas imperiais, cf. Senra (2006).

Como a execução da reforma que criticava estava sob sua responsabilidade, ele imprime o tom com que pretendia lidar com o problema, dizendo-se profundamente convencido de que era preciso aceitar em toda a extensão o dever de *difundir* e *regenerar* o ensino primário no Império, formando professores com a necessária instrução científica e profissional. Pautava assim o debate e insinuava as medidas que o *centro* pretendia ver espalhadas nacionalmente. No entanto, a força centrípeta se manifesta no modo como imagina o papel a ser exercido pela escola da Corte. Para ele, dotada de uma “forte organização”, a Escola Normal não deveria visar apenas ao interesse local de formar professores para as escolas do Município Neutro. Considerando o largo interesse nacional pelo ensino em todo o Império, a Escola Normal deveria prover as províncias de mestres mais habilitados do que aqueles granjeados por meio de seus institutos especiais.

A intervenção imaginada no nível da formação de professores não se restringe à formação inicial, pois o ministro prevê “dificuldades e perturbações” decorrentes da ação do “novo professorado” na coexistência com os elementos do passado. Nesta espécie de antevisão, propõe medidas preventivas e que estimulassem o professorado a se aperfeiçoar cada vez mais, de modo a que pudessem efetivamente colaborar “com os poderes públicos e com os espíritos adiantados” para a mais profícua educação popular.

Como se pode ver, o *centro* mais uma vez procura dar as coordenadas gerais que deveriam guiar as ações em nível local. Dentre elas também estavam as propostas voltadas para a constituição efetiva do ensino secundário, posto que o Imperial Colégio de Pedro II havia se transmutado, ao influxo de repetidas reformas, em um instituto preparatório para os que se destinavam aos cursos superiores. Para ele, era deplorável a decadência a que se havia chegado. A alternativa que vislumbra para o secundário era a de uma instituição menos preparatória, propedêutica e mais um equipamento que obrasse em favor da promoção da cultura pois, em sua perspectiva, não havia mais bela fonte de elevação moral, melhor escola de preparo viril para a vida

social do que o estudo das humanidades, o contato com a antigüidade, “cheia de grandes exemplos, os quais todos (...) estariam sepultados nas trevas se não os iluminasse a luz das letras”. Ao lado disso, cabia coordenar racionalmente os estudos, dando aos programas a forma concêntrica que permite reconduzir o aluno, de grau em grau, ao círculo já percorrido, de sorte a ampliar cada vez mais o horizonte dos alunos, sem perder a possibilidade de síntese a ser obtida com os estudos de filosofia. Com isso, advertia ser necessário pensar um secundário que evitasse a sobrecarga intelectual, o que não implicava supressão de matérias, mas flexibilidade nos programas e adoção de processos didáticos adequados. Defende, igualmente, o retorno do exame terminal, do exame de bacharelado por meio dos quais a *cultura* do aluno, “verdadeiro objeto do ensino secundário”, seria verificada. Reabilita, com isto, a concepção de secundário como curso de humanidades e não sua redução a um longo curso preparatório. Do mesmo modo, reabilita a posição do *centro*, como fonte e guia para as ações a serem nacionalmente patrocinadas no que se refere ao ensino secundário.

Os projetos educativos em discussão no século XIX preocupavam-se com a difusão de escolas para todos os homens e mulheres livres, prevendo uma inserção bem determinada para cada um. Este foi o caso da criação de escolas noturnas para trabalhadores.

Mantido no horizonte das preocupações dos homens do governo, a questão da educação é tratada de modo cada vez mais especializado, o que se vê rebatido na especificidade da malha escolar que vai sendo organizada. Trata-se de produzir escolas para todos os homens e mulheres livres, prevendo uma inserção bem determinada para cada um. Nessa linha é que se pode compreender, por exemplo, a criação das escolas noturnas para trabalhadores, tema ainda pouco estudado na historiografia².

Neste registro, também é possível compreender a oferta diferenciada dos serviços educacionais por parte da iniciativa privada e, ao mesmo tempo, o emprego do mecanismo da subvenção pública a uma parte das

2 A respeito das escolas noturnas, cf. Costa (2007).

escolas criadas por meio da iniciativa particular. Um quadro geral do desenvolvimento da instrução em 18 províncias do Império ajuda a perceber a presença e alcance destas iniciativas no plano nacional.

Quadro 1. Malha escolar provincial em 1875

| Províncias | Estabelecimentos ou escolas | Número de estabelecimentos | | | Número de alunos | | |
|---------------------|--|----------------------------|---------|-------|------------------|---------|--------|
| | | Meninos | Meninas | Total | Meninos | Meninas | Total |
| Amazonas | Primárias Públicas | 40 | 17 | 57 | 1.339 | 314 | 1.651 |
| | Primárias Particulares | 3 | 1 | 4 | 48 | 10 | 58 |
| | Liceu e Seminário | — | — | 2 | 102 | — | 102 |
| Pará | Primárias Públicas | 149 | 77 | 226 | 6.774 | 2.367 | 9.141 |
| | Primárias Particulares | 17 | 22 | 39 | 841 | 820 | 1.661 |
| | Secundárias Públicas | 4 | 1 | 5 | — | — | 441 |
| | Secundárias Particulares | 5 | 3 | 8 | — | — | 600 |
| Maranhão | Primárias Públicas | 88 | 51 | 139 | 3.775 | 1.228 | 5.003 |
| | Primárias Particulares | 10 | 4 | 14 | 504 | 154 | 658 |
| | Cursos Noturnos | — | — | 3 | — | — | 159 |
| | 2 cadeiras de Latim | — | — | 2 | — | — | — |
| | Secundárias Públicas | 3 | — | 3 | 656 | — | 656 |
| | Secundárias Particulares | 5 | 5 | 10 | 376 | 244 | 620 |
| Ceará | Primárias Públicas | 140 | 96 | 236 | 6.107 | 4.223 | 10.330 |
| | Primárias Particulares | 2 | 1 | 3 | 121 | 44 | 165 |
| | 8 cadeiras de Latim | — | — | — | — | — | — |
| | Secundárias Públicas | 2 | 1 | 3 | 947 | 704 | 1.651 |
| | Secundárias Particulares | 1 | 1 | 2 | — | — | 157 |
| Rio Grande do Norte | Primárias Públicas | 65 | 30 | 96 | 2.987 | 1.238 | 4.225 |
| | Primárias Particulares | 31 | 12 | 43 | 956 | 121 | 1.071 |
| | 4 Cursos Públicos de Latim/Francês | — | — | 4 | — | — | — |
| | 8 Cursos Particulares de Português/Latim/Francês | — | — | 8 | — | — | — |
| | Liceu | — | — | 1 | — | — | — |
| | Escola Normal | — | — | 1 | — | — | — |

| Províncias | Estabelecimentos ou escolas | Número de estabelecimentos | | | Número de alunos | | |
|-------------------|--------------------------------------|-------------------------------|---------|-------|------------------|---------|--------|
| | | Meninos | Meninas | Total | Meninos | Meninas | Total |
| Paraíba | Primárias Públicas | 71 | 39 | 110 | 2.493 | 971 | 3.464 |
| | Primárias Particulares | 13 | 2 | 15 | 348 | 38 | 356 |
| | Liceu/Escola Normal | — | — | 2 | — | — | 152 |
| | Secundárias Particulares | — | — | 4 | | — | 88 |
| | 4 cadeiras de Latim | — | — | 4 | — | — | 25 |
| Pernambuco | Primárias Públicas | 200 | 174 | 374 | 6.072 | 4.404 | 10.566 |
| | Primárias Particulares | 72 | 65 | 137 | 1.041 | 665 | 1.695 |
| | Secundárias Públicas | — | — | 2 | — | — | 781 |
| | Particulares Subvenc. | — | — | 13 | — | — | 781 |
| | Particulares s/ Subvenc. | — | — | 53 | — | — | 540 |
| Alagoas | Primárias Públicas | 74 | 57 | 131 | 3.225 | 2.089 | 5.314 |
| | Primárias Particulares | 42 | 63 | 105 | 416 | 779 | 1.195 |
| | Liceu/Escola Normal | — | — | 2 | — | — | — |
| | Secundárias Particulares | 3 | 1 | 4 | 172 | 15 | 187 |
| | Cursos Latim/Francês | — | 2 | 2 | — | — | — |
| Sergipe | Primárias Públicas | 88 | 67 | 155 | 2.798 | 2.083 | 4.881 |
| | Primárias Particulares | 12 | 12 | 24 | 303 | 126 | 429 |
| | Secundárias Públicas | — | — | 2 | — | — | 463 |
| | Secundárias Particulares | — | — | 5 | — | — | 102 |
| | Cadeiras de Latim | — | — | 2 | — | — | — |
| | Cadeira de Francês | — | — | 1 | — | — | — |
| Bahia | Primárias Públicas | 308 | 120 | 428 | 11.853 | 4.864 | 16.717 |
| | Primárias Particulares | 14 | 12 | 26 | 718 | 492 | 1.210 |
| | Liceu Imperial de Artes e Ofícios | — | — | 1 | — | — | 104 |
| | Orfanato de São Joaquim | — | — | 1 | — | — | 82 |
| | Secundárias Públicas | — | — | 3 | — | — | 448 |
| | Secundárias Particulares | — | — | 13 | — | — | 2.293 |
| Rio de Janeiro | Primárias Públicas | 339 | 223 | 562 | — | — | 15.587 |
| | Primárias Particulares | — | — | — | — | — | 3.104 |
| | Escola Normal | — | — | 1 | — | — | — |
| | Cadeira de Inglês | — | — | 1 | — | — | — |
| | Cadeira de Latim | — | — | 1 | — | — | — |
| | Cadeira de Francês | — | — | 1 | — | — | — |

Educação, poder e sociedade no império brasileiro

| Províncias | Estabelecimentos ou escolas | Número de estabelecimentos | | | Número de alunos | | |
|-------------------|-------------------------------|----------------------------|---------|-------|------------------|---------|--------|
| | | Meninos | Meninas | Total | Meninos | Meninas | Total |
| São Paulo | Primárias Públicas | 398 | 240 | 638 | 8.193 | 4.999 | 13.192 |
| | Primárias Particulares | 11 | 2 | 13 | 343 | 15 | 358 |
| | Secundárias Públicas | — | — | 3 | — | — | 329 |
| | Secundárias Particulares | — | — | 6 | — | — | 257 |
| | Escola Profissional | — | — | 1 | — | — | — |
| Minas Gerais | Primárias Públicas | 478 | 225 | 703 | 16.908 | 4.498 | 21.406 |
| | Primárias Particulares | 90 | 44 | 134 | 504 | 116 | 620 |
| | Secundárias Públicas | — | — | 9 | — | — | 1.924 |
| | Secundária Subvenc. | — | — | 9 | — | — | 1.924 |
| | Secundária Particular | — | — | 26 | — | — | 317 |
| | Cadeira de Latim e Francês | — | — | 28 | — | — | — |
| Paraná | Primárias Públicas | 63 | 34 | 97 | 1.158 | 659 | 1.817 |
| | Primárias Particulares | 14 | 5 | 19 | 248 | 138 | 386 |
| | Curso de Inglês | — | — | 2 | — | — | — |
| | Curso de História | — | — | 1 | — | — | — |
| | Curso de Geografia | — | — | 1 | — | — | — |
| | Curso de Latim | — | — | 1 | — | — | — |
| | Secundária Pública | — | — | 1 | — | — | 103 |
| Santa Catarina | Primárias Públicas | 60 | 47 | 107 | 2.298 | 998 | 3.296 |
| | Primárias Particulares | 23 | 7 | 30 | 497 | 484 | 981 |
| | Secundárias Públicas | — | — | 1 | — | — | — |
| Rio Grande do Sul | Primárias Públicas | 240 | 143 | 383 | 6.616 | 3.685 | 8.301 |
| | Primárias Particulares | 14 | 8 | 22 | 2.029 | 1.598 | 3.627 |
| | Primárias Particulares Mistas | — | — | 68 | 2.029 | 1.598 | 3.627 |
| | Secundárias Particulares | 4 | 4 | 8 | 192 | 95 | 287 |
| Goiás | Primárias Públicas | 72 | 29 | 101 | 1.930 | 574 | 2.504 |
| | Primárias Particulares | 3 | 2 | 5 | 35 | 32 | 67 |
| | Secundárias Públicas | — | — | 2 | — | — | 392 |
| | Cadeira de Latim e Francês | — | — | 2 | — | — | — |
| | — | — | — | — | — | — | — |

| Províncias | Estabelecimentos ou escolas | Número de estabelecimentos | | | Número de alunos | | |
|-------------|-----------------------------|----------------------------|---------|-------|------------------|---------|-------|
| | | Meninos | Meninas | Total | Meninos | Meninas | Total |
| Mato Grosso | Primárias Públicas | 28 | 6 | 34 | 1.292 | 125 | 1.417 |
| | Primárias Particulares | 7 | 4 | 11 | 92 | 56 | 148 |

Fonte: Pires de Almeida 1989, p. 167-169 (adaptação).

Dois destaques adicionais relativos à oferta de escolas primárias dizem respeito àquelas mantidas pelo exército e marinha e as escolas destinadas ao atendimento de alunos “especiais”, os institutos de cegos e de surdos-mudos.

Preocupados em organizar as instituições que assegurariam o funcionamento do Estado, via monopólio da força, foram criadas as academias da Marinha (1808) e a Real Militar (1810), os Arsenais de Guerra da Marinha (1824) e do Exército (1832), marcados pela cultura da ordem e da civilidade.

No que se refere à escolarização patrocinada na esfera da ordem militar, estes tiveram atuação na difusão do ensino mútuo e no ensino dos ofícios que era desenvolvido nos arsenais da Marinha e do Exército. É importante destacar que a aprendizagem destinada aos artífices esteve associada a uma perspectiva assistencialista. Nesse sentido, os jovens aprendizes precisavam ser necessariamente órfãos, indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia ou filhos de pais reconhecidamente pobres.

A formação das forças de mar e guerra e a instrução militar adquiriram relevância na construção do Estado. Nesse sentido foram criadas as academias da Marinha (1808) e a Real Militar (1810), os Arsenais de Guerra da Marinha (1824) e do Exército (1832).

Para pensar sobre a organização desses centros de formação de artífices, vamos considerar o caso da Casa dos Educandos Artífices do Pará, criada em 1840. O sistema de ensino compreendia uma formação básica elementar, geralmente oferecida pela manhã, e a aprendizagem dos ofícios propriamente, à tarde, nos próprios locais de produção: o ar-

senal da Marinha, o arsenal de Guerra, o cais e o hospital.

Na escola se começava pelas “aulas de primeiras letras”, onde era oferecida a alfabetização dos artífices. Era preciso começar pela alfabetização, já que não havia nas Províncias

um sistema de ensino que atendesse a essa parcela da população. Da aprendizagem das primeiras letras, o mundo do trabalho era o destino do jovem pobre, órfão e desvalido. Associado aos conteúdos curriculares de desenho, escultura, aritmética, noções gerais de álgebra, geometria e mecânica aplicada às artes, os alunos também deveriam aprender o princípio do trabalho, como assinala o Presidente da Província do Maranhão, João Antônio de Miranda, no momento da inauguração da Casa de Artífices do Maranhão. Para ele, os alunos deveriam receber “muito rigor” na aprendizagem.

O trabalho nos arsenais deveria ser desenvolvido em um edifício dirigido por um hábil, que recebia os moços pobres que lhe fossem oferecidos, ou escolhidos dentre os recrutados pelos respectivos juizes e órgãos competentes. Ali deveriam ser conservados e mantidos debaixo de ordem militar, recebendo instrução de primeiras letras e princípios religiosos na primeira parte do dia, sendo encaminhados ao arsenal, obras públicas e particulares, a fim de serem competentemente instruídos naqueles ofícios para que tivessem propensão.

Um exemplo mais preciso nos ajuda a melhor compreender a ação educativa desenvolvida no âmbito dos arsenais. Em 1855, o Ministro da Marinha, José Maria da Silva Paranhos, determina a criação da Companhia de Aprendizizes de Marinheiro, na Província do Pará, para atender a até 200 aprendizes que deveriam ser cidadãos brasileiros, ter entre 10 e 17 anos e apresentar constituição robusta e própria para a vida no mar. Os menores de 10 anos poderiam ingressar desde que atendessem à exigência do desenvolvimento físico. Eles deveriam ser menores voluntários ou recrutados de acordo com os pais, além de órfãos e desva-

Os menores aprendizes das forças militares também aprenderiam a ler, escrever, contar, riscar mapas e doutrina cristã com o capelão do arsenal ou um oficial habilitado para este fim.

lidos que atendessem às exigências gerais e fossem recomendados pelas autoridades competentes.

Mas, afinal, em que consistia a formação dos jovens marinheiros?

A instrução militar consistia em aprender a entrar em forma, perfilar, volver à direita e à esquerda, marchar a passo ordinário e dobrado, até o pelotão, o manejo de armas brancas, a nomenclatura da “palamenta, carreta e peças de artilharia”, bem como o uso dado a cada um destes instrumentos.

A instrução náutica consistia na aprendizagem das artes próprias do marinheiro, como fazer pinhas, costuras, alças, nós, coser pano, entralhar, aparelhar e desaparelhar um navio. Os menores também aprenderiam a ler, escrever, contar, riscar mapas e doutrina cristã com o capelão do arsenal ou um oficial habilitado para este fim.

No que se refere aos institutos especiais, o primeiro a ser criado foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente, Instituto Benjamin Constant), por intermédio do Decreto Imperial n. 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério.

O regulamento provisório do Instituto estabelecia que aos alunos seria oferecida instrução primária, educação moral e religiosa, ensino de música, ensino de alguns ramos da instrução secundária e ofícios

fabris, seguindo o método Braille, adotado no Instituto similar de Paris, em um curso de oito anos, havendo a possibilidade de uma prorrogação por mais dois anos. Mas quais eram os alunos imaginados pela elite imperial para este instituto especial?

Meninos, até o máximo de 30 nos três primeiros anos, sendo que até 10 poderiam ser atendidos gratuitamente, desde que reconhecidamente pobres. A estes, o governo forneceria sustento, vestuário e curativo. A indigência

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente, Instituto Benjamin Constant), criado em 1854, visava oferecer aos alunos instrução primária, educação moral e religiosa, ensino de música, ensino de alguns ramos da instrução secundária e ofícios fabris, seguindo o método Braille, adotado no Instituto similar de Paris.

deveria ser atestada pelo pároco e duas outras autoridades do “lugar de residência” do menino cego. Os demais precisavam pagar pensão de 400\$000 anuais e 200\$000 no ingresso. No entanto, ter ou não ter dinheiro não se constituía na única exigência para o ingresso. Os meninos também deveriam apresentar certidão de batismo ou documento que provasse idade entre 6 e 14 anos e atestado médico que comprovasse cegueira total. Além disto, deveriam possuir atestado de vacina “com bom resultado”, não sofrer “enfermidade contagiosa” e não poderiam ser escravos.

Aqui vale uma nota curiosa. Embora presente na designação do Instituto, reforçada na previsão de pessoal (não se prevê contratação de professora, nem inspetora e camareira), o Instituto recebe meninas, como assinalado nos relatórios ministeriais. Em 1870, o Comissário do Governo, o Barão do Bom Retiro, Ministro que decretara a criação do Instituto, redige relatório endereçado a João Alfredo Correa de Oliveira, novo Ministro dos Negócios do Império, no qual destaca os problemas e avanços da instituição que ele ajudara a criar. Neste momento, o que mais mobilizava o Comissário era a questão do espaço. Mobilizado com este problema, ele se aproxima dos que lutavam em favor de uma construção especializada para as escolas, seguindo o que indicava a racionalidade médico-higiênica e a boa moral. Ainda que reconhecesse as qualidades do edifício onde o Instituto estava instalado, julgava que o mesmo era inadequado para atender a 30 alunos do sexo masculino e feminino em regime de internato, supondo as necessidades de dormitórios, refeitório e rouparia, por exemplo. Ao mesmo tempo, problematiza esta questão pelo ângulo da economia, insinuando a especulação imobiliária e altos valores despendidos com o aluguel de casas particulares, “as quais, como disse, por melhores que sejam, ficam sempre muito longe de prestar-se por modo satisfatório às exigências de estabelecimentos desta natureza”.

Outro aspecto lembrado pelo Comissário, apoiado no relatório de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, diz respeito à inexistência da aula de canto. Menos pelo que este saber confere ao desenvolvi-

mento humano e mais pelas possibilidades que o mesmo promovia do ponto de vista de inserção dos cegos(as) na vida social. Cantar em coros de igreja, teatros e divertimentos públicos consistia no “meio decente de subsistência” imaginado pelo ex-ministro para os(as) egressos(as) do Instituto.

Reconhecer a presença de meninas se constitui em um pequeno detalhe que fortalece o princípio de que não devemos nos contentar com a verdade de uma única fonte, posto que, neste caso, a confiar exclusivamente no Regulamento de 1854, ficaríamos com a ilusão de que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos teria funcionado como um internato masculino. Para se ter uma idéia, dos 16 internos de 1855, três eram meninas, conforme consta no relatório ministerial. Do total, 4 provinham da própria Corte, 6 da Província do Rio de Janeiro, 3 da Bahia e 1 do Ceará, São Paulo e Santa Catarina.

Em 1888, o Ministro, apoiado no relatório do novo Comissário, Dr. Joaquim Antonio Fernandes de Oliveira (que substituiu o falecido Dr. Antonio Candido da Cunha Leitão), atesta a existência de 47 alunos, sendo 30 do sexo masculino e 17 do feminino. A presença das meninas repõe a problemática do espaço, aparecendo igualmente rebatida na questão do quadro de pessoal e dos saberes a serem difundidos nesta escola especial.

O que deveria ocorrer com os cegos pobres, decorridos os 8 ou 10 anos no Instituto? O governo a eles daria o destino que julgasse conveniente ou seriam contratados como “repetidores” no próprio Instituto, desde que tivessem reconhecido talento, estudo e procedimento compatível com o magistério. Destino que precisava ser regulado, o que ajuda a compreender a preocupação recorrente com os saberes disseminados e com as oficinas que o Instituto deveria oferecer, como as de artes mecânicas, marcenaria, afinador de piano e sapataria, por exemplo.

Três anos depois de criado o Instituto dos Cegos, o Estado passa a subvencionar o Instituto dos Surdos, como consta na Lei Orçamentária 939, de 26 de setembro de 1857. Esta lei previa a subvenção anual de 5 contos de réis e mais dez pensões de 500\$000 cada uma em favor dos

surdos-mudos pobres que, nos termos do Regulamento interno do Instituto, fossem aceitos pelo diretor e comissão fiscalizadora e aprovados pelo Governo. Como se pode ver, o traço assistencial era mais uma vez empregado para justificar uma ação do Estado. No caso, o apoio a uma iniciativa privada de um estrangeiro surdo, o francês Ernest Huet e sua esposa. No entanto, o apoio de “homens distintos” à iniciativa do francês teria tido início após o quarto mês de funcionamento. De acordo com Couto Ferraz (o futuro Barão do Bom Retiro), à época Ministro responsável pela matéria da instrução, considerando o zelo, a inteligência, a perseverança, e apreciando o rápido progresso dos discípulos do Sr. Huet no primeiro quadrimestre, oito homens da “boa sociedade” (Marqueses de Abrantes, Monte Alegre e de Olinda, Eusébio de Queirós, o abade do Mosteiro de São Bento, o prior do Convento do Carmo, Dr. Manoel Pacheco da Silva e o cônego Joaquim Caetano Fernandes Píneiro) formaram uma comissão promotora para animar o funcionamento do Instituto dos Surdos.

O Instituto dos Surdos, inicialmente criado por particulares, foi subvencionado pelo Estado imperial a partir de 1857.

A ação implicou a chegada de dois novos alunos no mês de maio. A sua manutenção decorria das pensões pagas pelo Mosteiro de São Bento e Convento do Carmo. Estas duas instituições também assumiram o aluguel do Instituto quando ele saiu das dependências do colégio Vassimon, onde suas atividades tiveram início. Em dezembro de 1856, o Instituto somava 7 alunos, sendo 4 meninos e 3 meninas, procedentes de Minas Gerais (2), São Paulo (1) e quatro da própria Corte. Apenas os de Minas e São Paulo eram mantidos pelas famílias. O recurso para manutenção dos demais decorria do consórcio duradouro estabelecido com as ordens católicas e de recursos advindos de atividades do Teatro São Januário, Teatro Lírico e de renda arrecadada nos bailes de carnaval deste Teatro, destinadas pelo Governo para o Instituto e Recolhimento de Santa Teresa.

Em 1857, o Instituto recebeu mais 6 alunos pobres em virtude da subvenção do governo central e também de uma pensão votada pela

Província do Rio de Janeiro, de onde vieram dois alunos novos. Os outros quatro eram da própria Corte.

Decorridos dez anos de subvenção oficial, o Regulamento Provisório de 19 de dezembro de 1867, elaborado na gestão do Ministro José Joaquim Fernandes Torres, estabelece que, a partir daquela data, o Instituto dos Surdos-Mudos passa a ser uma instituição pública, oficial, embora fosse gratuita apenas para os comprovadamente pobres, até o limite de 16, e admitisse a figura do pensionista. Dentre os pobres, dar-se-ia preferência para os órfãos, filhos de militares do exército e da armada e dos empregados públicos que tivessem prestado serviços importantes ao Estado, levando-se em conta o critério da antigüidade para efeito de desempate.

Desde o início, o Instituto previa a admissão de alunos dos dois sexos, ficando os surdos sob os cuidados do Sr. Huet e as meninas sob os cuidados de sua esposa. No entanto, o acesso se encontrava na dependência do atendimento a um conjunto de exigências, semelhante às do Instituto dos Cegos, sendo impedida a matrícula aos considerados “idiotas”. No que se refere ao tempo de duração do curso e idade, o regulamento de 1867 previa curso de cinco anos, com possibilidade de prorrogação, para alunos entre 9 e 16 anos.

Aqui também uma nota curiosa que dá o tom das forças em jogo em, pelo menos, dois momentos do Instituto. Inicialmente, nos relatórios ministeriais, todas as referências ao diretor do Instituto eram elogiosas, laudatórias. No entanto, com a mudança de estatuto da instituição, este tom vai se alterar de modo expressivo, como se pode perceber no relatório ministerial de 1870 e no do novo diretor do Instituto, Tobias Rabelo Leite.

Em 1870, o ministro assinala que a “zelosa administração atual do Estabelecimento tem pelo modo possível corrigido os abusos que anteriormente se notavam e introduzido a ordem em todos os serviços”. Portanto, a representação de “zelo, inteligência, perseverança e o rápido progresso dos discípulos” registrada em 1857, deveria ser esquecida em nome da representação da “desordem” que presidia o

funcionamento da instituição. O diretor Tobias Leite, em 1871, chega a empregar a expressão “regeneração” para se referir aos desafios que estava enfrentando para dar uma nova organização ao Instituto. Neste mesmo ano, o Comissário do Governo, Manoel Francisco Correia, registra que tinha satisfação em notar “o melhoramento que tem tido o Instituto sob a atual zelosa administração”. Segundo ele, reinava o espírito de ordem e qualquer pessoa poderia visitar a instituição, em qualquer horário, que encontraria regularidade no serviço, o estabelecimento com a escrituração em dia e munido com livros necessários ao ensino primário, estando ainda os alunos bem alimentados e cuidados.

Outro ponto que merece ser destacado é o debate acerca da pouca quantidade de alunos no Instituto. Tobias Leite procura identificar as causas que levavam ao não preenchimento, inclusive, das 16 vagas gratuitas, para pensionistas do Estado. Ele percebe uma articulação de três vetores. O primeiro seria uma dupla ignorância, a da existência do Instituto e a de que o surdo-mudo era tão susceptível de educação como os falantes. Atribui a demanda reduzida, em segundo lugar, ao problema social pois, segundo ele, os surdos-mudos eram, na quase totalidade, filhos de “famílias indigentes ou de tão poucos meios” que não podiam vencer a distância que os separavam da Corte. Por fim, considera outro fator cultural que fazia com que “os pais desses infelizes”, acometidos por uma “mal entendida compaixão”, preferissem “vê-los junto a si, embora mergulhados em hedionda ignorância”.

No combate a estas causas, buscou apoio na Igreja para que, utilizando seus recursos, dessem ciência aos fiéis da existência do Instituto e dos benefícios que o mesmo poderia trazer aos “infelizes privados da palavra”. Segundo ele, o apelo dirigido aos párocos, via carta, em nome da religião e da humanidade, não logrou êxito. No entanto, entendia que os obstáculos que via poderiam ser superados com base em uma aliança efetiva entre os poderes religiosos e os poderes locais, das Câmaras Municipais. Contudo, na seqüência de seu relatório, ele aponta outra razão.

Segundo ele, a crença errônea de que no Brasil eram poucos os “infelizes privados da palavra”. Ainda que contando com “deficientísimas” informações oficiais, apresenta um quadro do número de surdos-mudos existentes em 15 Províncias. Mesmo com a precariedade da informação, imaginamos que ela oferece alguma visibilidade aos surdos-mudos do século XIX.

Quadro 2. Surdos-mudos existentes nas Províncias

| Províncias | Menores de 14 anos | | Maiores de 14 anos | Total |
|--------------------------------|--------------------|------------|--------------------|--------------|
| | Masculino | Feminino | | |
| Amazonas | — | — | 7 | 7 |
| Ceará | 16 | 15 | 49 | 80 |
| Pernambuco | 20 | 7 | 52 | 79 |
| Sergipe | 11 | 4 | 33 | 48 |
| Paraíba | 6 | 3 | 34 | 43 |
| Maranhão | 7 | 1 | 34 | 42 |
| Rio Grande do Norte | 34 | 21 | 64 | 119 |
| Alagoas | 6 | 3 | 12 | 21 |
| São Paulo | 81 | 49 | 402 | 532 |
| Minas Gerais | 41 | 35 | 82 | 158 |
| Rio de Janeiro | 4 | 5 | 31 | 40 |
| Espírito Santo | 3 | 5 | 11 | 19 |
| Santa Catarina | 7 | 2 | 21 | 30 |
| Paraná | 30 | 27 | 58 | 115 |
| São Pedro do Rio Grande do Sul | 16 | 9 | 34 | 59 |
| Total | 282 | 186 | 924 | 1.392 |

Com esta demografia dos surdos, ainda que reconhecidamente deficiente, o diretor visibiliza a população dispersa no território nacional. Ao localizá-la, o diretor procura desfazer a idéia de que no Brasil não se tinha surdos em quantidade e, desse modo, reforça o diagnóstico relativo à baixa quantidade de aluno no Instituto. Tratava-se, na perspectiva do diretor de, efetivamente, combater a ignorância e de mobilizar os agentes sociais para que o Instituto ampliasse o raio de sua ação. Não pretendia uma expansão ilimitada, o que fica claro quando assinala não pretender que os 468 surdos-mudos menores de 14 anos fossem para o Instituto e cujos nomes, filiação e residência constavam nas informações que possuía. Afirmava apenas que o orçamento do estabelecimento admitia incorporar aos treze existentes, “mais quinze ou vinte infelizes dessas centenas que por aí vegetam nas mais tristes condições”.

Como se pode perceber, o princípio da escolarização foi pouco a pouco se capilarizando, se afirmando, de modo a atingir uma população que sequer era considerada, como a dos cegos e surdos-mudos. Para esta população, o programa da escola primária sofre poucas alterações, salvo nos reparos metodológicos. Mantém-se igualmente inalterada a perspectiva da educação oferecida à população pobre, seja ela dos arsenais, seja das escolas especiais. A combinação de uma instrução rala e rudimentos de ofícios manuais seriam suficientes para assegurar existência decente e ordem civilizada, como não cansaram de repetir os homens ilustrados do Império brasileiro.

Ao longo do século XIX, a escolarização adquiriu legitimidade, de modo a abranger uma população que sequer era considerada, como a dos cegos e surdos-mudos. Na perspectiva dos homens ilustrados da época, a aprendizagem das primeiras letras e de ofícios manuais era a combinatória ideal para a realização da utopia de um Império fundado sob os paradigmas de ordem e civilização.

Internatos e asilos

A difusão dos saberes elementares e aprendizagem de ofícios manuais, ligados a postos nas manufaturas, indústria, comércio e oficinas, parece ter sido uma fórmula amplamente difundida no Ocidente, marcando

experiências no velho e no novo continente, nas metrópoles e jovens nações. Até hoje esta é uma fórmula acionada para lidar com a inclusão regulada de crianças e jovens pobres na sociedade. Com esta estratégia, evitam-se os perigos representados pela população posta à margem e, ao mesmo tempo, abastece os postos de trabalho com uma “gente” minimamente capacitada e disciplinada, cabendo ao mundo do trabalho dar seqüência ao controle iniciado na casa e na escola. Neste sentido, as autoridades competentes e o universo da filantropia percebiam os asilos como uma forma de assistência social, mas também como medida de controle social, posto que, freqüentemente, a população pobre e desassistida foi representada sob os adjetivos de “arruaceira, capoeira e delinqüente”. Deste modo, ao combinar rudimentos de instrução com aprendizagem profissional, assistiam, controlavam o mundo da “desordem” e, por tabela, ofereciam uma mão-de-obra minimamente disciplinada, qualificada e, sobretudo, farta e barata. Educados nestes termos, estariam sendo “úteis a si e a sua pátria”.

Com esta perspectiva, a forma de educação escolar do internato se constitui em um dos equipamentos desenvolvidos para lidar com esta fração da população, mas não exclusivamente. Tipo específico de equipamento escolar que foi objeto de uma difusão geral, pois no correr dos anos, houve a criação de internatos voltados para o atendimento da

gente da “boa sociedade”, mas também para religiosos, idosos, abandonados, infratores, alcoólatras e dependentes químicos, estudantes rurais, alienados, crianças portadoras de necessidades especiais e formação de professores, para indicar alguns.

A criação desta forma escolar vem sendo objeto de longas controvérsias, cujo legado chega aos dias atuais. Ao nos depararmos com elas e com os desafios apresentados por este modelo de institucionalização, que separa totalmente o indivíduo do convívio social, sub-

Tipo específico de equipamento escolar, os internatos possuíram fins e públicos diversos, podiam atender tanto à gente da “boa sociedade”, como também a religiosos, idosos, abandonados, infratores, alcoólatras e dependentes químicos, estudantes rurais, alienados, crianças portadoras de necessidades especiais. Havia ainda internatos dedicados a formar professores.

metendo-o a esta espécie de “segunda sociedade”, cuja meta é preparar os sujeitos para a vida no exterior dos muros que internam, ainda nos indagamos a respeito da necessidade desse tipo de equipamento. Aliás, o muro ou portão têm funcionado como metáfora recorrente para descrever a separação que o internato instaura e a nova experiência iniciada com esta espécie de “exílio” (POMPÉIA, 2005).

Para dar seqüência à reflexão sobre esta forma escolar difundida no Ocidente, podemos observar o debate contido em um tratado que discute o problema da higiene nos internatos. Riant, seu autor, doutorou-se em medicina pela Faculdade de Paris, foi professor de higiene, médico da escola normal, encarregado dos cursos de higiene no Liceu Charlemagne e oficial da instrução pública. Publicou vários livros tratando da relação entre higiene e educação³, sendo um deles focado na problemática dos internatos (liceus, colégios, pensionatos, casas de educação, escolas normais, escolas especiais, universidades etc.). Ao tratar desse tipo específico de estabelecimento, Riant se mantém fiel ao programa da educação integral, organizando sua reflexão em três grandes “livros”: I. Higiene Física, II. Higiene Intelectual, III. Higiene Moral.

Ao iniciar o exame dessa questão, o médico parisiense lembra que a admissão de um aluno em um internato não deve ser encarada como uma simples e breve formalidade. Não se trata apenas de acertar preço e condições materiais necessários ao ingresso. Para ele, o dia de entrada efetiva do aluno no internato significava, ao mesmo tempo, que havia uma criança a menos no seio de uma família e uma a mais no interior de um estabelecimento de instrução, que pouco sabia sobre o novo aluno, exceto o que constasse no seu atestado de nascimento e no certificado de vacina. O médico defende, então, que se realize uma anamnese profunda da família, procedimento regular que funcionaria como estratégia para melhor conhecer o aluno e, assim, poder orientar com mais eficácia a ação dos mestres.

3 *Hygiène Scolaire, Leçons d'hygiène et Conférences d'hygiène*, por exemplo.

A entrada no internato consistia, portanto, em uma separação que, no caso da França, como registra o Dr. Riant, tinha início, em muitas situações, já no período do aleitamento: “é na França sobretudo que as mães, o mais cedo, não hesitam em confiar a outras mulheres, a mercenárias, a tarefa de cuidar e de alimentar seus filhos que tanto amam⁴” (1877, p. 178). Isso implica reconhecer a existência de internatos variados, havendo aqueles que recebiam crianças muito pequenas. Para estes casos, o higienista apresenta algumas prescrições, reconhecendo que tais internatos deveriam ter uma divisão especial, de modo a separar, afastar o mais possível os “minimes”, dos “petits”, “moyens” e “grands”, posto que a divisão inferior, dos “minimes” era, segundo ele, e isso não poderia ser esquecido, um viveiro de doenças eruptivas e, por conseguinte, uma vizinhança perigosa para os outros alunos e um terreno sempre pronto a receber e a desenvolver todos os germes. Desse modo, ancorado no saber médico-higiênico, encena-se a produção de uma instituição na qual a promiscuidade das idades deveria ser evitada, configurando os contornos do que vai ser afirmado como modelo educativo ideal: as classes de idade, tidas como fundamento para uma homogeneidade pretendida. Para ele, a divisão dos menores deveria ter necessariamente as características de um infantário, sendo necessários cuidados especiais, correspondentes aos dispensados pela mãe. Nesse caso, a intervenção do professor deveria ser rara e sóbria. Daí, a necessidade de local, horário, exercícios, hábitos, regime e pessoal à parte. Em função disso, defende que os internatos no campo eram os mais recomendados para os “jeunes enfants”. Excelentes e indispensáveis, acentua, especialmente quando contrastados com os das grandes cidades, por ele descritos pelas características do ar viciado, corredores estreitos, altas muralhas e ausências de verde e de alegria. As crianças pequenas necessitavam

4 A ironia aqui tem como referente uma frase de Guizot, citada pelo autor, em que afirmava ser a França o país em que: “As afeições e as virtudes domésticas dominam tanto, fazendo da educação das crianças o objeto da vida e constante solicitude dos pais”. In: Guizot, *Mémoires pour servir à l’histoire de mon temps* apud Riant, p. 171.

de numerosas recreações, estudos muito curtos, alimentação equilibrada, apropriada e de uma vigilância feita por um pessoal devotado que, em sua prescrição, deveria ser feita por freiras, habituadas a esse serviço e que a ele se dedicavam de modo geralmente admirável. Como se vê, o programa higienista é ajustado ao modelo da instituição total⁵, valendo chamar atenção para a ênfase na dimensão dos cuidados com a “mais tenra idade”, o que não exigiria uma profissionalização para lidar com essa “etapa” da vida, sendo suficiente a devoção e o celibato feminino.

No que se refere à idade dos internatos, salvo casos excepcionais, o higienista defende que não deveriam ser admitidos jovens com idade inferior a 7-10 anos, visto que a presença desses traria um incômodo quanto às regras, à disciplina e representariam um perigo para a saúde dos outros alunos. Ao mesmo tempo, reafirma a necessidade de uma vivência no ambiente da família, distinguindo uma idade da casa e uma idade da escola. Com isso, critica as famílias que desejavam esse tipo de separação, afirmando não haver qualquer benefício fosse do ponto de vista intelectual, físico ou moral. Para ele, a criança pequena, salvo em casos graves, deveria permanecer no ambiente doméstico até que adquirisse condições para o ingresso no internato. Até então, a melhor das mestras era a própria mãe, assegura (1877, p. 329).

Na seqüência, o autor reforça a necessidade de que fossem percebidos os lugares específicos de aprendizagem. Para ele, a higiene e a moral estavam de acordo em solicitar às famílias de não arriscarem, enviando uma criança muito pequena para um internato, de comprometer sua saúde, suas forças ou as disposições de sua inteligência, deixando vazia a primeira página que deveria ser reservada à lembrança dos pais, seus primeiros mestres. Do mesmo modo que marca uma idade ideal para a vida em família e no internato, ele também chama atenção para os perigos na admissão de alunos de mais idade, que seriam fatalmente rebeldes à disciplina neste tipo de forma escolar.

5 A esse respeito, cf. Goffman (1999).

A questão da idade também desliza para a questão do funcionamento do internato e de suas rotinas, sublinhando que a moralidade exigia a separação dos alunos de idades diferentes, devendo cada faixa etária ter um espaço próprio para estudar, dormir, se vestir, se alimentar, ter aulas, passear e rezar, por exemplo.

No que se refere ao Brasil, o século XIX conferiu a este modelo escolar um valor especial, promovendo prolongados e intensos debates a respeito desta instituição, seja da parte dos que a defendiam, seja da parte dos que viam neste equipamento elementos de corrupção, excesso e má formação. Cabe, no entanto, assinalar desde já as enormes diferenças entre os internatos existentes, como os representados pelas Santas Casas de Misericórdia e os internatos privados, vinculados ou não a ordens religiosas e destinados ao atendimento de uma elite ilustrada, como o Caraça, na Província de Minas Gerais, e o Colégio Abílio, na Corte, bem como aqueles espalhados pelas Províncias e cidades mais ricas e populosas do Império.

A rigor, a experiência dos internatos no Brasil pode ser pensada a partir da experiência colonial, que encontrou nessa fórmula uma tecnologia para educar e disciplinar, de modos distintos, os segmentos da sociedade que a instituição educativa criada e mantida pela Igreja Católica ajudava a distinguir e hierarquizar. Nesses termos, ainda que

O internato foi uma experiência vivida no território colonial, sobretudo por intermédio da ação das Santas Casas de Misericórdia e dos Recolhimentos e Asilos. Ao longo do século XIX, porém, a experiência dos internatos conheceu formas e finalidades diversas para públicos distintos, classificando, distinguindo e hierarquizando a população para a qual se destinava.

próximos no que se refere à forma, não é possível tornar equivalentes o que se processava nos seminários religiosos, aldeamentos e rodas dos expostos. Os primeiros foram concebidos como “seminário perpétuo de ministros de Deus”, e os demais como internatos destinados a índios, mamelucos e órfãos e como instituição de recolhimento e criação de abandonados, respectivamente. Distinção que vai sendo amplificada com o atendimento a públicos que a forma escolar também ajudou a discriminar, como é o caso dos internatos destinados ao se-

xo masculino e feminino. A título de exemplo, temos o Recolhimento de Nossa Senhora da Glória, criado pelo Bispo Azeredo Coutinho, em 1802, em Pernambuco, para atender as filhas da nascente burguesia e o Seminário de Meninas de Nossa Senhora da Glória de São Paulo, criado em 1825, para atender a meninas órfãs e abandonadas.

No Seminário paulistano, ainda que pensado sob o signo da caridade, havia duas classes de alunas: as chamadas *educandas*, escolhidas entre as órfãs de militares mais necessitadas, de idade não estipulada, e as chamadas *pensionistas*, de idade entre sete e dez anos, que deveriam pagar uma quantia mensal. No entanto, este regime de atendimento a esta parte da população foi sendo consolidado, legitimado e transformado aos poucos, fruto das tensões estabelecidas em diferentes momentos, como pode ser percebido no modo como a Câmara Municipal descreve a instituição nos seus anos iniciais.

Os primeiros relatórios de visita da comissão fiscalizadora da Câmara Municipal indicavam a necessidade de móveis, roupas e utensílios e vários reparos destinados à manutenção do prédio: retelhamento da casa, reparo dos muros, fechamento, com taipa, do quintal ao lado da varanda (sala de jantar) e da cozinha, colocação de grades nas janelas e portões na entrada e no quintal, “com fechaduras seguras”. Na visita de fins de 1833, a precariedade das instalações da Chácara da Glória ainda é referida: os canos de água da cozinha e do tanque de roupas estavam arrebentados; faltavam bancos na sala de escrever, de modo que as meninas trabalhavam em pé, apoiadas em uma grande mesa; os dormitórios eram muito pequenos, o que obrigava as meninas a dormirem aos pares na mesma cama. Bem distante, portanto, dos preceitos da racionalidade médico-higiênica e da moralidade da época.

No que se refere às egressas, para elas projetava-se o casamento ou o trabalho em casas de família, para o que as meninas deveriam ser preparadas. No entanto, o magistério também foi sendo desenhado como opção, a ponto de se prever a transformação do Seminário de Meninas em escola normal, fato que nunca se efetivou. Embora tal

projeto não tivesse se realizado, um caminho alternativo para o magistério foi legalizado por intermédio da Lei n. 35, de 16/03/1846, que dava preferência às egressas do Seminário da Glória para o provimento das cadeiras vagas de primeiras letras para o sexo feminino, como assinala HILSDORF (2000).

Como se pode observar, a forma internato foi desenvolvida com o concurso de iniciativas religiosas, que não abriram mão do auxílio público e de apoios da iniciativa privada, por meio do apelo à caridade e filantropia, que garantia aos proprietários e demais doadores um tipo de capital e reconhecimento social decorrente da atitude humanitária associada a tal gesto. Ao mesmo tempo, assistimos, também nesse domínio, a execução do princípio da liberdade de ensino, pois alguns internatos foram criados e mantidos pela iniciativa privada e outros pela iniciativa pública, como foi o caso do Imperial Colégio de Pedro II, os internatos para cegos e surdos-mudos, o internato para meninos desvalidos e arsenais de guerra e de armada, como já nos referimos.

No que diz respeito às instituições voltadas para a população pobre, cabe lembrar que elas foram espalhadas no vasto território brasileiro, com caráter distinto. As primeiras, como se sabe, se encontram associadas às iniciativas das Santas Casas de Misericórdia, como instituição de recolhimento, criação e educação de crianças pobres, abandonadas e vários estudos já se ocuparam desse tema, como os trabalhos de MARCILIO (1997) e LEITE (1993, 1997) nos quais examinam este tipo de experiência iniciada no século XVIII nas cidades de Salvador, Recife e Rio de Janeiro. Uma curiosidade diz respeito ao fato de o Brasil ter sido o último país do Ocidente a abolir as rodas dos expostos, fato ocorrido nos anos 1960.

Os internatos foram produtos de iniciativas plurais: ordens religiosas, particulares leigos e poderes públicos. Caridade, filantropia, governo da população e controle dos “perigos” fundamentavam estas ações.

A perspectiva asilar também marcou as iniciativas das forças militares. A inauguração do Asilo dos Inválidos da Pátria, no feriado de 29 de julho de 1868, aniversário da princesa Isabel, pode ser tomado como um bom exemplo. De acordo com CUNHA (2006), a criação

deste Asilo se encontra inserida em um modelo assistencialista de formação e de atendimento da população mais pobre e que acompanhou um movimento de amplitude internacional. Nesse movimento, foram criadas outras instituições asilares, como o Asilo de Mendicidade da Corte⁶, em 1876, conhecido como “mansão dos pobres”, o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado em 1875, e a Associação Protetora da Infância Desvalida⁷, impulsionada em 1871, pela Câmara Municipal, além daquelas destinadas a acolher e educar crianças consideradas “incapacitadas”.

Na Capital do Império, na década de 1870, foram criadas outras instituições asilares, como o Asilo de Mendicidade da Corte (1876), o Asilo de Meninos Desvalidos (1875), fundado a Associação Protetora da Infância Desvalida, impulsionada em 1871, pela Câmara Municipal.

Essas iniciativas, entretanto, não se restringiram à Corte, conforme indica a pesquisa de RIZZINI (2004) sobre crianças desvalidas na Amazônia. Podem também ser percebidas nas discussões da Câmara dos Deputados, como, por exemplo, no projeto do deputado Manoel P. Motta que propôs a criação de um asilo para mendigos e indigentes em Porto Alegre⁸ ou, ainda, os do deputado Henrique Limpo de Abreu, sendo que um deles previa a criação de um asilo para inválidos e, outro, um asilo rural para expostos, órfãos e desvalidos⁹.

A preocupação com o perigo representado pela pobreza também esteve nas cabeças dos homens do Executivo, como podemos perceber nas palavras do Presidente da Província do Rio de Janeiro, em 1841. Para ele, era necessário *converter* aptidão de ébrios e mendigos, vadios, arruadores turbulentos, jogadores de profissão, órfãos desvalidos, filhos sem pai, moços sem ofícios, donzelas sem amparo, tidos como parasitas da árvore social, em trabalho, que é riqueza.¹⁰ A tecno-

6 Sobre o Asilo, ver Paulo Amarante (1982).

7 Consultar Martinez (1997).

8 *Anais da Câmara dos Deputados*, sessão de 15/05/1855.

9 *Anais da Câmara dos Deputados*, sessão de 19/06/1865.

10 *Relatório do presidente da Província do Rio de Janeiro, Manoel de Souza França, apresentado à Assembléia Legislativa Provincial*, 1841.

logia de *conversão* forjada pela modernidade foi a institucionalização maciça da população e, nesse sentido, as chamadas “classes perigosas” deveriam ser disciplinadas, higienizadas, civilizadas. Perigo que vai sendo acentuado com a progressiva alteração no mundo do trabalho, que paulatinamente foi reduzindo o número de escravos. Um ato decisivo nessa direção foi a Lei assinada pela Princesa Isabel em 1871, que “declara de condição livre os filhos de mulher escrava” nascida daquela data em diante. Do mesmo modo, o Estado libertava “os escravos da Nação e outros”, indicando também as providências com a educação e tratamento dos filhos menores e libertação anual dos escravos. Esta nova população de pobres “livres” precisava ser educada, mas não em qualquer instituição, com bem demonstram os estudos de VARELLA e URIA (1992). Talvez não seja gratuita a criação de um conjunto de instituições voltadas para o atendimento de crianças pobres e órfãs, como é o caso da Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo, em Petrópolis (1871) e que, no Rio de Janeiro, quatro anos depois da “Lei do Ventre Livre”, tenha havido a inauguração do Asilo dos Meninos Desvalidos da Corte, cujo funcionamento adentrou o período republicano, já como Instituto Profissional Masculino.

Para Almeida (1989), a constituição e funcionamento do Asilo foi uma das grandes iniciativas do Ministro João Alfredo Correa de Oliveira. Segundo ele, havia tempo que se sentia a necessidade de um estabelecimento desse gênero em uma cidade importante como o Rio de Janeiro, onde tantas crianças viviam no abandono, seja porque haviam perdido os pais, seja porque estes haviam deixado as mesmas na miséria ou inumanidade. O tom laudatório que Almeida imprime às iniciativas do Império faz com que o mesmo lamente que só tardiamente a “benfazeja instituição” tivesse sido reconhecida, lembrando, para isto, o sucesso do plano traçado pelo “generoso e sábio Ministro”, o que fez o asilo passar a ser “fonte de rendas” e não mais um “encargo para o Estado”.

No entanto, para compreender o funcionamento das instituições é necessário observar outros pontos de vistas, como os dos diretores,

professores e membros das famílias dos asilados. Há indícios de que o funcionamento regular do Asilo dependia de doações de diversos materiais, como caixas com penas, resmas de papel pautado, garrafas com tinta, cadernos do “Métodos de Adles”, grossa de canetas e de lápis, como consta nos relatórios dos diretores da instituição. O tom laudatório pode ser igualmente calibrado com a carta de uma mãe, provavelmente viúva, que se dirigiu ao Imperador nos termos que se segue:

Imperial Senhor,

Venho aos pés de V.M.I. implorar que V.M.I. lance as sua vistas para o Asilo dos Meninos Desvalidos de Vila Izabel que hoje são muito maltratados com rigorosos castigos, andam muito mal vestidos com roupa de algodão, servindo como presos da correição, além disso, comem uma comida do gênero mais inferior¹¹ que pode haver, os castigos são bárbaros que até fecham os meninos dentro de um quarto e surram os pobres infelizes de correia. Além disso, quando os meninos da banda acabam de tocar dão-lhes um pão seco e ruim a cada um e nós, como mães, pedimos a Proteção e esperamos de V.M.I. esse ato de bondade e caridade. Nós, quando botamos nossos filhos lá, foi para eles terem educação, e não para servirem como negros escravos carregando pedras na cabeça. V.M.I. tenha compaixão daquelas infelizes crianças porque elas não são criminosas.

E. R. Mce.

Rio de Janeiro,....., de 1881.

11 No Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (Códice 13-4-19 – Título: Instrução Pública – Instituto Profissional Masculino – 1887-1909), há uma extensa documentação contendo um mapa com a tabela para a distribuição dos gêneros alimentícios dos meninos e dos empregados do Asilo, com os cálculos de consumo dos alimentos e também os valores de cada refeição diária e anual. Alimentos: Açúcar refinado de 2^o; banha; arroz; batatas; bacalhau; café em grão; “carne verde” e carne seca; fubá; massa para sopa; manteiga; toucinho; pão; feijão preto; farinha; sal e vinagre; condimentos; “combustível”; sobremesa. A “carne verde” e o arroz compõem em doze refeições semanais, seguida de carne seca que é servida oito vezes; batatas, sete; toucinho, seis, e feijão preto, cinco. O pão e o “combustível” em quatro refeições; sobremesa uma vez na semana e bacalhau duas vezes semanais.

Ao lembrar o estatuto das crianças, infelizes e não criminosas, a mãe agrega elementos que reforçam a denúncia que faz em relação ao tratamento indigno a que os meninos entre 6 e 12 anos de idade vi-nham sendo submetidos no interior das quatro paredes do Asilo. Com isso, a mãe flagra limites das leis, já que tanto no regulamento de 1875, como no de 1883, muitos princípios foram mantidos, dentre eles o de que o internato ofereceria aos internos “vestuário e alimentação sã e confortável” (Regulamento de 1875, artigo 8º) ou “vestuário e boa alimentação” (Regulamento de 1883, artigo 14). A mãe também flagra seu descontentamento com aquilo que seria a plena execução da letra da lei no que se refere aos seus princípios punitivos, traço mantido nos dois textos como consta no artigo 38 de 1875. No que se refere à punição, cabe observar a aplicação do fundamento do equilíbrio e proporcionalidade na “infração – penalidade”, para a “pena” ser considerada justa e eficiente. Este fundamento se faz visível na hierarquia na “penas” em uma escala de 9 graus, bem como na definição de responsabilidade pela aplicação de cada uma:

1. *Advertência em particular;*
2. *Advertência em público;*
3. *Repreensão em particular;*
4. *Repreensão em público;*
5. *Privação simples de recreio ou de passeio;*
6. *Privação de passeio ou de recreio, com trabalho;*
7. *Privação de mesa;*
8. *Prisão até por três dias, sem prejuízo do estudo e trabalho;*
9. *Expulsão do estabelecimento.*

Em 1883, o regulamento prevê o aumento do tempo de prisão para 8 dias, o que indicia a permanência do encarceramento de alunos no espaço escolar e uma espécie de reconhecimento da “fraqueza” da medida anterior, o que pode ajudar a compreender seu endurecimento. Alteração que nos faz pensar a respeito da recorrência da mesma e

da ineficácia da prisão de três dias. Outro ponto que merece ser observado se refere à possibilidade da expulsão, penalidade só aplicável pelas autoridades máximas do estabelecimento, com anuência do Ministro. Em 1883, o destino dos expulsos passa a ser o trabalho nas forças armadas, no âmbito das companhias de aprendizes ou corpo de imperiais marinheiros. Outro ponto a ser lembrado é a prescrição em relação ao crime cometido no interior do internato, prática que também levaria os superiores a retirar o aluno e definir seu destino.

Cabe lembrar a alteração na idade de ingresso imposta pelo Regulamento de 1883, elevando de 6 para 8 anos a idade mínima de entrada no asilo, mantendo-se, contudo, o limite máximo de 12 anos. O que pode ter promovido esta alteração? Dois elementos podem ser considerados: o limite de atendimento a 200 alunos e a questão do trabalho infantil. Ao fixar em 200 o número máximo de internos, o novo regulamento reduz a faixa de atendimento e o tempo de permanência do aluno em seu interior para quatro anos. Ao mesmo tempo, se considerarmos a orientação do internato como de preparação para o mundo do trabalho, o novo limite de idade retira do asilo crianças de 6 e 7 anos, provavelmente menos aptas para freqüentar as oficinas de desenho e escultura, música, alfaiataria, encadernação, sapataria, marcenaria e empalhador, carpintaria, latoaria e ginástica. Ao lado da idade, os “defeitos físicos” se constituíam em outro critério que impedia o acesso ao asilo, quando impossibilitava os estudos e aprendizagem de artes ou ofícios.

Ingressar no internato, como já assinalado, supõe a submissão a sua disciplina, dentre elas a que prevê a exclusão do incorrigível. A “despedida” dos alunos era decorrente de uma tripla combinatória: a conclusão dos estudos, a não aprendizagem e a incorreção, do ponto de vista moral e disciplinar. A “despedida” parece ser uma medida generalizada nas instituições, bem como aquilo que a motiva, como podemos observar no quadro dos alunos *demitidos* em 1850 na Casa dos Educandos Artífices do Maranhão.

Quadro 3. Expulsos

| Classificação dos educandos demitidos | Números |
|--|---------|
| Alienação mental | 1 |
| Obstrutos | 3 |
| Constituição deteriorada | 1 |
| Indomabilidade para o ensino | 2 |
| Inércia habitual | 2 |
| Acanhamento de idade e de inteligência | 1 |
| Rudez de entendimento | 2 |
| Aleijado de uma perna | 1 |
| Negação para aprender os ofícios mecânicos | 1 |

Fonte: Falcão, 1851, p. 77 (In: RIZZINI, 2001).

Os critérios de exclusão dão a medida do modelo de interno que se desejava, isto é, o trabalhador exemplar que o internato almejava forjar. Para o caso do asilo-oficina da Corte, os trabalhos de LOPES (1996) e SOUZA (2007) exploram e examinam outras mediações experimentadas na implantação dessa iniciativa asilar e no seu desenvolvimento. Cabe sublinhar que tal experiência não se encerra no Império. A República vai representar novos capítulos na História desse asilo, impondo a ele um novo deslocamento, com sua transformação em Instituto Profissional.

Além das experiências já citadas, outras assemelhadas estavam se desenvolvendo no plano provincial, antes da que se processou na Corte, como a do Asilo para a infância desvalida na capital da Província do Rio de Janeiro e abertura de Casa de Caridade em Vassouras, ambos em 1854, e o asilo de Santa Isabel de 1886, por exemplo.

A forma asilar de educação também teve lugar em outras localidades e províncias do Império brasileiro.

No que se refere aos Institutos Profissionais, os trabalhos de RIZZINI (2001 e 2004) traçam um quadro importante, demonstrando a

ramificação desse tipo de iniciativa no Brasil e a perspectiva assumida, como se pode ver no levantamento que ao lado, o qual, aliás, deve ser precisado com o desenvolvimento de mais estudos em cada uma das províncias¹².

