

**OMAR SCHNEIDER**

**A CIRCULAÇÃO DE MODELOS PEDAGÓGICOS E AS REFORMAS  
DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: ATUAÇÃO DE HERCULANO MARCOS  
INGLÊS DE SOUSA NO FINAL DO SEGUNDO IMPÉRIO**

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2007**

**OMAR SCHNEIDER**

**A CIRCULAÇÃO DE MODELOS PEDAGÓGICOS E AS REFORMAS  
DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: ATUAÇÃO DE HERCULANO MARCOS  
INGLÊS DE SOUSA NO FINAL DO SEGUNDO IMPÉRIO**

Tese de doutorado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: História, Política, Sociedade.  
Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Rita de Almeida Toledo.

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2007**

## Herculano Marcos Inglês de Sousa



Fonte: Arquivo da Academia Brasileira de Letras

## COMISSÃO EXAMINADORA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Almeida Toledo**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Maria Chagas de Carvalho**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Spedo Hilsdorf**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celia Maria Benedicto Giglio**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Perin Vicentini**

---

**Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Bruno Bontempi Junior (suplente)**

---

**Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Jorge Carvalho do Nascimento (suplente)**

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007

Schneider, Omar

S359r A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império / Omar Schneider. - - São Paulo, 2007.  
306 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo.

1. Educação. 2. Reforma educacional. 3. Instrução pública. 4. Pedagogia moderna. 5. Inglês de Sousa, Herculano Marcos. I. Título.

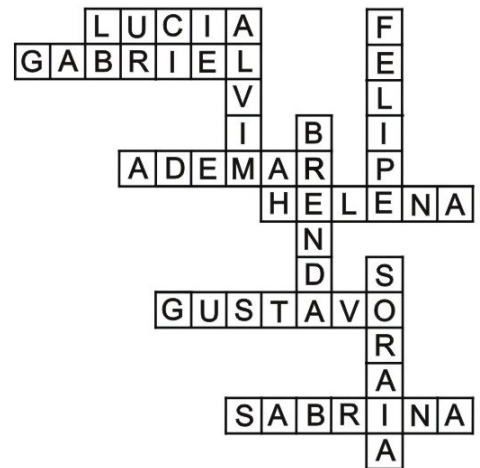
CDU 37.014.3



**Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocópia ou eletrônico.**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_ **São Paulo,** \_\_\_\_\_

**Para minha família**



**Vocês se completam e me completam**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à professora Maria Rita de Almeida Toledo (Maíta) pela orientação segura que me proporcionou nos últimos dezessete meses finais para a conclusão da tese. Desde o mestrado, tem me auxiliado na compreensão dos caminhos que envolvem a escrita da História, assumindo minha orientação no último ano para o término. No doutorado, novamente assumiu minha orientação nos últimos meses de conclusão da tese, em um período de mudança de Estado e também de troca de orientador. Não vou dizer que foi tranquilo, porque sempre surgem problemas, mas, felizmente, essas dificuldades foram contornadas e consegui destravar a escrita do texto de qualificação e chegar ao término da tese. À professora Maíta devo muito, tanto na metodologia que emprego na pesquisa, quanto na produção de uma disciplina de estudos.

Agradeço à professora Marta Maria Chagas de Carvalho pela orientação que desenvolveu comigo durante os primeiros dois anos e meio do doutorado, pela autonomia que me concedeu para estudar, pela confiança, por sua generosidade acadêmica e pelo incentivo e participação no processo de qualificação do trabalho. Sua presença foi sempre marcante desde o primeiro contato.

Somente tenho a louvar a experiência pela qual passei e por ter a oportunidade de contar com a competência de vocês me auxiliando a encontrar o melhor caminho.

Agradeço à professora Maria Lúcia Spedo Hilsdorf pela participação na banca examinadora do processo de qualificação. A leitura criteriosa que realizou, os incentivos e indicações de leituras foram muito importantes para a conclusão do estudo. Espero ter seguido os conselhos com sabedoria.