Quadro 4. Algumas instituições asilares criadas no século XIX

| Província | Nome da Instituição | Ano de criação |
|--------------------|--|------------------|
| Amazonas | Casa de Aprendizizes Artífices | 1858 |
| | Liceu de Artes e Ofícios | 1884 |
| | Asilo Orfanológico Elisa Souto | 1884 |
| Pará | Casa das Educandas | Período colonial |
| | Casa de Educandos (Companhia de Jovens Educandos) | 1840 |
| | Colégio Nossa Senhora do Amparo | 1851 |
| | Instituto Paraense de Educandos Artífices | 1872 |
| | Instituto de Artes e Ofícios e Agrícola da Providência | 1882 |
| | Companhia de Aprendizizes Artífices/Arsenal de Guerra | 1872 |
| | Companhia de Aprendizizes Artífices/Arsenal de Marinha | |
| | Instituto do Prata | 1872 |
| Instituto de Ourém | 1904 1905 | |
| Maranhão | Casa de Educandos Artífices | 1841 |
| | Escola Agrícola de Cutim | 1858 |
| Piauí | Casa de Educandos Artífices | 1849 |
| | Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara | 1873 |
| Ceará | Colégio dos Educandos | 1856 |
| | Colônia Cristina | 1880 |

12 De acordo com RIZZINI (2001), as províncias de Minas e Sergipe organizaram projetos para a instalação de colégio/institutos de educandos, que não foram efetivados (Sergipe: Resolução n. 441 de 21/8/1856 e Minas Gerais: Projeto de 1876 para criação de 3 institutos de menores artífices). Para o exame de Institutos Profissionais femininos na cidade do Rio Janeiro, temos os trabalhos de CÂMARA (1997) e BONATO (2003). Para o caso mineiro, cf. FÁRIA FILHO e VEIGA (1999). No que se refere a outras formas de lidar com a infância pobre no Rio de Janeiro, no período republicano, cf. VIANNA, 2002.

| Província | Nome da Instituição | Ano de criação |
|---------------------|---|----------------------|
| Rio Grande do Norte | Colégio de Educandos Artífices | 1859 |
| Paraíba | Escola de Aprendizes Artífices | 1865 |
| Pernambuco | Colégio de Órfãos de Santa Teresa | 1871 |
| | Colônia Orfanológica Isabel | 1875 |
| Alagoas | Colégio dos Educandos Artífices | 1854 |
| Bahia | Casa Pia e Colégio de Órfãos de São Joaquim | 1799 |
| | Escola Agrícola de São Bento das Lages (Imperial Instituto Baiano de Agricultura) | 1859 |
| Minas Gerais | Colégios dos Índios | 1832 |
| | Colônia Orphanológica N. S ^a . do Carmo do Itabira | 1884 |
| São Paulo | Seminário das Educandas | 1825 |
| | Casa dos Educandos/Casa dos Educandos de Santana | 1844 |
| | Instituto de Educandos Artífices | 1874 |
| Rio de Janeiro | Asilo da Infância Desvalida | 1854 |
| | Imperial Instituto Fluminense de Agricultura Asilo Agrícola Isabel | Década de 70 1886 |
| Corte | Casa dos Expostos | 1738 |
| | Recolhimento das órfãs | 1740 |
| | Recolhimento das órfãs de Santa Thereza | 1852 |
| | Órfãs brancas do Colégio Imaculada Conceição | 1854 |
| | Orfanato Santa Maria | 1872 |
| | Escola de Aprendizes de Marinheiros | 1873 |
| | Asilo de Meninos Desvalidos | 1875 |
| | Asilo Nossa Senhora de Nazareth | 1877 |
| | Asilo Santa Maria | 1877 |
| Casa São José | 1888 | |
| Rio Grande do Sul | Arsenal de Guerra do Exército | 1774 |
| Goiás | Colégio Isabel | 1870 |
| | Colônia Orfanológica Blasiana | 1881 |
| Mato Grosso | Companhia de Aprendizes Menores do Arsenal de Guerra | 1842 |

Fonte: Adaptação a partir de Rizzini (1993 e 2001).

Para as elites intelectual, religiosa e proprietária, as tecnologias de autodisciplina não se restringiram à construção e legitimação do internato, pois estas também educavam no espaço privado, recorrendo à contratação de preceptores e preceptoras, definindo, no próprio núcleo privado, a sociabilidade desejada para a prole, a ponto de dotá-las de signos de distinção, equipando-as para manter e reproduzir o capital material e simbólico de suas ordens. Algumas das experiências relativas aos internatos freqüentados por meninos da elite foram imortalizadas nos chamados romances de formação, de traço autobiográfico. Para Felgueiras (2004), a obra *O vermelho e o negro*, de Stendhal, pode ser considerada o modelo desse gênero literário no Ocidente.

Se a produção de uma memória sobre internatos vem sendo feita com base nos relatórios de viajantes, fotografias, regulamentos, manuais de higiene, ela também vem sendo constituída pelos romances de internato, como o clássico *O Ateneu*, escrito pelo advogado Raul Pompéia, já adulto, no qual rememora seus tempos de interno no afa-mado Colégio Abílio, e *Doidinho*, de José Lins do Rego, que descreve a vida em um pequeno internato em Itabaiana, na Paraíba¹³. *Falange gloriosa*, de 1917, é outro romance de internato, escrito por Godofredo Rangel, em que seu autor narra a experiência de um menino em um internato no sul de Minas Gerais. Já Rachel de Queiroz, em *As três Marias*, trata da vida feminina em um internato¹⁴. Publicado pela primeira vez em 1939, o livro da escritora cearense discute o papel da mulher na sociedade brasileira. A história tem início nos pátios e salas

13 O livro *Doidinho* (1933) é tido como uma continuidade do livro de estréia *Menino do Engenho*. Neste, o protagonista, o menino Carlos de Melo – Carlinhos, em família – vai viver com seu avô, o Coronel José Paulino, dono do engenho Santa Rosa e, de certa medida, também de seus moradores. No segundo livro, encontramos o mesmo Carlos, um pouco mais velho, mas ainda menino, enfrentando outra instituição: o Instituto Nossa Senhora do Carmo, mais conhecido como “o colégio do Seu Maciel”, onde ele se torna um dos alunos internos e recebe o apelido de *Doidinho*. À exceção de umas férias passadas no engenho do avô, toda a ação do livro transcorre dentro do colégio, cujo cotidiano é hábil e dolorosamente dissecado pelo narrador. Da péssima comida (que não tinham o direito de recusar) aos piolhos de que todos estavam contaminados, dos banhos de cuia aos “bolos” de palmatória, do professor autoritário ao colega de hábitos perversos, cada ação, pensamento e sentimento de *Doidinho* exibem um nervo exposto da experiência de um menino submetido à disciplina de um internato.

14 Outras experiências da formação escolar foram narradas, em textos de caráter autobiográfico, por Nabuco (1947), Ramos (2003) e Amado (1966), por exemplo. Estas são fontes ricas para se poder pensar o efeito da escola do ponto de vista do aluno.

de aula de um colégio interno dirigido por freiras, tendo como personagens centrais três mulheres: Maria Augusta, Maria da Glória e Maria José. Amigas inseparáveis, elas ganham de seus colegas e professores o apelido de “as três Marias”. O romance é um importante marco na literatura brasileira e um dos mais populares em toda a obra de Rachel de Queiroz, tendo sido adaptado para novela, produzida e exibida pela TV Globo, entre 1980-1981.

A sobrevivência desta forma escolar se constitui em sinal de que tal equipamento ainda embala os sonhos de que a reclusão total consiste na melhor estratégia para interferir no curso da vida, formando trabalhadores e dirigentes exemplares.

Representando o “exílio necessário”, como descreve o médico-higienista Riant (1877), o internato vai se afirmando como modelo educativo e/ou reeducativo, uma tecnologia inventada para a sociedade para proteger a infância pobre, preparando-a para o mundo do trabalho. Curiosamente, essa fórmula também é adotada para bem educar a infância rica.

Ainda que não tenha se tornado dominante, este modelo persiste, mantido pelo aparelho do Estado ou pela iniciativa privada. A sobrevivência desta forma escolar se constitui em sinal de que tal equipamento ainda embala os sonhos de que a reclusão total se constitui na melhor estratégia para interferir no curso da vida, formando trabalhadores e dirigentes exemplares.

Colégios e liceus

“Nós levamos nas mãos, o futuro
De uma grande e brilhante Nação
Nosso passo constante e seguro
Rasga estradas de luz na amplidão.
Nós sentimos no peito, o desejo
De crescer, de lutar, de subir
Nós trazemos no olhar o lampejo
De um risonho e fulgente porvir.
Vivemos para o estudo

Soldados da ciência
O livro é nosso escudo
E arma a inteligência.
Por isso sem temer
Foi sempre o nosso lema
Buscarmos no saber
A perfeição suprema.
Estudaram, aqui, brasileiros
De um enorme e subido valor
Seu exemplo, segui companheiros
Não deixemos o antigo esplendor.
Alentemos ardente a esperança
De buscar, de alcançar, de manter
No Brasil a maior confiança
Que só pode a ciência trazer.
Vivemos para o estudo
Soldados da ciência
O livro é nosso escudo
E arma a inteligência.
Por isso sem temer
Foi sempre o nosso lema
Buscarmos no saber
A perfeição suprema”.

*Hino oficial do Colégio Pedro II, executado e cantado pela primeira vez em 2 de dezembro de 1937.
Letra: Bacharel Hamilton Elia. Música: Maestro Francisco Braga.*

- Pedro II, tudo ou nada?
- Tudo!
- Então, como é que é?
- É tabuada! – $3 \times 9, 27$
- $3 \times 7, 21$
- Menos 12, ficam 9
- Menos 8, fica 1
- Zum, zum, zum,
- Paratimbum,
- Pedro II!

Tabuada (grito de guerra dos alunos do Colégio Pedro II).

A historiografia, ou parte dela, construiu uma representação do Imperial Colégio de Pedro II como a de instituição modelar do ensino secundário do Brasil desde o Império, como o clássico estudo de Doria (1997). Mais recentemente, esta leitura tem sido problematizada, procurando dar a ver, na própria História da instituição, os acontecimentos que edificaram essa memória, tão fortemente presente em seu hino oficial. Memória que parece ter sido edificada após o centenário da instituição, em 1937, em uma conjuntura de exceção que fabricou inúmeros símbolos para unificar a nação, dentre eles, o do Imperial Colégio, como grande modelo a ser seguido no quadro da conjuntura do Estado Novo. O hino oficial, também de 1937, recorrendo a metáforas da guerra, para descrever o estudo como forma de combate às trevas, parece ser um bom indicador da memória que se procurou construir da instituição. Com isso não se quer dizer que o projeto de nacionalizar o ensino secundário, tendo por base uma instituição central, deva ser descartado. A questão a se pensar é até que ponto e em que grau esse ambicioso projeto precisou ser matizado em nome de interesses locais, como demonstra os estudos de Haidar (1972).

Em relação ao ensino secundário nas províncias do Império, Silva (1969) afirma que o mesmo se caracterizou como um tipo autônomo de

O ensino secundário funcionava como uma ponte de passagem, momento de preparação para os exames de ingresso nos cursos superiores do Império. Colégios, liceus, aulas isoladas e cursos de preparatórios tinham prestígios sociais diversos e visavam a objetivos pedagógicos diferentes, distinguindo-se nitidamente em suas organizações didáticas, na preparação e nas condições de trabalho de seus professores.

educação, separado horizontalmente dos demais tipos de ensino médio (os liceus e aulas avulsas) e sem articulação vertical com o ensino primário. Em geral, o ensino secundário — tanto os colégios e as aulas isoladas, como os cursos de preparatórios — funcionavam como uma ponte de passagem, momento de preparação para os exames de ingresso nos cursos superiores do Império. Em função dessa estrutura, as escolas elementares e secundárias não representavam graus sucessivos e contínuos do processo educativo. Ao contrário, eram, em larga medida, cursos justapostos, organizações

paralelas, que se diferenciavam à base do nível social das respectivas clientelas e da finalidade social a que obedecia a sua formação educativa. Tinham prestígios sociais diversos e visavam a objetivos pedagógicos diferentes, distinguindo-se nitidamente em suas organizações didáticas, na preparação e nas condições de trabalho de seus professores (SILVA, 1969). Para examinar alguns traços do ensino secundário no Império, vamos focar nossa reflexão no caso do Colégio Imperial.

Fundado à época do Período regencial brasileiro, o Imperial Colégio de Pedro II integrava um projeto civilizatório mais amplo, do qual faziam parte a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Arquivo Público do Império, seus contemporâneos. No que diz respeito ao curso secundário oficial, localizado na Capital, pretendia-se alongar a formação escolar, de modo a melhor preparar os quadros da elite nacional. Desse modo, sob a forma de um internato masculino, a instituição deveria ser capaz de formar homens para postos da alta administração, principalmente pública.

O Imperial Colégio de Pedro II integrava um projeto civilizatório mais amplo — o de preparar os quadros da elite nacional. Desse modo, sob a forma de um internato masculino, a instituição deveria ser capaz de formar homens para postos da alta administração pública.

O Colégio nasceu da reorganização do antigo Seminário de São Joaquim, conforme projeto apresentado à Regência de Araújo Lima (1837-1840) pelo então Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos. Inaugurado em 1837, na data de aniversário do Imperador-menino (2 de dezembro), foi denominado Imperial Colégio de Pedro II. O ato foi oficializado por Decreto Regencial a 20 daquele mesmo mês e as aulas tiveram início em março do ano seguinte, em 1838.

A maioria dos alunos pertencia à elite econômica e política do país, apesar de haver a previsão para estudantes destituídos de recursos. Imbuído dos valores europeus de civilização e progresso, os alunos do Imperial Colégio saíam com o diploma de Bacharel em Letras, aptos a ingressar nos cursos superiores. A questão aqui é que saíam poucos, já que se constituía em curso seriado com duração de sete anos e muitos preferiam caminhos alternativos (mais rápidos e mais facilitados)

Liceus e ateneus foram criados em diversas províncias, como medida para consolidar o secundário regular, o que indicia uma vez mais as disputas existentes no que se refere à forma escolar do ensino secundário no Império.

para ingresso nos cursos superiores. Neste sentido é que cabe a problematização de Haidar (1972), quando chama atenção para as formas concorrenciais e mais freqüentes de se obter a titularidade correspondente à do secundário, o que se processava por meio dos exames preparatórios. Igualmente, há que se observar a existência de liceus e ateneus em diversas províncias, como medida para consolidar o secundário regular, com cadeiras reunidas, o que indicia uma vez mais as disputas existentes no que se refere à forma escolar do ensino secundário no Império. A respeito dos liceus provinciais e ateneus, conferir Alves (1992), Amorim (2006), Arriada (2004), Barros (2002), Gally (2002), Nunes (2000), Oliveira (2000) e Vechia (2005), por exemplo.

A partir de 1857, a instituição dividiu-se em Internato e Externato, sendo a primeira modalidade instalada no bairro da Tijuca no ano seguinte (1858), onde permaneceu até 1888, quando suas dependências foram transferidas para o Campo de São Cristóvão. Ter funcionado como internato durante longos anos supõe considerar dois outros aspectos que ajudam a problematizar a tese de colégio padrão e grande formador da elite brasileira: a questão de gênero e a questão dos custos para se manter um aluno na instituição por sete anos. No primeiro caso, trata-se de pensar a instituição como um internato de meninos, sendo o caráter misto consolidado no período republicano, embora a legislação não impedisse a freqüência de meninas.

No século XIX houve inclusive uma curta experiência com a presença de meninas, quando o Dr. Cândido Barata Ribeiro matriculou suas filhas Cândida e Leonor Borges Ribeiro, em 1883, sendo elas aceitas por não haver no regulamento do colégio nenhuma restrição quanto à matrícula de meninas. Em 1885, o Imperial Colégio de Pedro II (CPII) já possuía um total de 15 alunas e cinco ouvintes. O reitor Dr. José Joaquim do Carmo solicitou, então, a nomeação de inspetoras, considerando mais conveniente, entretanto, que as alunas fossem transferidas ou

para a Escola Normal da Corte¹⁵ ou para o Liceu de Artes e Ofícios, ou para o curso noturno secundário de fundação do professor José Manoel Garcia. Esta ação se concretizou em 1885, quando o ministro Barão de Mamoré¹⁶ proibiu o acesso das meninas à instituição, alegando que não havia dinheiro para a contratação das referidas inspetoras.

Esse acontecimento permite pensar dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito ao regimento da Escola Normal da Corte de 1881, no qual foi inserida a contratação de inspetores e inspetoras. Como a presença feminina nessa instituição era bem aceita, esse regulamento visou atender à solicitação da contratação de funcionárias que ocorresse no ano anterior à sua promulgação. Enquanto isso, no CPII não havia tal previsão por não se esperar matrículas do sexo feminino no estabelecimento.

O segundo ponto se refere ao curso noturno secundário do professor José Manoel Garcia, inaugurado em 1883 e que funcionava no prédio do Externato do CPII, oferecendo um conjunto de disciplinas a serem administradas em cinco anos: português, italiano, francês, inglês, alemão, latim, matemáticas elementares, geografia, história geral, cosmografia, corografia do Brasil, história do Brasil, retórica e poética, história literária, literatura nacional, gramática histórica da língua portuguesa, filosofia racional e moral, ciências físicas e naturais, higiene, economia doméstica, legislação usual e pedagogia. De acordo com o secretário Theophilo das Neves Leão, o Curso Noturno Gratuito de ensino secundário para o sexo feminino se comprometia em conservar a mobília que fosse utilizada e indenizar a importância da despesa do gás que excedesse ao uso do colégio.

As famílias que desejassem uma formação mais estendida para suas filhas tinham três alternativas: a contratação de preceptoras, o envio à malha de escolas privadas femininas existentes nas províncias ou a clausura dos conventos. Uma consulta aos periódicos do século XIX das diver-

15 Sobre a Escola Normal da Corte, conferir trabalho de Uekane (2005).

16 Francisco Antunes Maciel, nascido no Pará. Gradou-se em Ciências Sociais e Jurídicas pela Faculdade de São Paulo e presidiu diversas províncias do Império.

As famílias que desejassem, e pudessem pagar, uma formação mais estendida para suas filhas tinham três alternativas: a contratação de preceptoras, o envio à malha de escolas privadas femininas existentes nas províncias ou a clausura dos conventos.

As províncias possibilita um reconhecimento dos anúncios de contratação de professores(as) por parte das famílias abastadas, o anúncio de serviços docentes oferecidos por vários professores, bem como a propaganda feita pelos proprietários de escolas privadas, masculinas e femininas. Os almanaques produzidos no século XIX são uma fonte importante para se observar

essa movimentação. Para aprofundar esse debate, recomendamos os trabalhos de Haidar (1972), Lopes, Faria Filho e Veiga (2003), Pinho (2005), Barreto e Pinho (2006), Menezes (2006) e Limeira (2007).

Outro aspecto diz respeito aos custos para se manter um menino no colégio. Ao lado das mensalidades, há que se considerar também o que se gastava com os “enxovais”. A título de exemplo, o regulamento aprovado em 17 de fevereiro de 1855 estabelecia quatro classes de alunos: pensionistas de 1ª classe, pensionistas de 2ª classe, meio-pensionistas e externos. Para todos, a matrícula custava 12\$000, sendo a diferença evidenciada no valor pago a cada três meses, o que tinha efeito naquilo a que cada aluno teria direito. Vejamos os valores:

Pensionistas de 1ª classe: 100\$000

Pensionistas de 2ª classe: 75\$000

Meio-pensionistas: 37\$000

Externos: 24\$000

Os pensionistas de 1ª classe residiam no colégio e tinham direito a repetidores para as horas de estudo, médico e botica nas enfermidades, alimentação sadia e abundante, banhos de asseio durante todo o ano e banhos especiais no verão, roupa lavada e engomada regularmente duas vezes por semana e cama, cuja roupa seria trocada, pelo menos, todos os sábados. Já os de 2ª classe não teriam a roupa lavada e engomada, sendo esta uma responsabilidade da família. Os externos só teriam direito às explicações dos professores.

Para se apreender aspectos do funcionamento do Colégio, cabe observar o enxoval exigido dos pensionistas. De acordo com o artigo 13 do Regulamento de 1855, o enxoval consistia em:

Uma casaca de pano verde ordinário com botões amarelos;
Seis jaquetas de duraque preto;
Dez coletes de fustão branco;
Quatro coletes de sarja de lã preta;
Seis pares de calça de brim cru traçados sem listras;
Seis pares de calça de brim branco traçado sem listras;
Três calças de pano preto ordinário;
Um chapéu preto;
Um boné de pano azul com pala;
Doze pares de ceroulas compridas de pano de linho;
Vinte e quatro camisas lisas de morim com dois botões de madreperla no peito;
Seis camisas compridas de riscadinho com dois botões de madreperla no peito;
Oito lençóis de pano de linho sem babados;
Quatro fronhas, de pano de linho sem babados;
Seis tolhas de mão de pano de linho, sem babados e franjas;
Duas colchas de chita com babados;
Um cobertor de papa encarnado;
Quatro guardanapos de algodão;
Vinte e quatro lenços brancos de assuar;
Quatro lenços de seda preta;
Quatro lenços de cassa branca lisa;
Trinta e dois pares de meias curtas de algodão brancas;
Três pares de suspensórios de meia de algodão;
Uma escova de facto e outra de sapatos;
Duas escovas de limpar dentes;
Um pente fino e outro de alisar cabelo;
Seis pares de sapatos grossos;

*Dois pares de botins finos;
 Uma tesoura de unhas;
 Uma bacia de arame de palmo e meio de diâmetro;
 Uma bacia de louça branca;
 Um par de ceroulas de baetilha branca.*

Considerar os valores pagos para se manter no Imperial Colégio, associado aos custos de um enxoval como o descrito, fornece alguma idéia do público que podia ingressar e lá permanecer. Pertenciam à chamada “boa sociedade”, embora seu regulamento previsse o atendimento a alunos internos gratuitos, até o limite de 20, indicados pelo Governo, ouvido o reitor do Colégio. No entanto, a presença de órfãos e pobres, ainda que limitada a 12 alunos, não se efetivava, conforme testemunha o médico, literato, homem da política e professor do CPIL, Joaquim Manuel de Macedo (1862). Quanto aos outros gratuitos, teriam preferência os filhos dos professores públicos com bons serviços prestados e alunos pobres das escolas primárias que tivessem se distinguido por seu talento, aplicação e moralidade. Mas também os filhos dos oficiais do Exército e da Armada até a patente de capitão ou primeiro-tenente, assim como os empregados públicos que tivessem mais de dez anos de serviço quando sobrecarregados de família e pobres. Ainda que fosse considerado o ingresso do aluno pobre no secundário oficial, sua permanência era dificultada pelas regras disciplinares voltadas para os “gratuitos”. No caso do aluno gratuito, se fosse reprovado em qualquer ano, perderia seu lugar no Colégio, exceto se o Reitor informasse haver sido tal fato decorrente de doença. Previa-se, igualmente, o atendimento a 12 meio-pensionistas gratuitos e também externos.

Como se vê, a gratuidade se constituía em exceção e, além disto, a permanência só era assegurada aos que fossem bem-sucedidos. Mais um indicador de que o ensino secundário público e gratuito consiste em mercadoria escassa no século XIX.

Com a Proclamação da República no país (1889), o nome da instituição foi alterado para Instituto Nacional de Instrução Secundária e,

logo em seguida, para Ginásio Nacional. Mais tarde, em 1911, passou a utilizar a designação atual de Colégio Pedro II.

Até a década de 1950, seu programa de ensino funcionou como referência para os programas dos colégios secundários que solicitavam ao Ministério da Educação o reconhecimento de seus próprios certificados, justificando a semelhança de seus currículos com o do Colégio Pedro II.

Com as reformas sucessivas, o colégio deixou de funcionar como internato e como colégio para meninos, alargando o raio de atendimento ao público. Nos anos 1980, passou a atender a alunos a partir de seis anos, iniciando o atendimento no primeiro ano do ensino fundamental, caracterizando-se como uma instituição de ensino básico e não mais exclusivamente como de ensino secundário.

Não poderíamos encerrar esse ponto sem comentar que a consolidação do ensino secundário, que passou de sete para três anos, a partir de uma nova concepção do que seria o ensino fundamental, também foi submetida a mudanças e que, atualmente, corresponde a nove anos de escolaridade obrigatória. Também não poderíamos deixar de assinalar a manutenção do caráter propedêutico desse nível de ensino, a despeito das políticas voltadas para lhe impor uma terminalidade como, por exemplo, com o ensino profissional obrigatório ou a não equivalência entre o secundário profissionalizante e aquele considerado de formação geral. Outro traço que se mantém e que se encontra associado à concepção preparatória do ensino secundário remete aos chamados pré-vestibulares. Trata-se de uma forma de escola existente fora do sistema formal de ensino, amplamente disseminada, cujo objetivo é preparar os jovens para os processos de seleção ao ensino superior, os chamados “vestibulares”. Uma forma, enfim, que guarda alguma semelhança com os “preparatórios” do século XIX e

Nos séculos XIX e XX, houve a consolidação do ensino secundário. Como traço de permanência, no século XXI, o ensino secundário ainda mantém um caráter propedêutico. Outro traço que se mantém e que se encontra associado à concepção preparatória do ensino secundário nos remete aos chamados pré-vestibulares.

que, de alguma forma, podem substituir ou suprir o que a escolaridade formal não proporcionou.

Faculdades e academias superiores

O discurso científico, reivindicando para si o estatuto de saber especializado ou de verdade a conduzir os destinos da sociedade e dos indivíduos, também se fez presente na invenção do Brasil e dos brasileiros.

A mutação operada na ciência e nas sociedades ao longo dos séculos XVIII e XIX teve efeito nos trópicos. Em nosso caso, trata-se da criação de um Estado independente que, para ser levado a cabo, também precisou modernizar o campo da ciência. Esforços nesta direção podem ser evidenciados nas viagens regulares de brasileiros ao exterior, sobretudo à Europa; nas expedições científicas de estrangeiros ao Brasil; pela criação de equipamentos culturais como bibliotecas, museus, teatros, institutos, sociedades e imprensa; lugares de exploração da flora exótica, como o Jardim Botânico; de minerais, como a Escola de Minas de Ouro Preto, mas também escolas de formação superior, como as escolas médicas, jurídicas e sociais, de comércio, militares, de engenharia e belas-artes.

Por intermédio dessas ações, organizou-se no Brasil uma malha que pouco a pouco foi se tornando mais complexa. Para tanto, basta observar as reformas a que cada uma destas instituições foi submetida ao longo do século XIX.

No caso da medicina, é possível reconhecer três dispositivos complementares ativados pelos médicos no sentido de construir o campo da ciência médica ou da vida, de forma cada vez mais autônoma: a instituição de formação (a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro – FMRJ), a organização da corporação (a Academia Imperial de Medicina – AIM) e a produção

O discurso científico, reivindicando para si o estatuto de saber especializado ou de verdade a conduzir os destinos da sociedade e dos indivíduos, também se fez presente na invenção do Brasil e dos brasileiros.

escrita dos médicos, com seus respectivos suportes materiais e modalidades narrativas (teses, livros, jornais, periódicos e literatura, dentre outros). De modo geral, é possível evidenciar o emprego desses mesmos dispositivos nos campos jurídico, da engenharia, belas-artes, literatura e no do comércio.

Em conjunto, a Faculdade, a Academia e o impresso médico concorreram para criar, identificar e combater o charlatanismo e o ocultismo, ao mesmo tempo em que procuravam apresentar alternativas ao modo de intervenção dos cirurgiões, curiosos e feiticeiros existentes, representados pela ordem médica como charlatães. Com isto buscavam, também, constituir certa unidade no pensamento e na ação dos médicos e, deste modo, tornar especializado e unificado o discurso acerca do funcionamento deste campo do conhecimento. Sobre o processo de institucionalização e legitimação social do conhecimento científico, e particularmente da medicina no Brasil, Schwarcz considera que:

Misto de descobridores e missionários, esses cientistas ora encontravam uma nova nação para admirar, ora se debruçavam com temor sobre o país, propondo reformas e saídas que dependiam da atuação deles. Visto sob este prisma, talvez o debate tenha se concentrado mesmo entre as escolas de direito e medicina. Instaurada uma espécie de disputa pela hegemonia e predomínio científico, percebem-se dois contendores destacados: de um lado o remédio, de outro a lei; o veneno previsto por uns, o antídoto na mão dos outros. Se para “os homens de direito” a responsabilidade de conduzir a nação estava vinculada à elaboração de um código unificado, para os profissionais médicos somente de suas mãos saíam os diagnósticos e a cura dos males que assolavam a nação. Enquanto os pesquisadores médicos previam a degeneração, constataavam as doenças e propunham projetos higienistas e saneadores, bacharéis acreditavam encontrar no direito uma prática acima das diferenças sociais e raciais (1995, p. 241).

Medicina e Direito, portanto, apresentavam-se à sociedade como campos de conhecimento autorizados a solucionar os problemas da nação. De certo modo, ambos se arvoraram como possuidores do “antídoto” para os males sociais e, com isso, procuraram impor sua legitimida-

Medicina e Direito apresentavam-se à sociedade como campos de conhecimento autorizados a solucionar os problemas da nação. Não por acaso, na sociedade brasileira o título de “doutor” permanece como representação simbólica de distinção, poder e autoridade.

de para disciplinar a vida individual e social; um com a *Lei*, outro com o *Remédio*.

Quanto à formação dos bacharéis, o trabalho de Adorno (1988) problematiza a preocupação com a formação científica dos nossos “homens da lei”. Ao analisar a estrutura curricular, práticas de ensino-aprendizagem, mecanismos burocrático-administrativos, composição e relação entre corpo docente e corpo discente, produção e práticas de qualificação

intelectual dos acadêmicos da Faculdade de Direito de São Paulo (FDSP), entre 1825 e 1883, conclui que as salas de aula não se constituíram em único espaço responsável pela profissionalização dos bacharéis. Neste sentido, ele afirma:

Conquanto os princípios lapidares da ciência do Direito fossem transmitidos em sala de aula, o aprendizado foi caracterizado pelo autodidatismo, não consolidou a formação de discípulos e sequer foi dotado de padrões mínimos uniformes no desempenho de suas atribuições pedagógicas. A diversidade na composição do corpo docente revela contradições relacionadas quer a uma conformação ideológica que buscou conciliar, no mesmo espaço institucional, fundamentos filosóficos de distintas origens, quer às ambivalências decorrentes do contraste entre a academia formal e a academia real. Essas contradições desnudam, por sua vez, uma conclusão profundamente intimidativa e, a um só tempo, perturbadora: o “segredo” do ensino jurídico no Império foi, justamente, o de nada ou quase nada haver ensinado a respeito de ciências jurídicas (p. 236-237).

Considerando-se que a Faculdade de Direito de São Paulo não se constituiu em lugar exclusivo no qual os bacharéis adquiriam os instrumentos para a espécie de contenda a que Schwarcz se refere, como analisar, então, a presença desses homens no processo de constituição do Estado Nacional e na sua direção? O próprio Adorno cuida de deslindar esse aparente paradoxo. Para esse autor, foi no espaço extra-escolar que uma efetiva profissionalização dos bacharéis se processou sobretudo na ação desenvolvida junto ao “periodismo” e à literatura. Para ele, o periodismo representou a ante-sala dos gabinetes executi-

vos, da tribuna parlamentar, dos tribunais judiciários, além de ter promovido a institucionalização da estética literária, sendo, do mesmo modo, responsável pelo aprendizado da demagogia, na medida em que proporcionava ao bacharel a oportunidade de burilar a linguagem falada e escrita, instrumentos fundamentais da atividade política.

A precariedade na formação dos médicos na Corte e a ação dos mesmos na imprensa e na literatura nos levam a perceber condições semelhantes no processo de formação e no tipo de ações que desempenharam com vista a credenciar a ciência que representavam, a corporação que integravam, as ações que desenvolviam, e a si próprios, como autoridades investidas de poderes múltiplos. Estratégias assemelhadas não apenas nesse aspecto, mas também em ações desenvolvidas conjugadamente entre médicos e bacharéis, nomeadamente as voltadas para a moralidade pública e as questões da medicina legal¹⁷. Sobre este ponto, em epígrafe de sua tese, o Dr. Fonseca (1845) desenvolve uma formulação e afirmação lapidares. Para ele, a medicina legal e a jurisprudência seriam os “dois olhos da justiça”, pois sem ambos ela não moveria o passo. Sem um deles ou com ambos anuviados, ela “vacilaria, tropeçaria, cairia e nunca sem os prejuízos dos direitos do homem”. Desse modo, reforça a tese de existência de uma zona de intercessão entre a medicina e o direito, defendendo, com isso, a necessidade de aliança entre os homens da razão, como mecanismo de combate ao que considerava como “desrazão”.

A hipótese da presença do “periodismo” como agente controlador das regras internas de um campo intelectual e de intervenção no mundo exterior é partilhada por Ferreira (1996). Ao referir-se à institucionalização, legitimação e difusão do saber médico, esse autor destaca o papel exercido pelo periodismo médico, aspecto que foi analisado em sua tese de doutorado, quando ele examinou as estratégias utilizadas pelos médicos na primeira metade do século XIX, chamando a atenção para o papel desempenhado pela imprensa médica, especialmente a

17 Com relação a este último aspecto, recomendamos a leitura do trabalho de Antunes (1999), no qual ele analisa a repercussão na imprensa de casos que podem ser incluídos no ainda impreciso campo da medicina legal.

que teve como suporte material os periódicos¹⁸. Em seu trabalho, identificou seis periódicos que circularam entre 1813 e 1843.

Segundo esse autor, o periodismo médico cumpriu papel decisivo na institucionalização, popularização e legitimação da medicina no Brasil. Raciocínio correlato poderia ser desenvolvido para o caso dos bacharéis e outros letrados. Com esta estratégia, procuraram convencer a população acerca da positividade do conhecimento médico e da negatividade dos outros discursos e práticas culturais existentes que se voltavam para o alívio do sofrimento humano, cura dos males e prolongamento da vida. Procuravam, com isto, construir uma legitimidade que os elevasse à condição de “salvadores e construtores” da nação.

Ainda segundo Ferreira, em determinadas situações históricas os periódicos, como foi o caso dos periódicos brasileiros no século XIX, podem assumir uma dupla função no processo de institucionalização da ciência, funcionando, ao mesmo tempo, como instância interna de regulação e estratificação da comunidade científica e como meio de comunicação com a sociedade envolvente. Dupla função que, na opinião desse autor, foi fundamental para legitimar social, institucional e cientificamente não apenas a razão médica, pois, como qualquer outra atividade social, a ciência precisava conquistar uma audiência ampla, não restrita apenas aos especialistas de uma determinada área do conhecimento.

Além do periodismo médico, é importante ressaltar que a popularização e legitimação da medicina no Rio de Janeiro esteve ancorada em outras duas organizações: uma de caráter mais corporativo/associativo e outra de caráter mais formativo, embora tais características, muitas vezes, encontrem-se imbricadas, cruzadas e/ou amalgamadas. A própria história do periodismo médico, inclusive, encontra-se visceralmente entrelaçada com a desses dois espaços organizacionais: Academia Imperial de Medicina e as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia.

18 A presença do discurso médico na grande imprensa pode ser aquilatada pelo trabalho de Antunes (1999) quando este analisa os casos médicos (1870-1930) que mereceram ocupar, alguns por um tempo significativo, as páginas dos jornais, provocando o interesse dos editores e dos leitores.

Cabe lembrar que o controle que a Academia Imperial de Medicina exercia junto à comunidade médica incluía outros dispositivos, associados a sua posição e alinhamento oficial. Os processos de incorporação dos sócios, os temas postos em discussão, os rituais das reuniões e das comemorações realizadas sob os auspícios da referida corporação, combinados com os dispositivos editoriais próprios, da ação na chamada “grande imprensa” e na literatura, assim como a presença de seus sócios e representantes no ambiente parlamentar e no exercício de cargos executivos, todos se constituem em elementos que auxiliaram no processo de unificação da medicina oficial, produzindo, desse modo, partilhas conceituais nos seus procedimentos e na própria doutrina da racionalidade médica que se pretendia oficial. Assim, mais que “tribuna médica”, essa entidade dispôs-se a funcionar como núcleo formulador, articulador, organizador, divulgador e legitimador da ordem médica.

De modo assemelhado, essa técnica pode ser evidenciada nas entidades que representam bacharéis, com a fundação do Instituto dos Advogados Brasileiros, e também nas que foram criadas por outros letrados.

No que se refere ao Instituto dos Advogados, o Ministro do Supremo Tribunal de Justiça, Conselheiro Francisco Alberto Teixeira de Aragão, havia proposto a fundação de uma entidade brasileira nos moldes da portuguesa, criada em 1838. Sugeriu então a criação de uma entidade que facilitasse, quando fosse oportuno, o advento da Ordem dos Advogados. Ele próprio articulou esse empreendimento, fundando na Corte, em janeiro de 1843, a *Gazeta dos Tribunais*, um periódico preocupado com os atos da justiça e com questões importantes do Direito. Já no primeiro número, a *Gazeta* publicou um artigo intitulado “A Necessidade de uma Associação de Advogados” e, em 16 de maio de 1843, divulgou os estatutos da Associação dos Advogados de Lisboa, aprovados por portaria de 23 de março de 1838. Após um mês, aproximadamente, teve início a discussão em torno da criação de uma corporação que reunisse e disciplinasse a classe de advogados.

Profundamente influenciados pelo estatuto da associação portuguesa, “inclusive no que dizia respeito à finalidade primordial da insti-

tuição: a constituição da Ordem dos Advogados”, um grupo de advogados, reunidos na casa do Conselheiro Teixeira de Aragão, organizou os estatutos do Instituto dos Advogados Brasileiros. Submetido à apreciação do Governo Imperial, recebeu aprovação pelo “Aviso” de 7 de agosto de 1843. O art. 2º dos estatutos da nova instituição dispunha: “O fim do Instituto é organizar a Ordem dos Advogados, em proveito geral da ciência da jurisprudência”.

A organização da corporação é uma das conseqüências de uma classe que vinha se constituindo e se profissionalizando por meio dos cursos jurídicos. Iniciativas nesta direção datam de 1825, quando o Imperador instituiu, por decreto de 9 de janeiro, um curso jurídico na cidade do Rio de Janeiro, regido pelos estatutos elaborados por Luís José de Carvalho e Melo, Visconde da Cachoeira. Este curso, entretanto, não chegou a funcionar.

A questão foi retomada pelo Parlamento em 1826. Um projeto de nove artigos, assinado por José Cardoso Pereira de Melo, Januário da Cunha Barbosa e Antônio Ferreira França, que receberia várias emendas, transformou-se na Lei de 11 de agosto de 1827. Era mais um passo de uma luta em favor da idéia semeada pelo Visconde de São Leopoldo, (José Feliciano Fernandes Pinheiro, formado em direito pela Universidade de Coimbra), na Constituinte “dissolvida” de 1823.

Os mesmos estatutos elaborados pelo Visconde da Cachoeira, por ocasião do decreto que tencionara criar o curso jurídico do Rio de Janeiro, regulariam os cursos de Olinda e São Paulo. O Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo começou a funcionar em 1º de março de 1828 e o de Olinda em 15 de maio de 1828, representando marcos do processo de institucionalização do campo. Ambos visavam à formação da elite político-administrativa brasileira, como atestam vários estudos, dentre eles o de Carvalho (1996). A fundação, em 1843, do Instituto dos Advogados procurou assentar em bases mais sólidas a atuação desses bacharéis, funcionando como dispositivo adicional de regulação do próprio campo jurídico.

No que se refere à formação prévia dos médicos, de acordo com Santos Filho (1991, v. II, p. 49), é incompleto o conhecimento que se tem

da Escola Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro em virtude da ausência de documentos, ressaltando, contudo, que esta foi mais bem aquinhoadada pelo Governo Real do que a congênere da Bahia: “Possui maior número de cadeiras e assim pôde oferecer um curso mais amplo, com aulas de Cirurgia e de Medicina”. Esse tratamento diferenciado talvez pudesse ser explicado pela proximidade com a Corte e pelo tamanho da população que aqui aportou com o príncipe. Em 1813, esta Escola foi reorganizada e seus estatutos foram alterados, tendo sido transformada em Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro (AMCRJ), encerrando, assim, a curta existência de cinco anos da Escola que sucedera. Esta reforma se deu após uma disputa entre os projetos de reformulação das escolas cirúrgicas, em que, de um lado, encontrava-se a proposta de Navarro de Andrade e, de outro, a do Dr. Manuel Luis Carvalho de Andrade, tendo prevalecido o projeto deste último, embora menos elaborado. Creditase às rivalidades profissionais e intrigas políticas a não-aprovação, por D. João VI, do Plano de Navarro, considerado mais abrangente, já que previa critérios mais rigorosos para ingresso no curso, associado a uma grade curricular mais extensa e variada. Para efeito deste estudo, cabe sublinhar que nesses dois projetos percebe-se a incidência de preocupações comuns como, por exemplo, a inclusão da anatomia, fisiologia, cirurgia, patologia, farmacologia, obstetrícia e terapêutica, sendo igualmente verificado, já em 1813, a presença do tema da higiene nos dois projetos. Desse modo, é possível perceber a existência de um projeto de medicina preocupado em recobrir as questões da ordem social e que deveria ser desenvolvido junto aos acadêmicos de medicina.

A AMCRJ foi instalada, no mesmo ano de 1813, em duas salas recém-construídas junto ao Hospital da Misericórdia do Rio de Janeiro¹⁹, tendo sido a da Bahia instituída dois anos depois, iniciando-se, assim, no Brasil, a benemérita ação das Santas Casas em prol do ensino médico. De acordo com estudos da História da formação médica, as exigên-

19 Digno de registro é o fato de que a SMRJ também começou a se organizar no interior da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, donde é possível reconhecer a condição de nucleadores no processo de organização da medicina no Brasil exercida por esses hospitais.

cias para a matrícula no primeiro ano do curso não eram muito severas. O candidato deveria ler e escrever correntemente, observando-se que “bom será que entendam as línguas francesa e inglesa”, podendo, entretanto, efetuar exames dessas duas línguas no decorrer do curso, que se completava em cinco anos. Com isto, o plano do Dr. Carvalho recebeu o jocoso cognome de “Bom Será”.

A transformação das duas escolas em academias implicou, na ótica de Schwarcz, uma maior institucionalização dos cursos médicos. O programa foi reformulado, ampliado, e novas regras foram implementadas. Dentre elas, a mais relevante diz respeito ao estatuto profissional dos alunos recém-formados: terminados os exames do quinto ano, os aprovados recebiam a carta de “cirurgião aprovado”, sendo que os bons estudantes que desejassem repetir as matérias do quarto e quinto anos receberiam o registro de “formados em cirurgia”, correspondendo a uma espécie de bacharelado na área. Com isto, continua esta autora:

Criava-se, dessa maneira, uma nova rede de hierarquias, na medida em que o cirurgião gozava de uma série de regalias que não se estendiam ao cirurgião aprovado, mas ambos deviam se submeter à avaliação e licença outorgada pelo cirurgião-mor do Reino (1995, p. 195).

Com relação a esse projeto de reforma do ensino médico, cabe uma dupla observação. Primeiramente, observa-se que a transformação no processo de formação do médico não implicou, ainda nesse momento, autonomia das academias para diplomarem seus alunos. Tal tarefa ainda ficava sob o controle da Corte. No entanto, a hierarquização dos saberes já se insinuava nesta primeira reforma do ensino médico brasileiro, quando no interior mesmo da formação médica já se instituíam duas classes de profissionais: o cirurgião e o cirurgião formado. Cabe observar também que a transformação no ensino médico não implicou alteração substantiva no quadro de falta de cirurgiões, nem no quadro da precariedade das condições de formação. Com isso, seja pela subordinação da AMCRJ à Corte, seja pela insuficiência dos profissionalizados, as pressões por novas reformulações ganharam força. Em 1830, a SMRJ, já constituída, tem participação decisiva nesse proces-

so, como já tivemos oportunidade de registrar. Este novo movimento culmina com a transformação da AMCRJ em Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ), ocorrida em 1832, a partir de projeto elaborado e apresentado pela SMRJ. No entanto, de acordo com Santos Filho,

Pode-se concluir que para seu tempo, e para o meio no qual se desenvolveu, [a AMCRJ] bem que cumpriu a sua missão. Formou cirurgiões que alcançaram posição relevante e profissionais que se espalharam pelas povoações interioranas. Formou mestres que transmitiram o que aprenderam às novas gerações (1991, p. 72).

Com a criação da FMRJ, através da lei de 03/10/1832, os seus cursos de “Medicina, de Farmácia e de Partos” instalaram-se nas mesmas acomodações da Santa Casa, na praia de Santa Luzia, onde até então funcionara a AMCRJ²⁰. Apesar de se poder reconhecer linhas de continuidade nas três fases iniciais pelas quais passou o processo de profissionalização da medicina no Brasil, é possível perceber uma maior ancoragem institucional, o que ampliou a capacidade de formação e de pressão no sentido de se superar a precariedade das condições nas quais o ensino médico se desenvolvia à época. Com isto, se pode evidenciar uma preocupação dos médicos em criar melhores condições para a qualificação dos que queriam ingressar nesta carreira e, desta forma, obter maior legitimação da parte dos que demandavam a profissão, dos destinatários do saber e intervenção médicas – a população em geral – e, também, dos profissionais que já se encontravam em atividade.

Inicialmente, a FMRJ adotou os estatutos da escola de Paris, tendo modificado o mesmo nos anos seguintes ao da sua criação. Com esta modificação, o curso foi estruturado em três seções: ciências acessórias, medicina e cirurgia, totalizando catorze cadeiras, cada uma com um regente e dois substitutos, reservando-se aos lentes o direito de jubilação (aposentadoria) aos 25 anos de trabalho. O novo currículo previa, também, a ampliação e valorização da cadeira de Higiene que,

20 As instalações da Santa Casa de Misericórdia foram utilizadas para o funcionamento da FMRJ, ao longo de grande parte do século XIX. Uma das tentativas de transferência para um espaço próprio deu-se com o aluguel de uma casa situada na rua Santa Luzia, e outra deu-se com a transferência para a Rua dos Borbonos, 66 (atual rua Evaristo da Veiga, onde funciona um batalhão da Polícia Militar). Esta medida não encontrou apoio junto aos membros da Congregação que achavam o local distante, impróprio e de dispendiosa adaptação (MAIA, 1995, p. 56)

no final do século, viria a constituir uma das principais áreas de pesquisa, sobretudo na FMRJ.

Às congregações foi garantida autonomia nas decisões e na elaboração de regras internas à faculdade. A duração do curso, por sua vez, foi estendida para seis anos. Para efetuar a matrícula, os candidatos deveriam comprovar conhecimentos de latim, francês, lógica, aritmética e geometria. Os exames passaram a ser anuais, e para a obtenção do título o aluno deveria defender tese em português ou latim²¹, conforme os registros de Schwarcz (1995, p. 196), evidenciando-se, contudo, a escrita em língua portuguesa e a presença do latim nas epígrafes, citações e aforismos. Com exceção dos aforismos, verifica-se também o uso da língua francesa nos outros elementos presentes no discurso das teses médicas sustentadas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro entre 1822 e 1900.

Deste modo, o diploma passava a funcionar como uma credencial e não apenas uma carta ou licença para o “fazer médico”. Diploma como atestado de acumulação cultural, de uma longa formação e de posse de um saber fundado na razão. Diploma, enfim, como um documento oficial e oficializador, que, recoberto por essa tripla representação, concorreria para desautorizar outro conjunto de discursos, procedimentos e práticas, sendo, simultaneamente, um documento que indica a composição de uma maquinaria do poder médico, sujeita a reparar tanto as práticas dos profanos como a medicina dos físicos e cirurgiões. Composição que visava constituir aquilo que viria a ser reconhecido como um campo de práticas e saberes especializados, o chamado campo médico. Esse processo, a partir da reforma de 1832, recebeu um estímulo decisivo com a extinção das Academias Médico-Cirúrgicas e com a criação das Faculdades de Medicina. Nesta reforma, nascida do consórcio Governo/SMRJ/AIM, as regras para a formação dos médicos são detalhadas ao longo dos seus 35 artigos. Entre as competências das novas organizações escolares, encontra-se discriminada a de concessão dos títulos de

21 Na Faculdade de Medicina de Coimbra, só a partir de 1858 é que foi concedida a oportunidade aos acadêmicos de escreverem as suas teses em língua portuguesa, de acordo com o estudo de Crespo (1990).

Doutor em Medicina, Farmacêutico e Parteira, ao mesmo tempo em que se eliminava a concessão do título de Sangrador²². Esta reforma estabelece ainda que os diplomas seriam passados pelas faculdades, em nome das mesmas, no idioma nacional, e seus portadores poderiam exercer, em todo o Império, indistintamente, qualquer dos ramos da “arte de curar”. Não bastasse essa disposição, explicita também os impedimentos, definindo que, sem o título conferido ou aprovado pelas faculdades, ninguém poderia curar, ter botica ou partejar enquanto disposições particulares a respeito da regulamentação do exercício da medicina não tratassem desse aspecto, excluindo-se do efeito dessa norma aqueles que já tivessem obtido autorização pela legislação anterior.

No que se refere às disposições referentes ao ensino, é possível evidenciar o ingresso das “luzes das ciências” naquilo que hoje designaríamos como grade curricular do curso médico. Ciências que, associadas, produziram um conhecimento do homem e do meio suficientes para derrotar as ameaças naturais (produtos de um clima, geografia, vegetação, umidade e temperatura tropicais, por exemplo) e artificiais (produtos das guerras, rebeliões e de um ambiente urbano inadequado). Ciências como a física, botânica, química, zoologia, mineralogia, história da medicina, partos e medicina legal²³ passaram a integrar a formação do “médico tropical”, além daquelas mais imediatamente vinculadas à ação médica e que já integravam o currículo das Academias, como anatomia, patologia, fisiologia, medicina operatória, higiene, clínica e anatomia patológica. No total, 14 cadeiras distribuídas ao

22 Esta medida representa uma alteração nos procedimentos terapêuticos até então em vigor, constituído pelo uso de “bichas e sangrias”, de acordo com Maia (1995, p. 26). Neste sentido, a terapêutica médica ensinada no interior das Faculdades deveria estar amparada em outros métodos, menos empíricos, e combater os abusos cometidos em nome da medicina. Em 1848, o farmacêutico Dr. Sebastião Vieira do Nascimento ainda demonstrava preocupação com a questão dos abusos cometidos pela ciência médica em tese que sustentou junto à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, intitulada: *Breves considerações sobre os abusos da Sciencia em Geral, em particular sobre os da Medicina*. Ao final de sua tese ele afirma: “Esta sciencia, cantada e endoçada no culto Egypto, onde houve templos, sacerdotes, e altares, he entre nós o fóco da immoralidade, e o flagelo do genero humano! Ao veneno, ao punhal, e ao ouro ouvimos muitas vezes dar o nome de Medicina! Á um ascaroso covil o de templo da Medicina. Tal he a nossa illustração” (p. 11). Cabe registrar que a indignação deste médico-farmacêutico coloca, no horizonte de combate, o charlatanismo e a homeopatia.

23 Embora a reforma de 1820 já tivesse contemplado os estudos de botânica e química, estes passam a ter um tratamento mais destacado com a reforma de 1832.

longo de seis anos. O ano letivo deveria ser iniciado no dia primeiro de março e ser finalizado no último dia de outubro, o que não significava término das atividades escolares, visto que estas incluíam os exames anuais, os quais deveriam ser realizados até o dia 20 de dezembro. Nesse calendário, estavam previstos “feriados” apenas nos dias santos e nos de Festa Nacional, excetuando-se desta disposição o funcionamento das clínicas, para as quais não haveria feriado.

Conhecimentos ou matérias médicas mais especializadas, elevação do seu número, fixação da necessidade de uma formação de longa duração, estabelecimento de professores-médicos especializados para cada uma das matérias, distribuição do tempo escolar, de regras de avaliação, separação de competências entre o médico, o farmacêutico e a parteira, bem como a proibição da atividade dos leigos (posta em uma região, não mais apenas de ilegitimidade, mas, desde então, também de ilegalidade), tudo isto produzia uma nova arquitetura para a medicina no Brasil. Em conjunto, tais procedimentos concorriam para a constituição de um monopólio sobre a “arte de curar”. Tudo isto contribuía para que as faculdades passassem a ser reconhecidas como um espaço de saber específico, como um templo do saber e da racionalidade médica. Esse princípio, a despeito das reformas que se sucederam, não foi jamais alterado. Como pedra fundamental do templo da razão médica, a formação escolar é critério, exigência e condição necessária para o pleno exercício do fazer médico, embora isso não seja suficiente para assegurar o pleno êxito do ensino²⁴ e das intervenções médicas, como admitia, em 1848, o Dr. Nascimento.

O recurso a uma formação que se pretendia cada vez mais diferenciada, mais especializada, não se constituiu em propriedade exclusiva dos campos médico e jurídico. Ela também pode ser evidenciada na formação dos militares e artistas, por exemplo.

24 Diferentes autores da história da medicina do Brasil salientam a fragilidade das condições em que a formação médica se dava. No caso do Rio de Janeiro, o problema do espaço físico da faculdade é, por exemplo, algo que permanece indefinido até 1918, quando foi inaugurado o edifício próprio na Praia Vermelha. Até então, por esse motivo, a parte de clínica e de anatomia enfrentava problemas para que tais disciplinas fossem ensinadas de modo satisfatório.

No caso dos militares, uma preocupação com sua formação pode ser percebida quando D. João VI, em 1811, substituiu a Real Academia pela Academia Real Militar que era a única Escola de Engenharia no Brasil. Onze anos depois, esta Escola passou a ser denominada Imperial Academia Militar. Reformas foram se sucedendo ao longo do século XIX, até que em 1858 passou a se chamar Escola Central, sendo que os engenheiros formados na Escola Central não eram apenas militares, havendo também a presença dos civis, pelo fato de ser a única escola de Engenharia no Brasil.

No caso dos militares, uma preocupação com sua formação pode ser percebida quando D. João VI, em 1811, substituiu a Real Academia pela Academia Real Militar, que era a única Escola de Engenharia no Brasil. Em 1823, esta Escola passou a ser denominada Imperial Academia Militar.

De acordo com Cunha (2006), só a partir da reforma das Escolas Militares, em 1858, é que a formação de oficiais desdobrou-se em duas escolas: a Escola Militar tornou-se a Escola Central, que continuou a funcionar no Largo de São Francisco, enquanto a Escola de Aplicação do Exército foi transformada na Escola Militar e de Aplicação, estabelecida nas fortalezas de São João e da Praia Vermelha, todas na Corte. O curso de Cavalaria e Infantaria, que existia na província do Rio Grande do Sul, foi reduzido a uma escola militar preparatória, para oficiais subalternos.

Com a nova regulamentação, a Escola Central se destinava ao ensino das matemáticas e das ciências físicas e naturais e também ao ensino das matérias próprias à engenharia civil. Já a Escola Militar e de Aplicação da Praia Vermelha ficou encarregada do ensino teórico e prático das doutrinas militares, aos oficiais e praças das diferentes Armas do exército, a saber, Artilharia, Infantaria e Cavalaria. Era o caminho que apontava para a separação entre a formação militar e a de engenharia civil, como denunciavam as justificativas apresentadas pelo ministro Jerônimo Coelho:

A distinção da engenharia civil de engenharia militar em cursos diversos desfaz o grave inconveniente, que resultava da acumulação destas duas espécies em um só individuo, que de ordinário era militar, e que por este modo ficava sendo um engenheiro encyclopedico, mal podendo habilitar-se

com perfeição nas doutrinas, aliás vastas, difíceis e variadas, destes ramos da sciencia do engenheiro, tão distinctos e de tão diversa applicação.²⁵

Contudo, apesar das mudanças, continuava marcante a presença de civis, primeiro na Escola Militar e, após 1858, na Escola Central, como o quadro a seguir pode indicar:

Quadro 5. Matrículas civis e militares na Escola Militar da Corte (1855/1864)

| Categorias/ Ano | 1855 | 1856 | 1857 | 1858 | 1859 | 1860 | 1861 | 1862 | 1863 | 1864 |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Militares | 190 | 205 | 103 | 285 | 195 | 212 | 191 | 154 | 15 | 15 |
| Civis | 156 | 182 | 255 | 312 | 169 | 195 | 148 | 150 | 136 | 139 |

Fonte: Alves, 2002.

A preocupação com a formação militar não foi exclusiva do Exército. De acordo com Cunha (2006), a Marinha tomou uma iniciativa com a criação do Colégio Naval e, em 1870, a Câmara dos Deputados aprovou o orçamento da Marinha, autorizando o governo a criar um educandário que preparasse candidatos para o ingresso na Escola de Marinha. Seus alunos deveriam ter mais de doze anos e menos de quinze anos de idade ao entrar, após prestarem provas de conhecimentos de gramática, aritmética, francês e inglês²⁶. O externato instalou-se no dia 14 de julho de 1871, com trinta e quatro alunos, em prédio do Arsenal de Marinha da Corte.²⁷ Devido à pouca procura, esse externato não teve prosseguimento, pois somente jovens de recursos, habitantes da Corte, nele se matriculavam, dado às exigências e aos conhecimentos requisitados pa-

25 *Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na segunda sessão da décima legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Guerra Jerônimo Francisco Coelho*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1858. (apud CUNHA, 2006).

26 O externato foi autorizado através da Lei n. 1836, de 27/09/1870, e regulamentado em 17/01/1871.

27 *Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na terceira sessão da décima quarta legislatura, pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha Dr. Manoel Antonio Duarte de Azevedo*. Rio de Janeiro: Typographia do Diário do Rio de Janeiro, 1872.

ra a admissão. Além disso, ao fim do curso, poucos seguiam carreira na Marinha.

Em vista disso, as autoridades concluíram que o internato atenderia mais amplamente às necessidades propostas, sendo capaz de interessar maior número de brasileiros, principalmente aqueles residentes nas províncias. De acordo com o relatório do ministro da Marinha, “assim, pois, concluirei, insistindo no pensamento por mim apresentado no último relatório, de transformar o externato em internato ou Colégio Naval”.²⁸

Durante o Gabinete Caxias, foi autorizada a criação do Colégio Naval²⁹, o que foi efetivado por meio do Decreto n. 6.440, de 28 de dezembro de 1876, assinado pela Princesa Isabel. Inaugurado em fevereiro de 1877 com setenta e dois alunos procedentes de várias Províncias, ocupava o mesmo prédio onde funcionara o externato. Estabelecido como uma organização militar em que os alunos assentavam praça, eles recebiam soldo e fardamento, como os aspirantes e, durante três anos, reduzidos para dois em 1879³⁰, preparavam-se para ingressar na Escola de Marinha.

Entretanto, ainda segundo Cunha (2006), a existência do Colégio Naval foi curta. A elevada despesa que acarretava, o baixo índice de procura, as constantes reprovações e a rígida rotina diária que a muitos afugentava conduziram a sua extinção, em 1886. Pelo mesmo decreto³¹, a Escola de Marinha passou a ser denominada Escola Naval e teve o seu curso aumentado de três para quatro anos. O efetivo remanescente de alunos matriculados foi remanejado para a Escola Naval, passando a constituir um curso prévio, igualmente com três anos e com as mesmas características do extinto Colégio Naval.

O Colégio Naval foi criado pela Lei n. 2.670, de 20/10/1875 e inaugurado em fevereiro de 1877 com setenta e dois alunos procedentes de várias províncias. Na instituição, os alunos assentavam praça, recebiam soldo e fardamento e, como aspirantes, preparavam-se para ingressar na Escola de Marinha.

28 *Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na quarta sessão da décima quinta legislatura, pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha Joaquim Delfino Ribeiro da Luz*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1874.

29 Lei n. 2.670, de 20/10/1875.

30 Decreto n. 1.660, de 8/02/1879.

31 Decreto n. 9.611, de 26/06/1886.

A criação da Academia Imperial de Belas Artes - AIBA, no Rio de Janeiro, em 1826, inaugura o ensino artístico no Brasil em moldes semelhantes aos das academias de arte européias.

No caso das belas-artes, a criação da Academia Imperial de Belas-Artes – AIBA, no Rio de Janeiro, em 1826, inaugura o ensino artístico no Brasil em moldes semelhantes aos das academias de arte européias. As academias procuram garantir aos artistas formação científica e humanística, além de treinamento no ofício com aulas de desenho de observação e cópia de moldes. São responsáveis, ainda, pela organização de exposições, concursos e prêmios, conservação do patrimônio, criação de pinacotecas e coleções, o que significa o controle da atividade artística e a fixação rígida de padrões de gosto. No Brasil, em linhas gerais, a arte realizada na Academia corresponde a modelos neoclássicos e românticos aclimatados, que têm que enfrentar as condições da natureza e da sociedade locais. Entre as várias alterações no modelo encontra-se o predomínio das paisagens entre os pintores acadêmicos no Brasil, a despeito da hierarquia de gêneros que considerava a paisagem secundária. No que diz respeito à pintura histórica, vale destacar o papel da “arte acadêmica nacional” na construção de uma iconografia do Império, sobretudo no período de Dom Pedro II, entre 1841 e 1889. Ao lado da profusão de retratos do imperador e do registro de comemorações oficiais, parte dos artistas acadêmicos envolve-se na construção de uma memória da nação, de timbre romântico, com a eleição de alguns emblemas: o índio é um dos mais importantes – por exemplo, *Moema*, 1866, de Victor Meirelles, *Iracema*, 1881, de José Maria de Medeiros e *O Último Tamboio*, 1883, de Rodolfo Amoedo.

A história da AIBA acompanha os esforços de Dom João VI no sentido de aparelhamento do Estado na colônia ultramarina, elevada à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves, em 1815. O decreto de 12 de agosto de 1816 cria a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios para a qual é contratada uma Missão Artística Francesa, que chega ao país no mesmo ano para inaugurar as atividades da instituição. A Escola, o próprio nome indica, possui dupla face: formar o artista para o

exercício das belas-artes e também o artífice para as atividades industriais. A Missão tem origem no esforço de Joachim Lebreton, secretário perpétuo do Institut de France que, com o apoio de Dom João e do conde da Barca, traz ao país um grupo de artistas e técnicos, entre os quais os pintores Nicolas Tauna, e Debret, o escultor Auguste Marie Taunay e o arquiteto Grandjean de Montigny, autor do projeto da sede da Academia e principal responsável pelo ensino da arquitetura. As obras do arquiteto são exemplares do estilo neoclássico, no Brasil, como, por exemplo, a antiga Alfândega, hoje Casa França-Brasil e o Solar Grandjean de Montigny, sua antiga residência, atualmente pertencente à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ.

Enquanto durou, de 1826 até 1889, a AIBA teve sete diretores e passou por duas grandes reformas (1831 e 1855), mas são as gestões do pintor Félix Taunay – de 1834 a 1851 – e a do pintor e crítico de arte Porto Alegre – de 1854 a 1857 –, que consolidam a academia.

Debret é o pintor mais importante da AIBA nos primeiros tempos. Formado por Jacques-Louis David pelo ideário neoclássico, que tem na pintura histórica e mitológica a sua pedra de toque, Debret inicia seu trabalho no Brasil com a organização dos festejos de aclamação de Dom João VI, em nada semelhantes às festas revolucionárias francesas organizadas por David. Durante sua estada no país, observa-se um interesse crescente pelo acompanhamento de aspectos variados da vida social – o movimento das ruas, o interior das casas, o cotidiano dos escravos etc. traduzido em desenhos e aquarelas, boa parte litografadas e reunidas no livro *Viagem Pitoresca e Histórica do Brasil* (1834, 1835 e 1839). A pintura histórica encontra nas obras de Victor Meirelles e Pedro Américo seus maiores exemplos. Aluno da AIBA, onde ingressa em 1847, Meirelles recebe o prêmio de viagem ao exterior e segue para Roma em 1853, onde passa pela Academia de São Lucas e pelos ateliês de Tommaso Minardi e Nicola Consoni. Em Paris, estuda com Léon Cogniet e Andrea Gastaldi. Entre as suas obras mais importantes encontra-se *Primeira Missa no Brasil*, 1860, reveladora dos traços característicos do pintor: a riqueza de detalhes e o predomínio do dese-

nho sobre a cor na composição. A *Batalha dos Guararapes*, 1875/1879, é outra tela significativa do pintor, que contribui para fazer do episódio um dos marcos da nacionalidade, no que foi seguido por Pedro Américo. A famosa tela de Pedro Américo, *Batalha do Avaí*, é apresentada ao lado da *Batalha dos Guararapes* na Exposição Geral de Belas-Artes, em 1879. Pedro Américo se destaca precocemente na Academia, onde ingressa como aluno em 1856. Bolsista na Europa, estuda com Léon Cogniet e Horace Vernet, este último afeito aos temas de batalhas e às paisagens exóticas. Marcas mais claramente românticas se fazem sentir em sua produção em função do contato com Ingres, das cópias que realizou de telas de Géricault e da viagem empreendida à Argélia. *Independência ou Morte [O Grito do Ipiranga]*, 1875/1879, é outra de suas obras mais importantes³².

A música é outro campo convertido em objeto de política pública. Neste sentido é que em novembro de 1841 o governo central criou na Corte o Conservatório de Música que, em 1855, foi objeto de reforma. Tal gesto indica que a formação especializada nesta área se mantinha como ponto na agenda dos governantes.

Voltado para a formação de homens e mulheres que desejassem se dedicar ao estudo da música, o Conservatório oferecia gratuitamente, em horários específicos para cada sexo, aulas de rudimentos de música, solfejo, noções gerais de canto, “regras de acompanhar e de corda”, composição e aulas de instrumento de sopro e de corda. O plano institucional de 1855 previa ainda a criação de outras aulas condicionadas à existência de recursos e às exigências para “o progresso do ensino”. Progresso cujo modelo era a Europa, como se pode ver na previsão das viagens de “aperfeiçoamento” de alunos ou “artistas nacionais”:

Em novembro de 1841 foi criado na Corte o Conservatório de Música. O Conservatório oferecia gratuitamente, em horários específicos para cada sexo, aulas de rudimentos de música, solfejo, noções gerais de canto, “regras de acompanhar e de corda”, composição e aulas de instrumento de sopro e de corda.

32 Dados gerais extraídos do portal www.itaucultural.org.br. Acesso em: 20 de junho de 2007.

Artigo 11: Aos professores reunidos em junta compete:

1º. Fazer ao Governo as propostas de que trata o artigo 4º.

2º. Propor ao Governo, de cinco em cinco anos, o nome de algum aluno, ou artista nacional, que se haja distinguido por seu talento transcendente, a fim de ser mandado a Europa aperfeiçoar-se na música.

3º. Indicar, sem prejuízo da disposição do § 5º do artigo antecedente, as medidas que julgarem convenientes ao melhoramento do Conservatório, e formular o projeto de estatutos a que se refere o art. 15.

Art. 12. Nos casos do § 2º do artigo precedente, o proposto será enviado para a Europa à custa do Conservatório se este tiver meios para isso.

Em caso contrário, o Governo, antes de expedir as ordens para a respectiva viagem, solicitará, do poder Legislativo, os fundos necessários para a pensão que deva ser marcada.

Como se pode perceber, a formação superior no Brasil articula iniciativas em vários domínios que possuem pelo menos um ponto em comum: organizar um discurso especializado em campos específicos, como condição para forjar também uma independência científica e cultural em relação às metrópoles, ainda que se observem os vínculos que as instituições mantinham com suas congêneres de além-mar. O projeto de tornar-se independente, sabemos, não se encontra encerrado e, até hoje, encontra fortes resistências no exterior, posto que os países imperialistas ainda adotam princípios e recursos para manter vários países e povos sob seus domínios.

“Ninguém poderá ensinar primeiras letras em escola pública ou particular, sem licença do Presidente, e sem que se habilite pelo tempo preciso para ser examinado na Escola desta capital, que será Normal pelo sistema do Barão Degerando, devendo o método de ensino em todas as escolas ser o simultâneo. Os que ensinarem sem a dita licença pagarão uma multa de 100 mil réis para a Fazenda Provincial, e serão punidos com as penas de desobediência se continuarem.”

Regulamento da Instrução Primária da Província do Amazonas, n. 1, de 8 de março de 1852.

4

Sujeitos da Ação Educativa

Professores

Ser professor no Império Português: das corporações religiosas aos professores régios

Nos manuais de História da Educação Brasileira é comum encontrarmos a afirmativa de que os jesuítas foram os nossos primeiros professores. Através da língua e da linguagem, oral e escrita, os missionários encontraram terreno fértil para semear idéias e crenças consideradas como padrão de uma civilização – a cultura cristã, católica e reformada, branca, europeia *versus* a natureza das terras virgens dos Trópicos e animalidade dos corpos e mentes dos “infiéis” que nelas habitavam (NEVES, 1978). A catequese, o ensino das primeiras letras, a leitura das Sagradas Escrituras, o estabelecimento de formas modernas de educação escolarizada e institucional, como as escolas e os colégios, a constituição das aldeias e missões indígenas – todas estas estratégias educativas permitiram a construção, sempre tensa e contraditória, de laços e nexos, complementares, porém, hierarquizados, entre as duas faces da moeda colonial, os colonizadores e os colonos.

Sem dúvida, os jesuítas foram mestres na arte de ensinar e aprender. Com a função docente, inerente à reprodução da própria ordem religiosa, os mestres jesuítas cumpriram seus objetivos de intercomunicação e estabeleceram a ponte necessária para a realização de sua missão. Souberam compreender, condensar e reelaborar a multiplicidade de línguas faladas pelas diversas comunidades étnicas destas terras americanas (TODOROV, 1992). A ação da Companhia de Jesus se cons-

Os jesuítas foram mestres na arte de ensinar e aprender. A ação da Companhia de Jesus se constituiu num dos mais poderosos instrumentos de conquista e contato entre europeus e nativos no processo de aculturação imposto pela expansão da Fé e do Império português na América.

tituiu num dos mais poderosos instrumentos de conquista e contato entre europeus e nativos no processo de aculturação imposto pela expansão da Fé e do Império português na América.

A história da missão jesuítica e do sistema educacional implantado pelos “soldados de Cristo” na colônia, já bem conhecida, tem sido compreendida a partir dos seus resultados vitoriosos no que se refere à concretização dos projetos europeus de exploração colonial do Novo Mundo. Pela sua importância na formação do Império português, não apenas na América, mas também na Ásia e na África, e especialmente pela sua eficácia na elaboração de modernos mecanismos institucionais de educação e transmissão cultural, a história da missão jesuítica foi construída sob o mito da origem, considerado, por muito tempo, como uma ação educativa pioneira, heróica, hegemônica e singular, verdadeiro marco na História da Educação e da profissão docente brasileiras. Por isso, a representação simbólica dos jesuítas como nossos primeiros mestres é ainda muito presente no nosso imaginário.

De fato, os estudos sobre a História da profissão docente enfatizam as relações existentes entre a constituição das corporações e das ordens religiosas e a conformação de determinados modelos de docência. Desde o renascimento urbano e comercial, no final da Idade Média (séculos XI e XII), algumas corporações religiosas se afirmaram como ordens docentes, na medida em que foram responsáveis pela reprodução dos próprios quadros religiosos e pela educação de nobres, burgueses e aldeãos, por meio da constituição de diversas instituições educativas, como os mosteiros, as escolas catedrais, as escolas paroquiais, as escolas de aldeias, as universidades e, nos séculos XV e XVI, os colégios.

Nóvoa (1991) afirma que no conjunto das sociedades européias a modernidade representou:

Um período-chave na História da educação e, portanto, da profissão docente. Apesar das especificidades de cada país e de cada contexto socioeconômico, põe-se por toda parte a questão de saber o que significa ser um bom docente: Deve ser leigo ou religioso? Deve fazer parte de um corpo docente ou não ser mais que um mestre dentre os outros? Como deve ser escolhido e designado? Como deve ser pago? De qual autoridade deve depender? (...) O processo de secularização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da Igreja) por um corpo docente laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo docente permanece muito próximo daquele do padre.

A Igreja não apenas formava os professores como também detinha o monopólio da concessão da licença para ensinar, mantendo o controle sobre os professores religiosos e leigos. Com a Reforma protestante e uma série de questionamentos sofridos pela Igreja, no início da época moderna, com o abalo aos seus monopólios sobre a fé e a cristandade na Europa ocidental, constituem-se novas estratégias educativas e métodos de conversão, convencimento e reconquista de fiéis, como o abandono progressivo do uso do latim, a difusão de colégios e escolas e a expansão da fé pelo mundo. A Companhia de Jesus, como sabemos, fez parte do projeto de reforma da Igreja Católica, protagonista na nova cruzada moderna de ofensiva contra o avanço da reforma protestante (JULIA, 2001). Em meio a disputas e embates em torno das questões religiosas e políticas, um novo ideal missionário se constitui como projeto central das corporações religiosas: a missão de educar, catequizar, converter e civilizar os “infiéis”, os “bárbaros”, os “índios”, os “africanos”, os “outros” (TODOROV, 1992). A função docente, as estratégias e as práticas educativas se constituíram, então, como instrumento fundamental para a ação das ordens religiosas.

No entanto, se é inquestionável a presença e importância da ordem jesuítica na colonização portuguesa na América, isto não nos permite

Os estudos sobre a História da profissão docente enfatizam as relações existentes entre a constituição das corporações e das ordens religiosas e a conformação de determinados modelos de docência.

supor que a ação empreendida pela Companhia de Jesus representou a única empresa educativa colonial e, muito menos, que os padres jesuítas foram os únicos missionários e mestres do período. Outras ordens religiosas, como a dos franciscanos, por exemplo, também desempenharam papel fundamental na conversão das almas e do “gentio”, embora sua presença tivesse sido por longo tempo silenciada pela história oficial (SANGENIS, 2006). Principalmente a partir dos séculos XVII e XVIII, outras ordens religiosas se estabeleceram no território e constituíram lugares, espaços e formas de educação, por meio da criação de aulas avulsas, seminários, colégios, asilos, bibliotecas, confrarias e irmandades, como foram os casos da Congregação do Oratório (Recife, fins do XVII) e dos seminários episcopais do Rio de Janeiro (1739) e de Mariana (1750). Franciscanos, carmelitas, oratorianos, beneditinos também exerceram funções educativas, e se tornaram mestres e educadores, utilizando a difusão da palavra e da instrução religiosa como veículo de intercomunicação, de conquista e de troca culturais (MARTINS, 2002, p. 126).

Além da ação das corporações religiosas, e da atuação dos clérigos e padres como educadores, não podemos esquecer a heterogeneidade de sujeitos, formas, espaços e práticas educativas difusas, formais e informais, que coexistiram nos variados grupos sociais e étnicos. As práticas de educação dos meninos e meninas indígenas, das crianças e escravos menores, dos camponeses, sitiante e colonos livres e pobres, dos meninos e meninas das casas senhoriais e dos engenhos; o ensino das letras realizado no interior das famílias, pela ação das mães

e outras mulheres, de preceptores ou mestres particulares; a aprendizagem dos ofícios nas oficinas, nas fazendas, nos campos, nas instituições de assistência e em múltiplos espaços sociais – todas essas formas educativas, como vimos, conformaram outros modos e agentes do aprender e do ensinar.

Como demonstrou Antonio Rugiu, o ofício da docência, para além de se constituir ativi-

Além da ação das corporações religiosas e da atuação dos clérigos e padres como educadores, não podemos esquecer a heterogeneidade de sujeitos, formas, espaços e práticas educativas difusas, formais e informais, que coexistiram nos variados grupos sociais e étnicos.

dade relacionada aos grupos de letrados (formados por uma minoria de homens livres, leigos ou religiosos, dos burgos medievais e das cidades renascentistas européias), conservou, por muitos séculos, uma dupla feição, simultaneamente *artística* e *técnica*, o que lhe imprimia características artesanais e corporativas, tal qual ocorria com outros ofícios urbanos, propriamente manuais (RUGIU, 1998). Isto ocorreu porque, em primeiro lugar, não raras vezes os mestres de primeiras letras se confundiam com os próprios mestres e artesãos das corporações de ofícios especializados, como os carpinteiros, ferreiros, alfaiates, entre outros. A própria denominação – *mestre* – então atribuída aos docentes de todas as ordens e graus, indicava a sua vinculação com as tradições das corporações de ofício e das corporações religiosas ou acadêmicas, formadas pelas universidades e colégios medievais (LE GOFF, 2003). Tendo aprendido com os mestres no interior dos sistemas de aprendizagem, ao mesmo tempo em que exerciam suas profissões manuais, alguns artesãos executavam a tarefa de ensinar as primeiras letras, ora gratuitamente, ora como mais uma maneira de garantir a sua sobrevivência. De fato, pesquisas sobre a profissão docente na Europa e no Brasil demonstraram a inexistência de uma rígida especialização profissional no século XIX, visto que não era incomum o exercício de outras atividades e profissões pelos professores.

O ofício docente, para além de se constituir atividade relacionada aos grupos de letrados urbanos, conservou, por muitos séculos, uma dupla feição, simultaneamente artística e técnica, o que lhe imprimia características artesanais e corporativas, tal qual ocorria com outros ofícios urbanos, propriamente manuais.

Assim, se nem de longe tencionamos minimizar a centralidade da pedagogia jesuítica e da ação dos religiosos na História da profissão docente na América Portuguesa, nos preocupamos, porém, em atentar para outros sujeitos que atuaram como mestres, praticantes da ação educativa, sejam eles religiosos ou leigos. A partir de meados do século XVIII, quando as Reformas Pombalinas desencadearam o processo de expulsão dos jesuítas de Portugal e de todo o seu império (1759), e

A expulsão dos jesuítas do Império português pela política pombalina (1759) não significou o afastamento imediato e definitivo dos padres e dos religiosos das suas antigas funções de educar. Muitos religiosos continuaram a exercer o ofício, sendo comum a sua presença no magistério público e particular ao longo de todo o século XIX.

estabeleceram as chamadas Aulas Régias¹, outros religiosos e mestres leigos, preceptores, professores particulares, artesãos e mestres de ofícios há muito já dedicavam parte de seu tempo a ensinar, geralmente, por iniciativa particular.

Do mesmo modo, a expulsão dos jesuítas do Império português pela política pombalina não significou o afastamento imediato e definitivo dos padres e dos religiosos das suas antigas

funções de educar. Muitos continuaram a exercer o ofício nas suas casas particulares, nas igrejas e capelas, nas fazendas e sítios, nas residências e no âmbito dos espaços domésticos e familiares, sendo comum a sua presença no magistério público e particular ao longo de todo o século XIX. No Pará e no Amazonas, já em meados dos oitocentos, Rizzini (2004) demonstrou o quanto a dificuldade em arregimentar pessoas preparadas para lecionarem nas pequenas aldeias e lugarejos levou as administrações a prover os lugares de professores primários com sacerdotes. Em 1850, das 42 cadeiras de instrução primária existentes no Pará, 11 eram regidas por padres, 27 por não religiosos e 4 por mulheres.² No Amazonas, a composição do quadro de professores não era muito diversa: em 1858, de 18 professores das cadeiras masculinas, 10 eram religiosos. Em Pernambuco, os primeiros professores régios que desembarcaram na colônia, pelos idos de 1764, reclamaram da recepção “pouco calorosa” a eles dispensada pela população local e do “afeto” que esta dedicava aos mestres leigos brasileiros e aos jesuítas (SILVA, 2006, p. 61).

No Império Português, quando os professores régios aportaram nas principais vilas, ainda na segunda metade do século XVIII, encontraram uma diversidade de práticas educativas (FARIA FILHO; LOPES e VEIGA, 2000;

1 Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que criou as aulas de gramática latina, retórica e grego, e a Lei de 6 de novembro de 1772, que regulamentou as aulas de leitura, escrita e cálculo, além das cadeiras de filosofia. Sobre as aulas régias, consultar, entre outros, CARVALHO (1978), NEVES (2002, p. 55-59), MAXWELL (1997) e CARDOSO (2003).

2 Diretoria de Instrução Pública do Pará. Mappa das Cadeiras de Instrução Primaria, 18/12/1850 (IHGB – Coleção Manuel Barata).

VIDAL, 1999; FONSECA, 2006). Estes professores régios conviveram, e disputaram espaços, com os mestres leigos e religiosos, padres e capelães, que nas áreas rurais e urbanas ensinavam as primeiras letras ou lecionavam disciplinas isoladas. Na cidade do Rio de Janeiro, elevada à sede do Vice-Reinado em 1763, há indícios de que existiam, entre 1702 e 1812, cerca de 64 mestres particulares, entre os quais 1/3 eram padres (SILVA, 2006). Quando D. João e sua comitiva desembarcaram na cidade, em 1808, havia 20 mestres régios, além dos mestres e profissionais do ensino particular (CAVALCANTI, 2004, p. 166-167).

De acordo com Nóvoa (1987), os professores régios de gramática latina, grego, retórica e filosofia e os mestres de ler, escrever e contar representaram a primeira iniciativa do Estado português para promover o recrutamento, a seleção, o controle e a remuneração de professores. O autor, ao estudar o duplo processo de construção da escola estatal e organização de um corpo de professores públicos em Portugal, considerou-o como parte intrínseca das próprias transformações históricas da docência, sublinhando quatro elementos organizacionais que constituíram o que ele identificou como os diferentes estágios do processo de profissionalização docente, quais sejam: o exercício a tempo inteiro da atividade docente (ou, pelo menos, como ocupação principal); a criação, pelas autoridades públicas ou estatais, de um suporte legal para o exercício da atividade, sob a forma de diploma ou licença; a criação de instituições específicas para a formação especializada e longa dos professores; a constituição de associações profissionais representativas do grupo profissional, normalmente de características sindicais, que desempenham um papel decisivo no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores (NÓVOA, 1987).³

3 De acordo com Garcia (2005), embora o estudo de Nóvoa tenha privilegiado os professores do ensino primário, sua análise pode fornecer elementos para a compreensão da profissão docente em outros níveis do ensino, levando em consideração o desenvolvimento precário do secundário e superior neste período. A autora destaca que no Brasil a profissão docente também foi configurada a partir do seu grau elementar, embora reconheça a existência de dispositivos de recrutamento (exames, concursos, regulamentos) que indicam a presença do Estado na configuração do corpo profissional destinado ao ensino secundário e superior.

A partir do final do século XVIII, o traço fundamental destas mudanças pode ser observado nas crescentes disputas entre modelos e formas privadas, artesanais e experimentais de aprendizagem prática do ofício e as formas estatizadas e hierarquizadas de profissionalização, com a introdução de novos saberes científicos e instituições de formação, como as Escolas Normais, no decorrer do século XIX.

Ao realizar um balanço historiográfico sobre os estudos de História da profissão docente no Brasil, Catani assinalou semelhanças com o processo transnacional de constituição da docência nas sociedades ocidentais, como, por exemplo, a emergência de uma rica produção de imagens e representações sobre o ofício, a estatização do magistério, a formação de associações profissionais, a proliferação de revistas e periódicos pedagógicos e o processo de *feminização* do magistério. Conjugados, esses fatores indicariam um amadurecimento da docência rumo à profissionalização, ou seja, contribuiriam para a formação do campo intelectual composto pelo corpo profissional de professores e professoras (CATANI, 2003). Assim, a partir do final do século XVIII, o traço fundamental destas mudanças pode ser observado nas crescentes disputas entre modelos e formas privadas, artesanais e experimentais de aprendizagem prática do ofício (tradicionais entre os religiosos e mestres particulares de primeiras letras) e as formas estatizadas e hierarquizadas de profissionalização, com a introdução de novos saberes científicos e instituições de formação, como as Escolas Normais, criadas em Portugal e no Brasil, no decorrer do século XIX. Assim, se a gênese da profissão docente não foi propriamente uma invenção do Estado-nação, o fato é que essa intervenção viabilizou a constituição de corpos docentes vinculados aos poderes públicos, representando momento significativo no processo de *funcionarização* da profissão.

No entanto, em que pese o progressivo processo de constituição de corpos docentes estatais, a permanência de uma diversidade de agentes e de situações educativas difusas na sociedade indicava que os sujeitos da ação educativa, longe de pertencerem a um estatuto profissional homogêneo, foram marcados pela pluralidade de lugares e práticas sociais resultantes de profunda diferenciação e hierarquização

das funções docentes. A própria reforma pombalina, ao pretender centralizar o controle sobre os mestres particulares e criar a categoria de professores régios, selecionados, recrutados e pagos pelos cofres do Estado, foi responsável pela fragmentação dos estudos e pela hierarquização da profissão docente. Mendonça e Cardoso (2007), em texto recente, demonstraram o quanto a política educacional do despotismo esclarecido no Império português setecentista, baseada nos princípios de hierarquia próprios ao Antigo Regime, atuou no sentido de promover a fragmentação dos estudos e, conseqüentemente, a diferenciação interna na profissão:

O modelo de organização adotado pela Reforma Pombalina para os *estudos menores*, em oposição ao dos colégios jesuítas, foi o das aulas avulsas de matérias que, ao menos em um primeiro momento, não guardavam entre si nenhum tipo de articulação. A opção por este tipo de modelo determinou uma série de clivagens internas ao próprio quadro docente que, em nossa avaliação, viriam a dificultar a autopercepção dos professores como um corpo integrado e, conseqüentemente, autônomo do Estado.

Segundo as autoras, esta diferenciação interna se justificava em razão das relações de poder e da naturalização das desigualdades sociais no Império português, em função de “uma série de critérios que se apoiavam na correspondência entre a maneira como os estudos se organizavam e a forma hierarquizada” segundo a qual se organizava a própria sociedade. A Lei de 1772,⁴ que criou as diferentes cadeiras ou aulas régias, distinguia os grupos a que se destinavam e os limites da instrução oferecida a cada um destes grupos sociais:

Para a grande maioria, bastaria o do *ler, escrever e contar*, para outros, a *precisa instrução da Língua Latina*, e apenas a poucos se destinariam as aulas de grego, retórica e filosofia (apenas àqueles que pretendessem seguir os estudos superiores). Esta hierarquização se refletia tanto no respec-

4 Segundo Mendonça e Cardoso (2006), a reforma de 6 de novembro de 1772 foi direcionada à concretização de três objetivos principais: “O primeiro deles foi o esforço em reformar os Estudos Maiores, substituindo os antigos Estatutos da Universidade de Coimbra; o segundo objetivo foi a criação de um imposto específico, o do Subsídio Literário, para financiar as reformas então em andamento no campo da educação, principalmente as relacionadas aos Estudos Menores. O terceiro objetivo da reforma dos estudos pode ser apreendido no empenho em relançar na prática, em todo o Reino, o sistema de ensino criado com as Aulas Régias.”

tivo número de cadeiras oferecidas, quanto nos salários diferenciados dos mestres e professores (tanto mais elevados quanto mais próximos dos estudos superiores), ou na própria diferenciação que se estabelecia entre essas duas denominações, os *mestres* de ler escrever e contar e os *professores de gramática latina, retórica, grego e filosofia* (MENDONÇA e CARDOSO, 2006).

O processo de seleção dos professores régios implicava o estabelecimento do monopólio estatal para a concessão das licenças para ensinar, demonstrando claramente as tentativas oficiais de submeter os professores, públicos e particulares, às normas e diretrizes impostas pelos poderes públicos. O concurso público para professores régios se constituiu como mecanismo de certificação do ensino e fornecia a chancela oficial, garantindo um novo estatuto profissional para o mestre ou o professor. Mas a gênese deste estatuto profissional foi marcada pela diferenciação interna entre professores régios e mestres de primeiras letras, além de outras formas de distinção como, por exemplo, a importância desigual atribuída a cidades, vilas e áreas rurais, pelo estabelecimento de condições de trabalho e remuneração diferentes ao professor (efetivo, *proprietário da cadeira*, ou temporário, *substituto*), e, ainda, pelo caráter definitivo ou precário da licença para ensinar (MENDONÇA e CARDOSO, 2007)⁵.

Como podemos perceber, a transformação dos professores em funcionários públicos e as políticas de controle sobre sujeitos e práticas educativas acarretaram diferenciações e tensões entre os mestres. Segundo Mendonça (2004), a principal distinção que se estabeleceu, nesse primeiro momento, foi entre os professores régios⁶ e professores

5 Conforme Mendonça e Cardoso (2006), os ordenados dos professores relacionavam-se diretamente à ordem de importância atribuídas a cadeiras ou aulas régias. Quanto mais próximas dos Estudos Superiores, maiores eram os salários. Do mesmo modo, os salários também eram maiores nas cidades e vilas consideradas mais importantes. Além disso, a remuneração dos professores de uma mesma categoria não era fixa, apresentando variações e alterações em função de determinadas situações específicas. A situação dos professores substitutos se manteve instável e precária, percebendo estes os menores salários. Para Pernambuco, no início do século XIX, Silva (2006, p. 92) apontou que os salários de professores de primeiras letras variavam entre 80\$000 a 150\$000, sendo este último valor relativo às principais cidades, como Recife e Olinda. Já os professores régios das cadeiras isoladas percebiam entre 240\$000 e 440\$000. A remuneração dos professores de primeiras letras era baixa se comparada ao preço de um escravo padrão (valor da “mercadoria” de maior qualidade, ou seja, homem, entre 18 e 25 anos, saudável), que então chegava a 150\$000 em Pernambuco.

6 Os professores régios, pelo Alvará de 1759, possuíam foro de nobreza (FERNANDES, 1994).

particulares, a partir de então licenciados e certificados pelo Estado (MENDONÇA, 2004):

A partir da carta de 6/11/1772, as denominações de mestre e professor ficaram claramente diferenciadas, aplicando-se a primeira aos mestres de ler, escrever e contar, e, a segunda, aos professores das demais matérias (que viriam, posteriormente, a se configurar como *estudos secundários*, distintos do ensino das primeiras letras ou instrução *elementar*).

Ainda cabe mencionar a existência de uma enorme diferença quantitativa entre os professores régios, nomeados e remunerados pelos cofres públicos, e os mestres particulares de primeiras letras. Estes últimos se mantiveram em maior número ao longo de todo o período em que vigorou a reforma pombalina no Império Português (1759-1821) e também constituíram a maioria de mestres no Brasil oitocentista, durante o período imperial. Portanto, ser professor no Império português, inclusive nas terras americanas, significou a experimentação de estatutos, situações e condições de trabalho extremamente variadas, vividas por sujeitos educativos igualmente plurais. Professores régios; padres e religiosos; preceptoras e preceptores leigos; mestras e mestres de aulas, escolas e colégios particulares; profissionais de diversos ramos (como os ofícios manuais, as artes e as letras, o exército, a medicina, o direito); enfim, indivíduos pertencentes a corpos e ordens profissionais distintas podem ser encontrados, em algum momento de suas vidas, exercendo o ofício de ensinar como meio de trabalho regular ou provisório, nos vários níveis de ensino, ao longo do século XIX.

Garcia (2005), a esse respeito, destacou como as ordens religiosa, militar, médica e jurídica procuraram intervir na área social, como uma das principais estratégias de legitimação de poder, buscando o reconhecimento dos saberes a elas relacionados, como verdadeiro caminho para civilização e progresso da nação, pretendido pela política imperial. Segundo a autora, o campo educacional foi conformado na integração dos pro-

Ser professor no século XIX significou a experimentação de estatutos, situações e condições de trabalho extremamente variadas, vividas por sujeitos educativos igualmente plurais.

cessos de configuração daquelas ordens, das quais acabou incorporando, de modo descontínuo, fundamentos dos diferentes campos de conhecimento. As formas de recrutamento e a profissionalização no interior das corporações demonstraram o quanto elas participaram no tenso jogo de relações sociais e no interesse em conformar a sociedade às normas monárquicas. A seu modo, encontravam-se todas elas integradas ao projeto de construção do Estado imperial:

Talvez, por esse motivo, durante muito tempo, considerou-se os profissionais formados nas áreas religiosa, médica, militar, entre outras, como “naturalmente capacitados” para exercerem o ofício de professor nas escolas de diferentes níveis de ensino. (...) foi possível destacar também as múltiplas funções dos agentes dentro de um mesmo campo. Como exemplo, um sacerdote no exercício de suas funções deveria cuidar da saúde do corpo e do espírito, ensinar nas escolas, atender aos necessitados de alimento e abrigo, fazer parte da tropa nas batalhas enfrentadas pelo exército, entre outros poderes. Ao militar e ao médico, igualmente, eram conferidas funções diversas, dependendo do momento e do lugar em que se encontravam. Não havia, portanto, limites rígidos aos papéis que estas ordens exerceriam na sociedade” (GARCIA, 2005).

No Brasil, a prática de seleção de professores para as escolas régias foram estabelecidas desde o final do século XVIII.⁷ Primitivo Moacir (1936) assinala que tais concursos poderiam ser realizados tanto na Corte Portuguesa quanto na Colônia, destacando o precário desenvolvimento dessa instituição, bem como as dificuldades em promover a sua vulgarização. Pelo Decreto de 17 de janeiro de 1809, D. João VI providenciou o provimento de professores para diversas aulas públicas na colônia. De acordo com Cardoso (2003), as aulas régias permaneceram em funcionamento até 1822 e, o que antes pertencia aos estudos menores como as aulas de primeiras letras e as de humanidades, após a Independência transformam-se em aulas públicas, aparecendo sepa-

7 O primeiro concurso para professores públicos realizado no Brasil aconteceu em Recife, a 20 de março de 1760, e a fim de que fossem aceitos ao exame os candidatos teriam que “apresentar documentação atestando seus bons antecedentes, sendo submetidos a uma investigação de suas vidas e os seus costumes, não se permitindo a inscrição daqueles cujas informações fossem desabonadoras de seu comportamento”. No Rio de Janeiro, os primeiros exames para professores régios de Gramática Latina foram realizados em 7 de maio de 1760, conforme Garcia (2005, p. 111).

radas em dois níveis, as de instrução primária e as de instrução secundária. Após 1835, essas aulas isoladas do ensino secundário tenderam a ser reunidas em liceus, criados em Pernambuco (1826), no Rio Grande do Norte (1835), na Paraíba e na Bahia (1836), no Rio de Janeiro (1847) e em Santa Catarina (1857), por exemplo (VECHIA, 2005, p. 82).

Almeida (2003, p. 100) afirma que a maior parte dos estudos que abordou a reforma de Pombal difundiu a idéia de que sua implementação no Brasil foi um fracasso. As razões do insucesso eram visíveis no pequeno número de professores examinados pelo Estado, nas poucas aulas efetivamente providas e na existência de uma significativa rede privada de ensino (aulas, escolas, preceptores, professores particulares), formada por religiosos e leigos em exercício no ofício docente. Talvez por essas razões, ainda em 1821, o monarca português tenha decretado o fim da obrigatoriedade dos exames, abolindo também a exigência das licenças para a abertura de escolas de primeiras letras, públicas ou particulares:

Atendendo que não é possível desde já estabelecer, como convém, escolas em todos os lugares deste Reino por conta da Fazenda Pública, e querendo assegurar a liberdade, que todo Cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos, não seguindo daí prejuízo público, decretam: Que da data deste em diante seja livre a qualquer Cidadão o ensino, a abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame, ou de alguma licença. A Regência do Reino o tenha assim entendido; e o faça executar. Paço das Cortes. (Decreto de 28 de Junho de 1821. Coleção de Leis do Brasil, 1821, p. 115).

Ser professor no Império brasileiro: processos de profissionalização docente

Garcia (2005), ao analisar as formas de recrutamento e seleção docente na Corte imperial, apontou que, no final da década de 1820, a maioria dos documentos relativos à instrução se relacionava com pedidos de licença para a abertura de colégios de primeiras letras, de casas de educação e aulas avulsas ou isoladas. Em 1829, uma relação de “Aulas,

Collégios e Casas de Educação” existentes na capital do Império indicava a desproporção entre o pequeno número de estabelecimentos públicos de ensino primário e secundário e a expressividade da presença dos particulares: dos 78 estabelecimentos, 35 pertenciam ao ensino para meninos, 25 para meninas e 18 mistos. Dentre estes estabelecimentos, apenas 11 eram públicos (GARCIA, 2005, p. 113).

A Constituição do Império, em 1824, declarava livre qualquer gênero de trabalho, indústria ou comércio que não se opusesse “aos costumes públicos, à segurança e à saúde dos cidadãos”.

Porém, com a deflagração do processo de Independência, os rumos do ofício docente seguiram outras diretrizes. Contemplando genericamente o princípio da liberdade de ensino e da atividade privada neste ramo, a Constituição do Império, em 1824, declarava livre qualquer gênero de trabalho, indústria ou comércio que não se opusesse “aos costumes públicos, à segurança e à saúde dos cidadãos”.⁸ Contudo, ao longo do século XIX, leis e regulamentos relativos à instrução pública e ao recrutamento docente, em várias instâncias do ensino, buscaram impor certa regularidade e controle nos mecanismos de constituição dos quadros docentes, o que pode ser observado pelas regras de exame, concurso, seleção e nomeação de professores públicos e pelo monopólio da concessão de licença aos particulares. Neste conjunto de leis, destacam-se a importância crescente que se atribuía à necessidade de formação escolar específica, a definição dos objetos de interesse e saberes correspondentes a cada uma das profissões e a formulação de exigências aos candidatos que pretendessem o ingresso (como a comprovação de conduta moral exemplar e de capacidade técnica, por meio do exame).

A Lei de 15 de outubro de 1827 determinou que os candidatos ao cargo de professor fossem examinados publicamente perante banca examinadora, e que só fossem admitidos ao exame os cidadãos brasileiros (natos ou naturalizados), livres ou libertos maiores de 25 anos, que estivessem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularida-

8 (Art. 174, § 24).

de de sua conduta.⁹ Tornou ainda o exame obrigatório para aqueles professores em exercício que pretendessem se candidatar ao provimento de cadeiras vagas.

Em relação aos saberes exigidos para o ingresso no ofício, a legislação de 1827 determinou a realização de uma prova de leitura, na qual o candidato deveria ler um parágrafo de um compêndio e responder, sobre ele, as questões formuladas pelo examinador a respeito da análise gramatical, sintaxe, regência e concordância, em um ou mais períodos. A seguir, se procedia ao exame da escrita, com o ditado de um trecho do mesmo compêndio, do qual o professor extrairia perguntas sobre a ortografia, acentuação e pontuação. O exame de aritmética seria distinto para professores e professoras. Estas deveriam cumprir somente os exames de leitura, escrita, cálculo, doutrina cristã, trabalhos de agulha e bordado. Os professores, por sua vez, prestariam exames sobre o conhecimento das quatro operações, práticas de quebrados, decimais e proporções, além de conhecimentos práticos sobre geometria. Os candidatos e as candidatas, por fim, deveriam passar pelo exame da prática do ensino mútuo “do qual o examinando explicará um só processo, fazendo-o executar pelos meninos” (GARCIA, 2005, p. 122).

A primeira Lei Geral de Ensino previa que os professores que não conhecessem o método de ensino mútuo deveriam fazê-lo às próprias custas, ao informar que:

Em cada capital de província haverá uma escola de ensino mútuo; naquelas cidades, vilas e lugares mais populosos, em que haja edifício público que se possa aplicar a este método, a escola será de ensino mútuo, ficando o seu professor obrigado a instruir-se na capital respectiva, dentro de certo pra-

A Lei de 15 de outubro de 1827 definiu as condições para o exercício do magistério, como a submissão aos exames de capacidade, a comprovação da idade, da condição jurídica civil e política, além dos atestados de boa conduta moral e social.

9 Quanto à regra da maioria (25 anos), havia exceções constitucionais (art. 92, Capítulo VI, Constituição do Império do Brasil de 1824): cidadãos maiores de 21 anos, desde que fossem casados e/ou Oficiais Militares, Bacharéis e Clérigos das Ordens Sacras estavam aptos a ingressar nos cargos públicos. Em relação à comprovação da conduta moral, os atestados e as cartas apresentadas pelos candidatos ao magistério deveriam ser obtidos com autoridades civis e eclesiásticas, bem como com pessoas influentes nas localidades em que residissem ou que pretendiam lecionar.

zo, e a custa de seu ordenado, quando não tenha necessária instrução desse método.¹⁰

A Lei de 1827 buscou centralizar a educação pública sem, contudo, assegurar a uniformização da instrução nas diferentes Províncias. Em relação à remuneração dos professores de primeiras letras, a legislação pretendeu fixá-la entre 200\$000 e 500\$000 anuais, valores que não foram uniformizados nas Províncias. Por exemplo, em Santa Catarina, no ano de 1830, a Assembléia Provincial arbitrou para os mestres o vencimento de 150\$000 (FABIANO, 2002), valor também encontrado na mesma época em Pernambuco (SILVA, 2006).

A fragmentação dos cursos e as diferenças nos objetivos dos níveis de instrução primária, secundária e superior reforçavam as hierarquias internas da profissão docente no século XIX, as quais indicavam a existência de lugares sociais diversificados entre os profissionais do ensino. No topo da hierarquia profissional, estava a minoria de docentes que gozava de maior nível de remuneração e prestígio social, posto que eles pertenciam às instituições destinadas à formação de elites intelectuais e políticas, as faculdades do império e as instituições oficiais de ensino secundário, sobretudo o Imperial Colégio Pedro II e os Liceus e Atheneus Provinciais. No entanto, mesmo entre estes professores, havia a diferenciação entre os proprietários das cadeiras (efetivos) e os substitutos ou repetidores, professores contratados para reger temporariamente as aulas e que percebiam salários menores e exerciam o ofício sob o signo da instabilidade, à espera dos exames e concursos e da efetivação das nomeações para os cargos públicos (HAIDAR, 1972).

Na base da profissão docente, os professores primários públicos eram diferenciados conforme critérios variáveis, como a localização das escolas (áreas urbanas centrais ou áreas suburbanas e rurais), a efetividade ou a substituição no cargo, o número de matrículas, o valor dos aluguéis das casas escolares (que, em regra, era descontado dos

10 BN – Brasil, *Collecção de Leis do Império*. Rio de Janeiro. 1882. Sobre o método de ensino mútuo, consultar BASTOS e FARIA FILHO, 1999 e BASTOS, 2005.

vencimentos do professor). Sem falar ainda nas diferenças existentes entre estatutos sociais de uma multiplicidade de profissionais que vivia de ensinar em aulas isoladas, cursos preparatórios, escolas e colégios primários e secundários, os quais possuíam condições de trabalho e remuneração heterogêneas e extremamente distintas, conforme a finalidade, a localização e a clientela atendida pelos estabelecimentos de instrução.

Segundo Limeira (2007), é possível encontrar vestígios das práticas de ensino particular registradas em documentos, quase todas realizadas no espaço doméstico como, por exemplo: preceptorado (mestres contratados para morar nas residências das famílias, geralmente mais abastadas, e ministrar educação aos jovens da casa); professores particulares (mestres que davam lições nos tempos estabelecidos, sobre conhecimentos específicos, como o ensino de piano, línguas etc. e que eram pagos pela própria família); aulas domésticas (ministradas no espaço da casa por membros da própria família, ou por religiosos, como padres e clérigos). A autora afirma que outras formas de educação privada da sociedade oitocentista, por vezes, se aproximavam da educação doméstica, em seus métodos, práticas e espaço físico:

O mestre-escola, contratado para ministrar aulas de conhecimentos específicos de instrução primária ou secundária, recebia seus alunos em sua própria residência com horários e dias pré-estabelecidos, tendo sua remuneração garantida pelos responsáveis por cada criança. Contrapondo-se a este modelo, os colégios particulares possuíam espaços adaptados, uma singularidade que o aproximava da forma escolar estatal emergente e que, em alguns casos, servia de residência aos professores e diretores do estabelecimento (LIMEIRA, 2007).

Embora submetidos a condições de diferenciação e hierarquização, ao longo do século XIX, nas diversas Províncias do Império, foram evidentes os esforços no sentido de promover a uniformização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que se pretendia transformar a forma escolar em modo privilegiado e obrigatório de educação, contro-

A fragmentação dos cursos e as diferenças nos objetivos dos níveis de instrução primária, secundária e superior reforçavam as hierarquias internas da profissão docente no século XIX, as quais indicavam a existência de lugares sociais diversificados entre aqueles que se dedicavam ao ensino.

lado e fiscalizado pelo Estado.¹¹ Dispositivos disciplinares constituídos por um conjunto de regras, leis, regimentos e instruções normativas procuraram unificar a estrutura e o funcionamento da organização escolar no âmbito da Corte, incluindo as práticas de recrutamento docente para os três níveis de ensino: primário, secundário e superior. Nesse sentido, entre 1854 e 1856, foi elaborado o Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 para instrução pri-

mária e secundária da Corte e reformados os estatutos das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, o Instituto Comercial, a Academia de Belas-Artes, o Conservatório de Música, além das Faculdades de Direito nas Províncias de São Paulo e Recife. Em seu conjunto, estas ações representaram uma das estratégias de construção do Estado imperial, por intermédio das medidas regulatórias da instrução em seus três níveis de ensino.

Na maior parte do Império, em que pesem as diferenças regionais e a diversidade de sistemas públicos provinciais constituídos, sobretudo, após o processo de descentralização das competências em matéria educacional, os regulamentos e normas de instrução pública primária e secundária procuraram estabelecer regras e princípios de seleção, formação, recrutamento, licenciamento e controle dos professores públicos e particulares, tentando uniformizar, conformar, homogeneizar e disciplinar os diversos modos de *ser professor* no século XIX.

Na capital e nas províncias do Império do Brasil, a partir de meados da década de 1830, a centralidade da docência para o Estado foi insistentemente reiterada nos relatórios do Ministério do Império, dos Presidentes de Província e das demais autoridades e inspetores da ins-

11 As leis provinciais, ao longo do século, instituíram a obrigatoriedade da instrução escolar primária, como, por exemplo: Minas Gerais (1835), Ceará (1836), Rio de Janeiro (1837), Mato Grosso (1837), Piauí e Pernambuco (1851), Pará (1851), Amazonas (1852), Corte (1854). O princípio da obrigatoriedade, pela sua ineficácia, foi constantemente reiterado nos projetos e reformas educacionais posteriores, em todo o Império.

trução primária e secundária. Em Minas Gerais, em São Paulo, no Rio de Janeiro, no Espírito Santo, no Amazonas, no Mato Grosso, no Rio Grande do Norte, em Santa Catarina, no Paraná, na Corte – de norte a sul do Brasil –, as leis provinciais de instrução pública tenderam a regulamentar minuciosamente as formas de recrutamento e seleção de professores públicos, bem como a estabelecer mecanismos de inspeção e controle sobre os profissionais do ensino público e particular¹².

De um modo geral, a leitura dos documentos oficiais nos dão a ver um movimento de elaboração de representações sobre a *missão* social da profissão, denotando estratégias de constituição de um *lugar* privilegiado para os professores na ação de civilizar o povo e construir a nação. Em várias regiões do país, as autoridades do ensino demonstravam confiança na ação docente para a difusão de determinados ideais de moralidade, de civilidade e de pertencimento à pátria. Do centro da Corte, os políticos conservadores, buscando impor uma direção política para todo o Império, referendavam a nobre tarefa do mestre na sociedade:

Cabe-lhes a delicada missão de colher a inteligência da criança, no momento em que começa a desabrochar; e a de ir sucessivamente desenvolvendo para construir o pedestal em que tem de assentar o futuro do homem, do pai de família e do cidadão (Relatório do Ministério dos Negócios do Império, 1869, p. 87).

A idéia de *missão* procurava equiparar o docente ao sacerdote. A imagem se via reforçada pela presença significativa da religião e da moral cristã nos currículos da escola elementar e nos exames de seleção e certificação do magistério. A sacralização do mestre se fundamentava nos modelos de comportamento dele esperados e, consequen-

12 A historiografia da educação, desde o final dos anos 1990, tem se dedicado a investigar o processo de constituição dos sistemas de instrução pública provinciais, notadamente quanto ao aspecto da profissionalização docente, com esforços significativos para as províncias referidas, consultar, por exemplo: para o Rio de Janeiro, Villela (2002), Villela e Gasparello (2006), Schueler (2002), Gondra (2004), Borges (2004), Teixeira (2004), Uekane (2005, 2006), Garcia (2005), Lemos (2006), Limeira (2007); para Minas Gerais, Rosa (2000, 2003, 2006), Nascimento (2002), Veiga (2002); para Santa Catarina, Luciano (2000). Para uma visão mais abrangente, recomenda-se a consulta aos Anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação, disponíveis na página institucional da Sociedade Brasileira de História da Educação: www.sbhe.org.br

Associada à idéia religiosa e missionária da docência como um sacerdócio, no século XIX, uma vasta produção no campo da medicina e da higiene, contribuiu para a proliferação de representações da profissão docente como um ofício caracterizado pela nobreza do sacrifício. Traço reforçado pela presença de inúmeros religiosos no magistério e na direção das escolas e no aparelho do Estado.

temente, na produção de representações sobre o professor ideal, portador de atributos exemplares, tais como a calma, a modéstia, a reserva e a discrição, a capacidade para administrar, disciplinar e vigiar os alunos, servindo-lhes de paradigma, na condução de sua vida privada e pública (VILELLA, 2002, p. 130-131). Para Veiga, a influência local do professor poderia explicar a construção de representações sobre o seu papel como exemplo a ser seguido pela comunidade e pelas famílias. Por essas razões, na formação do Estado imperial, tanto em nível central quanto nas províncias, é possível

observar o “investimento na produção do lugar do professor como empregado público” (VEIGA, 2002, p. 8).

Associada à idéia religiosa e missionária da docência como um sacerdócio, no século XIX, uma vasta produção, no campo da medicina e da higiene, contribuiu para a proliferação de representações da profissão docente como um ofício caracterizado pela nobreza do sacrifício, marcado pelas precárias condições materiais de existência, pelos baixos salários e pela pobreza de recursos, a despeito da dedicação e da resignação dos mestres (SÁ, 2000). Tais representações, recorrentes nos discursos de médicos, legisladores e dos próprios professores primários, sem dúvida, buscavam amenizar o desprestígio econômico e social do ofício, ao atribuir-lhe delicadas e essenciais funções na sociedade, como uma predestinada *missão*. Nesse momento, os docentes eram considerados agentes fundamentais para o Estado, responsáveis pela viabilização de um projeto educativo amplo que visava ao desenvolvimento da “educação física, intelectual e moral”, a promoção da regeneração dos indivíduos e da coletividade, para uma idealizada *nação*.

Na Corte, vale lembrar, o Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 1854 foi constituído em instrumento normativo crucial ao estabelecer um conjunto de normas e regras para o recrutamento e

o exercício docente, nas escolas públicas e particulares. Dessa forma, a legislação contribuiu para a construção de definições e de representações acerca das funções docentes, seus lugares e papéis na sociedade. Os dispositivos legais incluíam regras que estabeleciam os critérios de seleção, a delimitação de saberes pedagógicos específicos exigidos para o ingresso na docência, as exigências de moralidade e boa conduta social, a fixação de vencimentos e de um plano mínimo para concessão de gratificações, as punições e sanções para as infrações e faltas dos professores, entre outras determinações.

A capacidade e a habilitação para a função do magistério eram avaliadas tanto na forma dos exames públicos escritos e orais, quanto na comprovação, pelo candidato, de sua experiência profissional na prática da docência associada ao atendimento dos demais requisitos legais exigidos, no caso de o mesmo requerer às autoridades a dispensa dos exames públicos. A dispensa destes exames era possibilitada por algumas leis e regulamentos e, evidentemente, visava não constringer aqueles professores e professoras que já exerciam a docência nas escolas públicas ou particulares, tendo adquirido reconhecimento social na sua atividade.¹³ No entanto, apesar de valorizar a experiência profissional, ao prever a hipótese de dispensa dos exames públicos àqueles que exerciam a docência, o Estado mantinha para si o poder discricionário de determinar *quem* seria agraciado, ou não, pela dispensa, decisão que dependeria ainda do parecer favorável dos Conselhos Superiores de Instrução. Quando indeferidos os seus requerimentos, os professores e as professoras deveriam ser submetidos aos exames públicos, caso quisessem a licença para ensinar. Este procedimento indica a tendência crescente de controle e delimitação do corpo profissional docente e a importância atribuída aos exames públicos para aferir os

13 Os exames públicos eram realizados, periodicamente, por uma banca examinadora formada por professores públicos e particulares, ou outras pessoas de notório saber nas disciplinas específicas de instrução primária e secundária. Esta banca era nomeada pelo Ministério do Império, após a indicação do Inspetor Geral e a consulta prévia ao Conselho Superior de Instrução. Os candidatos aprovados nestes exames, considerados capazes e habilitados para a atividade docente, adquiriam a licença para lecionar ou dirigir escola pública ou privada, cuja comprovação se dava através de um documento denominado *Título de Capacidade*, emitido pelos órgãos executivos, isto é, a Inspetoria Geral e o Ministério do Império.

conhecimentos teóricos dos candidatos ao magistério nas diferentes disciplinas escolares do ensino primário e secundário (GARCIA, 2005).

Para as mulheres, havia outras exigências reveladoras das relações sociais entre os sexos. No caso das moças solteiras, era necessária a apresentação de expressa autorização paterna ou de outro responsável para que se candidatassem a uma vaga como professora adjunta ou efetiva das escolas públicas de meninas. Se fosse casada, a candidata deveria apresentar a devida autorização marital para dirigir casa de escola e lecionar; se fosse viúva, o atestado de óbito do marido. Quando separada, segundo as normas eclesiásticas, deveria apresentar a certidão do pároco.

Fundamental para o Estado era a averiguação da moralidade dos candidatos ao magistério. A moralidade se constituiu em requisito presente desde a Lei de 1827 e, após 1830, era exigida em todas as leis provinciais de instrução pública no século XIX (VILELLA, 2002; FARIA FILHO, 2003). Na perspectiva das autoridades administrativas do ensino no Império: "... O professorado exige muita moralidade, a par da instrução sólida, vocação e talentos especiais" (sic) (Relatório do Inspetor Geral de Instrução, 1860, p. 25).

O tema da moralidade, em que pesem ambigüidades e diversas representações em torno do que efetivamente descreve, não surgiu apenas no rol das intenções normativas e controladoras das exigências legais estabelecidas pelo Estado imperial. A moralidade dos professores primários também foi objeto constante de controle e de intervenção de grupos distintos no interior das comunidades locais em que os mesmos lecionavam, nas freguesias onde residiam e atuavam como docentes. Através de um conjunto de abaixo-assinados dirigidos às autoridades do ensino público da cidade do Rio de Janeiro, Gondra e Lemos (2004) ob-

No caso das moças solteiras, era necessária a apresentação de expressa autorização paterna ou de outro responsável para que se candidatassem a uma vaga como professora. Se fosse casada, a candidata deveria apresentar a devida autorização marital para dirigir casa de escola e lecionar; se fosse viúva, o atestado de óbito do marido. Quando separada, segundo as normas eclesiásticas, deveria apresentar a certidão do pároco.

servaram que as práticas sociais e pedagógicas dos professores e professoras primárias foram, não raras vezes, questionadas e/ou apoiadas por indivíduos que integravam a comunidade, muitos entre os quais pais ou responsáveis pelos alunos e alunas das suas escolas. Nestes abaixo-assinados, a moralidade era considerada uma competência primordial ao ofício e abrangia variados aspectos da conduta privada e profissional dos professores. A moralidade do professor primário, portanto, relacionava-se à totalidade dos aspectos de sua personalidade, incluindo a sua conduta moral, familiar e sexual, os seus hábitos de vestir e de falar, os seus gestos, os seus comportamentos na vida pública, as suas formas de ensinar e de administrar a escola, os espaços e os tempos escolares e os exemplos que sua figura espelhava – para além da sua apresentação e da sua inserção na vida social da comunidade, do atendimento aos requisitos exigidos para o exercício da docência e da obediência às normas e aos regulamentos estatais.

Para além das exigências de exames e concursos, e das regras legais e burocráticas estabelecidas ao longo dos Oitocentos, na Corte e nas Províncias, Souza encontrou indícios significativos da existência de outros critérios de recrutamento docente, decorrentes da cultura clientelística imperial que resultava na indefinição e na imbricação entre a administração pública e a política, entre o público e o particular. Esta peculiar herança burocrática, embora não constituísse traço distintivo da sociedade brasileira, deixou marcas profundas nas percepções sobre a escola, tendo sido recorrentes as referências às nomeações de professores por força dos favores e pedidos inerentes às práticas políticas. Desse modo, como bem resumiu a autora, os valores ligados ao mérito (expressos nas regras de exame, concurso e certificação docentes) e os valores patrimoniais conviveriam por largo tempo, na medida em que o clientelismo permanecia profundamente arraigado na cultura administrativa do ensino brasileiro (SOUZA, 2001, p. 73-96).

De acordo com Silva (2006, p. 116), ao analisar as transformações do ofício docente em Pernambuco na primeira metade do século XIX, a docência era ambigualmente localizada em algum lugar entre o sacer-

A docência era ambigüamente localizada em algum lugar entre o sacerdócio, a burocracia, a militância política e o comércio, o que fazia com que os professores, públicos e particulares, estivessem sempre no centro de disputas em meio a uma gama de interesses políticos locais extremamente variados (interesses da política local, do Estado, da Igreja, dos pais e das famílias). Em contrapartida, os professores buscaram usar o lugar que ocupavam na sociedade como porta de acesso às redes de clientela e meio de obtenção de benesses do Estado.

dócio, a burocracia, a militância política e o comércio, o que fazia com que os professores, públicos e particulares, estivessem sempre no centro de disputas em meio a uma gama de interesses políticos locais extremamente variados (interesses da política local, do Estado, da Igreja, dos pais e das famílias). Em contrapartida, os professores buscaram usar o lugar que ocupavam na sociedade como porta de acesso às redes de clientela e meio de obtenção de benesses do Estado. O que, em certa medida, para os historiadores da profissão docente, explicaria a vitória, ainda que contestada e turbulenta, do processo de estatização e a conseqüente incorporação dos mestres ao corpo de funcionários públicos – portanto, sua adesão, em maior ou menor nível, ao controle

estatal (NÓVOA, 1991; VILELLA, 2002).

Como argumentou Silva (2006), muito embora o magistério público de primeiras letras fosse exercido por homens e mulheres das camadas médias e pobres, ele permitia àqueles que a ele se dedicasse o desfrute de um cargo vitalício; passível de ser exercido em todas as Províncias; portador de um significativo prestígio social em meio às camadas mais modestas da sociedade; e significativamente valorizado para o ingresso nas redes locais de clientela e proteção.