Agradeço ao professor Francisco Eduardo Caparróz (Chiquinho) por ter percebido qualidades em alguém que outros diagnosticaram que não existia nada em que valesse a pena investir. Sem aquela primeira oportunidade de bolsa de monitoria na biblioteca do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, em 1997, talvez este momento nunca tivesse acontecido.

Agradeço ao professor Amarílio Ferreira Neto pelo convite, em 1999, para ser bolsista de Iniciação Científica e ajudar a desenvolver a pesquisa *A Constituição de Teorias da Educação Física: o debate em periódicos no século XX*. Nessa pesquisa, fui aprender a

localizar fontes, produzir relatórios, selecionar documentos e ter acesso a leituras que me direcionaram para o campo da História, especialmente da Educação Física.

Professor Amarílio, obrigado pela confiança, não sei se mais por falta de opção, pois praticamente fomos empurrados um para o outro. Tenho certeza de que eu ganhei muito com a convivência, com o aprendizado que me proporcionou, com o acesso que tive à literatura atualizada, acesso à sua biblioteca particular e com o investimento que fez para que eu fosse para a cidade do Rio de Janeiro, visitar bibliotecas e localizar os periódicos que compuseram as fontes da pesquisa *A Constituição de Teorias da Educação Física* e também para a cidade de São Paulo, no ano de 2000, com a finalidade de catalogar os impressos publicados pela Educação Física e assistir às aulas como ouvinte no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esse investimento fez toda a diferença em minha formação.

No mestrado, tive como objeto de estudo uma revista sobre Educação Física que circulou no Brasil entre os anos de 1932 e 1945, denominada *Educação Physica: Revista de Esporte e Saúde*. O projeto apresentado na seleção do doutorado tinha como objeto uma coleção de livros sobre Educação Física e Esportes produzidos pelos editores do impresso que havia estudado no mestrado, assim como a própria editora que tinha cancelado o empreendimento editorial, a Companhia Brasil Editora. Desse modo, o doutorado apresentava-se como uma possibilidade de aprofundar as questões e temas sobre os quais vinha trabalhando.

No doutorado, orientado pela professora Marta Maria Chagas de Carvalho e integrado ao grupo de pesquisa *A Constituição da “forma escolar” no Brasil: produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos*, decidi mudar meu foco de estudos, deixar o projeto anterior para um outro momento e tomar como objeto de investigação o processo de circulação dos modelos pedagógicos, formação de professores para a escola primária e a constituição da forma escolar na Província do Espírito Santo a partir da reforma da instrução pública, do ano de 1882, empreendida pelo presidente de província, Herculano Marcos Inglês de Sousa.

Com a nova proposta, também tive que deslocar meu universo de leituras e referências, com as quais havia lidado no mestrado, “recomeçando” a minha formação de historiador. Devo muito aos professores do EHPS, por ter conseguido realizar a transição do foco de interesses e leituras que sai das décadas de 1930 e 1940 e se desloca para as três décadas finais do Segundo Império. Agradeço especialmente àqueles com os quais cursei disciplinas e atividades programadas no doutorado. Professor Kazumi Munakata e suas

discussões sobre história das disciplinas escolares, historiografia da educação, fontes e teorias da história; professor Bruno Bontempi Junior e as análises sobre os intelectuais da educação, história e teoria. Professor Marcos Cezar Freitas e suas discussões sobre a escolarização da infância e da juventude; professora Marta Maria Chagas de Carvalho e a professora Maíta por compartilhar suas reflexões sobre cultura escolar, forma escolar, modelo escolar e história da educação brasileira; professor Odair Sass pelas discussões realizadas nos estudos teóricos avançados em educação; e ao professor José Geraldo Silveira Bueno com suas análises sobre fracasso, sucesso e trajetórias escolares. Todos foram muito importantes para que eu conseguisse compreender e organizar os recursos teóricos que fundamentam a escrita da tese. Acredito que essa base de apoio fez toda a diferença para que a transição entre os dois projetos ocorresse sem maiores problemas.