Entre os privilégios estabelecidos pela legislação aos professores oficiais estava o de solicitar ao Estado as gratificações por tempo de serviço, além da aposentadoria do serviço público obtida, em média, entre 21 a 25 anos completos de carreira, limites que variaram nas leis provinciais do Império.¹⁴

14 Uma compilação das leis e reformas de instrução provinciais, de consulta sempre indispensável, foi realizada por Moacyr (1940). Para algumas províncias, há publicações organizadas pela Sociedade Brasileira de História da Educação, em parceria com o Inep, nas quais se pode consultar a legislação educacional do século XIX,

Quanto à definição dos deveres, incluindo normas de comportamento moral e profissional, os regulamentos impunham uma série de obrigações aos mestres e mestras. Além da *missão* de educar e instruir as crianças matriculadas, os professores eram responsáveis pela limpeza e higiene, pela organização física e administrativa das escolas, na medida em que deveriam produzir toda a escrituração escolar, isto é, realizavam o preenchimento dos livros de matrículas de alunos, dos mapas trimestrais de freqüência e aproveitamento, além do mapa geral anual das atividades escolares, documentação que era remetida às autoridades administrativas do ensino, por meio de delegados e inspetores de instrução. Os professores responsabilizavam-se também pelo envio do orçamento anual das suas escolas, base para que a administração pudesse calcular o material escolar necessário ao número de alunos com freqüência regular, bem como os valores dos aluguéis das casas, valor esse que era descontado nos vencimentos dos docentes.

A carreira docente, no Brasil e em outros países ocidentais, com a emergência dos Estados modernos e a organização dos sistemas seculares de ensino no século XIX, passaria por tentativas contínuas de homogeneização das variadas formas de exercício e de reprodução da docência anteriormente existentes. Com base nos mecanismos de formação, recrutamento e controle, o Estado foi, gradativamente, promovendo a estatização da docência, submetendo os professores ao seu controle, ao mesmo tempo em que lhes conferia o estatuto socioprofissional de funcionários públicos.

Embora submetidos à ingerência estatal, os professores dispunham de mecanismos institucionais, por meio dos quais poderiam viabilizar o diálogo com a administração pública, reivindicando, inclusive, a elevação do seu estatuto profissional. Uma das reivindicações constantes no século XIX, referidas em fontes variadas, dizia respeito às condições materiais e salariais do trabalho docente (LEMOS, 2006). As denúncias e críticas contra a precariedade dos salários, das casas de

como já assinalado. Parte deste material pode ser consultado na página do Inep: www.inep.gov.br.

escolas e do material escolar foram recorrentes em todas as localidades do Império ao longo dos Oitocentos. Na capital do país, por exemplo, entre 1820 e 1840, Cardoso (2003) encontrou o registro aproximado de 40 professores públicos efetivos, atuantes nas 21 escolas públicas primárias, sem contar os chamados professores adjuntos, os quais percebiam, em média, 500\$000 réis anuais (descontado o aluguel das casas escolares). As distinções então observadas no valor dos salários não se referiam ao sexo dos professores, mas sim à localização das escolas, sendo maior nas escolas urbanas e menor nas suburbanas. A remuneração era inferior àquela percebida pelos bibliotecários das instituições públicas, tanto que era alvo de reclamações constantes dos mestres. A partir do Regulamento de 1854, os salários de professores urbanos e suburbanos foram elevados para 1\$000.000, sendo 800\$000 de ordenado e o restante de gratificação. Porém, o aumento não era extensivo aos professores que já se encontravam em exercício na cidade, mas apenas aos novos funcionários, nomeados e licenciados após a norma. É possível imaginar a confusão desencadeada pelas distinções e desigualdades salariais entre os professores, até então diferenciados apenas pelos critérios da localização das escolas, urbanas ou rurais. O fato é que, nos Relatórios posteriores do Ministro do Império e da Inspeção Geral de Instrução, há constantes referências à baixa remuneração dos professores públicos como um dos empecilhos ao “progresso” da instrução pública. Aos olhos das autoridades do ensino, poucas pessoas estariam dispostas a se dedicar exclusivamente ao magistério, o qual seria considerado um “simples acessório, e meio apenas de aumentar os recursos da vida” (RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 1859, p. 57).

Os relatórios e os documentos das autoridades responsáveis pela gestão da instrução pública na Corte, e também nas demais províncias do Império, indicam as contradições existentes entre os programas oficiais de educação e a complexidade da realidade das escolas. Apresentavam, não raro, opiniões divergentes, tanto quanto ao diagnóstico da situação escolar nas suas localidades como quanto a respeito das me-

didadas que deveriam ser tomadas visando transformar e superar as dificuldades. Para alguns, a questão da remuneração dos professores públicos era crucial, posto que com os poucos salários, poucos indivíduos, habilitados e dedicados ao magistério, se candidatariam, o que ajuda a explicar o reduzido interesse pela docência, ou talvez, como afirmavam delegados de instrução e ministros, indica uma tendência a se considerar o ofício um meio para complementar a renda, uma alternativa no mercado de trabalho manual urbano.

Reivindicações constantes no século XIX, referidas em fontes variadas, diziam respeito às condições materiais e salariais do trabalho docente.

Aliás, este problema afetava também a chamada classe dos professores adjuntos, os alunos-mestres, auxiliares das escolas públicas primárias, os quais foram utilizados como modelo de formação e modo de reprodução do ofício docente em algumas localidades do Império, como, por exemplo, na Corte, na Província do Rio de Janeiro e no Paraná. De acordo com Vilella (2002, p. 256-277), a prática de formar professores auxiliares não apenas alimentou as escolas públicas primárias, fornecendo-lhes os mestres, como também contribuiu para refrear a política de implementação das Escolas Normais ao longo do século, na medida em que o Estado buscou outros mecanismos de formação/reprodução do magistério. Paradoxalmente, as irrisórias gratificações desencorajavam os aprendizes do ofício, essenciais para o governo imperial, pois baixavam os custos com a criação de escolas públicas nas freguesias mais populosas, e ainda substituíam os professores efetivos em suas ausências, muitas vezes regendo, sozinhos, as cadeiras existentes. Tanto importava a manutenção dos adjuntos, que em Aviso de março de 1859, o Ministério do Império igualava os seus vencimentos aos dos professores efetivos das cadeiras rurais, em uma tentativa clara de estimular o ingresso dos alunos no corpo de auxiliares, garantindo a continuidade dos serviços, principalmente nas regiões mais afastadas do centro da cidade.

A manutenção dos professores em efetivo exercício era um problema para as autoridades do ensino, devido à precariedade das con-

dições salariais e de trabalho docente, o que parecia se agravar no caso das escolas de meninas. Através da análise dos relatórios oficiais, apreende-se algumas das dificuldades enfrentadas pelas professoras mulheres, incluindo a suposta resistência em assumirem a regência de escolas públicas em áreas rurais. Em outros casos, as autoridades argumentavam que algumas professoras efetivas, julgando-se “proprietárias” das cadeiras, recusavam-se a receber em suas casas de escola meninas para servir como auxiliares que não integrassem suas relações pessoais de parentesco ou amizade, indicando a complexidade e as tensões entre o público e o privado.

Portanto, como salientou Nóvoa (1995), o complexo processo de funcionarização não ocorreu sem a intervenção e a atuação dos próprios professores e professoras primárias, ou dos candidatos potenciais ao magistério, seja aderindo, resistindo, burlando ou apresentando alternativas a ele. Pelo menos é o que indicam um conjunto de abaixo-assinados analisados por Gondra e Lemos (2004) sobre críticas elaboradas por professores e professoras públicas contra a política de organização docente promovida pela administração do ensino na Corte, ao longo de toda a segunda metade do século XIX. O que sugerem os abaixo-assinados analisados pelos autores é que, apesar dos alegados esforços do governo no sentido de promover a modernização e a racionalização do recrutamento docente – e, evidentemente, o controle sobre as atividades escolares – estas “boas intenções” esbarraaram em complexas e múltiplas tradições docentes, nas tensões e nas ambigüidades inerentes às próprias leis, e, sobretudo, às práticas e experiências escolares, que escapavam à formalização e ao controle estatais.

Sem dúvida, a atuação dos professores imprimia novas direções e marcava especificidades ao complexo processo de construção do sistema público de ensino primário na Corte, construção que se realizava por práticas sociais e representações constantemente apropriadas, (re)criadas, (re)elaboradas e experimentadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, envolvidos nos processos socioculturais formais de

educação, no espaço de suas escolas. As fontes documentais indicam que o magistério público resistiu, de variadas formas e sob diversos aspectos, ao processo de controle e profissionalização dirigido pelo Estado. Em contrapartida à estatização da docência, nas últimas décadas do século XIX, percebe-se um processo de construção de identidades simbólicas coletivas, ainda que provisórias e contraditórias, de professores e professoras públicas primários, os quais vinham *se fazendo* como um “ator corporativo”. Neste momento, grupos de professores e professoras buscaram caminhos de organização coletiva, seja através da instituição da imprensa pedagógica e das associações profissionais, seja através da participação nas Conferências Públicas, no diálogo constante e tenso com a política educacional conduzida pelo Estado (LEMOS, 2006; SCHUELER, 2002).

Um bom exemplo da intervenção política em prol dos interesses da instrução primária e da sua categoria profissional foi a do professor da Corte, Manoel José Pereira Frazão. Desde a década de 1860, esse professor público da escola de meninos da freguesia do Sacramento, centro da Corte, mantinha o hábito de acionar a pena como arma, produzindo e divulgando demandas às autoridades responsáveis pela instrução pública. As *Cartas do professor da roça*, publicadas pelo órgão vinculado ao Partido Conservador, o *Constitucional*, entre 12 de março e 26 de abril de 1863, assinalam o manejo exemplar das regras da escrita e da leitura, e testemunham o uso político que o professor fazia da arte de narrar. Naqueles anos, Frazão ganhou destaque entre os professores primários por sua atuação em defesa dos interesses docentes, através do *Manifesto dos Professores Públicos de 1871*, dos escritos na imprensa pedagógica e das palestras sobre o sistema de ensino de moral e cívica que usava na sua escola de meninos (LEMOS, 2006). Já em tempos de República, como membro do Conselho Superior de Instrução, o profes-

Na segunda metade do século XIX, podemos observar iniciativas de organização da categoria profissional, por meio da constituição de associações de professores. A investigação sobre o movimento docente e as formas associativas de professores no século XIX ainda se constitui em uma lacuna para a História da Educação, especialmente no que se refere às outras cidades e Províncias do Império.

sor da roça, designado para realizar visitas em escolas e instituições educacionais na Europa, cumpriria a sua tarefa, uma vez mais utilizando as práticas da escrita no seu relatório sobre a viagem pedagógica.¹⁵

No *Manifesto de 1871*, assinado por Frazão (relator), por Antonio Moreira e Candido Matheus de Faria Pardal, e enviado aos poderes públicos em 28 de julho de 1871, os professores felicitavam a nova época de reformas sociais, que parecia “despontar no horizonte da pátria”, uma era na qual identificavam a “prosperidade” e a “justiça”. Esta, segundo eles, manifestava-se na grande novidade do momento, que consistia no reconhecimento dos direitos de uma grande parte da “humanidade oprimida”, os escravos, indicando a euforia causada pelas discussões da chamada Lei do Ventre Livre, correntes na Câmara, no Senado e na imprensa, desde abril de 1871. As referências aos escravos e aos projetos de abolição do ventre das mulheres cativas serviam para a estratégia utilizada pelos professores no sentido de efetuar uma comparação entre a escravidão e o seu próprio lugar social, isto é, entre a condição social dos escravos e a dos professores primários, ambos “humilhados” e “ludibriados” pelos poderes públicos. Na análise que então realizavam, o governo lhes parecia um grande feitor, pois mandava os seus inspetores para exercer sobre os professores primários uma vigília constante. Logo eles, que representavam a classe, “talvez a mais importante dos funcionários públicos”.

Ao se dirigirem ao Imperador e ao Ministro do Império, em defesa do ensino público, invocando o modelo das nações civilizadas, os professores públicos da Corte possuíam um objetivo claro: o de afirmar a essencialidade de sua profissão e de sua função para a reconstrução da *nação* brasileira. Desse modo, tencionavam defender, para si, uma posição naquela sociedade:

(...) é só ao professor que compete preparar a nação futura fazendo-a beber um leite mais puro e mais digno das idéias liberais do século. No Brasil,

15 A respeito das viagens de professores, conferir os artigos da coletânea *Viagens pedagógicas*, organizada por Mignot & Gondra (2007).

portanto, o professor é *tudo*; e só por força do absurdo que nada vale perante uma sociedade constituída como nós somos!

Através deste Manifesto, três professores da Corte, apresentando-se em nome dos colegas, demonstravam possuir opiniões próprias a respeito da instrução pública e de sua função social. Revelavam conhecer a situação do ensino em outros países e as “idéias liberais do século”, a despeito das repetidas depreciações do governo que os chamavam constantemente de “ignorantes”. Afastados desta representação, estes três professores públicos apresentavam aos dirigentes do Estado algumas críticas e reivindicações, notadamente de melhorias salariais e materiais para as escolas primárias da cidade, além de sugestões as quais apontavam para idéias e pensamentos nem sempre coincidentes com os dos seus superiores, revelando que o embate em torno das questões educacionais era muito mais dinâmico e contraditório do que se poderia prever (MARTINEZ, 1997).

O processo de profissionalização da docência pública, em fins do século XIX, apresentava a dupla face da moeda, que o constituía – a funcionarização/estatização e a construção de identidades coletivas do magistério como uma categoria profissional. Como demonstrou o estudo realizado por Lemos (2006), na Corte, sobretudo a partir das décadas de 1860 e 1870, houve uma multiplicação de iniciativas de organização da categoria profissional, por meio da constituição de associações de professores, algumas de caráter mais corporativo/associativo, outras de perfil formativo/científico, embora muitas vezes tais características pudessem ser encontradas juntas numa mesma organização¹⁶.

Estas iniciativas indicam as tentativas de professores de forjar certa unidade e coesão entre os docentes de instrução primária, a despeito das identidades e das experiências individuais, diversas; de sua

16 O autor encontrou indícios da organização de algumas associações docentes na Corte que procuravam representar a classe, a saber: Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro (1875); Associação dos Professores Públicos da Corte (1877); Instituto Pedagógico (1877); Sociedade Ateneu Pedagógico (1877); Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte (1882); Comissão dos Professores Públicos de Instrução Primária do Município da Corte (1888). Cf. LEMOS, 2006, capítulo 5.

composição heterogênea e das diferenças socioculturais de seus elementos; das divergências a respeito dos significados possíveis de educação; e das distintas representações, apropriações e práticas sobre os sentidos e funções atribuídas ao *ser professor e professora*; do *fazer-se* de uma profissão; do exercício de um ofício (NÓVOA, 1995).

Cabe salientar, finalmente, que a investigação sobre o movimento docente e as formas associativas de professores no século XIX ainda se constituem em uma lacuna para a História da Educação, especialmente no que se refere às outras cidades e Províncias do Império.

Modos de *tornar-se* professor: entre modelos de formação

A questão da qualificação docente no século XIX foi palco dos mais intensos debates e conflitos, já que diferentes modelos de formação de professores estavam em pauta.

No decorrer do século XIX, intensificou-se a busca de maior definição na política de seleção e recrutamento de professores, o que se expressava nas reformas curriculares e nas discussões pedagógicas gerais sobre modelos distintos de formação docente. O tema da formação prévia dos professores foi recorrente nas discussões da época, como se pode perceber nas diversas tentativas de introdução de um modelo escolarizado de preparação para o magistério, por meio das Escolas Normais.

A defesa das Escolas Normais pode ser observada nos Relatórios dos Presidentes de Província e nos Relatórios do Ministério do Império:

A criação de uma escola normal para a habilitação do pessoal que se destinar ao magistério é, a meu ver, a necessidade mais urgente do ensino primário. Na corte e nas províncias torna-se de dia em dia mais sensível a falta de pessoas idôneas para o desempenho destas graves funções. Um estabelecimento desta natureza que aqui se criasse em escala conveniente, produziria os melhores resultados e concorreria para a regeneração do magistério, do qual depende essencialmente o progresso da instrução pública (Relatório do Ministério do Império, 1861).

Na primeira metade do século XIX, a importância de se estabelecer uma Escola Normal justificava-se pela necessidade de habilitar os

professores em um método de ensino que fosse capaz de levar a instrução à maioria da população de modo rápido, eficaz e com baixo custo para as Províncias. De acordo com estudo realizado por Uekane (2005), após o Ato Adicional de 1834, cada Província criou seus regulamentos legais e mecanismos de recrutamento, seleção e formação de professores, definindo, igualmente, a maneira como as escolas de instrução pública seriam organizadas.

Uma das primeiras iniciativas de criação de escolas de formação de professores foi representada pela Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, criada em 1835, na cidade de Niterói. Segundo Villela (2002), por sua posição geográfica privilegiada, devido à proximidade com a Corte, a escola exerceu, por muitas décadas, uma função de paradigma na formação de professores primários, em oposição às formas tradicionais de aprendizagem do ofício pela prática e da admissão de mestres leigos ao magistério público.

No entanto, da mesma forma que nas demais províncias do Império, a escola normal de Niterói teve um funcionamento instável e intermitente, sofrendo críticas quanto a sua organização, métodos e resultados, insuficiência de recursos e falta de investimento público. Segundo dados do relatório do Ministro do Império, após três anos de funcionamento a escola teria formado 10 alunos, e era freqüentada por 17, o que caracteriza um baixo número frente às necessidades da instrução. Este quadro pouco se alterou e a escola foi extinta em 1851, sendo reaberta em 1862. A partir dos anos de 1870, a Escola Normal de Niterói funcionou regularmente, passando por grandes inovações pedagógicas e curriculares, promovidas pelo diretor José Carlos de Alambary Luz (VILLELA, 2002).

Na Província de Minas Gerais, após o Ato Adicional de 1834, também foi proposta a criação de uma escola normal na capital. Entretanto, a Escola Normal de Ouro Preto só foi estabelecida em 1840. As primeiras tentativas de organização dessa escola foram interrompidas em 1842, e retomadas em 1846. Mas, em 1852, a Escola Normal de Ouro Preto foi novamente fechada, sendo reaberta de forma definitiva em

1871 (ROSA, 2000). Cabe notar que, na Província mineira, na segunda metade do século XIX, outras escolas de formação de professores foram criadas nas cidades de Campanha, Diamantina, Montes-Claros e Paracatu, o que se constituiu em mais um atestado dos esforços de normalização dos professores via formação prévia que se procurou desenvolver em vários pólos urbanos.

Uma das escolas de formação docente que, ao longo do século, viveu uma história institucional mais estável parece ter sido a da Província da Bahia. Criada em 1836, a Escola Normal funcionou regularmente até a década de 1860, formando professores primários de ambos os sexos, em regime de internato. Em 1868, houve uma reforma que instituiu o regime de externato para o sexo masculino, mantendo o regime de internato para a formação das professoras. Segundo Uekane (2005), o modelo escolarizado permaneceu como mecanismo para formação dos professores primários na Província da Bahia até o final do século XIX.

Entretanto, a relativa estabilidade encontrada na Escola Normal da Província da Bahia não pode ser estendida às demais Províncias, como podemos perceber por meio do quadro seguinte, organizado por Uekane (2005):

Quadro 1. Síntese da criação e desenvolvimento das Escolas Normais no Brasil – Império

| Províncias | Criação oficial | Funcionamento efetivo | Interrupções |
|------------|-----------------|----------------------------|--------------|
| Amazonas | 1882 | — | — |
| Pará | 1839 | 1839 a 1872 1874 a 1882 | 1872 a 1873 |
| Maranhão | — | — | — |
| Piauí | 1871 | 1871 a 1882 | — |
| Ceará | 1881 | — | — |

| Províncias | Criação oficial | Funcionamento efetivo | Interrupções |
|--------------------------------|-----------------|---|----------------------------|
| Rio Grande do Norte | 1873 | 1873 a 1881 | 1882 |
| Paraíba | 1864 | 1864 a 1881 | 1882 |
| Pernambuco | 1864 | 1865 a 1882 | — |
| Sergipe | 1870 | 1874 a 1882 | 1870 a 1873 |
| Alagoas | 1864 | 1868 a 1880 | — |
| Bahia | 1836 | 1836 a 1882 | — |
| Espírito Santo | 1873 | 1873 a 1882 | — |
| Minas Gerais | 1835 | 1840 a 1841 1846 a 1851 1871 a 1882 | 1842 a 1845 1852 a 1870 |
| Rio de Janeiro | 1835 | 1835 a 1851 1862 a 1882 | 1851 a 1861 |
| São Paulo | 1846 | 1846 a 1878 1881 a 1882 | 1879 a 1880 |
| Paraná | 1870 | 1871 a 1881 | 1882 |
| Santa Catarina | 1843 | 1882 | 1843 a 1881 |
| São Pedro do Rio Grande do Sul | 1869 | 1869 a 1882 | — |
| Goiás | 1881 | — | — |
| Mato Grosso | 1873 | 1874 a 1882 | — |

Como podemos observar, as tentativas de se regulamentar a profissão docente e a criação de mecanismos institucionais para a formação de professores ocorreram em várias Províncias e, em quase todas, as iniciativas estiveram sujeitas à instabilidade das reformas e das políticas educacionais e às incertezas que caracterizaram a história das Escolas Normais em todo o período. Nesse processo, a docência passaria a ser, se não a única, a principal atividade desses professores que,

em muitos casos, desenvolviam atividades complementares, devido aos seus baixos salários.

Todavia, apesar da instabilidade institucional vivida pelas Escolas Normais no Império brasileiro, o século XIX foi marcado por profundas transformações no estatuto da profissão docente, decorrente da crescente afirmação da forma escolar moderna, que passou a disputar a legitimidade de educar com mecanismos tradicionais de formação e recrutamento docentes. Um desses mecanismos era a aprendizagem do ofício docente pela prática, por meio da qual alunos auxiliares e monitores, também chamados de professores adjuntos, se preparavam para iniciar o exercício da docência no interior das próprias escolas e dos processos de ensino. Os aprendizes, alunos e alunas das escolas primárias, na maioria das vezes, eram admitidos como substitutos e, na medida em que auxiliavam os professores efetivos, adquiriam os saberes, as técnicas, as regras e os segredos das práticas de ensino, apreendendo, por *impregnação cultural*, pela experiência, as regras do ofício.

Na Corte, capital do Império do Brasil, o modelo de formação artesanal permaneceu durante grande parte do século XIX, tendo sido oficializado pelo Estado por meio da chamada Reforma Couto Ferraz. Segundo o artigo 35 desta reforma, os professores adjuntos deveriam ser recrutados entre os alunos das escolas públicas primárias da Corte, meninos ou meninas com 12 anos de idade completos, que se encontravam em processo de formação na instrução primária, que possuíam bom rendimento escolar e correspondiam às normas de comportamento exigidas para ser professor. Nas palavras de Uekane (2005):

A maneira como este modelo de formação se constituiu demonstra que aos professores primários bastaria conhecer as noções de primeiras letras, acrescido de um certo domínio do método utilizado nas escolas sem, no entanto, abandonar a questão da moralidade, vista como um requisito “essencial” para que os candidatos fossem considerados qualificados para o exercício do magistério. Este modelo de formação, ao exigir dos seus alunos-mestres o domínio de poucos saberes, permaneceu como norma na Corte durante parte deste século, oficialmente de 1854 a 1879 (UEKANE, 2005, p. 33).

Após a nomeação, os adjuntos deveriam ficar ligados às escolas, pelo tempo mínimo de três anos, como ajudantes do professor efetivo, visando aperfeiçoarem-se teórica e praticamente nas matérias de ensino primário, exercendo o ofício em um processo contínuo de aprendizagem na experiência escolar.¹⁷ Os vencimentos eram diferenciados de acordo com o nível ou classe dos adjuntos: no primeiro ano de exercício, eles percebiam, os meninos e as meninas, 240\$000; 300\$000, no segundo ano, e 360\$000 no terceiro ano. A remoção dos adjuntos era sempre possível, conforme as solicitações e as necessidades das escolas urbanas e suburbanas da cidade.

Os professores adjuntos eram aprendizes, alunos e alunas das escolas primárias. Na medida em que auxiliavam os professores efetivos, adquiriam os saberes, as técnicas, as regras e os segredos das práticas de ensino, apreendendo, por impregnação cultural, pela experiência, as regras do ofício.

Durante os três anos de exercício, os adjuntos deveriam ser submetidos a exames perante uma banca examinadora presidida pelo Inspetor Geral, a fim de se verificar os graus de aproveitamento e aprendizagem dos saberes e disciplinas curriculares da escola primária. Com resultados desfavoráveis, os adjuntos deveriam ser eliminados da classe de auxiliares de ensino. O exame do terceiro e último ano de exercício como adjunto seria em torno não apenas das matérias de ensino, mas também de métodos e tecnologias pedagógicas adequadas ao ensino das respectivas disciplinas escolares. Aprovado nesse exame, o adjunto ou adjunta das escolas públicas adquiria o “Título de Capacidade” para o magistério, continuando adido às escolas até a abertura de concursos para o preenchimento de vagas efetivas.

Na prática, a aprendizagem do ofício como adjunto significava o ingresso na carreira do magistério público, na medida em que não havia um limite claro de tempo para a atuação dos adjuntos nas escolas,

17 Philippe Ariès há muito havia observado que os sistemas de aprendizagem de ofícios, disseminados a partir do período medieval, caracterizavam-se pela mistura das idades, na medida em que nesta modalidade de educação as crianças viviam no meio dos adultos, que lhes comunicavam o *savoir faire* e o *savoir vivre* (ARIÈS, 1981, p. 16).

pois eles seriam aproveitados como regentes das escolas vagas aos 18 anos de idade, momento no qual seus vencimentos passariam de 360\$000 mil réis a 600\$000 ou 800\$000, conforme regessem escolas suburbanas ou escolas urbanas, respectivamente. Além disso, os adjuntos das escolas públicas adquiriam o privilégio de poder requerer a licença para dirigir escolas ou lecionar em colégios particulares, sem a necessidade de comprovar a capacidade para o ofício, exigência que se fazia aos demais professores particulares.

Como foi visto, os professores e as professoras escolhiam os assistentes, a partir do exercício das atividades docentes, entre os meninos e as meninas julgados mais aptos à aprendizagem do ofício, pelo domínio que apresentavam das situações e das disciplinas elementares. Nesse sentido, pode-se afirmar, como o fez Mariano Narodowski, que a escola primária oitocentista “ensina por si mesma”, isto é, que era do interior dos processos de ensino e das experiências escolares cotidianas, que se realizava a formação prática e se viabilizava a reprodução do ofício de mestre-escola (NARODOWSKI, s/d).

Um aspecto a ser destacado nesta política de formação pela prática era sua dimensão econômica. De acordo com os seus defensores, este modelo de formação era uma opção de menor custo se comparado ao modelo das Escolas Normais, implementado nas Províncias do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, sob a idealização do mesmo homem, o saquarema Couto Ferraz. Ainda que esta opção não tenha sido aceita com unanimidade no interior do próprio grupo que dirigia e executava a política educacional – o que resultou numa tensão permanente entre ambos os modelos de formação de professores no decorrer do século XIX –, a economia do sistema de formação pela prática se expressava na possibilidade de se atingir, ao mesmo tempo, os objetivos de escolarizar a população e garantir a reprodução do magistério, sem arcar com as despesas necessárias à manutenção das escolas pedagógicas.

A regulamentação dos adjuntos implicava, por outro lado, a valorização da reprodução da docência pela prática, no interior das escolas, através de um complexo e tradicional sistema de aprendizagem do

ofício. Aprendizagem que, a rigor, prescindia de uma especialização teórica formal, escolarizada, como a oferecida pelas chamadas Escolas Normais, instituições que seriam progressivamente afirmadas como *locus* essencial de formação técnica e científica de professores primários, por variadas vertentes pedagógicas do século XIX.

A valorização do *aprender-fazendo* e da experimentação prática na aquisição dos conhecimentos e saberes concernentes à instrução escolar, bem antes de sua releitura nos termos da pedagogia nova, já nos anos 1920 e 1930 do século XX, era encontrada nos textos de filósofos e pensadores setecentistas, tais como Froebel, Pestalozzi e Rousseau, além de ser uma prática corrente na transmissão de variados ofícios urbanos, inclusive o de mestre-escola. Refletir sobre as práticas educacionais decorrentes dos sistemas de aprendizagem dos ofícios e das artes liberais nos ajuda a pensar sobre a forma artesanal de reprodução da docência até, pelo menos, o final do século XIX, quando os mestres das escolas primárias, de certa forma, detinham o monopólio da transmissão das *artes de ensinar*, através da *aprendizagem pela prática*. A *aprendizagem pela prática* garantiria a própria sobrevivência do ofício pela sua capacidade de iniciar os aprendizes nos conhecimentos e técnicas necessárias à formação e prática docente, mas também pela sua atuação eficaz na socialização, na qualificação e na inserção profissional dos novatos, futuros mestres responsáveis pelas suas próprias escolas e, por sua vez, encarregados da transmissão dos “segredos da arte” àqueles que seriam potenciais aprendizes do ofício.

Seguindo esta linha de raciocínio, a docência – e a sua reprodução através dos sistemas de aprendizagem – deve ser compreendida, simultaneamente, através de suas complexas interfaces *intelectual*, *artística* e *técnica*, e, nestes últimos aspectos, como um ofício comparável ao artesanato. A função do mestre na sua tarefa de transmitir o ofício aos aprendizes da profissão docente não se resumia a *ensinar* (no sentido etimológico, marcar com sinais, imprimir as marcas de conhecimentos) as disciplinas escolares. Tal função também incluía a tarefa de integrar os discípulos nas tradições sociais e culturais, transmitindo

não apenas os saberes e as habilidades específicas às técnicas da escrita e da leitura, mas também valores morais, normas de conduta e comportamento corporais, regras entendidas como necessárias à inserção na convivência social.

A formação de professores pela prática apoiava-se, portanto, muito mais na educação dos sentidos, dos hábitos, das condutas e regras (os “segredos”) do ofício do que, propriamente, em um suporte de textos, livros ou manuais. Razão pela qual, aliás, a história da reprodução artesanal do ofício é tão obscura, desconhecida, silenciada. O próprio conhecimento das práticas e das experiências docentes constitui, para os historiadores, um desafio, no sentido de que é necessário um esforço significativo de “imaginação histórica” para interpretar os fragmentos, os sinais deixados por escassos documentos, em busca de reconstruir possibilidades históricas, histórias verossímeis da reprodução do ofício (GINZBURG, 1989).

Ao regulamentar o ingresso dos professores adjuntos às escolas públicas, a reforma de 1854, na Corte, não instaurou simplesmente um novo modelo de formação docente, nem somente buscou inspiração em modelos e legislações estrangeiras, como se mantivesse o “olhar fora do lugar”. Ao contrário, a reforma legislativa, para além de instituir uma *nova política oficial de formação de professores*, subtraindo tal competência das Escolas Normais, referendava e consolidava práticas tradicionais de aprendizagem e de reprodução do ofício, ao passo que lhes conferia um caráter oficial, submetendo-as (ou tencionando submetê-las) à racionalização e ao controle estatal.

Além das tradições educacionais dos sistemas de aprendizagem de ofícios, do ponto de vista da política educacional, desde o final dos anos 1820, pelo menos, a introdução do método monitorial/mútuo nas escolas elementares já havia disseminado as primeiras experiências oficiais com a utilização de alunos das escolas elementares como auxiliares dos professores. Nesta técnica, os monitores eram os responsáveis pela transmissão de conhecimentos escolares aos outros alunos, ocupando a posição docente, que era regulada pelo mestre.

Assim, talvez seja possível supor que o método monitorial experimentado nas escolas de primeiras letras nas décadas de 1820 e 1830 pode ter contribuído para disseminar ou, ao menos, para não afastar práticas seculares de reprodução da docência através dos processos de aprendizagem do ofício pela prática, nos quais se valorizava o *aprender-fazendo*, a face artesanal do mestre-escola. Para a capital do Império, bem como para a maior parte das províncias que vivenciaram a instabilidade das escolas normais e as disputas entre modelos de formação, esta hipótese não pode ser descartada, tendo em vista que, pelo menos até meados dos anos 1870, não havia uma política oficial estável no sentido de manter o investimento nas escolas especializadas para a formação de professores primários – ainda que já houvesse, desde meados do século, discursos distintos em defesa da profissionalização, via escola, dos futuros docentes.

No que diz respeito à criação dos cargos de professores adjuntos pela Reforma de 1854, consideramos fundamental o fato de se ter assegurado aos professores primários o exercício de um monopólio sobre os processos de reprodução da docência, na medida em que mantinha sob a sua direção e responsabilidade a formação dos aprendizes, os futuros mestres das escolas. Com isso, importava não apenas garantir aos seus filhos e parentes o acesso aos empregos oficiais, mas, sobretudo, conservar, no âmbito restrito de seu grupo profissional, o monopólio sobre os “segredos do ofício”, sobre os saberes, as técnicas e as artes de ensinar, através das práticas tradicionais de aprendizagem e transmissão. A permanência desta “*traditio*” na reprodução da docência pode oferecer uma explicação sobre o porquê do funcionamento do sistema de formação de professores pela prática, com relativo sucesso, apesar das críticas, até os anos 1880, quando, na Corte, lentamente começou a se afirmar uma política oficial de formação escolar e pedagógica de professores, com a implementação da Escola Normal.

Por outro lado, apesar da permanência do peso das relações pessoais e da força das tradições do sistema de aprendizagem do ofício no recrutamento docente, em todo o século XIX, é preciso não perder de

vista que as indicações dos adjuntos pelos professores, a partir da reforma de 1854, não estiveram imunes às intervenções impostas pelas novas regras jurídicas estatais. Através da regulamentação, o Estado buscava não somente criar, mas, sobretudo, controlar, fiscalizar e dirigir a política de recrutamento de professores primários para as escolas públicas e particulares. Afinal, a nomeação definitiva dos professores adjuntos e efetivos era realizada pelo governo, cumpridos os exames, através dos decretos e portarias emanadas dos órgãos administrativos do ensino. Com a institucionalização da inspeção escolar buscava-se, evidentemente, enfraquecer a autonomia e a autoridade dos mestres, intervindo sobre variadas dimensões de sua atuação no interior da escola, visando quebrar, aos poucos, o monopólio dos mais antigos no que se refere à transmissão e à reprodução do ofício.

Isto ficou bastante claro a partir do crescimento, desde meados do século XIX, das posições favoráveis ao modelo escolar de formação de professores, em detrimento da formação pela prática oficializada pela política de recrutamento dos professores adjuntos do regulamento de 1854. Para algumas lideranças políticas – como, por exemplo, para Eusébio de Queiroz, Inspetor Geral de Instrução de 1855 a 1866, e Paulino Soares de Souza, Ministro do Império de 1868 a 1870 – era preciso que o Estado implementasse uma política formal e efetiva de controle da formação docente (desde a preparação escolar e uma fiscalização séria ao recrutamento oficial), transformando as práticas tradicionais de reprodução artesanal do ofício (o “adestramento pela experiência”, na expressão do Ministro Paulino) em uma aprendizagem ao mesmo tempo teórica e prática, adquirida em instituições formais de educação pedagógica.

Este processo apontava para a existência de um embate entre dois modelos de formação docente e para a progressiva constituição do campo educacional como um campo de saberes científicos, cujo domínio deveria pertencer a um corpo de especialistas, as autoridades da ciência pedagógica, formado pelas modernas Escolas Normais. A proposta de criação dessas escolas foi, como observou Gondra (2003), uma

reivindicação constante de Eusébio de Queiroz quando do seu exercício no cargo de Inspetor Geral da Corte, aspecto no qual claramente divergia das diretrizes da própria reforma de Couto Ferraz (1854). Ao criticar a prática dos adjuntos, o inspetor Eusébio de Queiroz, inicialmente, buscou harmonizar este sistema com a introdução da formação via Escolas Normais, defendendo uma espécie de “conciliação” entre dois modelos de formação do magistério então em franca discussão.

Ainda que a idéia da criação de escolas para a formação do magistério, no caso da Corte, tenha surgido no bojo mesmo das tensões na elaboração e na implementação das políticas educacionais idealizadas pelos reformadores de 1854, o fato é que as primeiras experiências de formação escolar dos professores primários apenas se iniciaram, nesta cidade, a partir de meados da década de 1870. Em 1874 surgiu a primeira escola pedagógica da Corte, fundada por iniciativa particular da Associação Promotora da Instrução, a qual era presidida pelo Conselheiro da Coroa, Manoel Francisco Correia. Há indícios de que essa iniciativa foi encampada pelo poder público, em 1880, com a criação oficial da Escola Normal da Corte (UEKANE, 2005).

Heloísa Villela explicitou as razões segundo as quais foi possível a reafirmação das Escolas Normais, na conjuntura dos anos 1860/1870. Além das transformações no interior do campo pedagógico e na importância crescente atribuída à forma escolar de educação, os fatores que explicam o ressurgimento da defesa das Escolas Normais na década de 1870, e a conseqüente (re)implementação da política de escolarização docente nas províncias, foram: a efervescência política causada pelos movimentos republicano e abolicionista; o enfraquecimento do poder monárquico; o ideário liberal e positivista; as discussões sobre a reformulação da cidadania eleitoral; o crescimento da matrícula feminina nas escolas e da demanda das mulheres pelo ingresso no ofício docente; e, finalmente, o crescimento significativo da rede de escolas elementares e profissionais, privadas e públicas, diurnas e noturnas, escolas profissionais, tanto nas Províncias quanto na Corte imperial (VILLELA, 2005).

Na sociedade oitocentista, ao mesmo tempo em que foi recorrente o discurso de valorização da formação docente pelas Escolas Nor-

mais, foi necessário levar em conta os poucos recursos que as Províncias dispunham para o desenvolvimento da instrução. Apesar do investimento das Províncias, os resultados alcançados com a instrução deixavam a desejar e a trajetória vivida na implantação das Escolas Normais aponta para a fragilidade do processo de qualificação docente, bem como para a dificuldade do estabelecimento de um sistema de ensino fundado em preceitos metodológicos que uniformizasse as práticas docentes (GOUVÊA, 2001). Com todas estas dificuldades, no final do Império, essas escolas permaneceram nos relatórios oficiais como uma necessidade e como solução para os problemas da instrução pública (UEKANE, 2005).

A questão da qualificação docente foi palco de intensos debates e conflitos, já que diferentes modelos de formação de professores estavam em pauta. Os discursos da época tentavam imputar um caráter “científico” à formação via escolas normais, atribuindo à formação do mestre-escola o signo do atraso, já que ela se dava por meio da prática. Nas disputas entre os modelos de formação docente se configuravam os caminhos por meio dos quais o “velho” mestre-escola cedeu espaço para um “novo” professor. Porém, não houve uma simples substituição de um modo de formação (artesanal) pelo outro (científico), na medida em que os dois modelos coexistiram por um longo período de tempo, disputando entre si a primazia dos processos de formação e de conquista de autonomia para um campo em formação.

Assim, a reafirmação do modelo escolar de formação docente nas décadas finais do século XIX não representaria nem a vitória das Escolas Normais em face das práticas artesanais de formação do ofício, nem o fim da admissão de professores leigos e sem formação específica para o exercício do magistério. Práticas e modelos de formação que podem ser observados ainda hoje, em várias regiões do Brasil, e também em outros países.

Em relação à formação de professores, podemos observar que não houve uma simples substituição de um modo de formação (artesanal) pelo outro (científico), na medida em que as duas modalidades coexistiram por um longo período de tempo, disputando entre si a primazia dos processos de formação.

Meninas e mulheres

Nas últimas décadas, as mulheres e a constituição das relações entre os sexos têm sido objetos privilegiados da historiografia internacional e brasileira. Neste aspecto, foi salutar a contribuição dos estudos recentes, que preocupados com os processos de construção de identidades coletivas, abriram caminhos para a investigação a respeito de uma ampla variedade de grupos sociais até então “excluídos”, como mulheres, crianças e jovens, operários, camponeses, escravos e pessoas comuns (PERROT, 1988). Consideradas a partir da diversidade de suas experiências e trajetórias e da multiplicidade de suas condições de classe, etnia, faixas etárias, crenças religiosas, enfim, as mulheres foram alçadas à condição de objeto da reflexão histórica (SOIHET, 1997).

Pluralizando-se os objetos e os sujeitos da História, parte dos historiadores proporcionou a reavaliação da produção escrita existente sobre as mulheres, o que, felizmente, vem acarretando a necessidade de investigar a construção social das relações de gênero, flexionando-as no plural e conjugando-as a partir de uma perspectiva relacional. Tal reviravolta na historiografia abandonou a idéia da suposta existência de *natureza* feminina que, freqüentemente, opunha as mulheres/dominadas/submissas aos homens/dominadores (SCOTT, 1991). Segundo esta posição, as mulheres na história ora apareciam sumariamente subjugadas ao poder masculino, ora como rebeldes e revolucionárias, protagonistas, uma espécie de heroína à frente de seu tempo.

Sem dúvida, o movimento feminista dos anos 1970 contribuiu para a emergência da história das mulheres, acompanhando as lutas e campanhas pela afirmação da identidade coletiva e ampliação dos direitos civis, sociais e trabalhistas e a defesa da liberdade de escolha individual das mulheres a respeito de sua sexualidade, suas funções na família e no exercício da maternidade. No entanto, se buscavam construir uma

Consideradas a partir da diversidade de suas experiências e trajetórias e da multiplicidade de suas condições de classe, etnia, faixas etárias, crenças religiosas, enfim, as mulheres foram alçadas à condição de objeto da reflexão histórica.

identidade feminina e assegurar importantes conquistas para as mulheres, estes movimentos também sofreram críticas e questionamentos sobre a viabilidade de uma visão homogênea e universal da mulher, tendo em vista a fragmentação social, conflitos políticos e desigualdades de classe, etnia, religiosidade, trabalho e sexualidade. Desse modo, se fez necessário considerar as diferenças, múltiplas identidades e a pluralidade das vivências históricas das mulheres, o que pôs em xeque não apenas a suposta *natureza* feminina, como também a existência de um sujeito histórico universal. Tal movimento levou à construção teórica da perspectiva de gênero para a análise das diferenças e das relações entre os sexos, considerando-as na sua historicidade e no processo permanente de construção e reconstrução das identidades sexuais (SCOTT, 1991):

A palavra indica uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso dos termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero se torna, inclusive, uma maneira de indicar as construções sociais — a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. O gênero sublinha também o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois pode existir através de um estudo que os considere totalmente em separado. (...) Tornam-se explícitas as preocupações de articular o gênero com a classe e a raça (SOIHET, 1997, p. 279).

O desenvolvimento da História das mulheres e as inovações no campo historiográfico brasileiro têm dado lugar à emergência de inúmeros temas e problemas, ampliando-se a investigação sobre a inserção das mulheres em vários espaços sociais, não apenas no âmbito doméstico, familiar e privado (DEL PRIORE, 1993), mas também nos espaços públicos, nas práticas de educação formais e informais, nos movimentos de luta e na ação social pelos direitos civis e políticos e no mundo do trabalho (SOIHET, 1997, p. 285). Os estudos têm destacado a atuação significativa das mulheres no mercado de trabalho urbano e rural, desde o período colonial, bem como a importância de sua participação no sustento econômico e na subsistência das famílias. Não raras vezes, os domicílios e famílias eram conduzidos somente por elas (DEL PRIORE, 1993).

No que se refere à História da Educação, o impulso inicial pode ser atribuído a trabalhos como os de Guacira Louro (1992; 1997), que também trabalha com a perspectiva de gênero. Segundo esta autora, o conceito de gênero, tal qual o de classe, precisa levar em conta as múltiplas relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres. A sua utilização na pesquisa histórica da educação implica admitir que as diferenças sexuais são uma construção que é simultaneamente social, histórica e biológica. Com isto, integra o processo de formação humana como um todo, interferindo nos processos formais de educação em sua interação com a totalidade das contradições sociais de classe, gênero e raça (LOURO, 1992, p. 53).

Na pesquisa histórica da educação, os estudos também têm apontado a multiplicidade de experiências das meninas e mulheres de diversos grupos étnicos e sociais em práticas e processos de educação formais e informais, como, por exemplo, no caso de índios (SCHUELER, 2000), escravos (GOÉS e FLORENTINO, 1999), libertos (SILVA, 2002) pessoas livres e pobres (DEL PRIORE, 1999), imigrantes e estrangeiros (LOURO, 1997; KREUTZ, 2005) e de setores das elites (GOUVÊA, 2004; MAUAD, 1999 e RITZKAT, 2000).

Pesquisas que investigaram os processos educativos na sociedade oitocentista brasileira observaram que nos espaços domésticos e familiares, a educação e a instrução costumavam ser transmitidas pelas mães, criadas e outras mulheres das famílias, ou, ainda, pela ação de professores particulares e preceptoras, contratadas especialmente pelas camadas mais abastadas para a educação de meninos e meninas. Para as meninas e mulheres das elites, o modelo de formação predominante consistia na aprendizagem de saberes dirigidos à administração da vida familiar, bem como a aquisição de normas de conduta e hábitos de civilidade e sociabilidade, cujos paradigmas eram apropriados da cultura urbana e burguesa européia, o que resultava na valorização da aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo a francesa, além da música, do canto e da dança de salão.

Nas redes de sociabilidade comunitária, nos diversos grupos indígenas, nas famílias camponesas rurais e nas comunidades escravas, as

mulheres mais velhas, geralmente, se responsabilizavam pelo cuidado e pela educação das crianças, preparando as meninas para as funções sociais atribuídas às mulheres nos seus contextos específicos. Nas instituições de caráter religioso, filantrópico e disciplinar, como conventos, recolhimentos de órfãs, casas de expostos e asilos, houve distintos modos e formas de socialização, de controle e de educação das meninas. Lugares em que mulheres, leigas e religiosas, exerceram inúmeras formas de poder sobre corpos e almas femininas (ALGRANTI, 1993 e 2004).

Para as meninas das camadas populares, desde muito cedo, a aprendizagem prática das atividades cotidianas nas tarefas domésticas, na agricultura ou nos ofícios urbanos era prioritária. O trabalho feminino (DIAS, 1984; ENGEL, 1988; SOIHET, 1989) e a circulação das mulheres nas ruas e nos espaços públicos (ABREU, 1999), na maioria dos casos em atividades do pequeno comércio (rendeiras, quitandeiras, ambulantes, costureiras, floristas, doceiras), em atividades domésticas (criadas, lavadeiras, damas de companhia, amas de leite, copeiras etc.), no magistério (preceptoras, professoras das escolas e colégios particulares e públicos de primeiras letras, mestras de música, de artes, de produção de flores e objetos decorativos, de línguas estrangeiras etc.), na imprensa e no mundo das letras (TELLES, 1997), além de outras inúmeras atividades, eram uma realidade incontestável nas principais cidades brasileiras do século XIX (LOURO, 1992; ALMEIDA, 1998; CHAMON, 2005). Mesmo as mulheres pertencentes às elites, não raras vezes, na ausência de pais, maridos, filhos ou outros responsáveis, assumiram a administração dos negócios familiares, seja no âmbito da produção doméstica, seja nas atividades de comércio e serviços urbanos (DEL PRIORE, 1997).¹⁸

No século XIX, em uma sociedade marcada pela escravidão e por profundas desigualdades étnicas, sociais e culturais, é impossível desconsiderar as diferenças que perpassavam as relações de gênero e a diversidade de arranjos familiares, que implicaram distinções e hierar-

18 No que se refere à educação da mulher no período colonial, cf. Ribeiro (2000).

quizações nas práticas e nas formas de educação, incluindo a formação escolar. No Brasil oitocentista, como argumenta Gouvêa:

A diversidade étnico-social da população irá instaurar múltiplas possibilidades de construção da experiência feminina, não redutíveis a uma situação de dependência e subjugação ao universo masculino, visão que perpassa os tradicionais estudos sobre a história da família brasileira. As recentes investigações historiográficas, porém, demonstram a existência de uma pluralidade de arranjos familiares, possibilitadores da construção de diversas experiências do feminino no Brasil ao longo dos séculos XVIII e XIX (GOUVÊA, 2004, p. 193).

As concepções, práticas e formas de educação de meninas e meninos, mulheres e homens, integrantes de variados grupos sociais naquela sociedade eram diversificadas, múltiplas, plurais. Por isso, concordando com Louro, é imprescindível uma leitura da História da Educação em que a pluralidade social esteja contemplada, em que os sujeitos, individuais ou coletivos, não sejam neutros, mas que, ao contrário, se apresentem como homens e mulheres, construindo-se no processo histórico, através de suas várias e intrincadas relações de classe, gênero e raça (LOURO, 1992, p. 65).

No século XIX, em uma sociedade marcada pela escravidão e por profundas desigualdades étnicas, sociais e culturais, é impossível desconsiderar as diferenças que perpassavam as relações de gênero e a diversidade de arranjos familiares, que implicaram distinções e hierarquizações nas práticas e nas formas de educação, incluindo a formação escolar.

Educar as meninas e formar professoras

A História da instrução pública no Brasil oitocentista foi permeada por diversas tensões, como estamos tentando demonstrar. Uma delas era a diferença entre os saberes escolares destinados aos meninos e às meninas. A legislação educacional e as tradições da sociedade senhorial e conservadora, com a influência marcante da Igreja Católica e da moral religiosa, determinavam a permanência das relações sociais de gênero e a educação diferenciada de meninos e meninas. Em regra, os regulamentos legais interditavam a “promiscuidade dos sexos” nas escolas públicas primárias e nas escolas e colégios particulares.

Durante quase todo o século XIX e nas décadas iniciais do século XX, a maior parte das escolas e colégios brasileiros permaneceu separada por sexo, tendo havido, porém, experiências esparsas de co-educação em escolas mistas em algumas províncias, como atestam, por exemplo, pesquisas recentes sobre os processos de escolarização de meninas em Minas Gerais (GOUVÊA, 2004) e no Rio de Janeiro (CHAMON, 2005; LIMEIRA, 2007).

No que se refere à instrução elementar, as escolas ofereciam programas diferenciados para meninos e meninas. A Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827 consagrou esta distinção ao estabelecer a exclusão do ensino de geometria e impor limites ao ensino de aritmética nas aulas femininas. Para as meninas, a doutrina cristã, leitura, escrita e cálculo elementar seriam ensinamentos suficientes, acrescidos, porém, das “prendas que servem à economia doméstica” (art. 12), como as aulas de bordados, agulhas e costura.

Manuais de civilidade e livros de educação moral e de difusão de normas de comportamento para as meninas começaram a ser divulgados entre as professoras e adotados nas escolas públicas primárias. Produzidos com a finalidade de construir e afirmar um modelo ideal de mulher, predisposta a exercer a gestão da vida familiar e a função primordial de mãe de família e educadora dos filhos, futuros cidadãos do Império, estas publicações, traduzidas ou redigidas por autores e autoras nacionais, auxiliaram na divulgação da idéia de que as mulheres eram “educáveis” e precisavam ser educadas (GOUVÊA, 2004; VEIGA, 2004).

Nas escolas primárias mineiras, no início da década de 1840, por exemplo, o governo provincial enviou às professoras as *Cartas sobre a Educação das Meninas* por uma senhora americana, obra escrita em 1824 por uma au-

No que se refere à instrução elementar, as escolas ofereciam programas diferenciados para meninos e meninas. A Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827 consagrou esta distinção ao estabelecer a exclusão do ensino de geometria e impor limites ao ensino de aritmética nas aulas femininas. Para as meninas, a doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar seriam ensinamentos suficientes, acrescidos, porém, das “prendas que servem à economia doméstica” (art. 12), como as aulas de bordados, agulhas e costura.

tora argentina não identificada e traduzida para o português, em 1838, pelo professor João Cândido de Deus e Silva (FARIA FILHO et al., 2005).

À primeira vista, ao analisarmos os saberes prescritos para a formação escolar das meninas, podemos salientar, como o fez grande parte da historiografia especializada na temática da escolarização, que a preparação para vida doméstica era o ideal de instrução primária feminina, pelo menos conforme foi estabelecido pela legislação. Estes estudos afirmam que, durante todo o século XIX, tal diferenciação curricular se relacionou à manutenção de um modelo dominante e hierárquico nas relações sociais de gênero, que implicavam o domínio patriarcal e a reserva de funções domésticas às mulheres naquela sociedade. Segundo esta perspectiva, haveria um “discurso hegemônico” segundo o qual, para o sexo feminino, era suficiente uma educação moral sólida, visando à formação de esposas e mães, em detrimento da instrução escolar propriamente dita, descrita como superficial e meramente ilustrativa. Ao lado disto, afirma-se que tal estudo era reservado às camadas médias e superiores, não sendo cogitado para mulheres das camadas populares (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).¹⁹

Os estudos recentes têm trazido contribuições que ajudam a rever estas afirmações, na medida em que vêm buscando demonstrar que as experiências históricas das mulheres não podem ser tomadas no singular. É preciso, então, considerar a hipótese de que para as meninas e mulheres das camadas mais desfavorecidas, a escola primária, ao pretender promover a aprendizagem dos trabalhos de agulha, pode

É preciso considerar a hipótese de que para as meninas e mulheres das camadas mais desfavorecidas, a escola primária, ao pretender promover a aprendizagem dos trabalhos de agulha, pode ter representado um meio de preparo para o exercício de ofícios remunerados, o que era fundamental para a sobrevivência daquelas mulheres e suas famílias. Para muitas meninas, a escolarização também abriu as portas do magistério primário.

19 De acordo com esta perspectiva, apesar de a legislação imperial prever escolas para meninas, “a população feminina era de fato marginalizada do sistema escolar. Nas camadas populares obviamente nem se cogitava da sua instrução, ao passo que, nas camadas médias e superiores, elas recebiam em graus variados uma educação doméstica” (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 75).

ter representado um meio de preparo para o exercício de ofícios remunerados, o que era fundamental para a sobrevivência daquelas mulheres e suas famílias (GOUVÊA, 2004; MATTOS, 2002). Além disso, é preciso considerar também que um dos modelos de aprendizagem do ofício docente então vigente implicava o recrutamento de aprendizes, alunos e alunas das próprias escolas que, na condição de monitores(as), auxiliares e professores(as) adjuntos(as), eram formados(as) pela prática, por meio de processos de transmissão direta dos saberes do ofício. Nesse sentido, ao longo do século, grande parte das meninas e mulheres que se *fizeram* professoras primárias, aderindo ao magistério em escolas e colégios públicos ou particulares, adquiriu os saberes da profissão a partir da inserção nos processos de escolarização (MUNIZ, 2003; GOUVÊA, 2004).

Assim, a despeito da hegemonia dos discursos que visavam construir o feminino sob o paradigma abstrato da domesticidade e da restrição das mulheres aos espaços privados e familiares, as representações sobre as mulheres e os modos de educá-las, bem como sobre suas práticas sociais e funções naquela sociedade, eram múltiplas e contraditórias. Louro (1997) chama atenção para, pelo menos, três maneiras distintas de encarar a polêmica questão da educação feminina à época, evidenciando disputas e tensões inerentes aos processos de construção das relações sociais de gênero na constituição da cultura escolar na sociedade oitocentista.

A primeira, vinculada a uma tradição católica e jesuítica, negava às mulheres a necessidade de instrução, advogando a importância da formação moral e cristã para as futuras mães, acentuando o papel doméstico e privado das moças como guardiãs dos lares e das famílias. A segunda perspectiva, muito em voga a partir de meados do século XIX, sob a inspiração do positivismo e do cientificismo, defendia igualmente a educação feminina para a formação das mães, porém, com base nas novas ciências e saberes como a puericultura, a psicologia, a higiene, em detrimento das “ignorantes superstições” próprias da fé católica. A terceira visão, esta talvez mais acanhada, proclamava a igualdade entre os

sexos, inclusive reivindicando para as mulheres a participação em cursos superiores e em profissões tradicionalmente relacionadas ao sexo masculino, como o magistério, a medicina, a advocacia e a engenharia.

Os debates em torno da educação das meninas e da ampliação dos direitos das mulheres contaram com a participação de várias professoras, escritoras, jornalistas e intelectuais, mulheres que exerceram variados ofícios no mundo das letras, a despeito das interdições e dos discursos restritivos à atuação do sexo feminino na esfera pública. Afastando-se do ideário que preconizava a obscuridade das mulheres no século XIX, interpretado por determinado viés da historiografia como tempo de longa dominação e de absoluta submissão, os estudos de Louro (1997), Telles (1997), Almeida (1998) Muniz (2003), Gouvêa (2004), Chamon (2005), entre outros, permitem perceber a progressiva inserção de mulheres no mundo letrado, nas escolas e na profissão docente. Participando de múltiplas redes de sociabilidade intelectual, algumas mulheres atuaram como jornalistas, escritoras e professoras, utilizando as práticas da escrita como veículo de representações e concepções distintas sobre as relações de gênero na sociedade oitocentista. Através da imprensa e da produção escrita de poesias, romances, textos didáticos, manuais de comportamento e de civilidade, textos e obras destinadas ao uso escolar, algumas mulheres acionaram a pena, visando ampliar sua participação na sociedade e reivindicando direitos, como o acesso à instrução e à educação formais (BICALHO, 1989; SILVA, 2006; SCHUELER, 2006).

Em 1832, a norte-rio-grandense Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), jornalista, escritora, professora e diretora de colégio de meninas na Corte – o Colégio Augusto (1838-1855) – publicou *Direitos das mulheres e injustiças dos homens*, texto que representa significativo ponto de inflexão nos discursos relacionados à educação feminina. Destacando o protagonismo das próprias mulheres no processo de conquista de direitos, o documento criticava a educação colonial e a escassez de escolas para meninas em todo o Império. Em 1853, Nísia Floresta reiterava suas críticas e reivindicações no *Opúsculo Humani-*

tário, clamando pela necessidade de se criarem escolas para oferecer às meninas e senhoras uma educação similar a que era destinada ao sexo masculino. Para tanto, a autora utilizou a estratégia de manejar os dados estatísticos oficiais, divulgados nos Relatórios do Ministério do Império de 1852 e no Relatório apresentado à Assembléia Geral por Gonçalves Dias, na visita realizada às Províncias do Norte. Na sua narrativa, o estado de atraso da educação das meninas no Império representava grave entrave à civilização e à construção da nação. De acordo com Duarte (2000), o diagnóstico então elaborado pela autora foi o seguinte:

Para um total de 55.000 alunos das escolas públicas, apenas 8.443 eram alunas. Em Minas Gerais, onde a instrução estava mais difundida, de 209 escolas apenas 24 destinavam-se às meninas. A Bahia contava com 184 escolas primárias, sendo 26 femininas; Pernambuco, 82 escolas, sendo 18 para meninas; o Rio de Janeiro possuía 116 escolas, mas só 36 eram para o sexo feminino e, na Corte, sede do governo imperial, havia nessa época apenas 9 escolas para meninas (DUARTE, 2000, p. 298).

Ainda segundo Duarte (2000), as propostas difundidas pela professora Nísia Floresta expressavam os dilemas, contradições e lutas de representações entre paradigmas liberais progressistas, ideais conservadores e católicos e as novas idéias higienistas e positivistas do século. Por um lado, defendia a difusão massiva das escolas de primeiras letras entre as meninas, exigindo fiscalização severa do governo imperial sobre o ensino ministrado nestas escolas, em sua maioria abertas por estrangeiros e professoras de baixo nível intelectual. Protestava ainda contra a não oferta de ensino secundário público às mulheres. Por outro lado, a autora partilhava dos preceitos tradicionais que norteavam a educação das mulheres, ou seja, a formação para a gestão da casa e da família e para o exercício das funções maternas na educação dos filhos:

A cultura geral, enfaticamente pleiteada, serviria tão-somente para melhor preparar a mulher para assumir com responsabilidade o papel de mãe de família, dentro de um rígido controle de sua moralidade. O “poder feminino” limitar-se-ia àquele obtido por meio da influência junto aos filhos. Tam-

bém nessas postulações tão contraditórias, Nísia Floresta aproximava-se tanto dos positivistas – que defendiam ao mesmo tempo uma ampla educação para a mulher e a limitação de sua atuação nos domínios do doméstico – quanto dos higienistas, que só julgavam necessária a instrução feminina para a aplicação junto aos filhos (DUARTE, 2000, p. 300).

Ao longo do século XIX, as propostas para formar professoras desencadearam polêmicas e demonstraram a existência de posições e discursos ambíguos e contraditórios em relação à educação feminina e à sua atuação como docentes. Havia posições que variavam desde a interpretação contrária à atuação de mulheres como mestras de crianças, em razão de seus “cérebros frágeis” e “perigosos”, até a afirmação da necessidade de se formarem mulheres para o magistério, devido a sua *natureza* dócil e própria à maternidade e ao trato com as crianças pequenas (LOPES, 1991, p. 22).

Tais representações contraditórias, muitas das quais elaboradas pelas próprias mulheres, como no caso das obras de Nísia Floresta, integravam os argumentos gerais sobre a educação feminina e ecoavam os embates e percalços enfrentados pela afirmação de propostas educacionais para o sexo feminino ao longo do século. Por outro lado, é possível pensar, refletindo com Roger Chartier (1998), mais do que expressão dos preconceitos sociais, estas representações também podem ser interpretadas como estratégias discursivas, utilizadas pelas próprias mulheres, para, por dentro mesmo da violência simbólica dos discursos hegemônicos sobre as hierarquias e diferenças sexuais, abrir uma frente de lutas e um caminho de atuação possível na sociedade e no contexto em que viviam (SOIHET, 1999).

As representações das mulheres como responsáveis pela formação dos homens, na qualidade de mães e educadoras, iam ao encontro das teorias civilizatórias que pretendiam afirmar a necessidade de construir uma nação direcionada ao progresso material e cultural, um Brasil onde o “povo” fosse elevado intelectualmente para figurar no rol das “grandes nações cultas”. No bojo deste paradigma de formação de mulheres para o exercício da docência, já no final do século XIX, proli-

feraram debates em torno da co-educação dos sexos e da implantação das escolas mistas no Império, propostas que em grande medida foram inspiradas no modelo educacional dos Estados Unidos da América, país pioneiro no desenvolvimento da experiência da co-educação.

A polêmica sobre a co-educação esquentou a sociedade imperial com o decreto de 19 de abril de 1879, a chamada Reforma Leôncio de Carvalho, que regulamentava a instrução primária e secundária na capital do Império e o ensino superior em todo o país. Esta reforma, à época bastante polêmica devido ao seu caráter liberal e anticlerical, pretendeu realizar mudanças significativas no ensino primário: introduziu novas matérias como ginástica e economia doméstica, para as meninas, e física, química, horticultura e agricultura, para os meninos. Reflexo dos tempos de intensos debates sobre abolição da escravidão e redefinição das relações sociais de trabalho, além de outros problemas como a higiene dos espaços públicos e a saúde física e mental dos corpos. O currículo escolar, decretado em abril de 1879, era inovador, coerente com os novos ideais de “civilização” e “progresso”, tão propagados por frações das elites dirigentes e dos intelectuais envolvidos com o campo educacional. Inovava também devido à introdução das aulas mistas para meninos e meninas de até dez anos de idade, fato que, aliado à revogação da obrigatoriedade do ensino de religião (doutrina cristã) nas escolas públicas, foi responsável pela grita generalizada da Igreja e dos setores políticos mais conservadores, até então dominantes na direção da instrução pública na cidade.

As professoras primárias, e também os professores, não assistiram passivos à formulação e à execução das reformas e das políticas educacionais, nem às inovações impostas ao trabalho docente, representadas pelo ingresso dos meninos com até 10 anos de idade em suas escolas, já que, em regra, estavam acostumadas a receber apenas as meninas. Alguns professores explicitaram suas posições a respeito

A polêmica sobre a co-educação esquentou a sociedade imperial com o decreto de 19 de abril de 1879, a chamada Reforma Leôncio de Carvalho, que regulamentava a instrução primária e secundária na capital do Império e o ensino superior em todo o país.

da co-educação dos sexos, ponto que foi debatido nas Conferências Pedagógicas da Corte nos anos de 1873 e 1883 (BORGES, 2005).

A título de exemplo, a professora primária de uma escola pública de meninas da Corte, D. Thomásia Queiroz e Vasconcellos, no parecer redigido para a Conferência de 1883, declarou que, desde 1879, experimentava a co-educação na sua escola, o que, segundo ela, havia dado bons resultados, embora acreditasse que o povo brasileiro não estivesse preparado para tal mudança. Segundo ela, na sociedade imperial brasileira: “(...) a co-educação não deve ser absoluta, o povo não está preparado porque a educação da mulher é desprezada. Essa diferença cria entre os sexos uma profunda separação intelectual e moral, que arrasta consigo as desordens do lar, como consequência inevitável a não educação dos filhos”.²⁰

Apesar de enfatizar as desigualdades existentes na educação dos homens e mulheres como um empecilho à co-educação nas escolas primárias, na opinião desta professora, a reforma de 1879, ao estabelecer a abertura das escolas públicas de meninas aos meninos de até 10 anos, havia produzido algumas vantagens para o ensino. Uma das principais vantagens era o fato de que os irmãos passaram a ir juntos à escola, o que resultou em melhoria na frequência, tendo em vista a proteção que a companhia dos meninos oferecia às meninas no trajeto escolar. Para a docente, a escola primária era “conveniente para os dois sexos”, pois, ainda que ambos viessem a ocupar, no futuro, “posições diferentes na sociedade”, a educação elementar recebida nas escolas não se destinava a preparar os alunos para seguir “esta ou aquela carreira”, mas, ao contrário, visava formar as crianças com os conhecimentos básicos necessários à vida em sociedade. Em conclusão do seu parecer, a professora se dizia favorável à co-educação nas escolas primárias, na forma estabelecida pela lei, ou seja, desde que os meninos tivessem até 10 anos de idade.

20 *Conferências Pedagógicas*. Trabalhos da Sétima. 18 a 20 de dezembro de 1883. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. p. 95.

No entanto, nas Conferências Pedagógicas, a maioria de professores e professoras participantes firmou posicionamento contrário à co-educação dos sexos. Rosalina Frazão, professora pública da escola de meninas da freguesia da Lagoa, em seu parecer sobre o tema, apontou os motivos pelos quais era contra a mistura dos sexos nas escolas primárias, conclusão que, alegava, era consequência de sua própria prática:

(...) nas casas acanhadas, devendo os meninos de ambos os sexos servirem-se de uma mesma privada, é necessário fazer milagres de vigilância e de atenção para que a co-educação não resulte grande quebra para o pudor das meninas, que é consentimento o que, com mais zelo, deve a professora manter nas suas jovens educandas (Conferência Pedagógica, 1883).

Para esta professora, a educação das meninas deveria primar pelo controle da intimidade e pela manutenção do pudor, o que seria prejudicado com a frequência dos meninos às escolas, pois as casas “acanhadas” não estariam adequadas para atender às necessidades diferentes de ambos os sexos, e estes se obrigavam a dividir a “mesma privada”. No entanto, não apenas a preservação do pudor e do comportamento sexual das meninas estava em jogo; era necessário também guardá-las dos “perigos” representados pela presença masculina, pois:

(...) todos sabem que os nossos meninos, em sua maior parte, pela nenhuma educação doméstica que recebem, e ainda mais, pelos estragos morais que sofrem no abandono em que vivem fora da escola, em companhias mais que suspeitas, já dos 8 anos em diante começam a ser perigosos (Conferência Pedagógica, 1883).

A perspectiva de Rosalina Frazão acerca dos meninos que frequentavam as escolas públicas primárias ia ao encontro daquelas representações sobre as grandes cidades do Império, especialmente a cidade do Rio de Janeiro. Representações que contrastavam a “casa” e a “rua”, sendo esta última identificada com o abandono, o desregramento, a imoralidade, a desordem e o perigo. Logo, os meninos, acostumados a circular com maior liberdade nas ruas das cidades e nos espaços públicos, convivendo com toda a sorte de pessoas – “no abandono em que vivem fora da escola” – representavam o oposto da educação que deveria ser ofe-

recida às meninas, na qual deveria prevalecer o recato, o pudor, a discrição, a domesticidade. A própria escola, na visão de Rosalina Frazão, era construída em contraste, e por oposição, ao mundo da rua.

Com todos estes problemas, a professora admitiu, em seu parecer, que afastava de sua escola aqueles meninos que julgava não estarem em “idade conveniente” para conviver com as suas alunas. Alegava, ainda, que a melhor solução para que a co-educação dos sexos fosse proveitosa, seria providenciar escolas mistas apenas nas localidades em que os professores fossem casados entre si, como no seu próprio caso, e, dessa forma, cada um dos docentes ficaria a cargo da educação das crianças de seu sexo. No fim das contas, a professora propunha que os meninos e as meninas continuassem a freqüentar as aulas e a ser educados em separado, ainda que reunidos no mesmo espaço escolar, em uma única escola.

Tudo isto sugere que Rosalina Frazão parece não ter cumprido o decreto de 1879.

Outro casal de professores públicos, lotados na freguesia urbana de Santo Antonio – Gustavo José Alberto e Eliza Adelaide Sarmento Alberto – também associou os “defeitos” da co-educação dos sexos às origens e aos costumes populares das crianças que freqüentavam as escolas primárias da cidade. Segundo o professor, afirmando observar os acontecimentos na escola primária regida por sua esposa, os meninos “sem educação doméstica” se dirigiam às meninas com “palavras de mau gosto”, “diabrites aprendidas fora da escola”, e acrescentou:

(...) a maior parte dos meninos que freqüentam essas escolas, não obstante a restrição da idade até os 10 anos, são meninos mal educados, moradores de estalagens e assíduos freqüentadores de tavernas e das ruas, que aprendem os maus e indecentes costumes (Conferência Pedagógica, 1883).

O que as visões destes professores sugerem? Apesar de defenderam o acesso das mulheres à instrução e às escolas primárias, bem como acentuarem a importância de sua própria *missão* social, e da escola, como docentes, havia certo consenso em relação às diferentes

funções sociais atribuídas aos sexos. Funções que exigiam comportamentos, habilidades e hábitos específicos para meninos e meninas, o que justificava, em certa medida, a *naturalização* das distinções na educação e nos programas curriculares, e a separação dos sexos nos estabelecimentos de ensino. Além disso, no Império havia o peso, bastante significativo da moral religiosa e da Igreja Católica que, por muito tempo ainda, combateria a co-educação, em contraposição, inclusive, à penetração da igreja e das instituições educacionais protestantes, sobretudo, as de influência norte-americana.

No âmbito dos debates sobre a co-educação dos sexos estava em jogo a construção de representações sobre a conveniência, ou não, da profissionalização das mulheres, no sentido de garantir a salvaguarda dos valores morais e a unidade do modelo moderno de família. Modelo que, no século XIX, aliado à influência das novas ciências, como a medicina, a higiene e a teoria positivista, compreendia a função materna a partir de um triplo viés: o biológico, devido à sua própria *natureza*, como educadora dos seus próprios filhos; o social, como educadora dos filhos do povo, responsável pela disseminação da educação da *infância*, nas escolas e colégios; e, finalmente, o patriótico, pela associação, cada vez mais presente, entre a formação dos cidadãos e o papel social das mulheres como figuras centrais no processo de (re)construção da *nação* (MULLER, 2001).

No que se refere à educação dos filhos e da infância, por meio do exercício da profissão docente, é interessante observar que, desde os anos 1830, houve a defesa da implantação de Escolas Normais para a formação escolar de professoras para as escolas primárias. Criadas em várias províncias nas décadas de 1830 e 1840, como, por exemplo, no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e São Paulo, a despeito da instabilidade institucional pela qual passou a maioria destas instituições, no final do século XIX, as Escolas Normais registraram significativa presença de mulheres, como ocorreu nas escolas da Província do Rio de Janeiro e de Porto Alegre. Tal fenômeno, identificado pelos historiadores da profissão docente como processo de “feminização do magistério”, não

ocorreu, porém, sem tensões, ambigüidades e retrocessos, como já tivemos oportunidade de assinalar.

O processo de feminização do magistério na sociedade brasileira oitocentista tem sido uma problemática bastante freqüentada pelos historiadores da educação nas últimas décadas. De modo geral, estas pesquisas têm chamado a atenção para o crescimento da atuação das mulheres no magistério público e particular, nas várias localidades do Império, sobretudo a partir das décadas finais do século XIX. Em Minas Gerais, entre 1860 e 1910, houve um rápido crescimento do número de mulheres exercendo a docência, fato que se relacionava a vários fatores, tais como a disseminação de discursos e políticas educacionais voltadas para a legitimação da formação feminina para o ofício docente nas escolas primárias e o aumento do número de meninas que freqüentaram a escola pública (FARIA FILHO *et al.*, 2005). O mesmo fenômeno foi observado em outras regiões do Império, como, por exemplo, em São Paulo (ALMEIDA, 1998), em Santa Catarina (LUCIANO, 2002) no Rio de Janeiro (VILELLA, 2003) e na capital do país (MULLER, 2001).

A emergência de discursos que insistiam na defesa da existência de uma singular *missão* feminina para cuidar e educar as crianças ampliou as possibilidades de conquista de espaços profissionais para as mulheres (OLIVEIRA, 2003). O ofício docente, tradicionalmente exercido por homens, membros das ordens e corporações religiosas, militares e por intelectuais leigos, foi transformado com o ingresso das mulheres. Já no início do século XX, a presença feminina se tornaria majoritária nas escolas primárias e nas instituições de educação infantil, como jardins de infância e creches instaladas em algumas capitais a partir da década de 1870 (KULHMANN JUNIOR, 1998).

O processo de feminização do magistério não pode ser compreendido, porém, como uma “concessão” dos homens, que paulatinamente teriam abandonado a carreira docente em busca de profissões bem remuneradas e de maior prestígio social. Segundo Almeida:

A inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranqüilamente pelos homens que exerciam a profissão porque isso significava a per-

da de um espaço profissional. (...) Pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres revela-se um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto parcial do fenômeno (ALMEIDA, 1998, p. 65).

Por outro lado, os historiadores que estudam o processo de feminização consideram que o incremento do ingresso de mulheres na docência não significou o abandono imediato do ensino primário pelos homens, cuja presença permaneceu marcante ainda nas primeiras décadas do século XX. Além disso, a raridade de pesquisas que enfrentam a temática da atuação masculina no ensino primário, e as relações de gênero e poder que experimentaram os homens e as mulheres no processo de transformação/“desmasculinização” do ofício, ainda dificultam a compreensão e a análise do próprio fenômeno de “feminização do magistério” (FARIA FILHO et al., 2005).²¹

Estudando comparativamente o fenômeno no Brasil e Portugal, Almeida (1998) observou que o desprestígio econômico do magistério transcende a questão meramente sexual. A baixa valorização do ofício também pode ser explicada, entre outras coisas, pela expansão quantitativa do campo educacional, a partir de meados do século XIX, e pelo fato de que, cada vez mais, a profissão passou a atender às populações de baixa renda, sendo a própria escola progressivamente desvalorizada na ótica da sociedade capitalista (ALMEIDA, 1998).²²

Em que pesem as reservas e as polêmicas em torno dos limites da instrução, das possibilidades de acesso das mulheres na docência e as conseqüências de seu ingresso para o estatuto da profissão, o fato é que aulas e escolas primárias, colégios e educandários de ensino secun-

21 Os dados apresentados pelos autores para Minas Gerais apontam para o crescimento tanto no número de matrícula e frequência de meninas nas escolas primárias quanto no número de mulheres exercendo a docência. Neste caso, em 1857, havia 13,5% mulheres, percentual que se elevou para 44% em 1884. No decorrer do período, a participação masculina no magistério também se manteve elevada (FARIA FILHO et al., 2005, p. 61-62).

22 Os estudos sobre a profissão docente no século XIX brasileiro vêm redimensionando a propalada idéia de que a carreira era valorizada economicamente, conferindo elevada remuneração e prestígio aos seus membros. No que se refere ao exercício docente nas escolas públicas primárias, por exemplo, há indícios de que os salários, ao longo deste período, eram baixos, sendo motivo de protestos e reivindicações constantes dos professores e das professoras, em que pesem os discursos ideológicos que enfatizavam a centralidade da missão social, da vocação, do *status* e do prestígio simbólico associados às representações sobre as funções docentes, como já abordamos no item relativo aos professores.

dário e Escolas Normais, no decorrer do século, foram cada vez mais freqüentadas por mulheres. O processo de escolarização, ao integrar as meninas, ainda que de forma tímida, diferenciada e hierárquica, impulsionou as demandas de ampliação da instrução feminina e de formação de professoras, fazendo com que muitas mulheres assumissem a profissão docente, tornando-se responsáveis pela educação de meninas e meninos. Exercendo a preceptoria, administrando aulas avulsas, dirigindo colégios e escolas particulares, as professoras vivenciaram múltiplas práticas educativas, cujos indícios podem ser rastreados por meio da análise de anúncios e ofertas de serviços nos principais jornais das grandes cidades, como no *Jornal do Comércio*, o *Diário do Rio de Janeiro* e o *Almanak Laemmert*, editados na Corte, por exemplo.

De modo geral, as pesquisas relativas ao processo de feminização do magistério na sociedade brasileira oitocentista têm chamado a atenção para o crescimento da atuação das mulheres no magistério público e particular, nas várias localidades do Império, sobretudo a partir das décadas finais do século XIX.

Como podemos perceber, a escola como dispositivo de educação e modo de socialização das crianças angariou adeptos ao longo do século XIX, o que se manifesta tanto no incremento das iniciativas públicas e privadas quanto no crescimento do número de matrículas nas escolas de meninos e, especialmente, das meninas. No entanto, a documentação da época e as representações dos contemporâneos a respeito do estado da instrução da população brasileira, sobretudo das mulheres, em regra, não se apresentavam tão otimistas.

Um dos mecanismos utilizados para a composição deste diagnóstico, utilizado por autoridades públicas, como Ministros, Presidentes de Província, Inspetores de instrução, intelectuais e professores, era a produção de dados estatísticos. Nesse sentido, é interessante observar como foram representados e classificados os níveis de instrução de homens e mulheres, pela atividade de recenseamento estatal oficial, cujos dados correspondem às últimas décadas do século.

De acordo com os dados do primeiro recenseamento geral realizado no Império (Censo de 1872), havia uma população de aproximada-

mente 10.100.000 almas no país, incluindo livres, libertos e escravos. Deste total, estimava-se que apenas 1.564.981 indivíduos sabiam ler e escrever, entre os quais foram registrados 1.013.555 homens e 551.426 mulheres. Ou seja, 80% dos habitantes do Império foram considerados analfabetos, sendo 4.110.814 homens e 4.255.183 mulheres. A porcentagem registrada de homens que sabiam ler e escrever remontava a 19,8%, enquanto o percentual relativo ao sexo feminino indicava que 11,5% das mulheres eram alfabetizadas na década de 1870.

Na virada do século, o censo realizado logo após o advento da República apontou para um pequeno crescimento do número de homens e mulheres alfabetizados. A população total de analfabetos, porém, continuava alta, considerando-se que houve vertiginoso crescimento demográfico, principalmente nas regiões Sudeste e Sul do país, devido às migrações internas de escravos e libertos e do fomento oficial à imigração estrangeira. Assim, em 1900, de uma população total estimada em aproximadamente 17.318.554 habitantes, os dados censitários indicavam a existência de 12.213.356 analfabetos, sendo 5.852.078 homens e 6.361.278 mulheres. Em linhas gerais, podemos observar que, em termos percentuais, não modificou o quadro da população masculina registrada como alfabetizada continuando em torno de 19,8%. Entretanto, em relação às mulheres, notamos relativo crescimento.

Estas estatísticas oficiais não podem ser tomadas como expressão plena da *realidade* – como, aliás, nenhum documento, nenhuma fonte histórica –, mas, são aqui lidas e interpretadas como uma das formas de conhecimento da população e meio de exercício do poder pelo Estado (SENRA, 2006). O que estes dados indicam é a emergência e a produção de um novo problema social no Brasil do final do século XIX: o problema do analfabetismo e do analfabeto, desde então considerados sérios obstáculos à concretização do ideário do progresso e da civilização do Brasil.

Saber ler e escrever passava a significar para homens e mulheres, o pertencimento à modernidade e ao “mundo das luzes” em contraposição à ignorância e ao atraso colonial. Além disso, desde a reforma eleitoral

de 1881, a condição de alfabetizado foi constituída em requisito fundamental ao exercício da cidadania política pela população masculina livre (as mulheres só passaram a ser consideradas capazes politicamente, no Brasil, em 1932), verdadeira porta de entrada ao corpo de cidadãos. Na prática, com a introdução do critério de alfabetização, a reforma eleitoral restabeleceu hierarquias sociais e criou novos mecanismos de distinção social entre os brasileiros, na medida em que impediu o acesso da maioria da população, incluindo os ex-escravos, de participar na vida pública, medida que foi reafirmada pelo regime republicano.

Apesar dos diagnósticos que apontam para a permanência de alto índice de analfabetismo entre a maioria da população brasileira e as dificuldades na implementação do modelo escolar como mecanismo institucional de aprendizagem das práticas da leitura e da escrita, a pesquisa em História da Educação tem demonstrado que, ao longo do século XIX, o incremento da importância atribuída à educação escolar contribuiu para a inserção das mulheres no mundo letrado e na profissão docente. A valorização progressiva da educação feminina se expressava no crescimento do número de estabelecimentos destinados à instrução primária e secundária, sobretudo pela iniciativa particular, nas maiores cidades do Império. Escolas e colégios, religiosos ou leigos, destinados à educação de meninas, existiram em diversas localidades do Império, como atestam as pesquisas já realizadas, as fontes de época e as narrativas de memorialistas e viajantes estrangeiros, que, não raras vezes, produziram relatos nos quais expuseram suas impressões sobre escolas geridas por mulheres que dedicaram parte de suas vidas a ensinar (LEITE, 1997).

Apesar das lutas e desafios que seriam, e ainda são hoje, enfrentados pelas mulheres para garantir a efetividade de seus direitos civis, sociais, políticos e sexuais no decorrer do “breve século XX” (HOBBSAWM, 1995), não podemos deixar de reconhecer a importância das experiências vividas por meninas e mulheres oitocentistas na luta pelo acesso à instrução formal e pela inserção no ofício docente. Naquele contexto, proclamar discursos e difundir práticas de escolarização das meninas, visando ao apoio ao trabalho das mulheres como professoras primárias,

representavam um importante deslocamento no que se refere às visões tradicionais e uma nova percepção sobre as relações de poder e de gênero no tenso jogo de representações a respeito da presença das “mulheres nas salas de aula” do século XIX.

Negros

Educação dos Negros e História da Educação

A história da educação e a história da escola não se faz sem uma problematização de seus sujeitos, alunos e professores e isso implica necessariamente na investigação de sua origem étnico-racial.

(VEIGA, 2004a, p. 10).

Pelos idos de 1839, Cosme Bento das Chagas, quilombola, nas fazendas da região do Itapecuru-Mirim, no Maranhão, liderou uma das principais insurreições escravas do período regencial, em meio aos confrontos e às guerras civis promovidas pela Balaiada. Embora não se conheça muito sobre a sua vida, sabe-se que ele nasceu escravo, em Sobral, no Ceará, no início do século. Alforriado, passou a viver no Maranhão, onde foi preso, acusado pelo crime de homicídio, tendo fugido da cadeia de São Luís em 1830. Retornando a Itapecuru-Mirim, Preto Cosme, como era então conhecido, teve papel fundamental na resistência quilombola e na ação dos escravos e libertos que participaram do movimento balaião (ENGEL, 2002, p. 590).²³

No entanto, a participação em conflitos sociais e a liderança exercida nos movimentos quilombolas e nas insurreições escravas, por si só, não é o que torna singular a trajetória de Preto Cosme, já que outros

23 Deflagrado no Maranhão no final de 1838, o movimento conhecido como Balaiada ganhou o nome de um de seus líderes, Manuel Francisco dos Anjos Ferreira, o Balaio. Teve sua origem numa reivindicação democrática — a descentralização das eleições de prefeitos, até então sob controle do governo conservador — encabeçada pelos liberais de São Luís que editam o jornal de oposição *Bem-te-vi*. Os combates de rua se iniciaram quando o mestiço Raimundo Gomes Vieira Jutai invadiu a prisão de Vila Manga para libertar o irmão, aprisionado a mando dos conservadores. Todos os prisioneiros escaparam com o apoio de Preto Cosme, negro liberto que comandou um quilombo de 3 mil escravos fugitivos. O episódio generalizou o conflito, transformando-o numa rebelião sertaneja que sacudiu o Maranhão, parte do Ceará e do Piauí entre 1838 e 1841. Sobre o tema, conferir (ENGEL, 2002, p. 590).

negros, libertos e escravos, muitos dos quais esquecidos pela História tradicional, experimentaram e vivenciaram aqueles processos e tensões sociais.

Desde o período colonial, a historiografia vem reconstituindo a participação de escravos e de negros alforriados ou libertos na organização de quilombos, de revoltas e de comunidades de resistência escrava, assim como a atuação de diversos grupos sociais e étnicos (homens e mulheres livres e pobres, caboclos, índios, escravos) nas chamadas conjurações de finais do século XVIII, nas guerras de independência (décadas de 1817 a 1830), nas revoltas regenciais (1831-1840) e nos conflitos sociais desencadeados pela resistência de várias regiões à política de domínio e consolidação do poder promovido pelo Império no Segundo Reinado (1840-1889).

O que torna a trajetória de Preto Cosme interessante é o fato de que era um *ex-escravo alfabetizado*, condição rara no início do século XIX mesmo para aqueles grupos sociais economicamente mais favorecidos. Sabendo ler e escrever, proclamando-se “Tutor e Imperador da Liberdade”, Preto Cosme abriu uma escola de primeiras letras, localizada na fazenda Lagoa Amarela, para alfabetizar cerca de 3.000 negros fugidos das fazendas ou aquilombados na região do Codó. Mais do que a condição de alfabetizado, a breve experiência de Preto Cosme²⁴, ao criar uma escola para os negros insurretos que o apoiavam na revolta balaia, nos faz refletir sobre as múltiplas formas de educação e estratégias de acesso à escolarização e à aprendizagem das letras na sociedade oitocentista.

Considerando-se a escola criada pelo mestre Preto Cosme, é possível pensar na existência de outras iniciativas, modalidades e práticas difusas de transmissão de saberes, ofícios e técnicas, diversos modos

24 Cosme Bento e seus seguidores (aproximadamente 2.000 escravos) foram derrotados na repressão comandada por Duque de Caxias à Balaia, em fevereiro de 1841. Com a maioria dos escravos exterminada, Preto Cosme foi preso. Em 1842, foi executado por enforcamento, julgado como líder da insurreição escrava de Itapeturu-Mirim, não tendo sido beneficiado pela anistia concedida pelo governo imperial em agosto de 1840 aos balaies, grupos liberais que participaram da revolta e não reconheceram Preto Cosme como um dos seus integrantes (ENGEL, 2002, p. 591).

de vulgarização da instrução, os quais podem ter aberto caminhos de circulação de idéias, livros e letras, possibilitando, em alguma medida, o acesso à leitura e à escrita por indivíduos pertencentes a grupos sociais e étnicos variados, como no caso de crianças, homens e mulheres negros, escravos ou libertos. Grupos que, até pouco tempo, não tinham assento na história da educação ou eram considerados apenas sob a perspectiva da exclusão, do silêncio, da dominação, da subalternidade ou da anomia social.²⁵

Das práticas pedagógicas, dos processos de aprendizagem, das relações daqueles negros, escravos e libertos com a escola de Preto Cosme, infelizmente, nada sabemos. No entanto, o registro dessa experiência nos impõe uma série de questionamentos relativos aos processos educacionais no Brasil do século XIX, sobretudo, relacionados aos significados sociais atribuídos à escola, à instrução e à aprendizagem formal de técnicas de leitura e escrita para indivíduos e grupos sociais diversos. Como Preto Cosme foi alfabetizado? Qual o significado que atribuía à

escola e ao acesso às letras para os projetos políticos de constituição da liberdade para os escravos e negros que liderava? Quais as perspectivas esperadas, os sonhos acalentados e demandas deste grupo social? Que apropriações aqueles indivíduos podem ter elaborado sobre as possibilidades de pertencimento ao mundo letrado e sobre a escola de primeiras letras?

Wissenbach (2002), ao investigar fontes criminais entre 1850 e 1890, verificou a existência de escravos alfabetizados nas cidades brasileiras e destacou a importância da investigação sobre os usos e as práticas de leitura e

A breve experiência da escola criada pelo mestre Preto Cosme na Balaiada nos faz pensar nas possibilidades de existência de diferentes iniciativas, modalidades e práticas difusas de transmissão de saberes, de ofícios e técnicas, diversos modos de vulgarização da instrução entre os grupos sociais e étnicos variados, como no caso de crianças, homens e mulheres negros, escravos ou libertos.

25 Segundo Fonseca, na historiografia da educação, as motivações para a pequena presença da temática sobre a educação escolar dos negros se baseavam no argumento da ausência ou da raridade das fontes documentais e numa crença generalizada, divulgada nos manuais, de que a escola primária oitocentista era “uma instituição de caráter elitista e, portanto, era freqüentada por uma população freqüentemente branca” (FONSECA, 2005, p. 93).

escrita no contexto da sociedade escravista com objetivo de se pensar os significados possíveis da educação entre as populações negras no século XIX e no pós-Abolição (13 de maio de 1888).

Na sua pesquisa, a autora indica a incidência de significativo índice de letramento entre os escravos e libertos pertencentes ao clero secular e às ordens religiosas (São Bento e Carmo) e também entre os escravos e libertos que trabalhavam “ao ganho” (ou seja, em regra, alugados ou cedidos pelos senhores para prestação de serviços variados). Nas cidades, o trabalho autônomo (realizado por escravos e também por trabalhadores livres e libertos) impunha exigências mínimas de habilidade como a leitura e escrita para o ingresso e sobrevivência no mercado competitivo, no qual os indivíduos tinham que desempenhar com destreza certos ofícios especializados, agenciando seus serviços e administrando seus ganhos monetários. Naquele contexto, saber ler, escrever e a valorização da posse de “papel e de caneta de pena” adquiriram simbologia e sentido quase mágicos para os escravos e forros no processo de afirmação de sua identidade social:

Numa sociedade com baixos índices de letramento e entre frações sociais no geral analfabetas ou semi-alfabetizadas, além de a compra de alforria ser o grande objetivo da maioria dos escravos — a “carta” (...) transformava-se em materialidade da liberdade desejada e obtida, constituindo-se, de fato, no único documento capaz de distinguir os forros dos escravos (...) (WISSENBACH, 2002, p. 109).

A alfabetização, implicando a aquisição do código letrado até então restrito aos livres, adequava-se a valores e necessidades dos cativos e transformava-se em elemento de distinção entre os vários grupos sociais. Por isso, a habilidade com a leitura e escrita era exibida pelos escravos e libertos com orgulho, do mesmo modo que ostentavam outros signos de distinção, como as suas relativas condições de autonomia, a posse de bens e o gozo da autonomia de ir, vir e “viver sobre si”. Sem dúvida, saber ler e escrever podia, de fato, fazer parte do sonho de liberdade de muitos negros, escravos ou forros, na sociedade imperial escravista.

Nas cidades, o trabalho autônomo (realizado por escravos e também por trabalhadores livres e libertos) impunha exigências mínimas de habilidade como a leitura e escrita para o ingresso e sobrevivência no mercado competitivo. A alfabetização, implicando a aquisição do código letrado até então restrito aos livres, adequava-se a valores e necessidades dos cativos e transformava-se em elemento de distinção entre os vários grupos sociais.

Por isso, um dos grandes desafios atuais da História da Educação brasileira diz respeito ao enfrentamento de temas e a busca de fontes históricas que podem ampliar a compreensão de experiências educativas, escolares e não escolares, de grupos afro-descendentes e também dos indígenas. No Brasil, de acordo com Cruz (2005), vários problemas de pesquisa e questões a respeito da construção histórica das relações entre os negros e a escola ainda aguardam a formulação de perguntas, estudos e respostas, a exemplo dos quais:

O estudo da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros... (2005, p. 22).

Felizmente, estas questões têm estado mais presentes nas preocupações dos pesquisadores da História educacional e vêm sendo debatidas por importantes grupos de pesquisa. Desde a década de 1990, observa-se significativo crescimento da temática da História da Educação dos negros na produção acadêmica, por meio de teses, dissertações, artigos, revistas e livros, comunicações e trabalhos apresentados nos principais congressos, seminários e encontros da área (Reuniões Anuais da Anped: GT de História e GT Afro-brasileiros e Educação; Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação; Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, entre outros). Na maioria dos estudos, emerge claramente o objetivo de investigar as formas plurais e as relações possíveis estabelecidas entre os negros e a educação na sociedade brasileira, em diferentes contextos históricos.²⁶

26 Para o balanço da produção recente, consultar, por exemplo, o *Dossiê Negros e a Educação*, número 4 da *Revista Brasileira de História da Educação*, além das coletâneas organizadas por ROMÃO (2005); OLIVEIRA, SILVA e PINTO (2005), MÜLLER (2006).

Em relação aos processos educacionais informais e às práticas educativas difusas na sociedade, a historiografia já indica alguns caminhos para iluminar a diversidade das experiências de educação vividas entre os grupos sociais negros, escravos e libertos em vários espaços e instituições sociais, como, por exemplo, nas famílias; nas festas, rituais e procissões religiosas católicas; nas irmandades de pretos e pardos; nas oficinas agrícolas e urbanas; nas instituições asilares para órfãos; nos internatos; nos arsenais de marinha e do exército; nas fazendas; nas senzalas e nas comunidades escravas. Trabalhos de pesquisa sobre a História da criança e da família, enfocando inclusive o cotidiano de violência e dominação vivenciado pelas infâncias negras, escravas e libertas, têm possibilitado a ampliação do conhecimento a respeito das formas de educação e das práticas difusas de socialização e de controle das crianças na sociedade (FONSECA, 2002; DEL PRIORE, 1999; GOÉS e FLORENTINO, 2000; RIZZINI, 2002).

Em uma sociedade em que o tempo da infância era ainda impreciso, fluido – e também plural e variável conforme a clivagem dos grupos sociais e das condições de classe, etnia e gênero –, a vivência das experiências de cuidado, brincadeiras e folguedos infantis tendiam a terminar cedo, sobretudo para as crianças escravas, mas também para as livres e pobres, que ingressavam na aprendizagem dos ofícios e na execução de tarefas variadas, em geral, por volta dos 4-5 aos 12 anos de idade, respectivamente (FONSECA, 2002; DEL PRIORE, 1990). Para o ingresso no mundo do trabalho, as crianças escravas normalmente eram ensinadas pelos mais velhos, escravos e escravas, ou por pessoas livres, empregados e feitores de seus senhores. Poderiam ser também enviadas a aprender um ofício mecânico junto a um mestre, em lojas e oficinas.

Processos de aprendizagem ancorados no convívio direto com os adultos, na observação e na prática social, indicavam a centralidade dos mecanismos difusos de transmissão de saberes, tradições culturais, brincadeiras e jogos, técnicas, valores morais e normas de conduta na educação de crianças e jovens naquela sociedade, não apenas para os negros, escravos e libertos, como também para os grupos indígenas e para a população livre e pobre em geral.

Na Corte imperial, entre 1808 a 1850, Karasch (2000) encontrou significativo número de escravos em sistemas de aprendizagem de ofícios variados, o que muitas vezes incluía o ler, escrever e contar. Em Minas Gerais, os trabalhos de Veiga (2004a e 2004b) e Fonseca (2005), para o período de 1800 a 1835, registraram a presença de escravos matriculados em escolas particulares pelos seus senhores, juntamente com outros alunos classificados como livres, pretos, crioulos e pardos. Em São Paulo, Barros (2005), Vidal e Souza (2006) também encontraram indícios da presença de negros livres, libertos e alguns escravos nas escolas públicas primárias, entre 1851 e 1888.

Como podemos perceber, a constituição da forma escolar como modelo de educação, ao longo de todo o século XIX, conviveu com outros modos de aprender e ensinar, no bojo de múltiplos processos educacionais não escolares e de mecanismos institucionalizados, ou não, de aprendizagem de ofícios. Processos de aprendizagem ancorados no convívio direto com os adultos, na observação e na prática social, indicavam a centralidade dos mecanismos difusos de transmissão de saberes, tradições culturais, brincadeiras e jogos, técnicas, valores morais e normas de conduta na educação de crianças e jovens naquela sociedade, não apenas para os negros, escravos e libertos, como também para os grupos indígenas e para a população livre e pobre em geral²⁷.

No que diz respeito à história dos processos formais de escolarização e da inserção das crianças negras nas escolas domésticas, públicas ou particulares, a preocupação dos historiadores da educação, embora já existente, é bem mais recente, como já salientamos. No entanto, pesquisas que enfocam a constituição da cultura escolar na sociedade brasileira oitocentista têm observado que, ao longo do século, em várias regiões do país, houve intensas discussões sobre a implantação da educação escolar, bem como debates sobre a pertinência, ou não, de

27 De acordo com Fonseca (2002, p. 140), este processo de socialização dos indivíduos fazia parte das formas de educação tradicional, nas quais se realizava uma “transmissão por impregnação”, com a partilha de tarefas e responsabilidades das gerações mais novas com os adultos. Assim, era na convivência com os senhores e com os escravos adultos que a criança escrava tomava conhecimento de sua condição.

se estender a escolarização ao “povo miúdo”, homens e mulheres livres e pobres, aos caboclos e índios da terra, e também aos negros, escravos e libertos (LOPES e FARIA FILHO e VEIGA, 2003; SILVA, 2002 e 2006; VEIGA, 2004a; BARROS, 2005; CRUZ, 2005; FONSECA, 2005, dentre outros).

Assim, por meio destes estudos, é possível pensar a difusão da escolarização ou de acesso às letras por indivíduos e grupos pertencentes à população negra ao longo dos oitocentos, o que nos ajuda a compreender melhor as condições históricas que permitiram a existência, nos idos de 1839, daquela escola de primeiras letras, a escola do Preto Cosme. No âmbito da radicalização das idéias de igualdade e liberdade, difundidas nas guerras de independência do Brasil e apropriadas, nos processos de insurreição, pelos negros, escravos, libertos e quilombolas, a escola balaia, mesmo tão efêmera, talvez tenha significado um caminho possível de redefinição e de ampliação do acesso à cidadania. Ou quem sabe, a escola balaia possa ter representado, ao menos para aqueles que a viveram, uma esperança, uma visão de liberdade.

Certamente, não tendo sido a única experiência escolar vivida pelos negros no século XIX, a iniciativa de Preto Cosme nos indica que, apesar da violência da escravidão, das discriminações e das interdições legais, a escolarização de escravos e libertos esteve presente na disputa entre os vários projetos políticos que visavam construir a nação e inventar o Brasil.

Escravo não é cidadão

No Brasil, ao longo do século XIX, a emancipação dos escravos e a incorporação gradual dos negros livres e libertos aos projetos de formação da nacionalidade desencadearam uma série de debates, propostas, leis, conflitos, revoltas e tensões étnicas e sociais. Tais debates, informados em grande medida pela circulação das idéias iluministas e pelos paradigmas das revoluções liberais burguesas do século XVIII, que ecoavam nos processos de independência das Américas, trouxeram à tona o dilema entre a idéia liberal de igualdade natural entre os

homens e a manutenção da escravidão, sob a égide de Constituições livres. Dilema que, aliás, não foi específico ao Brasil, mas se desenrolou em toda a Afro-América, enquanto durou o regime da escravidão (MATTOS, 2002).

Apesar dos processos diferenciados vividos nos países afro-americanos, como, por exemplo, os Estados Unidos da América, Cuba, Porto Rico e Brasil, segundo Mattos (2000), ao longo do século XIX, delineou-se uma tendência geral de equacionamento deste dilema, qual seja: 1) a manutenção da escravidão com base no direito de propriedade; 2) a proibição do tráfico africano; 3) a emancipação progressiva através de leis que libertavam os nascituros, instituíam o pecúlio para a compra de alforrias ou de experiências de transição regulada, com indenização aos proprietários. Nesse processo, até a metade do século, a escravidão foi abolida em grande parte da região afro-americana, com exceção de países como Cuba/Porto Rico, Estados Unidos e Brasil, o que se deve ao vigor da economia escravista nestes países.

Nos Estados Unidos da América, primeiro país americano a conquistar a independência política, ocorreu um processo singular de adequação liberal à escravidão. Todos os líderes da Revolução Americana eram proprietários de escravos. A Virgínia, de George Washington, era o principal núcleo produtor de tabaco, matéria-prima de exportação fundamental nas trocas comerciais de “carne humana” com a África. A Declaração de Independência das Treze Colônias estabeleceu que todos os homens nasciam livres e iguais, com direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade, mas, manteve a instituição da escravidão para os africanos (MATTOS, 2000).

No caso brasileiro, de acordo com a Constituição de 1824, a opção por uma monarquia constitucional de base liberal, teoricamente, considerava todos os cidadãos livres e iguais. Mas, a escravidão, como instituição social e jurídica, base econômica fundamental das regiões de produção agroexportadora, sustentáculo das classes senhoriais, estava disseminada na sociedade, presente em toda a sorte de serviços urbanos e na produção de mercado interno. A historiografia especiali-

zada vem demonstrando como a propriedade de escravos era disseminada, não apenas pela sua importância econômica, mas também por representar signos de *status* e distinção sociais (SILVA, 2002). A propriedade escrava, embora concentrada nas mãos da classe senhorial (composta pelos grandes proprietários de terras, altos funcionários públicos, burocratas e grandes comerciantes), encontrava-se disseminada entre pequenos e médios camponeses, sitiantes e colonos; médios e pequenos comerciantes; funcionários públicos; clérigos e instituições religiosas; profissionais liberais e autônomos; entre vários grupos sociais. Ao contrário do que se pensava, a propriedade escrava também não discriminava a cor dos indivíduos: apesar da maioria de proprietários ter sido composta por homens e mulheres livres brancos, não foi incomum a posse de escravos entre indivíduos pardos, mestiços, negros livres e, inclusive, ex-escravos (MATTOS, 1998).

Desse modo, com a Independência do Brasil e a construção do Estado imperial, o regime da escravidão continuou inalterado, garantido como direito de propriedade reconhecido na Constituição outorgada em 1824. Esse fato, por muito tempo interpretado como um dos maiores limites do pensamento liberal brasileiro, expressava a adequação entre os princípios dos direitos de liberdade e de propriedade, apropriados e reinterpretados conforme o jogo complexo das forças e interesses defendidos pelos grupos que conseguiram impor, sempre sob forte tensões e contradições, a hegemonia na condução dos processos de constituição dos Estados. O problema da emancipação dos escravos e os anseios de liberdade expressos nos conflitos concretos vivenciados por escravos e libertos que tomaram parte nas conjurações, sedições e revoltas ocorridas em várias regiões brasileiras – e, também nas lutas e resistências cotidianas de enfrentamento ao poder senhorial²⁸ –, seriam questões latentes ao longo do século XIX.

28 Chalhoub (1988) já havia chamado a atenção para os limites das teorias de coisificação do escravo: longe de aceitarem passivamente a escravidão, os escravos buscaram formas de luta e resistência cultural em todos os espaços cotidianos e por meio das possibilidades encontradas dentro da sociedade escravista, e não somente por meio das revoltas e confrontos diretos com o poder senhorial.

No bojo destas tensões sociais, é que a temática da educação e da instrução dos negros, incluindo escravos e libertos, como instrumento de preparação da emancipação gradual, emerge como uma questão fundamental para a construção da nação, ainda no momento das discussões para a elaboração da primeira constituição pela Assembléia Constituinte de 1823, dissolvida pelo Imperador Pedro I. Naqueles debates, uma das vozes que se levantaram para defender a instrução para os escravos, expressando os interesses dos grupos mais moderados, que advogavam a emancipação gradual, sem revoluções e transformações radicais, foi a de José Bonifácio de Andrada e Silva, no seu projeto de lei sobre a regulamentação da escravatura intitulado *Representação à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a Escravatura*.

O projeto de nação de José Bonifácio tinha por fim último a invenção de uma identidade para o Brasil, por meio da constituição de uma utópica sociedade racial, social, política e culturalmente homogênea. Por isso, seus discursos e propostas conferiam centralidade à temática da educação e da incorporação progressiva dos negros escravos e libertos, bem como dos índios, grupos étnicos por ele representados como expressão da índole negativa do brasileiro que, “por natureza, clima e vícios coloniais”, era “preguiçoso, indolente e ignorante”. Visões sobre o povo brasileiro e sobre o país, que ainda hoje circulam no imaginário social, emergem na representação do deputado como justificativa para sustentar o projeto civilizatório que pregava o fim da escravidão, com claros mecanismos de subordinação e controle dos negros, integração dos índios à sociedade nacional e mestiçagem como caminhos de construção de uma “raça superior”, numa sonhada e próspera civilização etnocêntrica. Para promover a civilização dos escravos, Bonifácio propunha o estabelecimento, pelo Estado e pelos senhores, de todas as providências para que os escravos fossem “instruídos na religião e moral, no que ganha

A temática da educação e da instrução dos negros, incluindo escravos e libertos, como instrumento de preparação da emancipação gradual, emerge como uma questão fundamental para a construção da nação.

muito, além da felicidade eterna, a subordinação e fidelidade devida aos escravos” (DOLNIKOFF, 2000, p. 37).

No entanto, os sonhos e projetos de José Bonifácio foram implodidos, juntamente com a Assembléia Constituinte. Contudo, as questões por ele levantadas permaneceram na pauta de discussões políticas ao longo do século XIX.

O texto constitucional, outorgado pelo Imperador, em 25 de março de 1824, sem mencionar uma única vez a palavra *escravo* ou *escravidão*, definiu, para a especificidade da realidade social brasileira, amplamente ancorada na exploração da mão-de-obra africana, a abrangência e os limites da cidadania e, conseqüentemente, do direito à instrução primária e à educação escolar. Nesse sentido, em primeiro lugar, os escravos, como não-cidadãos, eram excluídos das políticas de instrução oficial.

Como vimos, a instrução primária surgiu como um dos direitos fundamentais de garantia individual dos cidadãos brasileiros, estabelecido pela Constituição de 1824. No artigo 179, parágrafo 32, prescrevia-se expressamente: “a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos”. A distinção entre liberdade e escravidão indicava uma das clivagens principais que caracterizavam a sociedade hierarquizada, aristocrática e monárquica, atribuindo significados concretos aos monopólios que constituíam a ordem senhorial escravista: o monopólio sobre as terras e sobre os escravos (MATTOS, 1990).

É importante relembrar, no entanto, que houve lutas e protestos em torno das definições da cidadania imposta na Constituição de 1824, inclusive entre os negros e os mestiços, assim como houve disputas pela delimitação do público-alvo das escolas e pelo alargamento dos direitos à educação escolar ao longo de todo o Oitocentos, abrangendo as propostas para educar e civilizar os índios, os negros escravos ou libertos e aperfeiçoar a instrução oferecida às mulheres.

O Período Regencial (1831-1840), na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, assistiu à proliferação de pasquins exaltados e radicais, como *O Homem de Cor*, *O Brasileiro Pardo*, *O Mulato* e *O Cabrito*, os quais

lutavam por igualdade de direitos entre os cidadãos brasileiros, independentemente da origem étnica (RIBEIRO, 1997). Para a Bahia, as pesquisas de Reis (1989) e, para o Rio de Janeiro, os estudos de Grinberg (1994, 2000, 2001, 2002 e 2006) demonstraram o quanto estas questões ainda seriam debatidas, mesmo após a regulamentação legal pela Constituição, expressando as contradições e as ambigüidades que incidiam na definição da condição social e jurídica do escravo na sociedade oitocentista.²⁹

Para o direito civil vigente durante todo o século XIX, as Ordenações Filipinas (1603-1916) herdadas do Império português, o escravo era definido no âmbito do Direito das Coisas, ou seja, dos direitos que regulavam os institutos da posse e da propriedade de bens. Qualificado com um bem semovente, tratado como animal, o escravo era uma *res* (coisa): “escravo era escravo, propriedade de alguém, obrigado a trabalhar sem receber nada em troca”. Ao mesmo tempo, no âmbito do Direito Penal vigente no Império (Código Criminal de 1830 e Código de Processo Criminal de 1832), o escravo era considerado pessoa, isto é, era capaz de adquirir direitos de proteção e deveres de responsabilidade sobre atos criminosos.

Grinberg (2001) nos ajuda a compreender a ambígua condição jurídica do escravo, a qual não prescindiu de contradições no que se refere às diferenças entre o estatuto civil e o penal dos africanos submetidos ao regime da escravidão. Para o direito civil vigente durante todo o século XIX, as Ordenações Filipinas (1603-1916) herdadas do Império português, o escravo era definido no âmbito do Direito das Coisas, ou seja, dos direitos que regulavam os institutos da posse e da propriedade de bens. Qualificado com um bem semovente, tratado como animal, o escravo era uma *res* (coisa): “escravo era escravo, propriedade de alguém, obrigado a trabalhar sem receber nada em troca” (GRINBERG, 2001, p. 48). Ao mesmo tempo, no âmbito do Direito Penal vigente no Império (Código Criminal de 1830 e Código de Processo Criminal de 1832), o escravo era considerado *pessoa*, ou seja, era sujeito imputável, posto que poderia ser responsabilizado pessoalmente pelos cri-

29 De acordo com Mattos (2002, p. 22) todas as lutas e as tensões sociais que implicaram participação popular no século XIX estavam imbuídas pelo embate dos posicionamentos sobre a extensão dos direitos constitucionais, entre os quais emergia, para alguns grupos, a defesa da igualdade entre brancos livres e a população não-branca livre.

mes que cometesse, sendo levado a julgamento e à execução das penas. O escravo, como *pessoa*, era capaz de adquirir direitos e contrair obrigações. Assim, o direito penal oferecia aos escravos mecanismos de defesa contra o castigo excessivo, estabelecendo regras de punição aos senhores que abusassem do direito de fruição sobre sua propriedade. Nesse sentido, a ambigüidade da condição jurídica do escravo, entre outras questões relativas à religião católica e ao estatuto das mulheres e da família, trouxe uma série de problemas para a construção de um Código Civil no século XIX. Embora previsto na Constituição de 1824, apesar dos inúmeros projetos e tentativas de consolidação do direito civilista, o primeiro Código Civil brasileiro só surgiria quase um século depois, em 1916, já em tempos de República (GRINBERG, 2001).

As ambigüidades da condição jurídica do escravo — ao mesmo tempo, *coisa e pessoa* — se expressavam, evidentemente, no âmbito das relações sociais cotidianas e desencadeavam indefinições e tensões permanentes em toda a hierarquia social. Nas grandes cidades do Império, os escravos e escravas *ao ganho*, alugados(as) ou cedidos(as) pelos senhores para a prestação de serviços a terceiros, realizavam negócios cotidianos (de compra, venda, troca), adquiriam propriedades e pecúlio, realizavam testamentos, deixavam legados e heranças e, muitas vezes, *viviam sobre si*, isto é, eram obrigados a se sustentar e a residir por conta própria, para além das jornadas que deviam aos senhores. Sentiam na própria pele a condição precária e contraditória de ser *coisa e pessoa*, simultaneamente objeto e sujeito de direitos. Na prática, os negros de ganho, com graus de autonomia relativa em relação ao domínio senhorial, contribuíam, ainda mais, para a confusão na definição jurídica do escravo e para a indefinição das condições vividas por escravos e por negros livres e libertos, pelo menos no que se refere às experiências sociais de escravidão urbana.

A escravidão, como instituição social e jurídica, base econômica fundamental das regiões de produção agroexportadora, sustentáculo das classes senhoriais, estava disseminada na sociedade. A propriedade de escravos não discriminava a cor dos indivíduos, não tendo sido incomum a posse de escravos entre indivíduos pardos, mestiços, negros livres e, inclusive, ex-escravos.

Ao longo do século XIX, com a progressiva intervenção do Estado nas relações senhor/escravo, por intermédio de uma série de leis e mecanismos judiciais que visavam regular a matéria, estas tensões se acirravam. Na justiça, a partir de 1870, não foram incomuns as chamadas *Ações de Liberdade*, movidas por escravos, por intermédio de advogados e rúbulas, muitos dos quais simpatizantes com causa abolicionista, buscando a aquisição da alforria ou a comprovação da ilegalidade de seu cativo, por terem nascido de ventre livre ou por já terem sido alforriados (CHALHOUB, 1998; GRINBERG, 1994; AZEVEDO, 1999). Estes mecanismos tornavam fluidos e tensos os lugares sociais, trazendo ambigüidades não apenas para os escravos, mas também para os negros livres e libertos, pois:

Não só o escravo era coisa e pessoa ao mesmo tempo, mas era também uma coisa que podia virar pessoa, caso conseguisse a liberdade, e uma pessoa que podia voltar a ser coisa, caso não cumprisse com as obrigações de todo o liberto, como o reconhecimento da devida gratidão ao seu senhor, e fosse reescravizado (GRINBERG, 2001, p. 55).

Em meio à indefinição no estatuto social dos escravos, às tensões e aos embates pela manutenção ou pela implosão das hierarquias e das distinções sociais, o direito à instrução primária gratuita, garantia da

Constituição de 1824, foi sendo estabelecido no decorrer dos Oitocentos, no lento processo de construção das leis educacionais e dos sistemas de instrução pública provinciais.

A política educacional oficial adotada nas províncias do Império, após a autonomia legislativa determinada pelo Ato Adicional de 1834, em matéria de instrução primária e secundária, como regra, excluiu expressamente os escravos do direito de frequentar as escolas públicas. No entanto, apesar das restrições, uma minoria de escravos parece ter sido instruída nas fazendas ou matriculada nas escolas primárias, às custas dos senhores, como ocorreu, por

A Constituição de 1824, sem mencionar uma única vez a palavra escravo ou escravidão, definiu, para a especificidade da realidade social brasileira, amplamente ancorada na exploração da mão-de-obra africana, a abrangência e os limites da cidadania e, conseqüentemente, do direito à instrução primária e à educação escolar. Nesse sentido, em primeiro lugar, os escravos, como não-cidadãos, eram excluídos das políticas de instrução oficial.

exemplo, em Minas Gerais (VEIGA, 2004a; FONSECA, 2005), em São Paulo (BARROS, 2005; VIDAL e SOUZA, 2006) e no Rio de Janeiro (MARTINEZ, 1997)³⁰.

Nem todo negro é escravo

Como vimos até o momento, nas leis educacionais do Império, a regra – referimo-nos agora às normas jurídicas, e não às práticas sociais –, para os negros escravizados era a exclusão do direito à escola. Escravo, como não-cidadão, como *coisa*, não tinha direito à instrução pública.

No entanto, é preciso refletir um pouco mais sobre este silogismo e prestar também atenção para o fato de que nem todos os negros africanos e seus descendentes, que viviam no Brasil, ou para cá foram compulsoriamente trazidos, viveram na condição de escravos, ou permaneceram ao longo de toda a sua vida nesta condição. Reduzir a sociedade brasileira oitocentista ao binômio *senhores* (brancos) e *escravos* (negros) se constitui em uma visão empobrecedora, que atualmente vem sendo superada em virtude do crescimento das pesquisas historiográficas – o que não significa negar a centralidade da escravidão e a da desigualdade racial naquela sociedade. Estima-se que, no início do século XIX, quando ainda havia uma enorme parcela de escravos concentrados nas regiões de maior atividade econômica, a população de negros livres e libertos chegava a 1/3, em todo o Império, sendo bastante significativa nas províncias de Minas Gerais e da Bahia e na cidade do Rio de Janeiro.

As alforrias, pelas doações, pela compra pelo próprio escravo ou por outrem, foram comuns em todo o período em que vigorou a escravidão³¹. No século XIX, a interferência do Estado na relação senhor/escravo tornou possível a configuração de mecanismos judiciais, como as Ações Cíveis de Liberdade, por meio da qual alguns escravos e africanos livres questionaram na justiça a legalidade do seu cativeiro (CHALHOUB, 1990; GRINBERG, 1994). Os ex-escravos, quando alforriados, e seus

30 Veiga (2004) cita um Relatório de 1852, que fornece indícios de práticas de aprendizagem das letras pelos escravos em diferentes espaços sociais: “Em todas as fazendas há mestres particulares da família. Os próprios escravos têm seus mestres. Não é raro encontrar-se nas tabernas das estradas, nas lojas de sapateiros e alfaiates 2,3,4 meninos aprendendo a ler.”

31 Para a compreensão das alforrias no século XIX, consultar Grinberg, 2002b, pp. 33-35.

filhos nascidos no Brasil, compunham o conjunto da população de livres, descendentes de africanos também chamados de *crioulos livres*, como eram comumente denominados os libertos, nascidos no país.

Qual era a condição jurídica dos *libertos* numa sociedade em que a própria condição jurídica do escravo era marcada por contradições e ambigüidades? Pela Constituição de 1824, os libertos, nascidos no Brasil, eram considerados cidadãos brasileiros. Embora não gozassem de plenos direitos políticos, pois não podiam atuar como eleitores na escolha do colégio eleitoral, nem se eleger para o exercício dos cargos públicos que exigiam o nascimento sem a “mancha de sangue” (ou seja, o nascimento de ventre livre), os libertos poderiam atuar como votantes nas eleições distritais. Como ressaltamos anteriormente, os votantes eram aqueles brasileiros que, além de preencher os demais requisitos constitucionais, como a maioria, alcançavam o rendimento anual de 100.000 réis. Deste modo, portanto, estavam aptos para atuar nas eleições em nível local, escolhendo aqueles cidadãos que, por sua vez, poderiam eleger e ser eleitos para o colégio eleitoral e exercer os cargos de direção do Estado — os chamados cidadãos ativos (NICOLAU, 2002).

Assim, do ponto de vista jurídico, os *libertos*, embora brasileiros, sofriam uma série de restrições no que se refere aos direitos políticos. Quanto ao exercício de outras capacidades jurídicas, como os direitos civis e obrigacionais, o direito de acesso à instrução pública, a condição jurídica do liberto, permanecia ambígua e indefinida, em decorrência da multiplicidade de formas assumidas pela experiência da escravidão no Brasil. Na administração pública, incluindo os serviços de instrução de algumas localidades, não era raro o encaminhamento de consultas e perguntas, por parte de inspetores, professores e membros das comunidades, sobre a possibilidade, ou não, de negros livres e libertos ingressarem nas escolas públicas e particulares³². Durante todo

32 Hilsdorf, por exemplo, indicou as dúvidas apresentadas por escrito às autoridades provinciais, pelo professor João Francisco, do Seminário das Educandas e da escola pública de Santa Ifigênia, em São Paulo, nas décadas de 1820 e 1830, no sentido de saber se a lei permitia receber os libertos nas escolas, pois era frequentemente procurado por estes para matriculá-los (1999, p. 211).

o século, intelectuais, políticos, advogados, juristas demonstraram preocupação em delimitar a condição jurídica dos libertos, como foi o caso, por exemplo, da família do Conselheiro Antonio Pereira Rebouças, descendente de africanos (GRINBERG, 2002a)³³. Não havia clareza em relação à condição jurídica desta população, o que acirrava ainda mais a complexidade, tensões e antagonismos sociais.