Durante o doutorado, tive o prazer de visitar os arquivos públicos dos Estados de São Paulo, Espírito Santo e Sergipe. Nesse processo, fui auxiliado por algumas pessoas na localização de documentos importantes para a construção da tese. Agradeço ao professor Itamar Freitas de Oliveira por abrir as portas do *Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe* e ainda por indicar os Anais da Assembléia Provincial de São Paulo, do ano de 1880. Agradeço ao diretor do *Arquivo Público do Estado de Sergipe*, José Marques Vieira Macedo, pela ajuda na localização dos regulamentos da instrução pública. Agradeço também aos funcionários do *Arquivo Público do Estado do Espírito Santo* Débora do Carmo, Jocimar Antonio Pereira Océlia Boeck, Patrícia do Carmo e Rogério Frigerio Piva pela disponibilidade e pela ajuda na localização de alguns dos documentos que precisava para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço à professora Maria do Rosário Longo Mortatti pela gentileza da cessão do relatório de Silva Jardim enviado a Inglês de Sousa e pela informação de onde encontrá-lo no *Arquivo Público do Estado de São Paulo*. Esse material ajudou muito no desenvolvimento do estudo.

Agradeço ao professor Jorge Carvalho do Nascimento pelos livros e textos que me forneceu sobre a historiografia da educação de Sergipe e também pelos livros que me emprestou. Do mesmo modo, também agradeço aos professores José Tarcísio Grunnenvaldt e Ana Carrilho Grunnenvaldt que me deram total acesso à sua biblioteca particular.

Fiz muitos amigos no doutorado e consolidei algumas amizades do mestrado. A pesquisa tem também um pouco de vocês. Agradeço àqueles que se tornaram mais próximos: Andrew Boyd, Claudia Panizzolo Batista da Silva, Geysa Abreu, Rogéria Moreira Rezende Isobe e Valéria Moreira Rezende.

Agradeço à Elisabete Adania (Betinha), mais que uma secretária no Programa de Pós-graduação EHPS, uma amiga com quem se pode contar nos momentos de tensão. Sempre pronta a ajudar e resolver os muitos problemas que apareceram durante o último ano do doutorado.

Agradeço à professora Alina da Silva Bonella pela revisão criteriosa do texto de qualificação e também do texto final da tese.

Agradeço aos amigos do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA), Amarílio Ferreira Neto, Wagner dos Santos, Silvana Venturim Andrea Brandão Locatelli, André da Silva Mello, Ana Claudia Silverio Nascimento, Rafaelle Flaiman Lauff, Magda Terezinha Bermond, Felipe Ferreira Carneiro, Fernanda Mutz Neitzel, Rachel Borges Corte, Felipe Rodrigues da Costa, Kezia Rodrigues Nunes e Rosianny Campos Berto, pela convivência e pelo que temos aprendido em conjunto.

Agradeço aos amigos de Aracaju que ajudaram a minimizar o sofrimento de mudança de cidade e de Estado. Gildo, Lindalva, Tiago, Juliana, Tarcísio e Ana, obrigado pela recepção, pelo apoio logístico, pela paciência, pelo apoio emocional e por terem se tornado minha família em Aracaju.

Agradeço a Sabrina Schneider que, durante os dois últimos anos do doutorado, foi minha auxiliar de pesquisa, ajudando a fotografar e a transcrever documentos.

Agradeço à minha família que, mesmo sem compreender o que venho estudando, entendeu que minha ausência era necessária. Sou imensamente grato por me apoiarem em todos os passos de minha vida e por me ajudarem a transformar sonhos em realidade.

Agradeço ao CNPq e a CAPES que, em momentos diferentes, concederam as bolsas de estudo que possibilitaram a realização da pesquisa.

Uma tese não se faz sozinho, agradeço a todos que contribuíram para que eu conseguisse realizar a empreitada, mas, se, porventura, problemas forem detectados, são de minha inteira responsabilidade.

*Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito... Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser. Mas, graças a Deus, não somos o que éramos.*

*Martin Luther King*

## RESUMO

Esta tese busca compreender a reforma da instrução pública realizada, em 1882, no Espírito Santo pelo presidente da Província Inglês de Sousa. Parte da hipótese que a circulação dos modelos pedagógicos, durante o Segundo Império, é marca das lutas de representações que se engendram no período, e balizam a substituição dos métodos de ensino empregados para a formação dos professores nas escolas normais e dos alunos das escolas primárias. Para entender a reforma e desvelar a circulação dos modelos pedagógicos nela contidos, foi analisado o papel desempenhado pelo presidente de Província como administrador dos negócios do Império e agente de controle e organização do Estado. Nesse sentido, foram estudadas as experiências desenvolvidas por Inglês de Sousa nas três Províncias em que assumiu cargos públicos (São Paulo, Sergipe e Espírito Santo). Procurou-se compreender o modelo escolar que Inglês de Sousa divulgou e a forma escolar proposta em suas reformas. A pesquisa aponta que a instrução pública reformada foi compreendida por Inglês de Sousa como a única esperança possível para a modernização do Brasil e caminho para integrar o Império ao “nível do século”. A reforma, como estratégia de modernização que ele empreendeu, foi produzida de acordo com suas convicções liberais e positivistas, sobre as virtudes da educação como fator de progresso, que não prescindia da necessária laicização do ensino. Desse modo, a *Pedagogia Moderna* que ele advoga em suas reformas é aquela que se fundamenta no ensino intuitivo e nas *lições de coisas* que ele vai designar como pedagogia experimental, pois, nesse modelo, a experiência sensível vinha em primeiro lugar, como um ensino concreto, contrário aos métodos que iniciavam a aprendizagem por noções abstratas.

Palavras-chave: Reformas. Instrução pública. Formação de professores. Escola normal. Escola primária. Pedagogia Moderna. Presidente de província. Inglês de Souza.

## ABSTRACT

This work aims at understanding the reform of the public instruction that took place in 1882, in the State of Espírito Santo, by the Province president, Inglês de Souza. It is based on the hypothesis that the circulation of pedagogical models, during the Second Empire, is a mark of representation fights that engendered in the period and delimited the substitution of teaching methods used for teachers formation in basic schools and of the elementary school students. To understand the reform and unveil the circulation of pedagogical methods found in it, the Province president's role as a manager of the Empire business and as an agent of the State organization and control was analyzed. In this process, it was studied the experiences performed by Inglês de Souza in the three Provinces which he had public duties (São Paulo, Sergipe and Espírito Santo). This way, it aims at understanding the school model revealed by Inglês de Souza and the school form proposed in his reforms. The research shows that the reformed public instruction was seen by Inglês de Souza as the only possible hope for Brazil's modernization and the way to integrate the Empire to the "century level". The reform, as a modernization strategy which he undertook, was produced according to his liberal and positivist convictions, about the educational virtues as a progress factor that did not consider the necessary teaching laicization. This way, the *Modern Pedagogy* that he supported in his reforms is that one based on the intuitive teaching and on the *lessons of things* that he will designate as experimental pedagogy, so in this model, the sensitive experience came first, as a concrete teaching, on the opposite to the methods that used to initiate the learning process through abstract notions.

Keywords: Reforms. Public instruction. Teachers formation. Basic school. Elementary school. Modern Pedagogy. Province president. Inglês de Souza.