O que parece ter sido claro, aos olhos dos contemporâneos, foi o fato de que o exercício de direitos civis pelos negros livres e libertos dependia da capacidade de comprovar permanentemente a sua condição de liberdade. Em caso contrário, na ausência de comprovação da condição de livre, poderiam ser submetidos à reescravização, mecanismo que não poucas vezes foi usado pelas classes senhoriais e pelos antigos senhores (GRINBERG, 2006). Como argumenta Mattos:

A manutenção da escravidão e a restrição legal de direitos civis e políticos aos libertos tornavam o que hoje identificamos como “discriminação racial” uma questão crucial na vida de amplas camadas populacionais, rurais e urbanas. Apesar da igualdade de direitos civis entre os cidadãos brasileiros, reconhecida pela Constituição, os brasileiros não-brancos continuavam a ter até mesmo o seu direito de ir e vir dramaticamente dependente de sua condição de liberdade (MATTOS, 2002, p. 21).

33 Antonio Pereira Rebouças (1798-1848), filho de liberta e de alfaiate português, nasceu na Bahia, autodidata no estudo das leis, tornou-se rábula, advogado provisionado e especialista em direito civil na monarquia. Seu filho, o abolicionista André Rebouças, até pouco tempo, era mais conhecido pela história. Nas décadas de 1830 e 1840, Antonio Pereira Rebouças foi Deputado, Conselheiro da Coroa e atuou como advogado do Conselho de Estado. Escreveu autobiografias e produziu discursos, artigos em jornais, além de comentários jurídicos. Os seus três irmãos também foram beneficiados com a supressão da mancha de sangue pela Constituição de 1824 e ingressaram em processos de escolarização formal (formaram-se um médico, um engenheiro e outro escrivão). Era membro da Sociedade Amante da Instrução (1829). Entusiasta do liberalismo, do direito de propriedade, e defensor das restrições censitárias para a cidadania. No entanto, partilhando da ideologia liberal que valorizava os “talentos” e “virtudes” individuais, lutava pela entrada de libertos nos cargos públicos mais altos do Estado, desde que comprovassem suas posses. Considerava o critério da “ingenuidade”, estabelecida para o cidadão ativo pleno, uma exceção odiosa. Sobre a trajetória de Rebouças, o pai, ver o estudo de Grinberg (2002).

Pela Constituição de 1824, os libertos, nascidos no Brasil, eram considerados cidadãos brasileiros. Embora não gozassem de plenos direitos políticos, pois não podiam atuar como eleitores na escolha do colégio eleitoral, nem se eleger para o exercício dos altos cargos públicos, que exigiam o nascimento sem a “mancha de sangue” (ou seja, o nascimento de ventre livre), os libertos poderiam atuar como votantes nas eleições distritais. Assim, do ponto de vista jurídico, os libertos, embora brasileiros, sofriam uma série de restrições no que se refere aos direitos políticos.

Além da interdição aos escravos, apoiada na Constituição de 1824, em algumas Províncias e na Corte imperial, houve medidas legais que restringiram ainda mais o direito de acesso à instrução, estendendo a proibição de freqüência às escolas públicas e particulares aos “pretos africanos livres ou libertos”. Na Província do Rio de Janeiro, Mattos (1990) indica que a determinação de interdição aos escravos e “pretos africanos livres ou libertos” data de 1835. Para a Corte, Moacyr (1936) refere-se à lei de 21/01/1837. No Rio Grande do Sul, a legislação de dezembro de 1837, em termos ainda mais imprecisos e ambíguos, vetava os “escravos e pretos ainda que livres e libertos” (MOACYR, 1940).

As interdições aos escravos e aos grupos étnicos compostos por aqueles identificados por “pretos africanos livres ou libertos” foram tradicionalmente interpretadas por parte da historiografia da educação como representativos dos processos de exclusão de *todos os negros* nos mecanismos de instrução e educação formais, sobretudo, das escolas, no decorrer do século XIX. Entretanto, como ressaltamos, pesquisas mais recentes já refutam esse argumento, apontando indícios da presença de crianças mestiças, negras e pardas, livres e libertas e, até mesmo, em alguns casos, de crianças escravas, nas escolas elementares, nos asilos e em instituições educacionais de várias Províncias do Império (SILVA, 2002 e 2006; SCHUELER, 2002; VEIGA, 2004a; FONSECA, 2005; BARROS, 2005; SILVA e ARAÚJO, 2005).

Além da interdição aos escravos, em algumas Províncias e na Corte imperial, houve medidas legais que restringiram ainda mais o direito de acesso à instrução, estendendo a proibição de freqüência às escolas públicas e particulares aos “pretos africanos livres ou libertos”, como no Rio de Janeiro, Corte e Rio Grande do Sul.

Portanto, para compreendermos o alcance das restrições legais aos “pretos africanos livres e libertos”, é preciso enfrentar as dificuldades e assumir os riscos de tentar decifrar os significados possíveis atribuídos pelos contemporâneos à expressão “pretos africanos”, bem como definir, na medida do possível, a condição jurídica de libertos e africanos negros livres no século XIX. Começamos, então, pelas condições de *africano* e de *africanos livres*.

De acordo com Mattos (2002, p. 32), a construção da categoria de *africanos* para designar uma identidade comum aos variados grupos étnicos oriundos da África subsaariana foi uma realização do século XIX, consolidada nas últimas décadas dos Oitocentos, quando a difusão das teorias raciais científicas veio a reforçar o paradigma da existência de desigualdades e hierarquias entre as raças humanas.

No período colonial, os negros escravos provenientes do tráfico atlântico eram identificados simplesmente pelo porto ou região africana de origem na qual tinham sido embarcados, como Mina, Congo, Angola, Benguela, Moçambique. Esta classificação por área de procedência funcionou como mecanismo de reconstrução de identidades e identificações, em parte também assumidas pelos cativos, que permitiram à empresa colonial reordenar as relações sociais, violentas e tensas daquela sociedade. A historiografia especializada vem identificando que os próprios escravizados se organizaram a partir da demarcação de fronteiras entre as diferentes tradições africanas, o que se refletia na própria organização social das irmandades negras, separadas por *nações* e por critérios de maior ou menor pertencimento ao regime escravocrata. Assim sendo, não havia uma unidade entre os africanos, e a designação de *africano* não era aplicada diretamente para reconhecer a condição de escravo.

O termo *crioulo*, ao contrário, já era utilizado como forma de distinguir os escravos e seus filhos nascidos no Brasil daqueles africanos recém-chegados no país. Em parte, o uso político da construção de identificações distintas para o *africano* e *crioulo* se deveu ao fenômeno que ficou conhecido como “africanização do Brasil”, decorrente do crescimento vertiginoso do tráfico negreiro, com o incremento das áreas de produção agrícola nas áreas açucareiras do Recôncavo Baiano, no final do século XVIII. Foi no período da independência e das lutas pela afirmação do Estado imperial que, pela primeira vez, a oposição entre os *africanos* (recém-chegados do tráfico) e os *crioulos* (escravos brasileiros) assumiu conotações políticas. Em meados do século XIX, esta distinção era bem mais nítida, resultando numa divisão classificatória

A historiografia tem apontado que a percepção das diferenças entre os africanos se diluiu ainda mais após a interrupção legal do tráfico pela lei de 7 de novembro de 1831. Embora não tenha criado a categoria de africanos livres, a lei de 1831 formalizou a sua condição jurídica, na medida em que dizia textualmente, no art. 1º, “Todos os escravos que entrarem no território ou portos do Brasil, vindos de fora, ficam livres.”

mais simples entre *escravos crioulos e escravos de nação africana* (MATTOS, 2002, p. 29-32).

Assim, apesar da permanência do uso de identificações dos africanos por *nações*, nos documentos da época – o que facilitava, inclusive a construção de representações e de políticas de controle sobre os indivíduos pertencentes às nações consideradas “potencialmente mais perigosas” (como nagôs, hassuas, preto-minas e malês) – a historiografia tem apontado que a percepção das diferenças entre os africanos se diluiu ainda mais após a interrupção legal do tráfico pela lei de 7 de novembro de 1831. Embora não tenha criado a categoria de *africanos livres*, a lei de 1831 formalizou a sua condição jurídica, na medida em que dizia textualmente, no art. 1º, “Todos os escravos que entrarem no território ou portos do Brasil, vindos de fora, ficam livres”.³⁴. Conhecida tradicionalmente como “lei para inglês ver”, pela sua ineficácia, esta lei serviu para a repressão internacional ao tráfico, sobretudo, para legitimar o apresamento dos navios negreiros pela

34 A categoria de africanos livres teve origem nos tratados bilaterais assinados entre Portugal e Grã-Bretanha para a abolição do tráfico de escravos. Entre os procedimentos acordados, estava a criação das Comissões Mistas dos dois lados do Atlântico para julgar os responsáveis pelos navios apreendidos. Na convenção de 1817, determinou-se que os escravos apresados ilegalmente seriam emancipados, ficando sob tutela do governo onde o navio tivesse sido julgado. Nesse sentido, D. João assinou o Alvará de 1818 determinando que “durante 14 anos os africanos emancipados seriam preparados para o trabalho livre”. Segundo o estudo de Mamigonian (2006), com base nas regras de direito internacional e nas leis brasileiras de 1831 e de 1850, foram emancipados cerca de 11 mil africanos, pessoas que cumpriram o período de trabalho compulsório estabelecido, prestando serviços em instituições públicas e particulares. A maioria dos africanos traficados (o cálculo é de cerca de 760.000 almas), no entanto, foi escravizada, ao arrepio da lei. Os debates sobre a lei de 1831 no parlamento brasileiro, e suas conseqüências, foi extremamente rico e revelou as estratégias dos defensores do regime escravista em garantir a sua ineficácia. A pressão britânica sobre o Império para que providenciasse a emancipação dos africanos permaneceu nos anos 1840 e 1850, o que acarretou no Decreto n. 1.303, de 28 de dezembro de 1853, declarando a emancipação parcial dos africanos livres. Aqueles que tivessem completado os 14 anos de serviço compulsório deveriam ser emancipados definitivamente. Após 1853, a seção do Ministério da Justiça responsável pela administração dos africanos livres passou a receber petições encaminhadas por estes, visando à comprovação do direito à liberdade. Nas décadas de 1870 e 1880, alguns advogados abolicionistas, como Luiz Gama, ao impetrar ações de liberdade em nome de escravos e africanos, lançaram mão de uma interpretação singular da lei de 1831, e obtiveram sucesso em alguns casos, argumentando que todos os escravos que entraram no país após a publicação da lei seriam livres, posto que traficados ilegalmente. As disputas em torno das concepções de direito estabelecidos pela legislação e a apropriação realizada pelos africanos livres constituiu tema profundamente analisado por Mamigonian (2006). A respeito da ação de Luiz Gama, ver Azevedo (1999).

Grã-Bretanha. A repressão interna ao tráfico de escravos só veio a ser efetivada de forma mais concreta com o apoio da Lei Eusébio de Queiroz, em 1850. Apesar destas restrições, como sabemos, o contrabando ilegal continuou, de forma massiva, a alimentar o trabalho escravo, destinando os africanos, sobretudo, para região agro-exportadora do Centro-Sul, com a expansão das lavouras de café. Entre 1830 e 1850, estima-se que foram escravizados ilegalmente cerca de 760 mil africanos que, por lei, possuíam a condição jurídica de *africanos livres* (MAMIGONIAN, 2006, p. 130).

Do ponto de vista jurídico, os *africanos livres* possuíam o *status* semelhante ao de pessoas livres sob tutela e submetidas a trabalho compulsório. Portanto, estes africanos eram considerados *pessoas livres*, porém, sob condição. No entanto, o fato de estes indivíduos serem livres, obtendo estatuto jurídico diferente dos escravos, introduziu uma nova forma de distinção e desigualdade entre eles, o que foi considerado pelos setores escravistas um extremo risco para a manutenção da paz e da ordem senhoriais. Ainda mais naqueles anos de graves tensões e revoltas regenciais, que não prescindiram da participação ativa de negros, escravos crioulos, africanos e libertos, sendo a mais representativa dentre elas a chamada Revolta dos Malês, na Bahia, ocorrida em 1835 (REIS, 1989)³⁵.

Ora, é evidente que os africanos livres representaram “um novo barril de pólvora”, prestes a esquentar ainda mais os conflitos sociais na sociedade imperial. Não seria por outra razão que, nos debates realizados no Senado em torno da lei de 1831, o senador Rodrigues de Carvalho lembraria aos demais colegas a respeito dos riscos da emancipação abrupta destes africanos livres, tendo em vista que o tráfico (ilegal) fizera ingressar na Bahia cerca de “10 a 15 mil” novos africa-

35 Durante as primeiras décadas do século XIX, várias rebeliões de escravos explodiram na Província da Bahia. A mais importante delas foi a dos Malês, uma rebelião de caráter racial, contra a escravidão e a imposição da religião católica, que ocorreu em Salvador, em janeiro de 1835. Nessa época, a cidade de Salvador tinha cerca de metade de sua população composta por negros escravos ou libertos, das mais variadas culturas e procedências africanas, dentre as quais a islâmica, como os haussas e os nagôs. Foram eles que protagonizaram a rebelião, conhecida como dos “malês”, pois este termo designava os negros muçulmanos, que sabiam ler e escrever o árabe e difundiam o Alcorão (REIS, 1989).

nos. Os seus argumentos tornam perceptíveis os “perigos” representados pelos africanos livres. Senão, vejamos:

se tal acontece [a emancipação imediata dos africanos livres], entram já todos em revolução, porque basta um que saiba ler para que, vendo esta disposição, cite todos os outros; e ainda que nenhum preto saiba ler há de falar quem por espírito de revolta, de que há agora tanta abundância, procure onde existem esses pretos para os aconselhar (*apud* MAMIGONIAN, 2006, p. 134) (os grifos são nossos).

De fato, a questão dos africanos livres representava para a sociedade imperial, sobretudo naquela década de revoltas regenciais e insurreições escravas, um enorme nó. Os temores apresentados pelo senador soteropolitano podem nos indicar pistas sobre as motivações concretas das interdições impostas aos africanos livres pela legislação educacional de algumas localidades do Império. Não por acaso, esta legislação emerge exatamente na década de 1830 – Província do Rio de Janeiro, em 1835, Corte imperial, em 1837, São Pedro do Rio Grande do Sul, também em 1837 (VEIGA, 2004a). Sobre essa questão, investigando a presença de crianças negras na instrução elementar mineira entre 1800 e 1835, Veiga (2004a) já havia alertado para a diferença existente entre as condições sociais do *africano livre* e do *crioulo*, negro livre ou liberto brasileiro, o que permitiu a esta historiadora questionar as “conclusões apressadas” que inferiram a total ausência da população negra e mestiça da escola imperial.

É possível, então, pensarmos na hipótese de que a proibição das matrículas aos chamados “*pretos africanos livres e libertos*” tenha sido motivada pelo medo das elites senhoriais em relação aos perigos da propagação das letras entre os africanos livres, o que poderia acalentar os sonhos de liberdade não apenas nestes indivíduos submetidos ao regime da lei de 1831, mas também despertar inconvenientes inquietações entre os escravos *crioulos* nascidos no Brasil.³⁶ Assim, cabe per-

36 A hipótese já foi aventada por Chalhoub (1998) a partir da leitura de documentos policiais da Corte imperial que, em 1835, demonstravam o medo das elites ao acesso à leitura pelos africanos livres e escravos de nação Mina (preto-minas). Estes grupos eram temidos em razão das revoltas regenciais e, sobretudo, pela suposta participação na Revolta dos Malês, na qual africanos escravos de tradições islâmicas tiveram acesso aos textos do Alcorão e outros escritos incendiários (REIS, 1989).

guntar: será que ainda podemos afirmar que a interdição ao acesso às escolas se estendeu a *todos* os “pretos” livres e libertos, inclusive os brasileiros? Ou será que os dispositivos proibitivos visavam impedir o acesso apenas aos africanos livres recém-chegados no território brasileiro após a lei de 1831? A análise criteriosa de como foram apropriados, compreendidos e aplicados tais dispositivos, em termos empíricos, ainda é um enorme desafio a ser enfrentado pela historiografia da educação. Será que estas restrições legais serviram para ampliar, ainda mais, os obstáculos de alcançar a instrução elementar ao conjunto da população de negros livres e libertos, ou será que foram questionados, burlados, reinterpretados pelos sujeitos da ação educativa na prática cotidiana?

Embora estas questões, e o tema dos processos de inclusão/exclusão dos negros, africanos livres, libertos brasileiros e escravos nas escolas, careçam ainda de maior investimento para a totalidade das regiões do Império, algumas Províncias parecem não ter estendido a interdição de frequência aos “pretos africanos livres e libertos”, ainda que tivessem mantido a proibição aos escravos. Foi o caso, por exemplo, de Minas Gerais, conforme indica o estudo de Veiga (2004a). Esta pesquisa, bem como outras já existentes sobre o tema, oferece elementos importantes para refletirmos a respeito de práticas de inserção de negros livres, libertos e escravos nas escolas oitocentistas, a despeito das interdições legais, dos preconceitos sociais e das barreiras enfrentadas pela maioria da população para atender às demandas por escolarização e alfabetização³⁷.

É possível, então, pensarmos na hipótese de que a proibição das matrículas aos chamados “pretos africanos livres e libertos” tenha sido motivada pelo medo das elites senhoriais em relação aos perigos da propagação das letras entre os africanos livres, o que poderia acalentar os sonhos de liberdade não apenas nestes indivíduos submetidos ao regime da lei de 1831, mas também despertar inconvenientes inquietações entre os escravos crioulos nascidos no Brasil.

37 A presença das crianças negras tem sido demonstrada pela historiografia em várias regiões do Império, como em Minas Gerais (VEIGA, 2004a; FONSECA, 2005), na Corte imperial e na Província do Rio de Janeiro (SILVA, 2002; SCHUELER, 2002), em Pernambuco (SILVA, 2006); em São Paulo (BARROS, 2005; VIDAL e SOUZA, 2006), em Campinas (SOUZA, 1998), entre outras.

A presença dos negros na escola imperial

Contrariando a idéia de que os negros foram completamente excluídos da escola imperial, Veiga (2004a) sustenta a hipótese de que, no processo de constituição do Estado imperial, a produção do imaginário de uma nação civilizada ocasionava a necessidade de estender a escolarização a toda a sociedade. Por isso, na maioria das Províncias, em que pese a existência de leis restritivas, a questão da origem étnica das crianças não se constituiu em um impedimento de frequência à escola pública. Neste processo, a clivagem principal que marcava a interdição estava relacionada à condição jurídica de liberdade das crianças, ou seja, se escravas ou livres.³⁸ Neste caso, sendo consideradas livres, as crianças negras, mestiças e pardas (designações comuns das cores das crianças encontradas nos registros de matrículas mineiros até 1835) estavam incluídas no projeto de homogeneização cultural das populações. Nos mapas escolares analisados pela autora, há indicativos de uma significativa mestiçagem nas escolas mineiras, posto que em documentos elaborados pelos mestres de escolas particulares e públicas de algumas localidades mineiras, para os anos de 1823, 1825 e 1832, foram registrados 64 *brancos*, 58 *pardos*, 11 *crioulos*, 3 *negros*, 1 *mestiço*,

1 “filho de preto forro”, além de 3 *escravos* levados pelos seus senhores (VEIGA, 2004a, p. 4).

Como podemos perceber pela variação na indicação das supostas origens étnicas (*pardos*, *mestiços*, *crioulos*, *preto*, *negros*) dos alunos, as designações de cor nos documentos do século XIX não podem ser tomadas como expressão exata da cor-de-pele dos indivíduos, posto que constituíam construções sociais fluidas e representações ambíguas, nas quais a etnia e

Na maioria das Províncias, em que pese a existência de leis restritivas, a questão da origem étnica das crianças não se constituiu um impedimento de frequência à escola pública. Neste processo, a clivagem principal que marcava a interdição estava relacionada à condição jurídica de liberdade das crianças, ou seja, se escravas ou livres.

38 Na legislação educacional do século XIX, além do critério de liberdade, outras clivagens e interdições vão ser inscritas, como a proibição aos não-vacinados e portadores de moléstias contagiosas e a demarcação das idades adequadas à frequência (GOUVÊA, 2004; VEIGA, 2004; GONDRA, 2004).

as condições de lugar e *status* social estavam indissociavelmente ligadas. De acordo com Mattos (1998), ao investigar as relações inter-raciais entre os negros, escravos e libertos e a população livre, a partir de processos criminais e fontes cartoriais no Sudeste escravista, verificou-se o progressivo silêncio em relação à cor dos indivíduos, notável principalmente a partir de meados do século³⁹. A sua hipótese para explicar o “sumiço da cor” é a de que esta ausência estava diretamente relacionada ao processo de implosão das diferenças e das hierarquias sociais entre brancos e negros, com o crescimento progressivo das alforrias, das correntes de migração interna e da imigração externa e, conseqüentemente, da população livre e liberta no Sudeste escravista. Segundo a autora, quando havia referências à cor na documentação, via de regra, a designação *preto*, pejorativa, identificava a condição de forros recentes, africanos livres ou escravos, enquanto que *pardo* tenderia a designar os libertos ou os descendentes livres de ventre escravo (MATTOS, 1998).⁴⁰

A escolarização em Minas Gerais, na medida em que também promoveu o “sumiço da cor”, pode ter representado, para parcela da população mestiça que conseguiu ingresso nas escolas, a possibilidade de “desfazer-se” do estigma que relacionava a ascendência africana à escravidão, aproximando cada vez mais os negros, mestiços e os pardos das experiências de liberdade. Como demonstrou Veiga (2002), naque-

39 As designações de cor no século XIX, como construções sociais, se constituíram foco de tensões e disputas. Segundo Mattos (2002, p. 23), a simples tentativa de introduzir a categoria “cor” nas primeiras experiências de recenseamento da população imperial gerou protestos generalizados. Um primeiro regulamento para instituição do registro civil de nascimento e óbito (1850) gerou revoltas armadas em vários municípios do Nordeste, baseadas na crença de que o regulamento — apelidado de “Lei do Cativo” — teria por objetivo escravizar a “gente de cor”.

40 De acordo com a autora, a categoria pardos foi construída no final do período colonial, e abrangia mais do que mulatos e mestiços (estes últimos ligados à ascendência africana). Surgiu no momento em que já havia uma enorme população afrodescendente livre, a qual não se enquadrava mais no estatuto de escravo ou liberto: “A emergência de uma população livre de ascendência africana — não necessariamente miscigenada, mas dissociada, há algumas gerações, da experiência do cativo — consolidou a categoria pardo livre como condição lingüística para expressar a nova realidade, sem que recaísse sobre ela o estigma da escravidão, mas também sem que se perdesse a memória dela e as restrições civis que implicava. Pardo livre assinalará para a ascendência africana, assim como cristão-novo assinalava para origem judaica: era, portanto, condição de diferenciação em relação à população escrava e liberta, e também de discriminação em relação à população branca; expressão da mancha de sangue”. Já negro e preto foram termos usados mais comumente para designar escravos e forros recentes, até o avançar do séc. XIX (MATTOS, 2002, p. 14-15).

la Província, a partir de 1835, os registros de cor-de-pele das crianças tenderam a desaparecer dos mapas de matrícula escolar.

De modo diverso, para a Província de São Paulo, entre os anos de 1851 e 1888, Vidal e Souza (2006) encontraram séries documentais contínuas contendo mapas de matrícula escolar e relatórios de professores e inspetores, nos quais havia o registro detalhado a respeito da cor e condição civil dos alunos. A existência de dados que informavam sobre as mesmas escolas públicas primárias para períodos aproximados de dez anos possibilitou às autoras o levantamento de questões fundamentais para a História da escolarização, relacionadas às práticas e às experiências concretas vividas pelos sujeitos da ação educativa. A riqueza da documentação permitiu a percepção de problemas inéditos sobre a infância escolarizada, tais como: as cores dos alunos e sua condição civil (se livre, liberto ou escravo); as idades de ingresso; a permanência, o abandono ou as intermitências na frequência escolar; as relações entre as famílias e a escola; os saberes ensinados e as representações sobre o comportamento e o desempenho escolar dos alunos.

Buscando investigar quem era a infância que frequentara as escolas primárias oitocentistas em São Paulo, as autoras encontraram referências detalhadas e variadas sobre cor e condição civil dos alunos, então registrados como *brancos*; *pardos livres*; *pardos libertos*; *pretos livres*; *pretos libertos*; e *escravo*. Seguindo o raciocínio proposto por Mattos (2001), é provável que os alunos *pardos* e *pretos* designados como *livres* fossem aqueles afro-descendentes cuja condição social se encontrava mais distante da experiência da escravidão, já tendo nascido livres. Por outro lado, *pardos libertos* e *pretos libertos* parecem indicar uma condição social mais próxima da escravidão, podendo ter se tratado de forros recentes. Ou, quem sabe, como propuseram Vidal e Souza (2006), as designações podem ter dito respeito às representações dos professores sobre a miscigenação e a heterogeneidade encontrada na *cor-de-pele* dos alunos? Quem sabe? Impossível precisar.

No entanto, a variação nas indicações das cores e condições das crianças afro-descendentes nos mapas escolares e nos relatórios pau-

listas analisados por Vidal e Souza (2006) demonstra, em primeiro lugar, o quanto é problemático utilizarmos concepções rígidas e abstratas a respeito das identidades étnicas e das origens raciais, na medida em que podem indicar não apenas o fenótipo dos indivíduos, mas também, constituem as representações historicamente construídas na experiência social, expressando clivagens sociais, culturais e econômicas. Em segundo lugar, a heterogeneidade étnica encontrada pelas pesquisadoras nas escolas primárias paulistas, e também por estudos referentes a outras Províncias do Império, sugere a fragilidade da idéia, tão divulgada, de que a escola primária oitocentista foi criada para educar apenas as crianças *brancas*, e, sobretudo, as elites senhoriais.⁴¹ Cabe, ainda, considerando a diversidade regional, educacional e social do país, avançar mais nas pesquisas sobre os sujeitos da ação educativa, buscando investigar quem eram os professores, as professoras, os alunos e as alunas que passaram pelas instituições educacionais, e como experimentaram a constituição da cultura escolar no século XIX. Como argumentou Cruz (2005, p. 27):

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar (...) embora

A variação nas indicações das cores e condições das crianças afro-descendentes nos mapas escolares e nos relatórios oficiais do século XIX demonstra, em primeiro lugar, o quanto é problemático utilizarmos concepções rígidas e abstratas a respeito das identidades étnicas e das origens raciais, na medida em que podem indicar não apenas o fenótipo dos indivíduos, mas também, constituem as representações historicamente construídas na experiência social, expressando clivagens sociais, culturais e econômicas.

41 A historiografia indica uma série de experiências de escolarização de negros no século XIX, entre outras: 1. Maranhão — aulas públicas mantidas pela Irmandade de São Benedito, criada em 1821, e escola de escravos do Preto Cosme, criada em 1839; 2. Campinas — Colégio Perseverança, escola feminina regida pelo professor e médico Antonio Cesariano Jr. e sua esposa, ambos pardos livres; cinco escolas para libertos e escravos em 1871 (CRUZ, 2005) e cursos noturnos (PERES, 2002); Colégio São Benedito, criado em 1903; 3. Corte — escola particular de Pretextato dos Passos, entre 1853-1873 (SILVA, 2002); 4. Província do Rio de Janeiro — escolas nas fazendas do Comendador Souza Breves e na Fazenda Vista Alegre, em Valença, e Asilo Agrícola de Santa Isabel, criado em 1886 (MARTINEZ, 1997); 5. Minas Gerais — presença de crianças negras nas escolas primárias públicas e particulares (VEIGA, 2002a; GOUVÊA, 2004; FONSECA, 2005); 6. Província de São Paulo — presença de crianças negras nas escolas públicas primárias (BARROS, 2005; VIDAL e SOUZA, 2006) e nas escolas profissionais, técnicas e tecnológicas, criadas pelos negros ou pelo Estado (SILVA e ARAÚJO, 2005); 7. Pernambuco — Colônia Orfanológica Isabel, 1874 (ARANTES, 2005). Para uma visão de conjunto sobre o tema, consultar o *Dossiê Negros e a Educação*, número 4 da *Revista Brasileira de História da Educação*, além das obras de Romão (2005); Oliveira, Silva e Pinto (2005); e Müller (2006).

não de forma massiva, camadas populares negras atingiram níveis de instrução, quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e as escolas particulares.

No mesmo sentido, Silva (2002), ao pesquisar as relações existentes entre a aquisição de instrução primária e as possibilidades de negros livres e libertos de ascenderem a ofícios e profissões que os distinguissem da marca do cativo, recuperou a história do professor Pretextato dos Passos. Este professor particular da Corte, que se apresentava como “preto” – indicando, possivelmente, sua condição de liberto ou descendente de libertos –, manteve uma escola para ensinar primeiras letras aos “meninos pretos”, filhos de libertos da sua freguesia (Sacramento) no centro da cidade. Na documentação que apresentou ao governo para solicitar autorização para abertura da escola, o professor alegava que seu objetivo era fazer com que seus alunos “aprendessem com perfeição” os conhecimentos elementares, já que, segundo ele, em muitas escolas da cidade eram estes meninos preteridos pelo preconceito étnico-racial e sua relação com a escravidão. A aquisição da instrução elementar, via escola, emergiu como uma estratégia possível de distanciamento e superação da condição cativa, passada ou recente, apesar das dificuldades sempre existentes de acesso às letras em uma sociedade escravista e hierarquizada (SILVA, 2002). A autora, ao reconstruir a história de Pretextato dos Passos, e de seus alunos, sugere a hipótese de que a sua experiência representou um indício significativo que nos dão a ver lutas, tensões sociais e também limites em torno da implementação da escolarização formal dos negros no século XIX.

Sem dúvida, não foram poucos os limites e os obstáculos enfrentados pelos negros brasileiros e seus descendentes, não apenas escravos, mas também livres, libertos e africanos chegados após 1831, para obterem acesso ao processo de escolarização formal na sociedade escravista. Ao lado das restrições legais e dos instrumentos de interdição impostos pelas políticas oficiais de instrução pública, alguns estudos vêm demonstrando os diversos mecanismos sutis de discriminação e as

práticas cotidianas de exclusão e hierarquização pulverizadas na sociedade oitocentista.

De acordo com Barros (2005), os discursos das elites (a “ação branca”) indicavam a necessidade de inserir os negros no projeto civilizatório, via educação escolar, juntamente com a população branca livre e pobre, ao mesmo tempo em que grupos sociais variados se incomodavam com a presença dos negros e seus descendentes nas escolas, expressando preconceitos e discriminação étnico-racial. As dificuldades para o ingresso nas escolas ocorriam desde a matrícula ao cotidiano escolar, manifestando-se na dúvida sobre a condição de liberdade das crianças e nos perigos de instruir a população escrava;⁴² na falta de material escolar, de merenda, de vestuário e calçados; na pobreza das famílias e na necessidade do trabalho das crianças; nas diferenças, resistências culturais e nas tensões sociais, que recriavam formas variadas de distinção de classe, etnia, e também de gênero, na sociedade imperial.

A questão da inclusão dos vários grupos étnicos afro-descendentes na escola primária desencadeava tensões e contradições, havendo opiniões contrárias entre os professores. Por exemplo, é interessante o relato apresentado pelo professor Antonio José Rhormens, em 1877, ao noticiar à inspetoria de instrução a respeito das atividades na escola sob sua responsabilidade, a escola pública de meninos do Largo do Arouche (capital da Província de São Paulo). Segundo este professor, na sua escola estaria ocorrendo uma situação desagradável, posto que “certos negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculam-se mas não freqüentam a escola com assiduidade” estariam espalhando “vícios” e usando de linguagem e “expressões abomináveis”, prejudi-

A heterogeneidade étnica encontrada nas escolas oitocentistas sugere a fragilidade da idéia, tão divulgada, de que a escola primária oitocentista foi criada para educar apenas as crianças brancas, e, sobretudo, as elites senhoriais.

42 Barros (2005, p. 83) cita um relatório de inspetor da instrução pública paulista (1855) determinando aos professores que só matriculassem as crianças das quais tivessem “certeza” de sua condição de livre. A autora também se refere a fontes que apontavam resistências de grupos sociais às escolas públicas e particulares que aceitavam crianças pobres e negras. Na Corte, já nas décadas de 1870 e 1880, também encontramos determinações oficiais aos professores para certificarem a condição civil das crianças como requisito legal para a matrícula (SCHUELER, 2002).

cando a educação e a aprendizagem dos *outros* meninos. Demonstrando aversão ao convívio entre os filhos de *africanos livres* e os demais alunos de sua escola, o professor não negava a necessidade de educar aqueles “negrinhos”, mas, para isso, sugeria a existência de escolas “à parte” (BARROS, 2005, p. 84). Ou seja, aventava-se, neste caso, a proposta de educar as crianças negras, descendentes de africanos livres, em instituições específicas e em regime separado – como, aliás, estava se constituindo o modelo de educação para os libertos no sul dos Estados Unidos, a segunda maior nação escravista das Américas.

Diante destas contradições, é preciso refletir sobre o fato de que a escola oitocentista, para os negros, pode ter representado, ao mesmo tempo, um veículo de afirmação social, lugar de distinção/mobilitade social e instrumento de discriminação e de recriação de hierarquias. Como alerta Fonseca (2005, p. 110), o fato de encontrarmos significativo número de afro-descendentes e indícios de diversidade e heterogeneidade étnica e social nas escolas do século XIX, não nos permite sugerir que a escola naquela sociedade era democrática nem tampouco destituída de mecanismos de afirmação dos preconceitos, que efetivamente ocorreram no interior dos espaços escolares – como também atestam os trabalhos de Souza (1998), Barros (2005), Silva e Araújo (2005), entre outros já referidos.

Segundo Fonseca (2002), não é possível esquecer que a maioria das propostas de instrução e educação escolares (escolas primárias, institutos de formação profissional, escolas técnicas, asilos e colônias agrícolas etc.), fomentadas, inclusive, por frações das classes senhoriais, pretendiam, em regra, instaurar práticas pedagógicas com caráter fortemente disciplinar, que visava infundir comportamentos tidos como “civilizados” e desqualificar os sujeitos e culturas diferenciadas do modelo difundido pela escola⁴³.

43 Além do ensino primário e profissional para as camadas populares, inclusive libertos, em cursos noturnos, asilos e/ou colônias agrícolas, o incremento de indústrias ou oficinas e o incentivo à pequena propriedade agrícola, foram também propostas feitas por alguns reformistas conservadores, liberais e republicanos, como Joaquim Nabuco, André Rebouças e Tavares Bastos. Sobre as propostas encaminhadas pelos fazendeiros e senhores de terra nos Congressos Agrícolas de 1878 (Recife e Rio de Janeiro), consultar o estudo de Fonseca (2002).

A partir da década de 1860, a emergência de discursos e de uma instável legislação direcionada a reformar o ensino público imperial estava diretamente relacionada às graves questões políticas e sociais daquele contexto, como o abolicionismo, o controle social dos ex-escravos e libertos, as políticas de subsídio oficial à imigração estrangeira para a “substituição” da mão-de-obra nas lavouras e o movimento republicano.

Como vemos, não foram poucos os limites e os obstáculos enfrentados pelos negros brasileiros e seus descendentes, não apenas escravos, mas também livres, libertos e africanos chegados após 1831, para obterem acesso ao processo de escolarização formal na sociedade escravista.

O desenvolvimento da instrução pública estava sendo reclamado na Corte, mas também nas demais regiões do Império, nas quais se elevava o número de escolas primárias e secundárias, criavam-se Escolas Normais de ambos os sexos, Escolas Noturnas de Adultos, Liceus de Artes e Ofícios e outros estabelecimentos de ensino. O impulso para tal movimento foi originado, segundo os redatores do periódico pedagógico *A Instrução Pública*, editado na Corte (1872-1879), por motivações políticas, recrudescidas na cena imperial no alvorecer da década de 1870:

(...) A lei de 28 de setembro do ano próximo findo, que inaugurou uma nova era nos fatos da história pátria, reclama instantaneamente a reforma e o melhoramento do ensino, de modo a ser ministrado também àqueles para os quais acabam de ser quebrados os ferros da escravidão.

Uma lei da divina harmonia que preside o mundo, como já disse Tavares Bastos, prende as grandes questões sociais: *emancipar e instruir é forma dupla do mesmo pensamento político. O que havemos de oferecer a estes degradados que vão nascer para a liberdade? — O batismo da instrução. O que reservaremos para sustentar as forças produtoras esmorecidas pela emancipação? — O ensino, esse agente invisível que, centuplicando energia do braço humano, é, sem dúvida, a mais poderosa das máquinas de trabalho*⁴⁴ (grifos nossos).

A emancipação impulsionada pelo gabinete Rio Branco e a consequente aprovação da lei de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre, colocaram o problema da instrução popular em

44 *A Instrução Pública*, 05/05/1872, p. 25-26.

evidência, incluindo os filhos livres dos escravos, então conhecidos como “ingênuos”. No texto da lei, as crianças nascidas livres deveriam ser criadas pelos senhores de suas mães até a idade de 8 anos, quando poderiam ser entregues ao Estado para que fossem educadas em estabelecimentos de educação primária e aprendizagem de ofícios. Em caso de continuarem com os senhores, os libertos prestariam seus serviços até completarem 21 anos, como a historiografia afirma ter sido o que, de fato, ocorreu, na maioria dos casos (FONSECA, 2002).

Ao longo das décadas de 1870 e 1880, a educação das crianças e, também de adultos das camadas populares, incluindo os negros livres, libertos e escravos, permaneceu constituindo um projeto de reforma pensada/implementada pelos dirigentes do Estado e debatida por outros setores da sociedade imperial (SOUZA, 1998; PERES, 2002; COSTA, 2007). Na Corte, houve diversos projetos do Ministério do Império neste sentido, como as reformas de João Alfredo (1874), de Leôncio de Carvalho (1879), de Rui Barbosa (1883), de Almeida de Oliveira (1884), do Barão de Mamoré (1886) e, já na República, a de Benjamin Constant (1890).

A lei de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre, colocou o problema da instrução popular em evidência, incluindo os filhos livres dos escravos, então conhecidos como “ingênuos”.

No entanto, os projetos de reforma educacional e as propostas de reconstrução nacional por meio da difusão da instrução aos negros livres e libertos não significaram, nos anos finais do Império, a extensão dos atributos de cidadania plena. Ao contrário, nas disputas pela redefinição dos direitos de cidadania, em janeiro de 1881, o acesso às letras e o critério da alfabetização, pela primeira vez na História brasileira, seriam transformados em critério para o exercício do direito de voto, por meio da reforma eleitoral de 1881. A relação entre direitos políticos e instrução não existia na Constituição de 1824, ainda que algumas leis posteriores exigissem a capacidade de assinar o próprio nome como condição de participar nas eleições (NICOLAU, 2002). A reforma eleitoral de 1881, exigindo a alfabetização como requisito para a cidadania, reduziu a 1% por cento o nú-

mero de eleitores no país, e, na prática, acarretou a exclusão da maioria da população dos direitos políticos. O Censo de 1872 indicava a existência de cerca de 83% de analfabetos, incluindo a população livre, liberta e escrava. O índice de analfabetos, segundo dados de 1890, continuaria altíssimo, em torno de 74% da população total. Entre os 25,3% de brasileiros registrados como alfabetizados, constavam 42,99% brancos, 11,85% pretos e 20,6% pardos, somando estes dois últimos grupos 32,45% do total da população alfabetizada⁴⁵.

Como pudemos perceber, projetos e práticas sociais de inserção de escravos e libertos nas escolas públicas primárias, associadas ou não a outros projetos de desenvolvimento da instrução profissional para o conjunto das classes populares, estiveram presentes nos debates educacionais do século XIX. Muitos intelectuais, políticos, juristas, professores públicos e particulares, entre os anos de 1870 e 1888, debateram e se engajaram na luta pela instrução e pela incorporação dos negros livres, libertos e escravos, por meio de várias frentes, como a imprensa, as Conferências Públicas, o ingresso em Sociedades de Instrução, Clubes Abolicionistas, a abertura de aulas noturnas nas suas próprias escolas, entre outros. Como homens de seu tempo, difundiram representações ambíguas sobre negros, escravos e ex-escravos, que oscilavam entre perspectivas paternalistas e concepções pejorativas, mas que não deixavam de reconhecer a sua força enquanto *sujeitos*, em uma sociedade que experimentava a implosão de antigas hierarquias e a crise do domínio senhorial, impondo a for-

Nas disputas pela redefinição dos direitos de cidadania, o acesso às letras e o critério da alfabetização, pela primeira vez na História brasileira, seriam transformados em critério para o exercício do direito de voto, por meio da reforma eleitoral de 1881. Esta reforma reduziu a 1% o número de eleitores no país, e, na prática, acarretou a exclusão da maioria da população dos direitos políticos.

45 Menezes (2002), preocupada em investigar os índices de alfabetização entre a população negra na Bahia, analisando dados dos Censos de 1872 e 1890, aponta que o índice de alfabetização entre a população livre brasileira era de 15%, 47% e 25,3%, respectivamente. Entre aproximadamente 70.000 escravos, segundo dados de 1872, foram registrados apenas 1.403 indivíduos alfabetizados (pouco mais de 1%), sendo 329 na Corte, 107 na Província do Rio de Janeiro, 104 na Província de São Paulo e 64 na Bahia. No final do século XIX, as regiões brasileiras com o maior índice de alfabetização entre a população livre e liberta eram a Corte, Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e Pará.

mulação de novas práticas e a reatualização das políticas de controle social.

Ao longo do século XIX, os próprios negros, sujeitos da ação educativa, elaboraram estratégias e ações variadas para viabilizar o acesso mundo das letras, construindo suas próprias representações sobre a escola e conferindo múltiplos sentidos à escolarização. Em 1889, menos de um ano após o 13 de Maio (data da assinatura da Lei Áurea em 1888), uma comissão formada por libertos do Vale do Paraíba, na Província do Rio de Janeiro, enviou uma carta ao jurista e jornalista Rui Barbosa. Os libertos reivindicavam o apoio daquele ilustre intelectual para fazer cumprir a legislação de 1871 (Lei de 28 de setembro) no que se referia à aplicação efetiva dos recursos do fundo de emancipação, destinados à educação das crianças nascidas de ventre livre, filhos dos libertos. A carta da comissão, demonstrando a inexistência de políticas educacionais para os negros no pós-Abolição, terminava com um tom de alerta, revelando as graves tensões e as lutas sociais que ainda estariam por vir:

Para fugir do grande perigo que corremos por falta de instrução, vimos pedi-la para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina para abater aqueles que querem a República, que é liberdade, igualdade e fraternidade (*apud* GOMES, 2005, p. 10).

Ao longo do século XIX, os próprios negros, sujeitos da ação educativa, elaboraram estratégias e ações variadas para viabilizar o acesso ao mundo das letras, construindo suas próprias representações sobre a escola e conferindo múltiplos sentidos à escolarização.

As demandas dos negros, livres e libertos, no pós-Abolição não seriam poucas, posto que, para além da liberdade, que garantiu o acesso aos direitos civis, ainda seria preciso enfrentar batalhas para a efetivação de outros direitos sociais — como o direito ao exercício do trabalho livre e à proteção legal ao trabalho, habitação, saúde, ao lazer, que foram constituídas em bandeiras do movimento operário e sindical na Primeira República. Seria preciso, também, não esmorecer na conquista pelo acesso à educação e aos direitos políticos, na medida em que a alfabetização permaneceria critério de exclusão da cidadania com a Constituição de 1891. Ao contrário do que

esperavam os libertos do Vale do Paraíba, a República, instaurada com o golpe militar de 15 de novembro de 1889, não se constituiu em sinônimo necessário de “liberdade, igualdade e fraternidade”.

Mas, logo, os “13 de Maio”, como eram chamados os negros libertos pela Lei Áurea, perceberam que os caminhos para a afirmação da cidadania e para a reconstrução de (novas) identidades sociais seriam longos e tortuosos. Ainda no final do século XIX, a “imprensa negra” denunciava os preconceitos étnicos e sociais, e reivindicavam para os ex-escravos a liberdade de exercer, com plenitude, os direitos de cidadania. Jornais editados por negros alfabetizados, como *O Treze de Maio* (1888), *A Pátria* (1889), *O Exemplo* (1892), *A Redenção* (1899), o *Baluarte* (1903), refletiam sobre os desdobramentos do pós-emancipação e a situação dos “homens de cor”, demonstrando que a “ação negra”⁴⁶ pela conquista de direitos e pela afirmação de identidades sociais não passava longe da arena política (GOMES, 2005, p. 28).

Embora já existam pesquisas que apontem indícios irrefutáveis da “ação negra” pela ampliação das próprias oportunidades formais de educação na sociedade brasileira oitocentista, ainda há muito a investigar. Por isso, convém reiterarmos que vários problemas de pesquisa e questões a respeito da construção histórica das experiências educativas escolares e não-escolares de grupos afro-descendentes ainda aguardam a formulação de perguntas e respostas. A História das relações entre os negros e a educação – relações que, como vimos, implicaram complexos e contraditórios procedimentos de exclusão, de estranhamento e de esquecimento, mas que também implicaram mecanismos de inclusão, de conquista, de resistência e de lutas pelo acesso – permanece constituindo um dos grandes desafios⁴⁷.

Desafios que se apresentam não apenas para a escrita da História e para a reconstrução dos fios da memória educacional dos afro-des-

46 Tomamos de empréstimo a expressão “ação negra” proposta por Barros (2005) para designar as demandas e iniciativas dos próprios grupos negros pelo acesso à educação.

47 A lei n. 10.639, de janeiro de 2003, ao determinar a inclusão da temática “História e cultura afro-brasileira” no currículo da rede oficial de ensino, vem ao encontro de desafios de nosso presente, com efeitos na escrita e no ensino da história.

centes no Brasil. Mas, sobretudo, desafios que ainda hoje se impõem, para todos nós, brasileiros e brasileiras, para a reinvenção do nosso presente.

Índios

Do Diretório dos Índios à construção da nação: a política indigenista imperial

Os índios são um rico tesouro para o Brasil se tivermos juízo e manha para aproveitá-los.

(José Bonifácio de Andrada e Silva. *Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil*).

Com o fim do Império português e o processo de Independência do Brasil, o Estado imperial retomou, em vários aspectos, a política indigenista proposta pelas reformas ilustradas setecentistas, especialmente no objetivo de integrar os índios ao projeto de construção da nação e do Estado, fomentando o ingresso das populações no mundo do trabalho e a civilização dos costumes.

Na segunda metade do século XVIII, a política indigenista conduzida pelo Império Português, por meio da ação de missionários e religiosos no território colonial americano, teve seu principal ponto de inflexão com a Criação do Diretório dos Índios (1755) e com as reformas pombalinas. Centrada na catequese e na tentativa de civilizar e “domesticar” os índios, a política de aldeamento até então coordenada pela Companhia de Jesus passou às mãos do Estado português⁴⁸.

O Diretório dos Índios, no bojo das reformas iluministas que buscavam o fortalecimento econômico e político do Império Português, pretendeu reorientar o governo das populações indígenas americanas, lançando as bases dos discursos e práticas assimilacionistas, que visavam tornar “as aldeias em vilas e lugares portugueses e os índios em vassalos

48 *Directório, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão*. Lisboa, Oficina de Miguel Rodrigues, 1758, apud Almeida, 1995. Esta legislação inicialmente direcionada aos povos nativos da Amazônia foi também aplicada nas demais regiões da América Portuguesa, conforme Alvará de 17 de agosto de 1758.

dos reis” (ALMEIDA, 2005, p. 241). A intenção da Coroa consistia em tecer alianças com os nativos e colonos para a preservação das fronteiras territoriais e incremento da agricultura. A ilustração portuguesa tencionava transformar não apenas os índios, mas também os colonos americanos, em súditos portugueses, identificados pela língua comum, pela religiosidade e pelas regras de conduta e comportamento (NEVES, 1978).

Retirados da tutela das ordens religiosas, com a expulsão dos jesuítas em 1759, os índios considerados rústicos e incapazes pela lei foram tutelados pelos diretores, intermediários entre colonos e comunidades responsáveis pela “civilização” do gentio⁴⁹. A educação e a difusão da língua portuguesa entre os grupos indígenas e a interdição de práticas culturais, como ritos e crenças e a bigamia, foram estratégias de controle e integração de parte desta população ao Império português, juntamente com a agricultura, a comercialização de produtos e o pagamento de tributos. A mudança principal na política do Diretório foi o incentivo à miscigenação e à presença de não-índios nas aldeias, medidas consideradas necessárias para promover a assimilação dos nativos e romper com o isolamento dos mesmos. O alvará de 4 de abril de 1775 aboliu as distinções entre brancos e índios, possibilitando a atuação destes últimos como juízes ordinários e vereadores das Câmaras Municipais.

A denominação “índio” ou “indígena” foi utilizada pelos colonizadores como instrumento de identificação, classificação e homogeneização cultural em face da enorme diversidade de grupos étnicos, tribos, nações e comunidades nativas no vasto território americano. Esta denominação, que porta representações e significados diversos e contraditórios, permanece até hoje, e tem sido reinterpretada pelos movimentos indígenas, no sentido de articular e conferir uma unidade, demarcando uma fronteira étnica e identitária entre os povos nativos originários das Américas.

49 A própria denominação “índio” ou “indígena” foi utilizada pelos colonizadores como instrumento de identificação, classificação e homogeneização cultural em face da enorme diversidade de grupos étnicos, tribos, nações e comunidades nativas no vasto território americano. A atribuição do apelido genérico “índio” teria resultado do “erro náutico” de Cristóvão Colombo que, em 1492, em nome da Coroa espanhola, no contexto da expansão marítima e comercial europeia, tencionava conquistar as Índias. Porém, devido a uma tempestade, a frota em viagem, à deriva, foi trazida para o continente americano. Esta denominação, que porta representações e significados diversos e contraditórios, permanece até hoje, e tem sido reapropriada pelos movimentos indígenas no sentido de articular e conferir uma unidade, demarcando uma fronteira étnica e identitária entre os povos nativos originários das Américas. Sobre a discussão, ver Luciano (2006) e Oliveira e Freire (2006).

Rizzini (2004), ao investigar as políticas de instrução pública na região norte do Brasil, sobretudo no Pará e no Amazonas, entre 1830 e 1880, recupera algumas pesquisas que se dedicaram ao estudo da educação escolar dirigida aos índios naquelas regiões. Assim, Domingues (1995) afirma que, na segunda metade do século XVIII, com o advento do Diretório, a educação foi inserida no contexto de um processo de colonização da Amazônia e de civilização dos índios. Vista como um meio de transmissão da língua portuguesa, a escola era utilizada como um instrumento de política – um elemento de unificação e de identificação dos nativos ao Império português. O Diretório proibia às crianças e a quem estivesse apto a falar o português, o uso da língua geral ou da língua da própria etnia. A autora sustenta que escolas foram instaladas na capital, nas vilas e povoados, a despeito das dificuldades para o cumprimento do objetivo educacional, pois não havia mestres preparados, fazendo com que em muitas povoações o ensino ficasse a cargo de padres, que autorizavam aos jovens a falar a língua geral. A resistência indígena à escola era significativa, posto que suas culturas valorizavam um sistema de educação baseado no valor da tradição, no exemplo e na ação, que se contrapunha ao sistema metropolitano, dissociado da vida cotidiana. As crianças tinham participação importante nas atividades das coletividades indígenas, como colheita, caça e pesca e como mão-de-obra alugada para particulares (*apud* RIZZINI, 2004, p. 19).

De um modo geral, a historiografia aponta as dificuldades encontradas pelo Império português na execução da política indigenista proposta pelo Diretório dos Índios. Apesar das transformações legislativas, a sua aplicação sofreu inúmeras variações, dadas as diversidades de situações das populações indígenas e seus variados níveis de integração na sociedade colonial. Segundo Raminelli (2001, p. 187), na prática, os índios convertidos à “civilização” não encontraram melhores condições de vida do que os escravizados. A ênfase da reforma se dirigia ao objetivo de transformar as comunidades indígenas em trabalhadores, diluindo-se os benefícios previstos pela lei, incluindo a não execução da política de educação escolar para os nativos, fracasso que levou à abolição do Diretório em 1798.

De acordo com Almeida (2005, p. 242), a própria política do Diretório utilizou procedimentos variados para lidar com as diversas situações locais, destacando-se: a formação de novas aldeias, o desencadeamento de guerras com os grupos nativos e o estímulo à extinção das aldeias de colonização mais antiga, com o argumento de que os índios já se encontravam misturados e civilizados⁵⁰. Essa variedade de procedimentos persistiu durante o século XIX, posto que o Império acentuou o caráter assimilacionista da política indigenista, num contexto marcado pelo recrudescimento das tensões e conflitos pelas terras aldeadas e devolutas, questão crucial nos Oitocentos (CUNHA, 1992).

No alvorecer do século XIX, as populações indígenas vivenciavam condições precárias no que se refere ao isolamento de grupos étnicos nas florestas ou à submissão a política de aldeamentos, ao baixo índice demográfico das comunidades e à exploração do trabalho sob várias formas de servidão. Enfrentavam, ainda, guerras coloniais e conflitos travados pela política joanina, com a chegada da Corte portuguesa em 1808, que desencadeou uma série de ofensivas contra os índios do Vale do Rio Doce, no Espírito Santo, Minas Gerais e no Paraná, então chamados de *botocudos*, e contra os *bugres*, de São Paulo e Minas Gerais, grupos considerados *bravos* em oposição aos *mansos*, índios ditos civilizados e integrados ao Império português (VAINFAS, 2002, p. 170).

Segundo Almeida, durante o Oitocentos, as discussões sobre os índios e as possibilidades de sua integração foram intensas, como revelaram a política indigenista oficial e a produção acadêmica e historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Estas discussões, no entanto, não foram homogêneas, apresentando diversos pontos divergentes. Embora houvesse o predomínio de idéias pre-

A escola era utilizada como um instrumento de política indigenista — um elemento de unificação e de identificação dos nativos ao Império português.

50 “Essas variadas práticas de aplicação da política indigenista coexistiram e se sucederam, desde as reformas pombalinas até a segunda metade do século XIX. A intenção era integrar os índios, assimilando-os à massa populacional e para isso três procedimentos foram freqüentemente utilizados: combatê-los, aldeá-los, civilizá-los e decretá-los misturados, civilizados, diminutos, extintos” (ALMEIDA, 2005, p. 249).

conceituosas e discriminatórias que afirmavam a inferioridade dos indígenas, o fato é que houve proposições distintas para encaminhar a questão. As propostas de “assimilação branda” dos grupos nativos acentuavam a necessidade da educação e da extensão da escolarização elementar e profissional, bem como da catequese e da distribuição de terras nas aldeias. Por outro, em vários pontos do território nacional, não foi incomum a ocorrência de ações contínuas e violentas de guerra e invasão de terras, sobretudo contra os índios *bravos*. Os interesses das Câmaras Municipais e das elites locais nas terras ocupadas pelos índios, não poucas vezes, constituíram-se em obstáculos à política indigenista, que oscilou, ao longo do século, entre a manutenção e a extinção das aldeias, pressionada, inclusive, pela luta dos nativos pela conservação dos seus direitos à terra (ALMEIDA, 2005, p. 245).

Diante das políticas ambivalentes do Estado, parcelas da população indígena se colocaram, na medida de suas possibilidades, como protagonistas no século XIX brasileiro, não apenas pela resistência à tomada de suas terras e pela participação nas rebeliões e guerras regenciais, mas, sobretudo, pela elaboração de uma série de estratégias de sobrevivência e integração ao meio urbano e rural, realizando atividades e ofícios diversos na multifacetada sociedade imperial (MOREL, 2003, p. 45).

Em relação aos projetos educacionais e às possibilidades de incluir os índios, e em certos casos também os escravos, nos processos de escolarização, os debates então travados apontam para as tensões sociais que envolviam a construção do Estado nacional numa sociedade, simultaneamente, hierárquica e desigual, multiétnica e plural. Importantes documentos para analisar a questão foram os projetos de lei apresentados por José Bonifácio de Andrada e Silva à Assembléia Constituinte de 1823 intitulados *Apontamentos sobre a Civilização dos Índios do Brasil* e *Representação à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a Escravatura*.

Para o caso dos índios, o “patriarca da Independência” defendia a adoção de uma política sistemática de aldeamento e civilização, con-

duzida com brandura e sem a violência das invasões e guerras coloniais, além da inserção no mercado de trabalho e a submissão às leis do Estado. Ao abordar a questão, Bonifácio partiu de uma perspectiva que atribuía ao Estado “a sagrada obrigação de instruir, emancipar e fazer dos Índios e Brasileiros uma nação homogênea e igualmente feliz”. Para a construção da nação e a integração dos índios, José Bonifácio idealizava que

Nas grandes aldeias centrais, além do ensino de ler, escrever e contar, e catecismo, se levantarão escolas práticas de artes e ofícios, em que irão aprender os índios dali, e das outras aldeias pequenas, e até os brancos e mestiços das povoações vizinhas... (apud COSTA, 2000, p. 4).

Para José Bonifácio, as dificuldades em civilizar os índios *bravos* decorriam não apenas das representações construídas sobre as supostas tendências “naturais” para a “indolência” e a “preguiça”, mas, sobretudo, do modo como brancos, colonos e portugueses trataram os grupos nativos no processo histórico da conquista. Na sua concepção, o modelo de educação jesuíta, embora devesse ser imitado pela “paciência” e “brandura” dispensada aos índios, pecava pela sua manutenção nas aldeias o que, segundo ele, inviabilizava a “completa civilização” — e controle — de vastos contingentes da população nativa. A incorporação dos índios deveria então ser realizada por meio da catequese e da escolarização, com o auxílio do mestre-escola da aldeia, bem como pelo direcionamento dos nativos para ofícios e atividades mais adequadas a sua “natureza” e cultura:

Como os índios, pela sua natural indolência e inconstância, não são muito próprios para os trabalhos aturados da agricultura, haverá para com eles nesta parte alguma paciência e contemplação; e será mais útil a princípio ir empregando em tropeiros, pescadores, pedestres, peões e guardas de gado,

A política indigenista do Império português, e posteriormente do Império brasileiro, foi marcada pela ambigüidade. Por um lado, as propostas de “assimilação branda” dos grupos nativos acentuavam a necessidade da educação e da extensão da escolarização elementar e profissional, bem como da catequese e da distribuição de terras nas aldeias. Por outro lado, em vários pontos do território nacional, não foi incomum a ocorrência de ações contínuas e violentas de guerra e invasão de terras, sobretudo contra os índios *bravos*.

aos que forem mais frouxos e desleixados; como igualmente em abrir valas, derrubar matos, transportar madeiras dos montes aos rios e estradas, e abrir picadas pelo sertão, para o que são próprios, ou também ensinando-lhes aqueles ofícios para os quais tiverem mais habilidade e jeito (ANDRADA e SILVA *apud* COSTA, 2000, p. 6).