## RESUMEN

Esta tesis busca comprender la reforma de la instrucción pública realizada en 1882, en el Espírito Santo, por el presidente de la Provincia, Inglês de Sousa. Parte de la hipótesis de que la circulación de los modelos pedagógicos, durante el Segundo Imperio, es señal de las luchas de representaciones que se originan en el periodo, y determinan la sustitución de los métodos de enseñanza empleados para la formación de los profesores en las escuelas normais y de los alumnos de las escuelas primarias. Para entender la reforma, y aclarar la circulación de los modelos pedagógicos en ella contenidos, fue analizado el papel desempeñado por el presidente de la Provincia como administrador de los negocios del Imperio y agente de control y organización del Estado. En ese proceso fueron estudiadas las experiencias desarrolladas por Inglês de Sousa en las tres Provincias en que asumió cargos públicos (São Paulo, Sergipe y Espírito Santo). Procura comprender el modelo de escuela que Inglês de Sousa divulgó y la forma escolar propuesta en sus reformas. La pesquisa apunta que la instrucción pública reformada fue comprendida por Inglês de Sousa como la única esperanza posible para la modernización del Brasil y camino para integrar el Imperio al “nivel del siglo”. La reforma, como estrategia de modernización que él comprendió, fue producida de acuerdo con sus convicciones liberales y positivistas, sobre las virtudes de la educación como factor de progreso, que no prescindía de la necesaria laicización de la enseñanza. De ese modo, la *Pedagogia Moderna* que él aboga en sus reformas es aquella que se fundamenta en enseñanza intuitiva y en las *lecciones de cosas* que él va a designar como pedagogía experimental, pues en ese modelo, la experiencia sensible ha venido en primero lugar, como una enseñanza concreta, contraria a los métodos que iniciaban el aprendizaje por nociones abstractas.

Palabras claves: Reformas. Instrucción pública. Formación de profesores. Escuela normal. Escuela primaria. Pedagogía Moderna. Presidente de provincia. Inglês de Sousa.

## RÉSUMÉ

Cette thèse cherche à comprendre la réforme de l'instruction publique réalisée en 1882, à Espírito Santo, par le président de la Province, Inglês de Sousa. Elle part de l'hypothèse que la circulation des modèles pédagogiques durant le Second Empire est une marque des luttes de représentations qui se sont engendrées pendant cette période et qui rendent évidentes la substitution des méthodes d'enseignement employées pour la formation des professeurs dans les écoles normales et des élèves dans les écoles primaires. Pour comprendre la réforme, et rendre claire la circulation des modèles pédagogiques présents en elle, le rôle joué par le président de la Province comme administrateur des affaires de l'Empire et agent de contrôle et d'organisation de l'État a été analysé. Dans ce procès, les expériences développées par Inglês de Sousa dans les trois Provinces dans lesquelles il a travaillé dans des postes publics ont été étudiées (São Paulo, Sergipe et Espírito Santo). Ce travail cherche à comprendre le modèle d'école que Inglês de Sousa a divulgué et la forme scolaire proposée dans ses réformes. La recherche indique que l'instruction publique reformée a été comprise par Inglês de Sousa comme le seul espoir possible pour la modernisation du Brésil et le chemin pour intégrer l'Empire au «niveau du siècle». La réforme, comme stratégie de modernisation qu'il a entrepris, a été produite d'après ses convictions libérales et positivistes, sur les vertues de l'éducation comme facteur de progrès, qui ne renonçait pas à la nécessaire laïcisation de l'enseignement. De cette manière, la *Pedagogie Moderne* qu'il défend dans ses réformes est celle qui se base sur l'enseignement intuitif et dans les *leçons des choses* qu'il va désigner comme pédagogie expérimentale, puisque, dans ce modèle, l'expérience sensible venait en premier lieu comme un enseignement concret, contraire aux méthodes qui débutaient l'apprentissage par des notions abstraites.

Mots-clés: Réformes. Instruction publique. Formation de professeurs. École normale. École primaire. *Pedagogie Moderne*. Président de Province. Inglês de Souza.

## LISTA DE SIGLAS

<b>AALPSP</b>	<b>1880</b>	–	<b>Annaes da Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo</b>
<b>AAPES</b>	<b>1882</b>	–	<b>Annaes da Assembléa Provincial do Espirito-Santo</b>
<b>RIPPS</b>	<b>1879</b>	–	<b>Regulamento da Instrucção Publica da Provincia de Sergipe de 9 de janeiro de 1877 com as alterações ulteriores até o 1º de abril de 1879</b>
<b>RGIPPS</b>	<b>1881</b>	–	<b>Regulamento Geral da Instrucção Publica da Provincia de Sergipe</b>
<b>RIPPS</b>	<b>1882</b>	–	<b>Regulamento da Instrucção Publica da Provincia de Sergipe</b>
<b>RGIPPEs</b>	<b>1882</b>	–	<b>Regulamento Geral da Instrucção Publica da Provincia do Espirito Santo</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	–	<b>CURSO NORMAL OFERECIDO NA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO EM 1873 .....</b>	<b>80</b>
<b>QUADRO 2</b>	–	<b>MATÉRIAS ENSINADAS NO ATENEU PROVINCIAL EM 1877 .....</b>	<b>81</b>
<b>QUADRO 3</b>	–	<b>MATÉRIAS ENSINADAS NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DA PENHA EM 1877.....</b>	<b>82</b>
<b>QUADRO 4</b>	–	<b>INTRODUÇÃO DO REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DA PROVÍNCIA DE SERGIPE EM 1881 .....</b>	<b>179</b>
<b>QUADRO 5</b>	–	<b>CADEIRAS QUE COMPUNHAM O ENSINO NORMAL EM SERGIPE NO ANO DE 1881 .....</b>	<b>181</b>
<b>QUADRO 6</b>	–	<b>CADEIRAS DO ATHENEU SERGIPENSE EM 1881 .....</b>	<b>191</b>
<b>QUADRO 7</b>	–	<b>CADEIRAS QUE COMPÕEM O ATHENEU SERGIPENSE A PARTIR DO REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1882 .....</b>	<b>195</b>
<b>QUADRO 8</b>	–	<b>MATÉRIAS QUE COMPÕEM O ENSINO NORMAL A PARTIR DO REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1882 DA PROVÍNCIA DE SERGIPE .....</b>	<b>196</b>
<b>QUADRO 9</b>	–	<b>CADEIRAS OFERECIDAS PELO ATENEU PROVINCIAL EM 1882 .....</b>	<b>258</b>
<b>QUADRO 10</b>	–	<b>CADEIRAS QUE CORRESPONDIAM AO ENSINO NORMAL EM 1882 .....</b>	<b>259</b>
<b>QUADRO 11</b>	–	<b>CURSO DE COMÉRCIO DO ATENEU PROVINCIAL .....</b>	<b>262</b>
<b>QUADRO 12</b>	–	<b>CURSO SECUNDÁRIO DE AGRICULTURA DO ATENEU PROVINCIAL.....</b>	<b>262</b>
<b>QUADRO 13</b>	–	<b>CURSO SECUNDÁRIO DE LETRAS DO ATENEU PROVINCIAL ..</b>	<b>264</b>
<b>QUADRO 14</b>	–	<b>PRIMEIRA SÉRIE, CURSO GERAL DO ATENEU PROVINCIAL ...</b>	<b>265</b>
<b>QUADRO 15</b>	–	<b>SEGUNDA SÉRIE DO ATENEU PROVINCIAL .....</b>	<b>265</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>1.1 O itinerário da pesquisa</b> .....	<b>20</b>
<b>1.2 A organização do referencial teórico-metodológico da pesquisa</b> .....	<b>33</b>
<b>1.3 A análise e a problematização dos documentos em sua materialidade</b> .....	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO – A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO: DEBATES QUE ANTECEDERAM A REFORMA DE 1882</b> .....	<b>68</b>
<b>2.1 O modelo escolar de formação de professores no Espírito Santo: uma instituição em transição no século XIX</b> .....	<b>70</b>
<b>2.2 A instrução pública nos debates parlamentares: a escolarização gratuita e a obrigatoriedade como alavancas do progresso</b> .....	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO – A ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO: MODELOS PEDAGÓGICOS EM CIRCULAÇÃO – REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES</b> .....	<b>110</b>
<b>3.1 A reforma da instrução pública em discussão: a escola normal e a formação dos professores</b> .....	<b>115</b>
<b>3.2 Reforma da instrução pública de São Paulo: o embate entre os modelos de formação</b> .....	<b>136</b>
<b>CAPÍTULO – AS REFORMAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1881 E 1882: PLANTAS DE REPRESENTAÇÕES EM SERGIPE SOBRE O SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO</b> .....	<b>159</b>
<b>4.1 O presidente de província: análise da sua posição burocrática no Segundo Império</b> .....	<b>161</b>
<b>4.2 Inglês de Sousa e a reforma da instrução pública em Sergipe: entre a tradição e renovação</b> .....	<b>175</b>
<b>CAPÍTULO – SILVA JARDIM E AS CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS: MODELANDO A PRÁTICA DOCENTE NA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO</b> ..	<b>202</b>
<b>5.1 A Cartilha Maternal e a evolução social</b> .....	<b>213</b>
<b>5.2 Apropriações do método João de Deus</b> .....	<b>217</b>
<b>5.3 Estratégias de divulgação e legitimação do método João de Deus</b> .....	<b>224</b>