De acordo com José Bonifácio, a civilização dos índios bravos e sua incorporação à sociedade e ao Estado imperial em formação passavam tanto pela difusão da religião cristã, da língua portuguesa, da leitura e da escrita, por meio da escolarização elementar, quanto pela sua preparação para o exercício de atividades e ofícios rurais e urbanos. Segundo Costa (2006), seus projetos educacionais demonstraram o desejo de construir na América um país culturalmente homogêneo, com forte identidade nacional, ao mesmo tempo em que buscavam manter as hierarquias sociais, com base em uma proposta de educação e instrução para o trabalho. Submeter a “barbárie do sertão” – os índios bravos, os bugres, os cabras da terra, os caboclos, o povo mais ou menos miúdo, como eram freqüentemente nomeados nas fontes e registros documentais da época – à ordem, ao progresso e à civilização constituiu o programa então idealizado (COSTA, 2006, p. 7).

No entanto, os projetos de José Bonifácio não foram incorporados à Constituição outorgada em 25 de março de 1824, cujo texto final sequer mencionou a palavra índio. Com o Ato Adicional de 1834, a competência para legislar sobre terras e aldeias indígenas passou para as províncias, datando de 1845 o primeiro e único regulamento geral do Império sobre a questão. Como legislação específica para o tratamento da política indigenista, este conjunto normativo centralizou a competência para o governo das missões e aldeias indígenas no âmbito do Ministério dos Negócios do Império⁵¹.

O Regulamento Geral das Missões (Regulamento n. 426, de 24 de julho de 1845, do Ministério dos Negócios do Império) manteve o siste-

51 Em 1861, o encargo da catequese e da civilização dos índios do sertão passou ao Ministério dos Negócios, Agricultura, Comércio e Obras Públicas, pela centralidade da questão das terras para o Estado imperial (CUNHA, 1992).

ma de aldeamento, entendendo-o como caminho para a assimilação dos grupos indígenas à civilização imposta pelas classes dirigentes do Estado. A lei proibiu o antigo sistema de “repartição” do trabalho indígena que, na prática, conduzia às formas variadas de exploração da mão-de-obra, e garantiu direito às terras ocupadas pelas aldeias, desde que produtivas, ou seja, lavradas e cultivadas pelos nativos. Recriou a figura do diretor das aldeias e reintroduziu a ação dos missionários, religiosos de várias ordens, responsáveis pela educação e catequese. Para tanto, o regulamento determinou a criação de escolas de primeiras letras nos aldeamentos existentes em todas as Províncias do Império, nas quais deveriam se ensinar a ler, escrever e contar aos meninos e adultos, recomendando a dispensa do uso de violência nos processos de instrução. Aliada à instrução elementar, a lei propunha ainda a formação para o trabalho agrícola e para vários ofícios ligados às artes mecânicas, estimulando também o treinamento militar e o alistamento dos nativos nas companhias de comércio e navegação (SILVA, 2002, p. 10).

Durante o Segundo Reinado (1840-1889), já na segunda metade do século XIX, em algumas províncias do Império foram criadas instituições que visavam instruir a população livre e pobre, difundindo a instrução primária, saberes elementares e fornecendo formação profissional para o trabalho. Asilos, institutos, casas de educandos artífices, escolas e externatos foram criados em diversas províncias, promovidos e mantidos por iniciativas específicas, como já nos referimos.

De acordo com Cunha (1999), os objetivos econômicos e técnicos da formação dos artífices se mesclavam a objetivos de cunho ideológico, transformando o ensino de ofícios numa obra de filantropia e controle social, destinada a assistir e a governar desvalidos e pobres. Nestas instituições, a disciplina e a direção moral das classes populares eram finalidades importantes, promovidas pelo respeito às hierarquias sociais, regras de civilidade, tentativas de civilização dos hábitos e costumes e de

Com o Ato Adicional de 1834, a competência para legislar sobre terras e aldeias indígenas passou para as Províncias, datando de 1845 o primeiro e único regulamento geral do Império sobre a questão.

introjeção do “amor ao trabalho e à pátria”. Em alguns casos, estes estabelecimentos receberam crianças e jovens indígenas, sobretudo, nas Províncias do Norte, como no Amazonas e no Maranhão (RIZZINI, 2002, p. 13-14).

No entanto, em relação aos processos de educação nas aldeias, decorrentes da política indigenista imperial, e mesmo em relação às outras iniciativas, públicas ou particulares, para a educação dos povos indígenas no Brasil do século XIX, há, ainda, muito a se investigar⁵². De acordo com Silva (2002), a maior parte dos estudos existentes se refere aos três séculos de colonização, ou seja, o período sob a vigência do Império português nas Américas, sendo exíguos os trabalhos sobre a História da Educação indígena brasileira para os períodos subseqüentes.

Pesquisando vasta bibliografia sobre a História dos povos indígenas na região das Minas Gerais, Silva (2002) aponta para as lacunas existentes no enfrentamento das discussões sobre a política indigenista de educação, enfatizando o predomínio de trabalhos históricos que acenam o aspecto da dominação nas relações entre os índios e os não-índios e as inúmeras perdas culturais e demográficas sofridas pelos nativos. Argumenta ainda que a historiografia e a antropologia, com frequência, construíram representações segundo as quais índios e não-índios aparecem como entes opostos e irreduzíveis. As situações de contato, os conflitos e as trocas interculturais ora são interpretadas pelas concepções assimilacionistas, nas quais se enfatiza a introjeção dos valores da cultura dominante por parte dos nativos, ora são encaradas sob a ótica restrita da dominação e da violência. Neste aspecto, a autora apresenta o instigante alerta de um historiador que, abordando especificamente o domínio espanhol, chamou atenção para a complexidade do processo de colonização nas Américas:

Mesmo subjugados ou até mesmo consentindo, muitas vezes estes indígenas usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas

52 Por exemplo, destaca-se a atuação de José Vieira Couto de Magalhães no Serviço de Catequese do Vale do Araguaia, em Goiás, projeto que resultou na criação do Colégio Isabel às margens do rio, em 1870, já com o apoio da Província de Goiás e do governo imperial (RIZZINI, 2000, p. 5).

pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos seus conquistadores (CERTEAU, 1996, p. 94, apud Silva, 2000, p. 6).

Compartilhando tal perspectiva, Amoroso (2001) trouxe contribuições importantes para a compreensão e a reavaliação da política indigenista e dos processos de escolarização direcionados aos índios, no Império brasileiro. Segundo a autora, já nas primeiras décadas dos Oitocentos, os discursos em prol da educação dos índios foram marcados por uma nova intencionalidade, não se tratando mais apenas de convertê-los ao cristianismo, mas, sobretudo, de incliná-los a uma outra ordem moral e à civilização conduzida pela ação do Estado nacional em construção. As diferenças para o período colonial se inscreviam então em novas propostas e em novos termos como, por exemplo, nos projetos de criação de escolas exclusivamente destinadas aos índios, nos quais as diversas línguas e os dialetos fossem ensinados por professores nativos (AMOROSO, 2001, p. 134).

Pesquisas recentes também vêm chamando a atenção para a necessidade de reinterpretar leis, normas e regulamentos relativos às reformas educacionais do Império, no sentido de ampliar a compreensão dos significados da escola para os diversos grupos sociais, as demandas pela educação e a pluralidade das dimensões possíveis do processo de escolarização.

Neves (2006, p. 3) argumenta que os termos “vulgarizar” e “estender o ensino” entre as “classes inferiores”, presentes nos textos das reformas e nos relatórios da instrução primária e secundária da década de 1850 em Minas Gerais, Mato Grosso e na Corte imperial, podem ser interpretados como mecanismos para submeter a população livre e pobre à escola e aos seus conteúdos, uma nova tecnologia de poder sob controle do governo. Ao mesmo tempo, as expressões contribuíram para criar representações, e quem sabe, criaram possibilidades de ampliar anseios e esperanças para vários grupos – negros, caboclos, índios, mestiços – de terem acesso às escolas e à instrução formal. A educação escolar destinada a estes grupos não objetivava apenas regu-

larizar e controlar efetivamente a população livre e pobre, mas, também, tencionava impedir transgressões, legitimar certas representações e lugares e recriar identidades, produzindo novos sujeitos sociais. Nesse sentido, índios, caboclos, mestiços, negros e escravos foram categorias freqüentemente tratadas de modos diversos e ambivalentes pelas políticas e reformas educativas ao longo do século XIX, que oscilavam entre os projetos de inclusão e as interdições e impedimentos ao acesso às escolas, sobretudo, no caso dos escravos (NEVES, 2006, p. 5).

Se parecem indiscutíveis o reconhecimento da violência imposta pelos processos de colonização e o desaparecimento de inúmeras etnias ao longo da história colonial e imperial, não é menos relevante o silenciamento que a História da Educação e o ensino de História vêm impondo à atuação dos homens, mulheres e crianças pertencentes aos variados grupos indígenas como sujeitos históricos. No longo processo de contatos e metamorfoses interculturais, as diferentes etnias, misturadas nas aldeias ou com outros grupos sociais, de formas complexas, diversas e contraditórias, elaboraram e reelaboraram seus modos de viver, resistindo à imposição de modelos e às condições adversas de dominação e escravidão, reconstituindo identidades e significados culturais, modificados pelas experiências por eles vivenciadas (ALMEIDA, 2005, p. 237).

Nas últimas décadas, os movimentos sociais e as lideranças indígenas têm discutido as políticas de educação escolar, enfatizando o caráter colonial e tutelar representado pelo modelo escolar ocidental. Inicialmente implementado pelas agências religiosas ao longo do processo de colonização, este modelo foi reelaborado no contexto da formação do Estado Imperial, porém, manteve a perspectiva assimilacionista, buscando promover a homogeneização cultural em face da diversidade e das diferenças existentes entre as tribos, etnias e nações indígenas.

Em contrapartida, desde os anos 1970 e 1980, os movimentos indígenas formularam críticas aos processos pedagógicos adotados pela escola formal, as quais podem ser sintetizadas nos seguintes aspectos: a) a recusa da forma escolar ocidental, nacional, que não contempla as necessidades locais e regionais, além de ignorar as tradições culturais,

os valores e os processos pedagógicos plurais das comunidades indígenas; b) a inadequação dos currículos, programas, objetivos de ensino, que se distanciam da realidade social e cultural das crianças e jovens indígenas; c) o material pedagógico insuficiente, ineficaz e elaborado a partir da perspectiva etnocêntrica dos educadores não índios; d) as dificuldades de fixação dos professores não-índios nas comunidades locais e a precariedade da formação de professores indígenas locais; e) a desvalorização das línguas e das culturas nativas criam barreiras interculturais, dificultando as relações pedagógicas entre professores não índios e as comunidades indígenas (LUCIANO, 2006, p. 134-135).

Diante desses questionamentos sobre a política educacional oficial, nos anos 1980 e 1990, as organizações formais indígenas têm promovido encontros de reflexão, discussão, formação e troca de experiências entre professores e educadores, lideranças e outros grupos interessados na educação escolar indígena. Um exemplo desta ação é o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (antigo Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia), que desde 1988 vem analisando a situação escolar na região, além de promover assembleias e reuniões com as comunidades indígenas de outras regiões do país. Em 1991, durante o IV Encontro Nacional de Manaus, a “Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima, Acre”, reafirmada no VII Encontro Nacional de 1994, estabeleceu diretrizes gerais para uma proposta de política educacional indígena, visando à criação de uma escola afinada com os interesses das comunidades. Entre estes princípios, destacaram-se: 1) as escolas indígenas devem ter regimentos e currículos específicos, elaborados pelos professores e comunidades indígenas; 2) a direção e a supervisão das escolas devem ser indicadas pelas comunidades, professores e organizações indígenas; 3) a educação escolar indígena deve valorizar culturas, línguas e tradições de seus povos; 4) garan-

Nas últimas décadas, os movimentos sociais e as lideranças indígenas têm discutido as políticas de educação escolar, enfatizando o caráter colonial e tutelar representado pelo modelo escolar ocidental. Desde os anos de 1980 e 1990, as organizações formais indígenas têm promovido encontros de reflexão e troca de experiências sobre os rumos da escola desejada e sonhada pelos diversos grupos indígenas.

tia de participação paritária de professores, comunidades e organizações indígenas em todas as instâncias consultivas e deliberativas de órgãos públicos responsáveis pela educação escolar indígena; 5) formação de professores específica para a educação indígena, com aperfeiçoamento profissional permanente; 6) isonomia salarial entre professores não índios e professores índios; 7) continuidade da formação escolar para todos os alunos indígenas; 8) integração da saúde e da medicina indígena nos currículos; 9) fornecimento de laboratórios e equipamentos pelo Estado para ensinar os cuidados com a saúde e a prevenção de doenças nas escolas; 10) as escolas indígenas devem ser criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão dos seus povos; 11) garantia do uso das línguas indígenas e de processos próprios de aprendizagem; 12) as escolas indígenas devem desempenhar papel relevante na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios; 13) nas escolas de não-índios deverá ser tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas, a fim de dirimir preconceitos e perspectivas racistas ainda existentes na sociedade brasileira; 14) os municípios, estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas de acordo com a Constituição de 1988; 15) garantia de uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena, com participação paritária de representantes dos professores indígenas (LUCIANO, 2006, p. 144-145).

Segundo dados do Censo Escolar Indígena de 2005, existem atualmente 2.324 escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio, atendendo a 164 mil estudantes. Na Educação Superior há cerca de 2.000 estudantes indígenas, muitos dos quais ingressaram nas licenciaturas interculturais oferecidas pelas Universidades Públicas, como a primeira turma de 198 graduados formada pela Universidade Estadual de Mato Grosso, em julho de 2006.⁵³ No entanto, a grande maioria dessas

53 Cursos de Licenciaturas Interculturais são oferecidos atualmente nas seguintes instituições: Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com a Universidade Federal de Tocantins (UFT) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

escolas não trabalha com os princípios defendidos pelas organizações indígenas, embora 88% dos professores tenham origem indígena (LUCIANO, p. 137).

Como pudemos perceber, estabelecer escolas indígenas que atendam às suas próprias demandas e interesses, respeitando a diversidade cultural, regional e local e garantindo autonomia e participação das comunidades na formulação das políticas educacionais⁵⁴, ainda permanece um desafio para a educação escolar no Brasil do século XXI. Romper com o objetivo de assimilar e integrar os índios à sociedade nacional, sem considerar as diferenças culturais e lingüísticas e sem impôr um modelo de educação que sirva para o “branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele”, eis aí um enorme desafio (LUCIANO, p. 148).

Desafio que também se coloca para a escrita da história e para o avanço das pesquisas sobre as formas de educação e a educação escolar das comunidades indígenas⁵⁵. Para Kreutz (1999), uma das maiores questões colocadas à História da Educação, no que se refere às abordagens dedicadas ao estudo das relações entre etnia e educação, é o enfrentamento dos limites dos referenciais de análise e das fontes, no sentido de produzir uma história capaz de captar a complexa trama da dinâmica social, valorizando as tensões socioculturais e a capacidade inventiva dos agentes e suas dinâmicas de representação do social (apud SILVA, 2002, p. 11).

Estabelecer escolas indígenas que atendam às suas próprias demandas e interesses, respeitando a diversidade cultural, regional e local e garantindo autonomia e participação das comunidades na formulação das políticas educacionais, ainda permanece um desafio para a educação escolar no Brasil do século XXI.

54 As comunidades indígenas mantêm práticas e formas educacionais tradicionais, entre as quais se destacam os seguintes valores: a família e a comunidade são os principais agentes de educação dos filhos; aprende-se a fazer roça, a caçar, a pescar, a plantar, a fazer canos, cestarias, farinha; aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais; aprende-se, na experimentação e na prática, a geografia das matas, rios, serras, a matemática e a geometria para elaborar canoas, remos, casas, roças; os conhecimentos dos pajés são transmitidos e devem ficar a serviço de todos; aprende-se a lutar, a guerrear e a proteger crianças abandonadas, famintos e mendigos; alunos e professores das escolas ensinam novos conhecimentos aos povos indígenas, pajés e caciques tradicionais, bem como aprendem com eles seus saberes (LUCIANO, 2006, p. 147).

55 Apenas recentemente, a lei n. 11465/08, alterando o texto de lei n. 10.639, de janeiro de 2003, determina a obrigatoriedade da temática “História afro-brasileira e indígena”, no currículo da rede oficial de ensino.

Uma História que possa, afinal, recusar o silenciamento dos sujeitos sociais e oferecer novos caminhos para a compreensão dos processos de (re)construção de identidades étnico/culturais, mesmo onde ainda hoje se revelam marginalizadas e excluídas⁵⁶.

Crianças

Muitos bacharéis, políticos, literatos, médicos e religiosos abraçaram a causa da instrução no século XIX. Para eles, a instrução como necessidade se encontrava pautada pelo modo como liam e/ou testemunharam as experiências de parte da Europa e América. Invertendo a direção, a descrição do país e costumes de seu povo, feita por viajantes estrangeiros, também forneceu chave para ler o Brasil. Leitura que, em função dessa visão etnocêntrica, descreveu o Brasil como uma vasta massa a ser plasmada à luz do que percebiam no mundo tido como polido, culto e civilizado. Ao mesmo tempo, as ações de reconhecimento da população local confirmavam o diagnóstico da elite tropical.

Ainda que considerada precária por Ministros, Presidentes de Província e outras autoridades, a *estatística* cumpria o papel de ciência que mapeava e oferecia um quadro de síntese da situação em que se encontravam os brasileiros e seus problemas. Um dos problemas que emergiam dessa ação do Estado era a diferença entre a densidade da população escolar dos países tidos como adiantados e a do Brasil.

Estes números são visibilizados nos relatórios de Ministros, Presidentes de Províncias, Inspetores de Instrução e também na pena de homens empenhados na manutenção do regime monárquico, como Pires de Almeida (1989), ou em sua transformação em República, como

56 Dados da Fundação Nacional do Índio demonstram a existência de cerca de 218 povos indígenas espalhados em milhares de aldeias por todo o país, além da concentração de etnias na Amazônia e no Pantanal, totalizando uma população estimada em 500 mil indivíduos (menos de 1% da população brasileira). Tais grupos falam 180 línguas e dialetos. A política de Educação Escolar Indígena tem buscado valorizar as culturas nativas, incentivando a apropriação da escola pelos povos indígenas, que podem construir novos significados e sentidos ao modelo ocidental de educação escolar. Sobre a questão, consultar o documento do Ministério da Educação, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e LOPES DA SILVA e FERREIRA (2001).

Almeida de Oliveira (2003). Da mesma forma, podem ser encontrados de modo abundante no relatório sobre a reforma de 1882 os famosos “pareceres de Rui Barbosa”. Nesses diferentes registros, o tom do avanço do monarquista ou de atraso dos republicanos/reformadores demonstrava a necessidade de se adensar a população nas escolas. O problema da densidade populacional e, portanto, da legitimidade conquistada pela forma escolar nos trópicos também compareceu nos testemunhos de viajantes, como o que pode ser percebido no livro do norte-americano Christopher Andrews. No final o Império, em 1887, o norte-americano diagnosticou como *deplorável* a situação da instrução pública no Brasil.

Para Andrews, que parecia reproduzir os relatórios oficiais e discursos de parte da intelectualidade brasileira, o Brasil contava com uma população livre de mais de sete milhões. Neste caso, existia uma escola para cada 1.356 habitantes o que, segundo ele, estava longe de satisfazer às necessidades de uma população dispersa num território enorme e separada por grandes distâncias. Ao prosseguir seu censo, destaca:

Muitas das escolas não têm professores; quase todas ficam em casas alugadas e mal situadas do ponto de vista sanitário. Alunos de sexo diferente não podem freqüentar a mesma escola. Em todo o país existem 1.315 escolas para meninas. A população escolar, **composta de meninos e meninas de seis a 15 anos** chega a 1.902.005 dos quais apenas 321.449 estão registrados nas escolas (*apud* LEITE, 1993) (grifos nossos).

Ao chamar atenção para a exclusão de mais de um milhão e meio da população na idade escolar, o norte-americano sublinha que apenas 16% da população era atendida, apontando assim para a rarefação da educação escolar no Brasil, o que reforça o adjetivo que emprega para descrever o que viu: *deplorável*. Ao chamar atenção para a necessidade de se intensificar a ação escolar, ele também marca o raio de cobertura da mesma, seu início aos seis anos, e fim, aos quinze anos.

Com isto, a reflexão acerca da necessidade de adensamento da escola supõe definir quem poderia freqüentar e até quando deveria

durar a ação da escola. Neste caso, trata-se de uma escola para livres, sendo igualmente estabelecida a idade de entrada e de saída, prevenindo-se nove anos de escolarização. Neste ponto, diferentemente do que faz supor o viajante norte-americano, não havia consenso. As representações da infância eram diversas, indício de que esta própria idéia não se constitui em um universal, sendo objeto de descrições distintas por parte dos adultos.

O clássico estudo de Ariès (1981) procurou demonstrar como a idéia de infância foi socialmente construída. Nesta linha, Ariès chama atenção para os elementos da fantasia, tradição e exatidão que envolvem a inscrição de um novo ser no mundo civil. Fantasia na escolha do nome.⁵⁷ Tradição no sobrenome e exatidão na definição das idades. Exatidão que convive, segundo ele, com a heterogeneidade dos critérios adotados para descrever/compreender o desenvolvimento humano. Assim, a vida já foi repartida de acordo com o número de planetas, signos do zodíaco, ou mesmo, meses do ano. Repartição e terminologia que podem nos parecer estranhas, mas que à época traduziam noções partilhadas pelos representantes da “ciência”, correspondendo igualmente a um sentimento popular e comum da vida (1981, p. 38).

Com a popularização das “idades da vida”, indicada pela iconografia e outras fontes consultadas por Ariès, estas passaram a ser associadas não apenas a etapas biológicas, mas também às funções sociais. Para esse autor, a repetição das imagens, pregada nas paredes, ao lado dos calendários e entre objetos familiares, alimentava a idéia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, tipos físicos, funções e as modas do vestir. Desse modo, o pesquisador francês assinala que a periodização da vida tinha a mesma fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade (p. 40), a despeito de uma proliferação nas formas de designar as idades. De-

57 De acordo com o estudo de Gélis (1997), perdurou por muito tempo o hábito de dar às crianças os nomes dos avós, como forma de assegurar a continuidade da família. Referindo-se ao caso inglês, assinala que, por vezes, se dava o mesmo nome aos três filhos de um casal, pois se o mais velho morresse, seu homônimo manteria este bem simbólico da família.

bate possível de ser percebido na iconografia e nos discursos dos séculos XIV-XVIII, prolongando-se para o século XIX, sendo mantido como um problema no interior das ordens médica e religiosa. Para o caso religioso, basta observar o tratado de educação de meninas, de Fénelon, publicado pela primeira vez em 1687, ao lado de suas 48 fábulas e opúsculos pedagógicos, dos diálogos para a educação de um príncipe, dos fragmentos espirituais, das exortações, conversões e sermões, do projeto de comunidade segundo suas idéias e da explicação das máximas dos santos em relação com a vida interior⁵⁸.

Da parte médica, dentre outros manuais utilizados na formação dos futuros doutores, vale assinalar o do professor agregado da Faculdade de Medicina e médico do hospital de Paris, A. Becquerel, intitulado *Traité élémentaire d'hygiene privée et publique*⁵⁹. O capítulo II, “Des âges”, da primeira parte de sua extensa obra, com um total de 893 páginas, tem início com uma reflexão conceitual acerca da idade: “Nós atribuímos, em geral, o nome idades aos diversos períodos de desenvolvimento, de estado estacionário e de decréscimo, que se sucedem durante a evolução orgânica do homem desde seu nascimento até sua morte” (1864, p. 9). Ele acrescenta que toda divisão das idades é necessariamente artificial, na medida em que a evolução completa de um ser humano se faz sem transição, de uma maneira insensível, sem haver tempo de paradas/interrupções determinadas. Todavia, segundo ele, sempre se procura estabelecer para as idades uma divisão que relaciona épocas entre as quais haveria uma certa similitude, com base nas relações anatômicas e fisiológicas e separar aquelas entre as quais existiria uma dessemelhança muito grande e muita marcada. A partir daí, refere-se a uma classificação antiga que admitia 4 idades (infância, adolescência, idade viril e velhice), a de Hallé (com 5 repartições)

58 Cabe registrar também a obra *Aventuras de Telêmaco*, que consiste em um livro escrito com base na experiência de Fénelon como preceptor do filho de Luiz XIV. No Brasil, essa obra foi um *best-seller* durante um século, na virada do XVIII para o XIX, de acordo com estudos de Abreu (2007).

59 Obra organizada em 2 partes e 1 apêndice: I. Objeto da higiene – estudo do homem e o estado de saúde (contendo 10 capítulos), II. Matéria da higiene (com 30 capítulos), e Apêndice. Higiene aplicada (com 14 capítulos).

e Daubeton (com seis etapas) para, em seguida, apresentar aquela com a qual efetivamente opera, que descreve a vida em sete fases.

Becquerel admite ser a divisão de Hallé⁶⁰ uma das primeiras verdadeiramente científicas, a qual reparte a vida em 5 etapas, cabendo ainda subdivisões e variações, conforme o sexo.

Quadro 2. Idades da vida, segundo Hallé

| Terminologia | Descrição | | Idades |
|--|---|---|--------------------------|
| 1ª infância | | | 1-7 anos |
| 2ª infância – Puerícia | Meninos Meninas | | 7-15 anos 7-13 anos |
| Puberdade ou adolescência (aptidão para reprodução) | Homens Mulheres | | 15-25 anos 13-21 anos |
| Virilidade | Para os homens Para as mulheres | Virilidade crescente Virilidade confirmada Virilidade decrescente | 25-60 anos 21-50 anos |
| Velhice | 1ª fase – velhice 2ª fase – velhice avançada (época das enfermidades) 3ª fase – decrepitude (transição da vida à morte) | | 60-70 anos |

A classificação de Daubeton, segundo o professor parisiense, desenvolve e regulariza a divisão antiga. Daubeton distribui a vida em 6 fases: infância (do nascimento à puberdade), adolescência (até 20-25 anos), juventude (25-30/35 anos), idade viril (até 40-45 anos), idade de retorno (45-60/65 anos) e idade da velhice ou caducidade. Na seqüência, apresenta a grade de idades com a qual trabalha, organizando a vida em sete épocas:

60 Trata-se de Jean-Noël Hallé, higienista e professor da Faculdade de Medicina de Paris que, em 1787, formulou uma classificação das idades que, de acordo com Luc (1998), marcou grandemente o século XIX.

Quadro 3. Idades da vida, segundo Becquerel

| Fases | Terminologia | Idades |
|-------|---------------------|---|
| 1ª | Época do nascimento | Criança recém-nascida |
| 2ª | Primeira infância | Do nascimento até 2 anos |
| 3ª | Segunda infância | 2-12/15 anos |
| 4ª | Adolescência | Idade da puberdade, de 12-15 a 18-20 anos |
| 5ª | Idade adulta | 20-60 anos |
| 6ª | Velhice | 60 anos até morte |
| 7ª | Época da morte | Morte |

No entanto, ciente da artificialidade da repartição, conclui essa primeira reflexão⁶¹ acerca das idades lembrando que as divisões são feitas apenas para facilitar o estudo e que não se deve atribuir mais importância do que elas merecem, dedicando cerca de 60 páginas para caracterizar cada uma das idades de sua cronologia, descrevendo e debatendo a situação de cada uma das etapas, ao mesmo tempo em que prescreve as práticas adequadas para cada nível.

Esse debate, instalado no chamado velho continente, atravessou o Atlântico, sendo apropriado pelos professores e futuros médicos dos trópicos, o que pode ser evidenciado em um conjunto de teses no qual o tema das idades comparece. Dentre elas, nas 8 que tratam diretamente da higiene da infância ou da primeira infância.

Com exceção da tese de 1840⁶², nas demais, Becquerel é constituído em autoridade nas questões de higiene, sendo a reflexão acerca das idades um tema obrigatório em todas elas, como assinalado na

61 Ao fim de cada seção, o autor apresenta uma bibliografia relativa ao assunto. Para o tema das idades, ele lista: GORDON (Bernard de), *De conservacione vitae humanae, a die nativitatís usque ad ultimam horam mortis* (vers. 1300). Lipsiae, 1570, in-12. BUFFON, *De l'homme, de l'enfance, de la puberté, de l'âge viril, de la vieillesse et de la mort*, in *Oeuvres completes*. HALLÉ, *Encyclopédie*. Méth., Art. Ages, t. 1, p. 358. DAUBETON, *Leçons professes aux Écoles normales*, t. VIII, p. 314. ESPARRON, *Essai sur les âges de l'homme*, thèse inaug. Paris, 1803, in-8º, n. 257. DENDRIN, *De l'influence des âges sur les maladies*, these de concours. Paris, 1840. ESTÈVE, *Considérations générales sur les âges étudiés*, etc. Thèse inaug. Paris, 1859, in-4º, n. 69.

62 Isso pode ser atribuído ao fato de a 1ª edição do livro do médico parisiense datar de 1851.

tese do Dr. Leitão (1840). Ele se limitara a alguns dos pontos mais importantes relativos à primeira infância⁶³, fase que, segundo Mr. Hallé, recobria o período que vai do nascimento até a segunda dentição. Na seqüência, defendia a importância da ação dos adultos: “A Higiene d’esta época da nossa vida merece muita consideração; porquanto é ela, que vai plantar os alicerces de uma existência feliz, é ela que fará gozar um lisonjeiro porvir.

Nessa linha de raciocínio, a existência feliz e o lisonjeiro porvir justificam a periodização da vida e, mais que isso, funcionam como argumento para que a racionalidade médica se debruçasse sobre a “flor da infância”, de modo a construir um discurso especializado a respeito desse período, do qual se poderia extrair as regras para assegurar a continuidade da vida, afastando as crianças das práticas e sujeitos convertidos, na lógica da ciência, em ignorantes, curiosos e indiscretos. Esse movimento da racionalidade médica, procurando instituir as verdades da ciência ou da razão, ao acompanhar a lógica da natureza, encontra-se igualmente atento para os problemas da cultura. Nesse sentido, ao discorrerem sobre o tema da infância, torna-se perceptível a preocupação desses homens com as crianças submetidas a condições desiguais. No caso dos discursos autorizados pela FMRJ, isso pode ser evidenciado no conjunto das oito teses já referidas, como também nas cinco que abordam o ponto das “crianças expostas”⁶⁴ e em um outro conjunto que trata da higiene dos colégios⁶⁵.

O ingresso nos colégios obedeceria a critérios também variáveis, tomando-se como baliza elementos do desenvolvimento biológico, como o aparecimento da segunda dentição, sinal de um amadurecimento que tornava o indivíduo capaz de aprender os saberes disseminados na escola. Outros argumentos se voltam mais para os aspectos neurológi-

63 De acordo com a estrutura da tese, organizada em 5 capítulos, os pontos considerados mais importantes são: banhos, vestimenta, aleitamento materno (vantagens, escolha de uma ama, aleitamento artificial, princípio e terminação do aleitamento), o leito do recém-nascido e alimentos.

64 A esse respeito, cf. Gondra 2004a.

65 Para aprofundar a reflexão acerca da higiene dos colégios, cf. Gondra, 2004.

Quadro 4. Higiene da infância em teses da FMRJ

| Tese | Autor | Ano |
|--|--------------------------------------|------|
| Higiene da infância | Antonio Gonsalves d'Araujo Leitão | 1840 |
| Higiene da primeira infância | José Marciano da Silva Pontes | 1863 |
| Higiene da criança do nascimento à queda do cordão umbilical | Francisco Basilio Duque | 1864 |
| Higiene da primeira infância | Ildefonso Archer de Castilho | 1882 |
| Higiene da primeira infância | Nicolao Barbosa da Gama Cerqueira | 1882 |
| Higiene da primeira infância | José Vieira Martins | 1882 |
| Higiene da primeira infância | Severiano Martins de Oliveira Urculu | 1882 |
| Higiene da primeira infância | José Cypriano Nunes Vieira | 1882 |

cos, base para se defender que o princípio da atenção e capacidade de raciocínio exigia um tempo de 6-7 anos para aquisição de amadurecimento suficiente, que permitisse o ingresso nas escolas. Tal debate, presente na Europa, ganhou contornos variados, comparecendo em momentos distintos, como pode ser observado na excelente coletânea organizada por Becchi e Julia (1998).

Becchi e Julia (1998), ao fazerem uma espécie de apresentação da coletânea por eles organizada, produzem uma reflexão em torno de três coordenadas. Na primeira, destacam as questões atuais que afetam a infância, como tentativa de demonstrar a morfologia dessa “etapa” da vida e dos desafios contemporâneos, observando o trabalho infantil, os abandonados e a prostituição, por exemplo. No segundo momento, dedicam-se a analisar a inscrição da infância como problema da História, destacando o trabalho de Ariès e sua circulação, registrando as críticas que foram produzidas em relação ao mesmo. Por fim, refletem sobre a historiografia da infância produzida após o trabalho de Ariès. Nesse ponto, chamam atenção para elementos que se modificaram consideravelmente na relação da sociedade europeia em rela-

A infância, como construção histórica, experimentou, no século XIX, diferenças no estatuto social e na duração. Como ainda hoje observamos, as formas de representação e os tempos sociais de viver a infância são plurais, fluidos, variando conforme a clivagem dos grupos e das condições de classe, etnia, geração e gênero.

ção à infância⁶⁶. O primeiro deles⁶⁷ diz respeito a uma modificação considerável na distribuição das idades, convidando à realização de análises históricas da flutuação das fronteiras que separam as idades da vida⁶⁸.

Ao analisar a infância no século XIX, Becchi assinala que crianças de todas as idades estão presentes na cena social, conseqüência do crescimento demográfico. Por toda a Europa, um poderoso discurso sobre a infância acompanha esse fenômeno, reconhecendo a necessidade de se programar a passagem do estado da natureza (a infância) ao estado social (o adulto), da vida selvagem à vida civilizada. Esses desafios são objeto de tratados na filosofia e na ciência, como o de Rousseau, Itard e Fourier, para trazer apenas três exemplos indicados por Becchi.

A presença da infância na cena social também vai ter um rebatimento nas reflexões relativas aos espaços específicos destinados à criança na casa, na rua, no trabalho e na escola. Lugares para brincar, para assistir a espetáculos e para se exercitar, por exemplo. Debate que também tem desdobramento diferenciado no espaço privado, na medida em que nas camadas médias e superiores há uma tendência a separar uma peça da casa para as crianças que, progressivamente, vão sendo ensinadas a circular por outros espaços, integrando-se paulatinamente à vida dos adultos. No caso das crianças pobres, elas possuem outros lugares, outra iniciação ao mundo adulto, são submetidas a outro tipo de vigilância. O resultado é que se tornam *grandes* mais cedo,

66 Para observar aspectos dessa questão no caso norte-americano, conferir o trabalho de Popkewitz e Bloch (2000, p. 33-68).

67 O segundo remete ao problema da hipermedicalização da procriação e o terceiro se volta para as transformações no âmbito da família ocorridas nos últimos 30 anos.

68 No que se refere à dificuldade de designar os cortes precisos das idades da vida, os autores remetem à coleção organizada por Levi e Schmitt (1996), em que os autores insistem no fato de que a “juventude” por eles estudada não encontra definição clara nem na quantificação demográfica, nem na definição jurídica.

sua infância é encurtada inclusive em sua dimensão material e a pedagogia que resulta dessa organização do espaço é diferente: a aprendizagem dos costumes do mundo adulto é mais rápida, sobretudo, no que se refere ao uso do corpo. A promiscuidade das idades ensina experiências práticas, afetivas e sexuais que, de um modo geral, se procura omitir das crianças das classes superiores.

A entrada da criança na cena social também tem rebatimento na produção, comercialização e recomendação de jogos e materiais lúdicos, dotados de valor moral e socializante.⁶⁹ De acordo com Becchi, o impacto desta pedagogia dos jogos é tão grande que, na Alemanha, Inglaterra e na própria França, a produção em série desses materiais superou, há tempos, sua produção artesanal. Os jogos vão sendo diversificados, aperfeiçoados, adaptando-se cada vez mais à idade e ao sexo: “Cada idade tem seu equipamento, cada vez mais preciso em seu objetivo de aprendizagem de comportamentos, de hábitos, de papéis sociais, até chegar ao estágio do jogo científico” (1988, v. II, p. 171). A diferenciação dos sexos e das idades também se relaciona à vestimenta adotada e que se encontra igualmente associada aos livros sobre as crianças e os destinados a elas. Com todos esses dispositivos de diferenciação dos sexos e das idades, é a *escola* que se torna o principal lugar de aculturação da infância, na medida em que é uma instituição que se torna cada vez mais presente e na qual os indivíduos tendem a passar um tempo cada vez mais alongado. A Europa Ocidental civilizada construiu, a partir do século XIX, uma escola maternal (antes dos 6 anos) e uma escola elementar (dos 6 aos 12 anos), cuja distinção também é evidenciável na própria arquitetura dos prédios escolares. Repartição das idades na escola que colabora para fortalecer a tese de uma vida em etapas e da especificidade de cada uma. Em linhas gerais, é esta repartição que também vai ser adotada no Brasil, construindo uma forma escolar especializada para cada idade da vida.

69 Para o caso brasileiro, vale conferir as coletâneas organizadas por FREITAS (1997), FREITAS E KUHLMANN JR. (2002) e DEL PRIORE (1999).

Com os esforços de se descrever a vida em tempos/períodos mais ou menos homogêneos, a condição social e, particularmente, o mundo do trabalho vão trazer evidências do arbitrário dessa repartição, na medida em que muitas crianças trabalham em tecelagem, fábricas, no campo e mesmo no *invisível* espaço da casa. Com o avanço do discurso em favor da especificidade da infância e seu rebatimento na esfera da legislação, o trabalho infantil vai paulatinamente sendo caracterizado como pernicioso, posto que impede o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Chassagne (1998), ao demonstrar que o processo de regulamentação do trabalho infantil ocorrido na Europa foi longo, assinala que o mesmo foi resultante do esforço de se fazer admitir o direito de intervenção do Estado no tema do trabalho infantil. Esse direito do Estado obteve legitimidade, apoiado nos discursos de moralistas, pedagogos, higienistas, cientistas e filantropos que, no limite, procuravam estancar problemas demográficos (como a alta mortalidade infantil) e o da degeneração social. Nesse sentido, as novas “gerações” deveriam ser efetivamente educadas. Com isto, o trabalho infantil passou a ser considerado como obstáculo a um projeto educativo mais dilatado.

A educação das novas “gerações” deveria se processar em sintonia com as idades da vida. É com esta inteligência que homens e mulheres da ciência e das letras vão se esforçar para decifrar a infância, descrevendo suas características, sua *natureza*. Esse jogo de classificação vai criar condições para se definir instituições, materiais e práticas específicas para cada fase da vida, como bem assinala o estudo de Luc (1998). Na Inglaterra, Itália, Alemanha e França há um impulso na construção de escolas de “jeunes enfants”, voltadas para o atendimento de crianças de 3 a 6 anos, cuja criação vai contar com a participação decisiva dos médicos, intervindo no funcionamento dessas escolas, examinando seus usuários, redigindo manuais de higiene. As esposas, espécies de *inspetoras benévolas*, também acompanharam seus maridos-médicos para assegurar a eficácia dos novos equipamentos voltados para esta faixa de idade.

A presença médica, contudo, se faz de modo polimorfo, como também assinala Luc em seu estudo. Compulsando 277 obras produzidas por 93 autores entre a metade do século XVIII e o fim do XIX, Luc reconhece que os homens da ciência tomam evidências distintas para repartir a vida em idades mais ou menos homogêneas. Para uns, a primeira infância (3-6 anos) corresponderia a um determinado número de anos, para outros seria finalizada com a segunda dentição e, para outros, com o aparecimento da razão⁷⁰. A despeito da variação, preocupados com a manutenção da vida e produção de uma geração sadia, haverá uma defesa mais ou menos generalizada, em muitos países da Europa, da necessidade de se tratar esta fase em sua suposta particularidade, como acentua Luc (1998, p. 338).

Antes, portanto, do aparecimento e legitimidade da psicologia infantil, saber que reclama para si a capacidade de decifração da alma da criança pequena, a escola infantil e o olhar pedagógico profissional partilhado por diferentes sujeitos contribuíram para demonstrar a especificidade dessa idade da vida. Particularidade que se vê reforçada pela emergência de *instituições não voltadas para o atendimento da infância*, como é o caso dos internatos, equipamento ou forma escolar⁷¹ que também demanda uma reflexão sobre as idades da vida, como aparece no tratado de Riant (1877). De modo equivalente, a criança *depositada* nas rodas de expostos, a asilada e a trabalhadora também ajudam a pensar as idades da vida. Portanto, menos que natureza, a idade deve ser analisada como uma construção social.

Com todos esses dispositivos de diferenciação dos sexos e das idades, é a escola que se torna o principal lugar de aculturação da infância, na medida em que é uma instituição que se torna cada vez mais presente e na qual os indivíduos tendem a passar um tempo cada vez mais alongado.

70 Nesse sentido, este estudo pode ser aproximado ao de Ariès quando este chama atenção para o arbitrário das idades, para sua dimensão social e histórica.

71 Aqui nos aproximamos da definição de forma escolar de Vincent, Lahire e Thin (1994), em que estão preocupados em compreender como um modo de socialização, não sem dificuldades, foi imposto aos outros modos, esforçando-se para discernir seus traços principais e o que faz parte desta configuração histórica singular no que se refere à pedagogia, disciplinas etc. (p. 14). Também é possível ver essa preocupação em um outro enquadramento, no estudo de Varela e Alvarez-Uria (1992).

Para reforçar esta idéia, ao observar a trajetória de uma menina ou menino da “boa sociedade” do século XIX, sua formação seguia, via de regra, uma educação que se processava na casa, seguida da educação nos internatos e colégios. Para os meninos, ela teria seguimento nas academias, seminários ou na escola militar. Para as meninas, ela se encerrava aos 12 ou 13 anos com um casamento, via de regra, arranjado pelos pais, como fartamente descrito em romances de época. Casamentos precoces significavam proles igualmente precoces, sendo comum a experiência da maternidade aos 15 anos.

Segundo Freyre (1977), o menino também crescia como se fosse adulto ou homenzinho, desde os oito anos. Desde muito cedo era o menino de família patriarcal, abastada, rica ou simplesmente remediada, enviado para o colégio, onde ficava submetido ao regime do internato. De acordo com Freyre (idem), recebia de casa caixas de bolos e de doces, mas nunca brinquedos: “Brinquedos eram para crianças. Ele tinha nove ou dez anos; já era um homenzinho. Ou quase homem.” (p. 90)

No final do século XIX, inspirado em iniciativas européias (francesas, inglesas, italianas e alemãs) e norte-americanas, assistimos no Brasil ao aparecimento das creches (para atender à criança até dois anos), escolas maternas e jardins de infância (para as crianças entre três e seis anos). Na esfera pública, este tema foi objeto de discussão no parlamento, em congressos e na imprensa. Também foi objeto de atenção da iniciativa privada, como é o caso do médico Joaquim José Menezes Vieira e sua esposa, Carlota de Menezes Vieira, que abriram em 1875, na capital do Império, o primeiro jardim de infância particular. Também vale lembrar a experiência de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. Ela, depois de manter um jardim de infância e um curso para jardineiras no Rio de Janeiro, foi trabalhar no *kingergarten* paulista, criado pela Escola Americana, em 1877. Para saber mais detalhes sobre estas iniciativas, cf. KUHLMANN JR. (2003), CHAMON e FARIA FILHO (2007) e BASTOS (2002).

Ao lado destas, outras iniciativas voltadas para a educação da criança pequena foram realizadas ao longo do século XIX, como pode ser ob-

servado nos trabalhos relativos às Províncias do Maranhão (CASTRO, 2006) e Minas Gerais (GOUVÊA e SIMÕES, 2002; RODRIGUES e LIMA, 2002; JINZENJI, 2002; SANTOS e FARIA FILHO, 2002). Para acessar um levantamento das instituições de assistência à infância no Brasil entre as décadas de 1880 e 1960, com base em um estudo da legislação federal, confira Rodrigues e Lima (2002).

Como vimos, pensar a infância implica trabalhar com a idéia de uma vida segmentada, impõe reconhecer marcos que tornem possível identificar começo e término de diferentes fases, constituindo, assim, um verdadeiro gradiente das idades, evolutivo e linear. Procedimento que, pela busca do que é semelhante em cada etapa, ao repartir a vida de modo mais detalhado do que a clássica idéia de ciclo, expresso no fluxo inevitável do nascimento-crescimento-reprodução-morte, concorre para unificar o que se encontra recoberto em cada uma das idades da vida.

Unificação que não corresponde às experiências culturais pelas quais passa cada sujeito, em diferentes momentos da vida. Com os mesmos 7 anos há, por exemplo, crianças na rua, sem teto, sem terra, prostituídas, abrigadas, em instituições de caridade, em lares sem pai, sem mãe, sem família nuclear, sem cuidados, trabalhadoras, submetidas às mais variadas formas de violência e de privação, havendo, do mesmo modo, crianças bem alimentadas, bem vestidas, protegidas, atendidas, consumidoras, recobertas de atenção, integrantes de uma rede de serviços de saúde, educação e lazer.

A homogeneização da infância pode ser percebida nos manuais e guias de higiene do século XIX, ainda que nem todos produzam esse efeito, o que não consiste em uma propriedade do passado. Uma rápida e incompleta lista de revistas, programas de TV, vídeos, filmes, propagandas, músicas, peças de teatro, páginas da internet, brinquedos, jogos, literatura infantil e salas de aula, por exemplo, ainda trabalha com a crença (e a reforça) de que a infância se constitui em um tempo homogêneo, porque recobre uma mesma cronologia. Assim, basta um exame minimamente atento para detectarmos a representa-

No final do século XIX, inspirado em iniciativas européias (francesas, inglesas, italianas e alemãs) e norte-americanas, assistimos no Brasil ao aparecimento das creches (para atender à criança até dois anos), escolas maternais e jardins de infância (para as crianças entre três e seis anos). Na esfera pública, este tema foi objeto de discussão no parlamento, em congressos e na imprensa. Também foi objeto de atenção da iniciativa privada, em várias localidades do Império brasileiro.

ção dominante e universalizante de infância que circula por intermédio desses diferentes veículos, tentando definir o modo como devemos conceber e lidar com os sujeitos da mais tenra idade.

Unificação que também tem rebatimento nas ações do Estado e no modo como o mesmo se dispõe a prestar determinados serviços à mais “tenra infância”. Nesse sentido, a definição da infância pode estar articulada com a disposição política do Estado em atender a uma determinada faixa etária ou nível de escolarização. Parece-nos que as formas plurais de arranjos familiares e a inserção da mulher nos diversos campos do trabalho criaram novas

exigências de serviços, o que supõe a expansão de formas institucionais para lidar com a criança pequena. A mutação na condição social da mulher tem obrigado a rever as relações entre o mundo da casa e o mundo da escola, deslocando para as escolas de educação infantil a educação até então proporcionada por aquela que era tida como a “primeira grande mestra da vida”.

No Brasil, recentemente, um dos sintomas da relação entre a definição de infância e ação do Estado pode ser percebido no debate acerca do raio de cobertura do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB). A tensão se manifesta entre os que defendem a verticalização no oferecimento da forma escolar para crianças de 0 a 4 anos, contra os que defendem a presença do Estado na educação da infância a partir dos 4 anos⁷². Neste caso, os argumentos dos que se opõem à oferta da escola pública para crianças entre 0 e 4 anos são menos pedagógicos ou de ordem moral, e mais de ordem orçamentá-

72 Este debate fez aparecer o curioso movimento dos “fraldas pintadas”, reunindo os que lutam pela extensão desse direito, cada vez mais colocado como uma exigência das famílias mais empobrecidas que, a seu modo, vêm na creche uma alternativa mais segura e de melhor qualidade para o atendimento e educação de seus filhos.

ria. Para eles, o aparelho estatal não conseguiria cobrir a demanda por este tipo de serviço que, em linhas gerais, continua a ser oferecido pela iniciativa privada e creches comunitárias.

Outra manifestação na direção de se pensar a atualidade do debate acerca das idades da vida e da própria idéia de infância pode ser observada no decreto do ditador Saparmurad Niyazov. Este é um caso emblemático da ação do Estado e do arbitrário da repartição das idades da vida e nos remete à experiência em curso no Turcomenistão, a mais pobre das antigas repúblicas soviéticas (Ásia Central). Lá o ditador Saparmurad Niyazov, ou Turkmenbashi, em 2002, decretou a reclassificação das idades dos seus cidadãos. De acordo com esse decreto, as idades da vida passaram a ter a seguinte configuração: 0-13 anos (Infância), 13-25 anos (Adolescência), 25-37 anos (Juventude), 37-49 anos (Maturidade), 49-62 anos (Idade do Profeta), 62-73 anos (Idade da Inspiração), 73-85 anos (Idade das Barbas Brancas), 85-97 anos (Velhice) e 97-109 anos (Idade de Oguz Khan – monarca ancestral dos povos turcomanos)⁷³.

Estes dois últimos exemplos apenas confirmam que o debate acerca da escolarização da infância não pode ser desenvolvido no vazio. Há que se considerar onde e quando o mesmo se processa, sob o risco de promoção de uma reflexão anacrônica, a-histórica.

Enfim, a cronologia da vida deve levar em consideração a base, carga e tempo de amadurecimento biológico dos sujeitos, não sendo menos necessário reconhecer as variantes culturais (negros, índios, pobres, escravos, meninos e meninas, crenças, costumes, religiões e estrutura familiar, por exemplo) e a história que também definem de modo decisivo as possibilidades de compreensão da vida e de sua racionalização, por intermédio da “invenção” das idades. Nesse jogo, móvel e imprevisível, cabe prestar atenção para a função exercida por diferentes instituições (médicas, jurídicas, religiosas, familiares) na configuração das idades da vida e seus efeitos na definição da forma da própria escola. Exercício que nos levaria, imaginamos, a tomar a forma

73 Cf. *Folha de S. Paulo*, 15 ago. 2002.

escolar e outras tecnologias de institucionalização da vida mais como problema e menos como substância natural.

Finalmente, cabe registrar que o raciocínio polar voltado para classificação da vida possui uma larga tradição. Na Antigüidade, essa polaridade se manifestava nos pólos da velhice e juventude, ambos descritos por meio de traços ambíguos. Se a velhice teria um valor, um reconhecimento, este é representado como limitado, restrito, parcial: velhice é sabedoria, mas também fraqueza. Por contraste, o jovem é vitalidade, mas também imaturidade. Neste jogo, o que a cultura antiga procurou fazer foi tentar promover um deslocamento desta representação da vida. Neste sentido, a velhice não mais seria considerada como um termo da vida, nem percebida como uma fase em que a vida definha. No interior dessa nova ética, ser velho deveria ser considerado como uma meta, e uma meta positiva da vida. De acordo com Foucault (2004), um dos representantes desse esforço foi Sêneca⁷⁴ que problematizou a separação pitagórica entre criança, muito jovem, jovem e idoso, cada qual com duração de 20 anos. Em desacordo com os que repartiam a vida em fatias, Sêneca propôs considerar a vida como uma espécie de unidade dinâmica: unidade de um movimento contínuo que tenderia para a velhice. Velhice que passava a ser descrita como um lugar que ofereceria um abrigo seguro. Assim, esta etapa da vida não estaria apoiada apenas na cronologia. Ela também deveria ser uma idade ideal, que de certo modo fabricamos e para a qual nos preparamos. No fundo, nessa nova ética,

É preciso que, a cada momento, mesmo sendo jovens, mesmo na idade adulta, mesmo se estivermos ainda em plena atividade, tenhamos, para com tudo que fazemos e somos, a atitude, o comportamento, o desapego e a completude de alguém que já tivesse chegado à velhice e completado sua vida (FOUCAULT, 2004, p. 137).

74 Nasceu em Córdoba, na Espanha, no ano 4 a.C., suicidando-se em Roma no ano 65 d.C., a pedido de Nero, de quem tinha sido preceptor e, mais tarde, seu principal conselheiro. É considerado uma das grandes expressões da filosofia estoica, caracterizada, sobretudo, pela consideração do problema moral, constituindo a ataraxia, serenidade, o ideal do sábio.

Nessa linha, o idoso é quem se apraz consigo e a velhice, quando bem preparada por uma longa prática de si, seria o ponto em que o *eu*, como diz Sêneca, finalmente teria atingido a si mesmo, em que teria se reencontrado, tendo para consigo uma relação acabada e completa, de domínio e de satisfação (*op. cit.*, p. 135).

O projeto de Sêneca, milenar, de “unidade dinâmica” e da “velhice como ponto desejável”, ainda não foi bem-sucedido, pois a classificação da vida permanece apegada ao regime pitagórico, descrita por meio de ciclos, etapas, momentos, fases, níveis, estágios e períodos. Tais termos remetem e reforçam a tese de que é possível, valendo-se de recursos variados, reconhecer aspectos comuns nas diferentes partes da cronologia da vida e, a cada uma delas, fazer corresponder um modo de vida particular. É, portanto, no interior dessa crença que a idéia de infância vem sendo formulada e reproduzida, acoplada à criação e à reordenação de instituições que passaram a ser estreitamente vinculadas à etapa “mais tenra da vida”, como diria Fénelon, no final do século XVII.

É no âmbito deste debate que instituições foram forjadas, profissionais formados, métodos e materiais legitimados, bem como rotinas de trabalho com a infância, a partir de discursos derivados das ordens jurídica, religiosa, pedagógica e médica, para indicar alguns. Debate que se torna mais complexo na medida em que assistimos inúmeras iniciativas voltadas para esta “idade da vida” que, reforçando a especificidade da mesma, constrói nichos para difundir valores e vender produtos. Esta percepção nos coloca frente ao desafio de continuar pensando a respeito da necessidade da infância e dos atributos empregados para defini-la, e também refletir permanentemente a respeito da escola, de qual escola, para que tipo de sujeito e de que idade.

A desnaturalização das idades da vida e as experiências históricas plurais das crianças nos colocam frente ao desafio de continuar pensando a respeito da necessidade da infância e dos atributos empregados para defini-la. Também nos impele a refletir permanentemente a respeito da escola e da sociedade.

*“A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue
É um trem riscando trilhos
Abrindo novos espaços
Acenando muitos braços
Balançando nossos filhos”*

*Canción por unidad latinoamericana,
Pablo Milanés/Chico Buarque.*

Desafios para a História da Educação

Ao concluirmos este livro, retomamos alguns problemas com os quais nos deparamos para enfrentar os desafios de pensar a educação na sociedade brasileira oitocentista. Desde o início, destacamos determinados aspectos que seriam centrais para a compreensão dos caminhos propostos, tais como: os projetos para a Nação e os marcos cronológicos adotados para a análise, a reflexão sobre a pluralidade de formas, ações e forças educativas e, finalmente, as relações entre o modelo escolar e a construção e os projetos políticos voltados para a “invenção” do Brasil.

Educação, Poder, Sociedade e Império, analisados a partir de uma perspectiva relacional, foram aqui compreendidos como fenômenos que resultam da complexidade e da pluralidade dos processos históricos, da ação e das lutas entre formas, forças, sujeitos e práticas sociais diversos.

No que se refere aos marcos temporais adotados para análise, um primeiro desafio foi trabalhar suas possibilidades e limites. Acompanhando as formas convencionalmente utilizadas para a demarcação dos tempos históricos, apoiadas em critérios político-administrativos, estivemos atentos para não cair no anacronismo de uniformizar e homogeneizar o fenômeno educativo, de modo a afastar a idéia de uma suposta unidade nos projetos e nas experiências educacionais e sociais no Brasil oitocentista.

Nesta direção, mesmo dispostos a trabalhar com o período tradicionalmente conhecido como Império (1822-1889), destacamos a necessidade de perceber que as experiências educativas não se encontram plenamente determinadas pela formas administrativas ou pelos regimes de governo. Esta decisão impôs a necessidade de adotarmos

uma perspectiva que considerasse a dinâmica, pluralidade e simultaneidade dos tempos sociais e históricos. Operando com este jogo incessante do olhar que observa continuidades e descontinuidades, permanências e rupturas, em certos momentos ultrapassamos os marcos cronológicos determinados, na medida em que objetos e fontes nos interrogavam sobre a fertilidade de dialogar com *outros presentes*.

Um segundo desafio deste trabalho consistiu em afastar uma concepção restrita dos processos educativos. Assim, procuramos compreender a educação como uma prática cultural, que adquire facetas e formas diversas, de acordo com a pluralidade dos espaços, tempos, projetos sociais, grupos e sujeitos sociais envolvidos com a ação educativa. Ao invés de educação, pensamos em *educações*, considerando as iniciativas institucionalizadas e não institucionalizadas.

Como já salientamos, a ação educativa se processa nas escolas, colégios, educandários, asilos, academias, faculdades e outras formas escolares, mas também nos espaços privados, familiares, nos jogos, clubes, teatros, nas leituras comuns, conversas, nas festas leigas e religiosas, procissões, danças, tabernas, ruas, imprensa e outros espaços sociais. Com isto, ao longo do texto, chamamos atenção para iniciativas criadas, mantidas e expandidas pelo Estado, Igrejas, empresários, filantropos e agentes da intelectualidade como médicos, juristas e militares, sociedades, academias e grêmios. São estas instâncias educativas que organizaram empreendimentos voltados para educar a população, constituída pela “boa sociedade”, mas também por mulheres, negros, índios, imigrantes e crianças pobres.

Entretanto, a respeito da heterogeneidade das agências, formas, forças e sujeitos da ação educativa, há, ainda, muito trabalho a ser realizado. Estudos sobre a ação civilizatória difundida pelo teatro, cerimônias e festividades cívicas e religiosas, revistas, jornais, imprensa periódica comum e pela chamada imprensa pedagógica; a história dos impressos, dos livros e das práticas de circulação e de leitura – todas estas constituem temáticas já freqüentadas pelos historiadores, mas que ainda precisam ser mais aprofundadas no que diz respeito às suas

dimensões educativas e às suas relações com a História da Educação na sociedade brasileira.

Do mesmo modo, as dinâmicas sociais das relações entre as classes, gêneros, etnias, gerações, os processos de construção e (des)construção de subjetividades e identidades por meio das experiências educativas escolares e não-escolares de crianças, jovens, adultos, índios, negros, mulheres, imigrantes, professores e alunos, constituem-se relevantes, e instigantes, problemas históricos. Apesar dos significativos passos já iniciados pela historiografia da educação, a história das práticas socioculturais e das iniciativas educacionais projetadas ou implementadas *para e pelos* diferentes sujeitos sociais ainda permanecem como questões em aberto nas agendas de pesquisa.

Em nossa perspectiva, é preciso continuar a enfrentar os limites dos referenciais de análise, arquivos e fontes, adotando abordagens multidisciplinares nas quais se alarguem as fronteiras entre os campos acadêmicos, no sentido de produzir uma história capaz de tornar pensável e inteligível a complexa trama da dinâmica social. Para tanto, se faz necessário valorizar o exame das tensões socioculturais e da capacidade inventiva dos agentes e de suas estratégias de representação do social.

Ao longo do livro, trabalhamos com a tese de que para se pensar o Brasil há necessidade de uma reflexão profunda acerca de sua diversidade, reconhecendo as desigualdades instauradas também em termos da matéria educativa. Para isso, procuramos desenvolver a hipótese de que é impossível pensar as formas da educação no Império sem analisar o processo de construção do Estado brasileiro. Seguindo este caminho, pudemos compreender como os dispositivos do maquinário escolar moderno conviveram de modo tenso com a multiplicidade e a desigualdade de formas de educação e de instrução coexistentes ao longo do século XIX.

Nesse sentido, foi possível problematizar os processos de circulação de modelos de educação escolar, calcados nos ideais de civilização e progresso, e considerar as experiências históricas singulares de im-

Para se pensar o Brasil, há necessidade de uma reflexão profunda acerca de sua diversidade, reconhecendo as desigualdades instauradas também em termos da matéria educativa. Para isso, procuramos desenvolver a hipótese de que é impossível pensar as formas da educação no Império sem analisar o processo de organização da sociedade e construção do Estado brasileiro.

plementação numa sociedade mestiça, que se apropriou de modelos estrangeiros no contexto de uma cultura plural e híbrida. Como salientamos, a construção do Brasil e dos brasileiros foi objeto de lutas e confrontos entre projetos políticos distintos e de tensões entre sonhos, caminhos possíveis e formas plurais da nação e da educação brasileiras.

No entanto, embora já se perceba expressivo incremento das pesquisas sobre os processos de institucionalização do Estado e suas imbricações com a implementação de um modelo educativo escolarizado, há lacunas significativas para a compreensão de importantes períodos, tais como o de 1800 a 1840, por exemplo. Esta percepção se amplifica quando observamos a diversidade das políticas educacionais nas regiões brasileiras, as diferenças sociais e culturais e as desigualdades econômicas. Estes são fatores adicionais que têm dificultado e imposto limites às tentativas de produção de uma síntese da História da Educação.

Este, talvez, tenha constituído um dos maiores desafios a nós apresentado neste trabalho, e que consideramos, ainda permanece como inquietação provocativa, qual seja: o de pensar a heterogeneidade das forças educativas e iniciativas no imenso território, que se pretendeu inventar e unificar, a despeito das especificidades regionais, locais e da pluralidade das práticas culturais experimentadas. Assim, ao lado do esforço de síntese aqui realizado na tentativa de refletir sobre a totalidade – e os limites – de nossa formação nacional, é preciso investir na historicização dos processos educativos ocorridos em espaços geográficos e territorialidades plurais.

Neste aspecto, a tarefa para os historiadores da educação ainda é longa, no sentido de reconstruir “histórias locais”, nas quais sejam consideradas as iniciativas de diferentes sujeitos e grupos sociais (indivíduos, famílias, igrejas, irmandades religiosas, sociedades etc.), bem

como as medidas adotadas em instâncias políticas e administrativas diversas, como vilas, cidades, municípios e poderes regionais e provinciais. Nesta direção, investimentos acerca da atuação das Câmaras Municipais, Assembléias Provinciais, Inspetorias e Conselhos de Instrução Pública precisam ter continuidade, como procedimentos que podem fazer aparecer a complexidade de uma educação e instrução construídas sob os marcos de um ambicioso projeto de Nação e de Civilização.

Como argumentou Revel (1998), seguir a pista metodológica de pensar as práticas históricas considerando a pluralidade dos tempos, espaços e experiências sociais, trabalhando com permanentes *jogos de escalas*, permite lançar luz sobre fenômenos singulares, aparentemente insignificantes, mas, sobretudo, possibilita trazer à reflexão historiográfica inter-relações, articulações e tensões entre a micro e a macroanálise do social. Ou ainda, em outra perspectiva, o jogo com diferentes escalas de investigação permite observar a imposição, circulação e práticas de apropriação de modelos e projetos educativos que tiveram lugar nas alianças e nas disputas de poder entre culturas políticas locais, regionais, nacionais e transnacionais.

Educação, Poder, Sociedade e Império, analisados a partir de uma perspectiva relacional, foram aqui compreendidos como fenômenos que resultam da complexidade e da pluralidade dos processos históricos, da ação e das lutas entre formas, forças, sujeitos e práticas sociais diversos. Buscando produzir uma síntese, ainda que provisória e incompleta, da educação brasileira no período do Império brasileiro, nossa abordagem se distancia de algumas reflexões relativas ao século XIX, segundo as quais a educação oitocentista, via de regra, se encontra representada sob o signo do vazio, do atraso, das trevas ou das sombras. Para trabalhar sob um novo registro, as contribuições derivadas de estudos recentes no campo da História da Educação foram fundamentais.

No entanto, convém lembrar as dificuldades decorrentes do vertiginoso crescimento da pesquisa na área nas últimas décadas, o que impôs inúmeros obstáculos ao mapeamento da produção acadêmica.

Portanto, operamos com os limites impostos pelo aumento quantitativo e qualitativo das pesquisas, dos objetos e das formas de abordagem das temáticas analisadas. É neste novo quadro da ciência histórica da educação que este livro se inscreve. Quadro que tornou possível as reflexões aqui desenvolvidas e que, por sua vez, lança novas indagações que precisam ser enfrentadas com cuidado e rigor.

Por essas razões, à guisa de conclusão, pedimos licença aos leitores e às leitoras para, uma vez mais, reiterar os alertas iniciais: o livro que ora temos a alegria de partilhar foi condicionado pelas nossas práticas de pesquisa, condições de trabalho e, sobretudo, pelas competências profissionais dos autores. Estes elementos fornecem a medida do seu alcance e da nossa responsabilidade diante dos resultados apresentados, que compreendemos sempre inacabados e cambiáveis, posto que históricos.

Com isso, esperamos que a viagem pelas páginas deste livro se constitua em oportunidade privilegiada para refletirmos a respeito das relações entre a nossa experiência atual e outros presentes. E, quem sabe, possa estimular novas sementes que, ao germinarem, contribuam para inventar outro tempo, um novo presente no qual o ensino e a pesquisa em História da Educação funcionem como ferramenta permanente de crítica e reinvenção dos sujeitos, da educação, do poder e da sociedade.

Este é o nosso desejo e, sem dúvida, ele se constitui em um desafio adicional para todos os que se encontram envolvidos com os encantos, possibilidades e limites de se fazer história da educação no Brasil.

Bibliografia

1. Bibliografia Geral de História da Educação Brasileira

- ALMEIDA, José Ricardo. *Instrução pública no Brasil – história e legislação*. São Paulo: Educ, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARCHÊRO JUNIOR, Aquiles. *Lições de história da educação*. São Paulo: Brasil editora, s/d.
- AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.
- BARBOSA, Rui. *Reforma da instrução primária*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.
- BARROS, Roque S. M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: EDUSP/Convívio, 1985.
- BARROSO, Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Pelotas: Seiva, 2005.
- BASTOS, Eva Cristini; ARAUJO, Maria Inês Stmatto; GURGEL, Rita Diana (Org.). *Legislação educacional do Rio Grande do Norte (1835-1889)*. Brasília: SBHE INEP, 2004. CD-Rom.
- BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A escola elementar no século XIX – o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EdIUPF, 1999.
- BELLO, Ruy. *Subsídios para a história da educação em Pernambuco*. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 1978.
- _____. *Pequena história da educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.
- BRETAS, Genesco Ferreira. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.
- BRIQUET Raul. *História da Educação*. São Paulo: Renascença, 1946.
- CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. *Dominios da história – ensaios de teoria e metodologia*. 4.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARVALHO, Laerte. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1992.
- COUTINHO, José. *Uma história da educação do Espírito Santo*. Vitória: Departamento Estadual de Cultura, 1993.
- COUTO, Miguel. *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano. A cultura escolar como categoria e como campo de pesquisa na História da Educação Brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

- FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros aos palácios. Forma e cultura escolar em Belo Horizonte*. Passo Fundo: EdUPF, 1998.
- . (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FARIA FILHO et al. *Escola, política e cultura*. Belo Horizonte: Argumentum, 2006.
- FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1996.
- FERNANDES, Rogério. *Caminhos do ABC*. Sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras. Porto: Porto Editora, 1994.
- FILHO, Bento de Andrade. *História da educação*. São Paulo: Saraiva, 1953.
- FREIRE, Américo; MOTTA, Marly; ROCHA, Dora. *História em curso*. O Brasil e suas relações com o mundo ocidental. Rio de Janeiro: CPDOC/Fundação Getúlio Vargas/Editora do Brasil, 2004.
- FERREIRA, Tito Livio. *História da educação luso-brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1966.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 7. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A educação brasileira no contexto histórico*. Campinas: Alínea, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2001.
- GATTI JUNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Org.) *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2007.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1990.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GILES, Thomas. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HAIDAR, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.
- KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação, 1998.
- LEITE, Gervásio. *Um século de instrução pública (História do ensino primário em Mato Grosso)*. Cuiabá: s/e, 1971.
- LEITE, Miriam. *Livros de viagem: 1803-1900*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.
- LEITE, Serafim. *Breve história da Companhia de Jesus no Brasil, 1549-1760*. Braga: Apostolado da Imprensa, 1993.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *História da educação: de Pombal a Passarinho*. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1996.
- LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- . *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MACHADO, Maria Cristina; LOMBARDI, José; SCHELBAUER, Anaete (Org.). *Educação em debate – perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial/ Instituto Fernando Braudel, 2005.
- MENUCCI, Sud. *Cem anos de instrução pública*. São Paulo: Ed. Salles Oliveiras, Rocha & Cia, s/d.
- MIGUEL, Maria Elisabeth; MARTIN, Sonia Dorotea (Org.). *Coletânea da documentação educacional paraense no período de 1854 a 1889*. Brasília: SBHE INEP, 2004. CD-Rom.

- MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império*. São Paulo: Editora Nacional, 1936.
- _____. *A instrução e as províncias*. São Paulo: Ed. Nacional, 1940.
- _____. *A instrução pública no estado de São Paulo*. 2 v. São Paulo: Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.
- _____. A instrução primária e secundária no Município da Corte na Regência e Maioridade. *Separata dos Anais do III Congresso de História Nacional* (v. 5). *Separata do IHGB*. Rio de Janeiro, 1942.
- MORAES, Christianni; PORTES, Écio; ARRUDA, Maria Aparecida. *História da educação – ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 10. ed. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.
- _____. *Educação e sociedade na primeira república*. 1ª reimpressão. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: MEC, 1976.
- NEPOMUCENO & TIBALLI. *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Argvmentvn, 2007.
- NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.
- NUNES, Clarice. História da educação: espaço do desejo. *Em aberto*, 9 (47), jul./set. 1990.
- _____. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 6, 1992.
- _____. A instrução pública no Brasil e a libertinagem no Rio de Janeiro (uma leitura da primeira história sistematizada da educação brasileira). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 93, p. 51-59, 1995.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. Chagas. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José (org.) *Pesquisa em história da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- NUNES, Maria Théhis. *História da educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- O.D.C. – Um professor. *História da educação*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914.
- O’FARREL, Clare. *Foucault – historian or filosofer?* London: Mcmillan, 1989.
- OLIVEIRA, Antonio. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, 2003.
- PALLARES-BURKE, Maria Lucia. *As muitas faces da história – nove entrevistas*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PEREIRA, Maria Aparecida Franco. *Santos nos caminhos da educação popular (1870-1920)*. São Paulo: Loyola, 1996.
- PEETERS, Francisca; COOMAN, Maria Augusta. *Pequena história da educação*. 4. edição. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- PILETTI, Claudino; PILLETTI, Nelson. *Filosofia e história da educação*. São Paulo: Ática, 1998.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História da educação*. São Paulo: Ática, 1990.
- PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 3. edição. São Paulo: Ática, 1991.
- PINHEIRO, Antonio Carlos; CURY, Cláudia Engler (Org.). *Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período Imperial*. CD-Rom. Brasília. SBHE INEP, 2004.
- PINHEIRO, Antonio Carlos. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- RESENDE, F. M.; FARIA FILHO, L. M. de. História da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes da província. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 2, jul./dez. 2001.
- REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ROCHA, Heloisa (Org.). *Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira*. Bragança Paulista: Edusf, 2006.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- _____. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SÁ, Nicanor; SIQUEIRA, Elisabeth. *Leis e regulamentos da instrução pública do Império em Mato Grosso*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de História da Educação*. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1952.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCHNEIDER, Regina. *A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1993.
- SILVA, Geraldo. *Educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.
- SIMÕES, Regina; FRANCO, Sebastião (Org.). *História da educação no Espírito Santo – catálogo de fontes*. Vitória: EDUFES, 2004.
- SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria; GOUVÊA, Maria de Fátima. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2005.
- SOUZA, Rosa et al. (Org.). *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. V. II – século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TAMBARA, Elomar; ARRAIADA, Eduardo (Org.). *Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Brasília: SBHE INEP, 2004. CD-Rom.
- TELES, J. F. de Sá. *Notícia histórica da instrução na Província da Bahia*. Salvador: EGBA, 2003.
- TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Editora Juriscredi, 1972.
- VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, n. 6, 1992.
- VEIGA, Cynthia; FONSECA, Thaís (Org.). *Historiografia e história da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA, Cynthia. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- VERISSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- VIDAL, Diana; CORTEZ, Maria Cecília (Org.). *A memória e a sombra*. A escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VIDAL, Diana (Org.). *Grupos escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano. História da educação no Brasil – a constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: *Lentes da História: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisations dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires, 1994.

VIEIRA, Sofia; FARIAS, Isabel. *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

WARDE, Miran; CARVALHO, Marta. Política e cultura na produção da educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, ano V, n. 7, 2000.

WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

XAVIER, Maria Elizabeth; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda. *História da educação*. A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

2. Formas do Brasil e Formas da Educação

ALMEIDA, Anita. Notas sobre a reforma pombalina dos estudos menores no Brasil. In: ALVES, Cláudia; MAGALDI, Ana; GONDRA, José (Org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

ALMEIDA, Anita. *A república das letras na corte da América portuguesa: a reforma dos estudos menores no Rio de Janeiro*. 1995. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *O Brasil no império português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ANANIAS, Mauricéia. A legislação sobre a instrução pública primária na província de São Paulo: a Lei n. 34 de 16 de março de 1846 e o seu processo de elaboração nos anais da assembléia legislativa. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba, 2004, CD-Rom.

ARAÚJO, Marta; MEDEIROS, Maria. A pedagogia cultural da Igreja Católica para Caicó-RN e a Festa de Sant'Ana, século XVIII. *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000, CD-Rom.

BESSONE, Tania. *Palácios de destinos cruzados: bibliotecas, homens e livros no Rio de Janeiro. 1870-1920*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

CALDEIRA, Jorge (Org.). *Diogo Antônio Feijó*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. (Org.). *José Bonifácio de Andrada e Silva*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *Mauá*. Empresário do império. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CALDEIRA, Sandra Maria. A instrução pública mineira nos oitocentos: a produção de um diagnóstico educacional. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia, 2006, CD-Rom.

CARDOSO, Tereza. *Raízes históricas da escola pública no Rio de Janeiro*. In: ALVES, Cláudia; MAGALDI, Ana; GONDRA, José (Org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. (Org.). *Paulino José Soares de Sousa (Visconde do Uruguai)*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *Cidadania: tipos e percursos*. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, 1999.

_____. *A construção da ordem – a elite política imperial (I)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Relume-Dumará, 1996.

_____. *Teatro de sombras – a política imperial (II)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Relume-Dumará, 1996.

CAVALCANTI, Nireu. *O Rio de Janeiro setecentista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

- FONSECA, Thaís. História cultural e história da educação na América portuguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 12, jul./dez. 2006.
- FRAGOSO, João. *Homens de grossa aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional e Civilização Brasileira, 1992.
- GRINBERG, Keyla. *O fiador dos brasileiros: cidadania, escravidão e direito civil no século XIX*. 2000. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- GUIMARÃES, Manoel. História e nação: uma pedagogia para a modernidade. In: ALVES, Claudia; MAGALDI, Ana; GONDRA, José (Org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *O Brasil monárquico – do império à república*. Rio de Janeiro: Difel, 1977. t. II, v. 5.
- KUGELMAS, Eduardo. *Jose Antônio Pimenta Bueno (Marquês de São Vicente)*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- LENHARO, Alcir. *As tropas da moderação*. São Paulo: Símbolo, 1979.
- LYRA, Heitor. *História de Dom Pedro II*. Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo: Edusp, 1977. 3 v.
- LYRA, Maria de Lourdes. *O império em construção: o primeiro reinado e regências*. São Paulo: Atual, 2000.
- _____. *A utopia do poderoso Império*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1994.
- MATTOS, Ilmar. *O tempo Saquarema. A formação do estado imperial*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1990.
- _____. A construção do império da boa sociedade. In: ALVES, Claudia; MAGALDI, Ana; GONDRA, José (Org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.
- MEDEIROS, Maria das Dores. Esquadrinhando a história da educação doméstica e a educação escolar pública em Caicó, RN (1801 a 1889). *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba, 2004, CD-Rom.
- MOREL, Marco. *O período das Regências (1831-1840)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. *Frei Caneca: entre Marília e a pátria*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2000.
- NICOLAU, Jairo. *História do voto no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- OLIVEIRA, Cecília (Org.). *Zacarias de Góis e Vasconcellos*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- PAULA, Sergio (Org.). *Hipólito José da Costa*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- REIS, João. O jogo duro do Dois de Julho: o Partido Negro na independência da Bahia. In: REIS, João; SILVA, Eduardo (Org.). *Negociação e conflito. A resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- RIBEIRO, Gladys. *A liberdade em construção: identidade nacional e conflitos anti-lusitanos no Primeiro Reinado*. 1997. Tese (Doutorado em História) – Unicamp, Campinas.
- RIZZINI, Irma. Domesticar e civilizar: crianças indígenas e o ensino de ofícios no Norte do Brasil Imperial. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal, 2002.
- ROCHA, Antonio (Org.). *José da Silva Lisboa (Visconde de Cairu)*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- SAINT-HILAIRE, A. *Viagens pelo distrito dos diamantes e litoral do Brasil*. São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1974.
- SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SILVA, Adriana. *Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX*. 2006. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Maria Odila da. A interiorização da metrópole. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *1822: dimensões*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

SIQUEIRA, Elizabeth. Instrução pública e modernidade em Mato Grosso: do idealizado ao real. *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro, 2000.

SOUZA, Iara. *A Independência do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

VEIGA, Cynthia. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana; CORTEZ, Maria Cecília (Org.). *A memória e a sombra. A escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____.; VIANA, Fabiana. Relação governo, família e educação na primeira metade do século XIX na Província de Minas Gerais. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba, 2004, CD-Rom.

VEIGA, Cynthia. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

3. Forças Educativas (Poder Público, Ação Religiosa e Sociedades)

ABREU, Martha. Irmandades. In: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002a.

_____. Civilização. In: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002b.

ALMEIDA, Jane S. Educadoras protestantes em São Paulo no século XIX. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal, 2002.

ALVES, Cláudia. A presença militar na educação do século XIX. In: MAGALDI A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (Org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

AQUINO, Rubim et al. *Sociedade brasileira: uma história através dos movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ARANTES, Adlene. A colônia orfanológica Isabel de Pernambuco (1874-1883). In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha; PINTO, Regina (Org.). *Negro e educação: identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, Anped, 2005.

AZZI, Riolando. Hierarquia, ordem e disciplina: os colégios de padres no Rio de Janeiro (1870-1920). *Revista Rio de Janeiro*, n. 13-14, mai/dez. 2004.

BARATA, Alexandre. *Luzes e sombras: a ação da maçonaria brasileira (1870-1910)*. Campinas: Unicamp, 1999.

BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano. *A escola elementar no século XIX – o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EdiUPF, 1999.

BEOZZO, José. et al. *História da Igreja no Brasil – a igreja no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

CARVALHO, José Murilo. *Visconde de Uruguai*. São Paulo: Editora 34, 2002.

CHALHOUB, Sidney. Solidariedade e liberdade: sociedades beneficentes de negros e negras no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. In: CUNHA, Olívia; GOMES, Flavio (Org.). *Quase-cidadão. Histórias e antropologias da pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.

CHAMON, Carla S. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora*. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte.

COSTA, Ana Luiza. *À luz das lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/ago. 2000.
- _____. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo/Brasília: Editora da Unesp/Flacso, 2005.
- CUNHA, Beatriz Costa e. *Assistência e profissionalização no exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. v. I: Uma história dos costumes.
- _____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b. v. II: Formação do estado e civilização.
- FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.
- FONSECA, Thais. História cultural e história da educação na América portuguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 12, jul./dez. 2006.
- FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo. *O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Diadorim, 2003.
- GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1996.
- GRINBERG, Keila (Org.). *Os judeus no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- _____. João Clapp. In: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002a. p. 402-403.
- GRINBERG, Lúcia. Sociedades políticas. In: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002b.
- _____. Sociedade auxiliadora da indústria nacional. In: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002c.
- Haidar, Maria de Lourdes. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.
- HILSDORF, Maria Lucia. *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. 1977. Dissertação (Mestrado) – FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LEMOS, Daniel. *O discurso da ordem: a constituição do campo docente na Corte Imperial*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos*. Imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial (1820-1840). São Paulo: Hucitec, 2005.
- NASCIMENTO, Ester F. Vilas-Bôas C. do. A influência da pedagogia norte-americana na educação em Sergipe e na Bahia: reflexões iniciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v. 2.
- NEVES, Lúcia. Maçonaria. In: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- NOVINSKI, Anita. *Cristãos-novos na Bahia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- PAULA, Sergio (Org.). *Hipólito José da Costa*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- PERES, Eliane. *Templos de luz*. Os cursos noturnos masculinos da biblioteca pública pelotense. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.
- REVEL, Jacques. Os usos das civilidades. In: ARIÈS; CHARTIER, R. (Org.). *História da vida privada*. v. 3. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.
- SENRA, Nelson. *História das estatísticas brasileiras*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.
- SOUZA, Laura de Mello. *O diabo e a Terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SOUZA, Maria Zélia. Sociedade amante da instrução: benfeitora da inocência desvalida na Corte imperial. 1844-1889. *Anais do IV Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*, Uberlândia, 2006, CD-Rom.

SOUZA, Rosa Fátima. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

TAVARES, Luiz. *A conspiração dos alfaiates*. São Paulo: Pioneira, 1975.

VAINFAS, Ronaldo. *Trópico dos pecados: moral, sexualidade e Inquisição no Brasil colonial*. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

VILLALTA, Luiz. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. I.

4. Formas Educativas (Escolas elementares, ensino secundário, colégios e liceus, faculdades e escolas superiores, asilos e internatos)

ALENCASTRO, Luiz Felipe (Org.). *História da vida privada no Brasil* (Império: a corte e a modernidade nacional). São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 2.

CARDOSO, Vicente. *À margem da história do Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FARIA FILHO, Luciano. A instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FILHO, Adolfo Morales. *O Rio de Janeiro imperial*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

FREYRE, Gilberto. *Vida social no Brasil nos meados do século XIX*. Rio de Janeiro: Artenova, 1977.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *O Brasil monárquico – do império à república*. Rio de Janeiro: Difel, 1977. t. II, v. 5.

LEITE, Miriam (Org.). *A condição feminina no Rio de Janeiro – século XIX*. São Paulo: Edusp/Hucitec, 1984.

LIMA, Oliveira. *O movimento da independência (1821-1822)*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

LYRA, Heitor. *História de Dom Pedro II*. Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo: Edusp, 1977. 3 v.

MELLO, Evaldo. *O norte agrário e o império (1871-1889)*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

RENAULT, Delso. *A vida brasileira no final do século XIX*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

SOUZA, Laura (Org.). *História da vida privada no Brasil* (cotidiano e vida privada na América portuguesa). São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 1.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisations dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires, 1994.

Escolas Elementares

FARIA FILHO, Luciano. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FIORI, Neide. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e políticas de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

KREUTZ, Lucio. Escolas étnicas de imigrantes no Cone Sul: amplo repertório de fontes de pesquisa, ainda não trabalhadas. In: SCHELBAUER, Analete; LOMBARDI, José; MACHADO, Maria Cristina (Org.). *Educação em debate* – perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006.

LOMBARDI, José; MACHADO, Maria Cristina (Org.). *Educação em debate*: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006.

LUPORINI, Teresa. Escolas de imigrantes na região dos Campos Gerais e Centro-sul do Paraná – fontes para a história da educação brasileira. In: SCHELBAUER, Analete; LOMBARDI, José; MACHADO, Maria Cristina (Org.). *Educação em debate* – perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORILA, Ailton. *Dando o tom*: música e cultura nas ruas, salões e escolas da cidade de São Paulo (1870-1906). São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 2004.

PINHEIRO, Antonio. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas: Autores Associados, 2002.

RIBEIRO, Paulo. *A educação no Pará durante o ciclo da borracha (1870-1910)*. Marília: Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, 1996.

SIQUEIRA, Elizabeth. *Luzes e sombras*: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889). Cuabá: EdUFMT, 2001.

SOUZA, Rosa. *Templos de civilização* – a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1889-1910). São Paulo: EdUNESP, 1998.

_____ et al. (Org.). *Memórias da educação*: Campinas (1850-1960). Campinas: EdUNICAMP, 1999.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e educação*, n. 6, p. 68-96, 1992.

VIDAL, Diana (Org.). *Grupos escolares* – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO. *As lentes da história* – estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, Giselle. *Caminhos do saber escolarizado*: produção, controle e circulação de livros nas escolas primárias da Corte Imperial. 2004. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VASCONCELOS, Maria Celi. *A casa e os seus mestres* – a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisations dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires, 1994.

Internatos e Asilos

AMADO, Gilberto. *História da minha infância*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

AMARANTE, Paulo. *Psiquiatria social e colônias de alienados no Brasil*. 1982. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Medicina Social, UERJ, Rio de Janeiro.

AZZI, Riolando. Hierarquia, ordem e disciplina: os colégios de padres no Rio de Janeiro (1870-1920). *Revista Rio de Janeiro*, n. 13-14, maio/dez. 2004.

BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en occident – du XVIII siècle à nos jours*. Paris: Seuil, 1998. v. II.

BECQUEREL, A. 3. ed. (com adição e bibliografia feita por Beuagrand). *Traité élémentaire d'hygiène privée et publique*. Paris: P. Asselin, 1864.

- BONATO, Nailda. *A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas.
- CAMARA, Sonia. Reinventando a escola: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói.
- CHASSAGNE, Serge. Le travail des enfants aux XVII e XIX siècles. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en occident* – du XVIII siècle à nos jours. Paris: Seuil, 1998. v. II.
- FALCÃO, José Antonio. *Ofício de informação tendente a Casa dos Educandos Artífices ao Illmo. Exm. Snr. Doutor Eduardo Olympo Machado, Oficial da Imperial Ordem da Rosa, Deputado à Assembléa Geral Legislativa e Presidente desta Província, teve a honra de apresentar, em 16 de julho de 1851, o diretor da mesma casa José Antonio Falcão, Alferes ajudante da 3ª Classe dos Oficiais do Exercito de 1ª Linha*. Maranhão: Typ. da Temperança, 1851.
- FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *Infância no sótão*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FARIA FILHO, Luciano. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934)*. Bragança Paulista: Edusf, 2001.
- FELGUEIRAS, Margarida. O internato em algumas obras literárias portuguesas dos anos 40. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação* – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREITAS, Marcos; JUNIOR KHULMANN, Moysés (Org.). *Os intelectuais e a história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- HILSDORF, Maria Lucia S. Saberes e aprenderes no Seminário das Educandas de São Paulo. In: *Atas do II Congresso Lusobrasileiro de História da Educação*. São Paulo: FEUSP, 2000. v. 2.
- LEITE, Miriam M. (Org.). *A condição feminina no Rio de Janeiro – século XIX*. São Paulo: Edusp/Hucitec, 1993.
- _____. A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagens. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LOPES, Luiz Carlos Barreto. *Projeto educacional Asilo de Meninos Desvalidos: Rio de Janeiro (1875-1894) – uma contribuição história social da educação no Brasil*. 1996. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. São Paulo: Instituto Progresso Material, 1947.
- NEGRÃO, Ana Maria Melo *Infância, educação e direitos sociais*: 2002. “Asilo de Órfãs” (1870-1960). 2002. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas.
- OLIVEIRA, A. de Almeida. *O ensino público*. 2003. Brasília: Edições do Senado Federal. v. 4.
- POMPÉIA, Raul. *O Atheneu*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2005.
- QUEIROZ, Rachel. *As três Marias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- RANGEL, Godofredo. *Falange gloriosa*. São Paulo: Melhoramentos, 1953.
- REGO, José Lins. *Doidinho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- RIANT, A. *L'higiène et l'éducation dans les internats*. Paris: Hachette e Cia., 1877.
- RIZZINI, Irma. *A assistência à infância no Brasil* – uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Editora Universidade Santa Úrsula, 1993.

_____. *Cadastro de instituições de ensino profissional – Brasil – século XIX*. Rio de Janeiro, 2001. (Mimeo.).

_____. *O cidadão polido e selvagem bruto*. 2004. Tese (Doutorado em Memória Social) – UFRJ, Rio de Janeiro.

RIZZINI, Irene; PILOTTI. *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del niño, Editora Universidade Santa Úrsula, Amais, 1995.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, Maria Zélia. *Educar, trabalhar, civilizar no Asilo dos Meninos Desvalidos: caminhos possíveis (1875-1894)*. 2008. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, Rio de Janeiro.

STENDHAL, M. H. B. *O vermelho e o negro*. São Paulo: Abril, 1979.

VIANNA, Adriana. Internação e domesticidade: caminhos para a gestão da infância na Primeira República. In: GONDRA, José (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

Secundário, Colégios e Liceus

ALVES, Claudia. Estado conservador e educação no Brasil – o caso do liceu provincial de Niterói (1847-1851). In: NUNES, Clarice (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

AMARAL FILHO, A. P. C. *O Liceu Maranhense no século XIX*: resgate histórico-educacional. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, Maranhão.

AMORIM, Simone. *Recordando Alfredo Montes (1877-1906)*: aspectos do exercício do magistério no Atheneu sergipense. *Anais do IV CBHE*. Goiânia, 2006.

ANDRADE, Vera C. Q. *Colégio Pedro II – um lugar de memória*. 1999. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, UFRJ, Rio de Janeiro.

ARRIADA, Eduardo. *O liceu D. Afonso: o ensino secundário na província de São Pedro*. *Anais do III CBHE*. Curitiba, 2004.

BARROS, Eva. *A organização da instrução secundária na província potiguar e forma escolar de socialização (1835-1889)*. *Anais do II CBHE*. Natal, 2002.

BARRETO, Flavia; PINHO, Pollyanna. Formal-as na sciencia da direcção do lar: análise de uma proposta de ensino secundário para o sexo feminino no século XIX. *Anais do IV CBHE*. Goiânia: 2006.

DORIA, Escragnolle. *Memória histórica do Colégio Pedro II (1837-1937)*. Brasília: Inep, 1997.

GALLY, Christianne. *A transmissão da cultura no Atheneu sergipense: o prof. Brício Cardoso e seu tratado de língua vernácula*. *Anais do II CBHE*. Natal, 2002.

Haidar, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Edusp/Grijalbo, 1972.

LIMEIRA, Aline. *O comércio da instrução: um exame das propagandas no Almanak Laemmert (1844/1859)*. 2007. 115 fls. Monografia de Conclusão de Graduação em Pedagogia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MACEDO, Joaquim. *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garnier, 1862.

MENEZES, Roni. *O grupo do Almanach Litterario de São Paulo: paradigmas da sociabilidade republicana nos tempos da propaganda (1876-85)*. USP: FEUSP, 2006.

NEVES, Leonardo; VEIGA, Cynthia. Ensino secundário em Minas Gerais: a construção de uma cultura pedagógica no império. *Anais do III CBHE*. Curitiba, 2004.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto. Colégios e liceus na Paraíba do oitocentos: artesanatos para mandos e ofícios da cidade. *Anais do I CBHE*. Rio de Janeiro, 2000.

PINHO, Pollyanna. *Moldar o homem de letras* – uma análise das condições sociais e saberes escolares no Imperial Collegio de Pedro II. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

SILVA, Geraldo. *Educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

UEKANE, Marina. *“Educar no Método de Educar”*: um estudo acerca da formação de professores na Corte Imperial (1854-1888). 2005. Monografia de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VECCHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 78-90. v. II – século XIX.

Faculdades e Escolas Superiores

ALVES, Claudia. *Cultura e política no século XIX: o exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder* – o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ANTUNES, José. *Medicina, leis e moral*. Pensamento médico e comportamento no Brasil (1870-1930). São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CRESPO, Jorge. *A história do corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Beatriz Costa e. *Assistência e profissionalização no exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERREIRA, Luis Otávio. *O nascimento de uma instituição científica – o periódico médico da primeira metade do século XIX*. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. (Mimeo.)

FONSECA, Antonio Gabriel de Paula. *Considerações medico-legaes para mostrar a importancia do corpo de delicto directo e a necessidade da reforma de nossa jurisprudencia relativamente ao peritos*. Rio de Janeiro: Typografia do Brasil de J. J. da Rocha, 1845.

MAIA, George. *Biografia de uma faculdade* – história e estória da Faculdade de Medicina da Praia Vermelha. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

NASCIMENTO, Sebastião Vieira. *Breves considerações sobre os abusos da sciencia em geral, em particular sobre os da medicina*. Rio de Janeiro: Typographia de João José Moreira, 1848.

SANTOS FILHO, Lycurgo. *História geral da medicina brasileira*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1991. v. I e v. II.

SHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças* – cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *As barbas do Imperador* – Dom Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

5. Sujeitos da ação educativa (Professores, mulheres, negros, índios, crianças)

Professores

BASTOS, Maria Helena. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. II – século XIX.

BORGES, Angélica. *Governo dos professores primários na Corte imperial: um estudo acerca de dispositivos de inspeção docente*. 2005. Monografia de Graduação em Pedagogia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CATANI, Denice. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Lucia-no; VEIGA, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CELLA, Sheila. As escolas normais do Paraná segundo os relatórios dos presidentes de província. *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação. Rio de Janeiro, 2000, CD-Rom.

CHAMON, Carla S. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora*. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte.

CHARTIER, Anne-Marie. *Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 26, n. 2, jul./dez. 2000.

FERNANDES, Rogério. *Os caminhos do ABC – sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto, 2004.

GARCIA, Inara. *Certame de atletas vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GOUVÊA, Maria Cristina. Mestre: profissão professor(a) – processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 2, 2001.

Haidar, Maria de Lourdes. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1972.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, 2001.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LEMOS, Daniel. *O discurso da ordem: a constituição do campo docente na Corte imperial*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LIMEIRA, Aline. *O comércio da instrução: um exame das propagandas no Almanak Laemmert (1844/1859)*. 2007. Monografia de Conclusão de Graduação em Pedagogia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LUCIANO, Fabia. Gênese do magistério público em Santa Catarina. *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação. Rio de Janeiro, 2000, CD-Rom.

MARTINS, William. Clero regular. In: VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAXWELL, Keneth. *Marquês de Pombal – paradoxo do Iluminismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MENDONÇA, Ana Waleska. P. C. A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba: PUC-PR, 2004.

_____; CARDOSO, Tereza. A gênese de uma profissão fragmentada. *Revista Brasileira de História da Educação*. Dossiê História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal. set/dez. 2007, n. 15, p. 31-55.

NARODOWSKI, Mariano. *La pedagogia moderna*. Infancia y poder. La conformación de la pedagogia moderna. Aique, s/d.

NASCIMENTO, Cecília. *Do mestre à professora: estratégias de apropriação dos saberes e das práticas docentes em seu processo de profissionalização – 1872/1906*. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação. Natal, 2002, CD-Rom.

NEVES, Guilherme Pereira. Aulas. In: VIANFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. *O seminário de Olinda*. Educação e cultura nos tempos modernos. 1984. Dissertação (Mestrado em História) – UFF, Niterói.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. *O combate dos soldados de Cristo na Terra dos Papagaios*. Colonialismo e repressão cultural. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

NÓVOA, Antonio. *Le temps de professeur: analyse socio-historique de le profession enseignant au Portugal*. Lisboa: INIC, 1987. 2 v.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. O passado e o presente dos professores. *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

POUBEL e SILVA, E. F. de S. Leowigildo Martins de Mello e a organização da Escola Normal de Cuia-bá. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 7, jan./jul., 2004.

ROSA, Walquiria. A escola normal de Ouro Preto e o projeto de formação de professores (1825-1852). *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação. Rio de Janeiro, 2000, CD-Rom.

_____. Instrução pública e formação de professores em Minas Gerais (1825-1852). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 6, jul./dez. 2003.

_____. Profissão docente e escolarização em Minas Gerais: exames para o provimento das cadeiras de instrução pública (1846-1850). *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação. Uberlândia, 2006, CD-Rom.

RUGIU, Antonio. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SÁ, Nicanor. A profissão docente: do servidor público ao proletário. *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação. Rio de Janeiro, 2000, CD-Rom.

SANGENIS, Luiz. *Gênese do pensamento único em educação*. Franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, Vera Lucia. *Sentidos da profissão docente: estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o XX*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. O bom professor: do comportamento exigido. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação. Curitiba, 2004, CD-Rom.

SOUZA, Maria Cecília. Professores e professoras: retratos feitos de memória (Brasil, final do século XIX e início do século XX). Fontes, objetos e perspectivas da pesquisa em história da educação no século XIX. In: GONDRA, José (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, USP, n. 14, maio a ago., 2000.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação/ASPHE*, v. 2, n. 3, abr., 1998.

THOMPSON, Edward. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. v. 1.

TODOROV, Tzevan. *A conquista da América. A conquista do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

UEKANE, Marina. “Educar no Método de Educar”: um estudo acerca da formação de professores no Corte Imperial (1854-1888). 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Escolas normais, institutos ou seminários – um debate acerca da formação de professores no século XIX. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação. Uberlândia, 2006, CD-Rom.

VASCONCELOS, Maria Celi. *A casa e os seus mestres – a educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VEIGA, Cynthia. A institucionalização das cadeiras de instrução elementar em Minas Gerais no século XIX e a produção da profissão docente. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação. Natal, 2002, CD-Rom.

VECCHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. II – século XIX.

VILLELLA, Heloísa. Imprensa pedagógica e constituição da profissão docente no século XIX. In: GONDRA, José (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001. p. 97-108.

VILLELLA, Heloísa. *Da palmatória a lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Do artesanato à profissão – representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. II – século XIX.

_____; GASPARELLO, Arlete. Uma identidade social em formação: os professores secundários no século XIX brasileiro. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação. Uberlândia, 2006, CD-Rom.

Mulheres

ABREU, Marta. Meninas perdidas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

ALGRANTI, Leila. Conventos e recolhimentos em Portugal e na América portuguesa: espaços de leitura e de escrita femininas (séculos XVII e XVIII). Livros de devoção, atos de censura. *Ensaio de história do livro e da leitura na América portuguesa*. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2004.

_____. *Honradas e devotas: mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil. 1750-1822*. Rio de Janeiro: José Olympio/Brasília: EDUNB, 1993.

ALMEIDA, Jane. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.

- _____. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil (séculos XIX e XX). In: VALDEMARIN, V.; SOUZA, R.; ALMEIDA, J. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, 1998.
- BERNARDES, Maria. *Mulheres de ontem?* Rio de Janeiro, séc. XIX. São Paulo: T. Queiroz Editor, 1989.
- BICALHO, Fernanda. O bello sexo: imprensa e identidade feminina no Rio de Janeiro em fins do século XIX e início do XX. In: COSTA e BRUSHINI (Org.). *Rebelião e submissão: estudos sobre a condição feminina*. São Paulo: Vértice, Fundação Carlos Chagas, 1989.
- CAMPOS, Maria Christina; SILVA, Vera Lúcia (Org.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- CHAMON, Carla. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora*. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte.
- CHAMON, Magda. *Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais. 1830-1930*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- CHARTIER, Roger. A história das mulheres. Séculos XVI e XVII. Diferenças entre os sexos e violência simbólica. In: PERROT, Michelle (Org.). *História das mulheres no Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo*. Mulheres e maternidade no Brasil Colonial. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- DIAS, Maria Odila. Teoria e método dos estudos feministas. Perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1992.
- _____. *Quotidiano e poder em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DUARTE, Constância. A ficção didática de Nísia Floresta. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano; et. al. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas. In: PEIXOTO, Maria Casassanta; PASSOS, Mauro (Org.). *A escola e seus atores*. Educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 53-88.
- FILHO, Geraldo. Escola para mulheres no triângulo mineiro (180-1960). In: ARAÚJO, José; JUNIOR, Décio (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira – instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados/Uberlândia: EdUFU, 2002.
- FARIA FILHO, Luciano. Escola, relações de gênero e identidades profissionais. *Dos pardieiros aos palácios*. Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: Editora UPF, 2000.
- FLORESTA, Nísia. *Opúsculo humanitário*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOÉS, José; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- GOUVÊA, Maria Cristina. Meninas na sala de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação*. Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- HILSDORF, Maria Lucia. Tempos de escola: fontes para a presença feminina na educação escolar, São Paulo, século XIX. In: GONDRA, José (Org.). *Dos arquivos à escrita da história*. A educação brasileira entre o Império e a República. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.
- LEITE, Mirian M. (Org.). *A condição feminina no Rio de Janeiro – século XIX*. São Paulo: Edusp/Hucitec, 1993.
- LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Editora Fundação Unesp, 1997.

- _____. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. *Teoria e Educação*, 6, 1992.
- LUCIANO, Fábila. Gênese e expansão do magistério público catarinense. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação. Natal, 2002.
- MAGALDI, Ana M. Bandeira. Mulheres no mundo da casa: imagens femininas nos romances de Machado de Assis e Aluísio de Azevedo. In: COSTA e BRUSHINI (Org.). *Entre a virtude e o pecado*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- _____. *Lições de casa*. Discursos pedagógicos destinados à família no Brasil. Belo Horizonte: Argumentum/FAPERJ, 2007.
- MATTOS, Maria. *Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho*. Bauru: Edusc, 2002.
- MAUAD, Ana. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- MORAIS, Maria Arisnete. *Leituras de mulheres no século XIX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MULLER, Maria Lucia. *As construtoras da nação: professoras primárias no Distrito Federal*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.
- MUNIZ, Diva. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, Finatec, 2003.
- _____. Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiências no “fazer-se” das professoras de Minas no século XIX. *Pro-posições – Revista do Departamento de História*, UnB, v. 9, n. 1 (25), mar. de 1998.
- PERROT, Michelle; DUBY, George (Org.). *História das mulheres no ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- RIBEIRO, Arilda. Mulheres educadas na colônia. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane; VEIGA, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- RITZKAT, Marly. Preceptoras alemãs no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SCOTT, Joan. *História das mulheres*. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. São Paulo: UNESP, 1991.
- SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- _____. *Condição feminina e formas de violência (1890-1920)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escritoras. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Editora Fundação Unesp, 1997.
- VEIGA, Cynthia. *Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos*. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação*. Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Negros

- ARANTES, Adlene. A colônia orfanológica Isabel de Pernambuco (1874-1883). In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha; PINTO, Regina (Org.). *Negro e educação: identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, Anped, 2005.
- AZEVEDO, Elciene. Para além dos tribunais. Advogados e escravos no movimento abolicionista em São Paulo. In: LARA, Sílvia; MENDONÇA, Joseli (Org.). *Direitos e justiça no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2006.

_____. *Orfeu de carapinha*. Trajetória de Luiz Gama. Campinas: Unicamp, 1999.

BARROS, Surya. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CHALHOUB, Sidney. Solidariedade e liberdade: sociedades beneficentes de negros e negras no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. In: CUNHA, Olívia; GOMES, Flavio (Org.). *Quase-cidadão*. Histórias e antropologias da pós-emancipação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.

_____. *Visões da liberdade*. As últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CRUZ, Mariléia. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CUNHA, Perses. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações raciais no Brasil*: alguns determinantes. Niterói: Intertexto/Universidade Federal Fluminense, 1999.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1990.

ENGEL, Magali. Preto Cosme. In: VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

_____. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. *Revista Brasileira de História da Educação*. Dossiê Negros e Educação. Campinas: Autores Associados/Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 4, jul./dez. 2002.

_____. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 13, p. 11-50, jan./abr. 2007.

GOMES, Angela de Castro. A escola e a República. In: GOMES, Angela (Org.). *O Brasil republicano*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

GOMES, Flávio. *Negros e política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GRINBERG, Keyla. Reescravização, direitos e justiça no Brasil do século XIX. LARA, Silvia; MENDONÇA, Joseli (Org.). *Direitos e justiça no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2006.

_____. *“O fiador dos brasileiros”*: cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antonio Pereira Rebouças. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

_____. Alforria. In: VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002b.

GRINBERG, Keyla. *Direito civil e cidadania*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *O fiador dos brasileiros*: cidadania, escravidão e direito civil no século XIX. 2000. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

- _____. *Liberata: a lei da ambigüidade*. As ações de liberdade na Corte de Apelação do Rio de Janeiro. Relume-Dumará, 1994.
- HOBBSBAMM, Eric. *A era dos extremos*. O breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KARASCH, Mary. *Vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808-1850*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LIMA, Ivana. *Cores, marcas e falas: os sentidos da mestiçagem no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. 2003. Prêmio Arquivo Nacional de Pesquisa.
- MACHADO, Maria. *O plano e o pânico*. Movimentos sociais no século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MAMIGONIAN, Beatriz. O direito de ser africano livre. Os escravos e a interpretação da lei de 1831. In: LARA, Sílvia; MENDONÇA, Joseli (Org.). *Direitos e justiças no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2006.
- MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio*. Significados da liberdade no sudeste escravista. Brasil, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- _____. Africanos. In: VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- _____. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- MÜLLER, Maria Lucia (Org.). Cadernos Penesb. *História da Educação do Negro*. Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói: EDUFF/Quartet, n. 8, dez. 2006.
- NEVES, Maria de Fátima. *Infância de faces negras: a criança escrava brasileira no século XIX*. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – USP, São Paulo.
- OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha; PINTO, Regina (Org.). *Negro e educação: identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, Anped, 2005.
- PERROT, Michele. *Os excluídos da história*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- _____. O jogo duro do Dois de Julho: o “Partido Negro” na independência da Bahia. In: REIS e RIBEIRO, Gladys. *A liberdade em construção: identidade nacional e conflitos antilusitanos no Primeiro Reinado*. 1997. Tese (Doutorado em História) – Unicamp, Campinas.
- ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- SILVA. *Negociação e conflito*. A resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- SILVA, Adriana M. Paulo. *Aprender com perfeição: escolarização e construção da liberdade na Corte na primeira metade do século XIX*. Brasília: Plano, 2002.
- SILVA, Ana Rosa Clozet. *Construção da nação e escravidão no pensamento de José Bonifácio: 1783-1823*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- SLENES, Robert W. *Na senzala, uma flor*. Esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOARES, Carlos. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas: Unicamp, 2001.

VEIGA, Cynthia. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. *Anais do III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*. Curitiba, 2004a, CD-Rom.

_____. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação*. Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

_____; RODRIGUES, Maysa. Etnicidade e história da educação. In: ARRUDA, Maria Aparecida (Org.). *História da educação ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIDAL, Diana e SOUZA, Caroline. As idades e as cores da infância na escola pública primária oitocentista na cidade de São Paulo. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, Sociedade Brasileira de História da Educação. Goiânia. 2006, CD-Rom.

WISSENBACH, Maria Cristina. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação. Dossiê Negros e Educação*. Campinas: Autores Associados/Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 4, jul./dez. 2002.

Índios

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Comunidades indígenas e Estado nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México, séculos XVIII e XIX). In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e usos do passado*: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. Índios, missionários e políticos: discursos e atuações político-culturais no Rio de Janeiro oitocentista. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria; GOUVÊA, Maria de Fátima. *Culturas políticas*: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2005.

_____. *O diretório dos índios*: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII. 1995. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

AMOROSO, Marta. Mudanças de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação*: a questão indígena na escola. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.

COSTA, Maria. O projeto de José Bonifácio para a civilização dos índios do Brasil na perspectiva da história da educação. *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*, Rio de Janeiro, 2000.

CUNHA, Manuela. Política indigenista no século XIX. In: _____ (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DOLHNIKOFF, Mirian (Org.). *Projetos para o Brasil/José Bonifácio de Andrada e Silva*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KREUTZ, Lucio. *Etnia e educação*: perspectivas para uma análise histórica. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 1999.

_____. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. II. Século XIX.

LEITE, Serafim. *Breve história da Companhia de Jesus no Brasil, 1549-1760*. Braga: Apostolado da Imprensa, 1993.

- LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola*. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.
- LUCIANO, Gersem (Baniwa). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006.
- NEVES, Dimas Santana. *Sujeitos da educação no Império: o caso de negros e índios nas reformas da instrução pública em 1854*. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiás: Sociedade Brasileira de História da Educação/Universidade Católica de Goiás, 5 a 8 nov. 2006, CD-Rom.
- NEVES, Luiz. *O combate dos soldados de Cristo na Terra dos Papagaios*. Rio de Janeiro: Forense, 1978.
- NICOLAU, Jairo. *História do voto no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- NUNES, C. *História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos*. *Teoria e Educação*, 6, Porto Alegre, 1992.
- OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006.
- RAMINNELI, Ronald. Diretorio. In: VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- _____. Índios. In: VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto*. A educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. 2004. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- _____. *Domesticar e civilizar: crianças indígenas e o ensino de ofícios no Norte do Brasil imperial*. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal, 2002.
- _____. (Org.). *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil*. Cenas da colônia, do império e da república. Rio de Janeiro: Editora da USU/CESPI-USU, 2000.
- SILVA, Marcilene. *Historiografia e história da educação indígena em Minas Gerais no século XIX*. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal, 2002.
- VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

Crianças

- ABREU, Márcia. *O rei e o sujeito* – considerações sobre a leitura no Brasil Colonial. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/memoria/projetos/ensaios/ensaio3.html>>. Acesso em: 27 jul. 2007.
- AMADO, Gilberto. *História da minha infância*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. São Paulo: Loyola, 2005.
- BASTOS, Maria Helena. *Pro patria laboremus*: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- BECQUEREL, A. *Traité elementaire d'hygiene privée et publique*. 3. ed. (com adição e bibliografia feita por Beuagrand). Paris: P. Asselin, 1864.
- BECCHI, Egle. Le XIX siècle. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident* – du XVIII siècle à nos jours. Paris: Seuil, 1998. v. II.
- _____; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance, histoire sans paroles?* In: *Histoire de l'enfance en Occident* – de l'antiquité au XVII siècle. Paris: Seuil, 1998. v. I.

- CASTRO, César Augusto. A educação da infância desvalida no Maranhão oitocentista: a casa de educandos artifices. In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia, 2006. CD-Rom.
- CHAMON, Carla; FARIA FILHO, Luciano. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In: GONDRA, José; MIGNOT, Ana (Org.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CHASSAGNE, Serge. Le travail des enfants aux XVII e XIX siècles. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident – du XVIII siècle à nos jours*. Paris: Seuil, 1998. v. II.
- CHAUVIN, Danièle (Org.). *L'imaginaire des âges de la vie*. Grenoble: Ellug, 1996.
- CHERVEL, André. *La culture scolaire*. Une approche historique. Paris: Belin, 1998.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 289-316.
- FÉNELON, François de Salignac de la Mothe. *Da educação das meninas*. Paris: Typographia de Fillet Fils Ainé, 1852.
- _____. *De l'éducatons des filles*. Première version. In: LE BRUN, Jacques. *Fénelon – oeuvres*. Paris: Gallimard, 1983.
- FERREIRA, Antonio Gomes; GONDRA, José. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiénica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 216, maio/ago., 2006.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREYRE, Gilberto. *Vida social no Brasil nos meados do século XIX*. Rio de Janeiro: Artenova, 1977.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIËS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada – da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. v. 3.
- GIDEENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GOUVÊA, Maria C. S. Tempos de aprender – a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, p. 265-288, n. 8, jul./dez. 2004.
- _____; SIMÕES, Fernanda. A escolarização da criança: as diferentes infâncias no projeto educacional na província mineira (1830-1892). In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia, 2002. CD-Rom.
- KUHLMANN JR., Moisés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- JINZENJI, Mônica Yumi. O projeto de escolarização da infância pobre na província de Minas Gerais (1825-1846). In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia, 2002. CD-Rom.
- KISHIMOTO, Tizuko. Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. In: VIDAL, Diana; HILSDORF, Maria Lucia. *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.
- LE BRUN, Jacques. *Fénelon – oeuvres*. Paris: Gallimard, 1983.
- LEITE, Miriam M. (Org.). *A condição feminina no Rio de Janeiro – século XIX*. São Paulo: EDUSP/Hucitec, 1993.
- LEVI e SCHMITT. *Histoire des jeunes em Occident*. Paris: Seuil, 1996. 2 v.
- LUC, Jean-Noël. Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident – du XVIII siècle à nos jours*. Paris: Seuil, 1998. v. II.
- NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. São Paulo: Instituto Progresso Material, 1947.
- POMPÉIA, Raul. *O Atheneu*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2005.

POPKEWITZ, Thomas; BLOCH, Marianne. Construindo a criança e a família: registros de administração social e registros de liberdade. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Org.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

RODRIGUES, Flávia Sílvia; LIMA, Ana Laura Godinho. Instituições de assistência à infância no Brasil nas décadas de 1880 a 1960: um estudo da legislação federal. In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia, 2002. CD-Rom.

SAHLINS, Marshall. *Como pensam os nativos*. São Paulo: Edusp, 2001.

SANTOS, Marileide Lopes dos; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Assistência às crianças expostas em Sabará/MG (1832-1854). In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia, 2002. CD-Rom.

VALDEZ, Diane. *História da infância em Goiás*. Goiânia: Agepel/UEG, 2002.

VASCONCELLOS, Vera (Org.). *Educação da infância – história e política*. Rio de Janeiro: DPeA, 2005.

VEIGA, Cynthia. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação*. Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004B.

6. Bibliografia dos Autores

Alessandra Schueler

SCHUELER, A.; GONDRA, J. Viagem e comparação. *Anais do I Encontro de História da Educação do Rio de Janeiro*. Niterói, 2007. CD-Rom.

SCHUELER, Alessandra. A longa peregrinação de um professor da roça na Europa. In: MIGNOT, Ana; GONDRA, José (Org.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Professores primários como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e serialidade intelectual. *Revista de Educação Pública*. set./dez., 2007, n. 32, VFMT, p. 50-65.

_____. A imprensa pedagógica e a educação de escravos e libertos: impasses e ambigüidades da cidadania na Revista Instrução Pública (1871-1889). *Cadernos de História da Educação* (VFV) n. 4, jan./dez. 2005. p. 13-26.

_____. Quando a casa era a escola: as instituições escolares de instrução primária na Corte imperial (1850-1880). In: NUNES, Clarice; SÁ, Nicanor Palhares (Org.). *Instituições educativas na Sociedade Disciplinar Brasileira*. Cuiabá, 2006.

_____; SILVA, Josele. Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na Corte imperial (1860-1889). *Anais do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, abr. 2006, CD-Rom.

_____. Direito à instrução primária na Corte imperial: impasses e ambigüidades dos debates sobre a educação de escravos e libertos na Revista Instrução Pública (1872-1888). *Anais do II Congresso de História do Direito Brasileiro*. Niterói, Universidade Federal Fluminense, ago. 2006, CD-Rom.

_____. Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manoel José Pereira Frazão. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 9, n. jan./jun. 2005.

_____. Entre escolas domésticas e palácios: culturas escolares e processos de institucionalização da instrução primária na cidade do Rio de Janeiro (1870-1890). *Educação em Questão*, Natal/RN, v. 23, n. 9, 2005.

_____. O Método Bacadafá: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da Corte imperial (1870-1880). *História da Educação* (ASPHE), Pelotas, v. 18, 2005.

_____. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1880): o exemplo da instrução pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.

SCHUELER, Alessandra. A associação protetora da infância desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Educação da infância brasileira. 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. A “infância desamparada” no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e educação infantil (1880-1886). *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, v. 26, jan./jun. 2001.

_____; ABREU, Martha. Infância. Instrução. *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

_____. Os jesuítas e a educação das crianças – sécs. XVI ao XVIII. In: RIZZINI, Irma (Org.). *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil*. Cenas da colônia, do império e da república. Rio de Janeiro: Editora da USU/CESPI-USU, 2000.

_____; ABREU, Martha. Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. In: RIZZINI, Irene (Org.). *Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. Séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro, 1997.

_____. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. 1997. 300 fls. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

José Gonçalves Gondra

ALVES, Claudia; MAGALDI, Ana; GONDRA, José (Org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

GONDRA, José. Arquivamento da vida escolar – um estudo sobre *O Atheneu*. In: VIDAL e SOUZA (Org.). *A memória e a sombra – a escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

_____. (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

_____; Eusébio de Queirós. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITO, Jader. *Dicionário dos educadores no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2002.

_____; Luiz Pedreira do Couto Ferraz. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITO, Jader. *Dicionário dos educadores no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2002.

_____; Abílio César Borges. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITO, Jader. *Dicionário dos educadores no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2002.

_____. Ao correr da pena: reflexões relativas às cartas de professores do século XIX. In: MIGNOT, Ana; CUNHA, Maria Teresa. *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. “Modificar com brandura e prevenir com cautela” – racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos; KUHLMANN JR., Moysés (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A educação conciliada: tensões na elaboração, redação e implantação das reformas educacionais. *Educação em Questão*. Natal: EDFURN, 2003, v. 12 e 13, ns. 3/2, jul./dez. 2000 – jan./jun. 2001.

- _____; MAGALDI, Ana (Org.). *A reorganização do campo educacional*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- _____. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Homo higienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 23, n. 59, 2003.
- _____. *Artes de civilizar – medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.
- _____. Filhos da sombra: os “engeitados” como problema da “higiene” no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.
- _____; GARCIA, Ináira. Arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos” – racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 26, p. 69-83, maio/ago. 2004b.
- _____; LEMOS, Daniel. A necessidade polimorfa da escola e o processo de fabricação da ordem escolar. Formas e estratégias educativas. *Revista do Rio de Janeiro*, 13-14, maio/dez. 2004c.
- _____. (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DPeA, 2005.
- _____; KOHAN, Walter. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____; FERREIRA, Antonio Gomes. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 216, maio/ago. 2006.
- _____; FERREIRA, Antonio Gomes. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano (Org.). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto: Campos das Letras, 2006.
- _____; MIGNOT, Ana. A descoberta da América. In: TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação/anotações de viagem aos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.
- _____. Morfologia da história da educação no espaço lusófono. In: GATTI, Décio; PINTASSILGO, Joaquim. *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia. EdUFU, 2007.
- _____; MAGALDI, Ana. A paixão pela América. In: TEIXEIRA, Anísio. *Em marcha para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- _____; MIGNOT, Ana (Org.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

Sítios na Internet

Associação Nacional de Pós-graduação em Pesquisa em Educação (ANPEd)
www.anped.org.br

Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)
www.sbhe.org.br

Universidade de Chicago
<http://brazil.crl.edu/>

Senado Federal
www.senado.gov.br

Câmara Federal
<http://www2.camara.gov.br/legislacao>