<b>CAPÍTULO – A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO: ESTRATÉGIAS E DISPOSITIVOS DE CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA EM 1882 .....</b>	<b>237</b>
<b>6.1 Gratuidade, obrigatoriedade e laicidade: pontos nevrálgicos da reforma .....</b>	<b>239</b>
<b>6.2 O ensino primário e sua organização .....</b>	<b>247</b>
<b>6.3 Os jardins de infância .....</b>	<b>255</b>
<b>6.4 Castigos e recompensas .....</b>	<b>256</b>
<b>6.5 Grade de matérias do Ateneu Provincial .....</b>	<b>258</b>
<b>6.6 A distribuição das matérias na escola normal .....</b>	<b>259</b>
<b>6.7 O ensino especial .....</b>	<b>261</b>
<b>6.8 Curso complementar de letras .....</b>	<b>263</b>
<b>6.9 A organização do plano de estudos do Ateneu Provincial .....</b>	<b>264</b>
<b>6.10 A educação como motor do progresso .....</b>	<b>267</b>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>279</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>287</b>
<b>Bibliografia sobre Herculano Marcos Inglês de Sousa .....</b>	<b>287</b>
<b>Bibliografia sobre História da Educação de São Paulo .....</b>	<b>288</b>
<b>Bibliografia sobre História da Educação de Sergipe .....</b>	<b>289</b>
<b>Bibliografia sobre História da Educação do Espírito Santo .....</b>	<b>290</b>
<b>Produção bibliográfica de Herculano Marcos Inglês de Sousa .....</b>	<b>291</b>
<b>Referências teórico-metodológicas .....</b>	<b>292</b>
<b>SFONTES PRIMÁRIAS .....</b>	<b>301</b>
<b>Anais das assembléias provinciais de São Paulo e Espírito Santo .....</b>	<b>301</b>
<b>Jornais .....</b>	<b>301</b>
<b>Leis .....</b>	<b>303</b>
<b>Regulamentos .....</b>	<b>303</b>
<b>Relatórios dos presidentes de Província .....</b>	<b>303</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 O itinerário da pesquisa

Este estudo é o resultado de uma investigação que buscou compreender a História da Educação no Estado do Espírito Santo, enfatizando mormente a constituição do modelo de formação no século XIX, como *locus* da formação de professores para as escolas de primeiras letras

Ao apresentar o projeto de doutoramento no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS), minhas expectativas de pesquisa eram outras: formado originalmente em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), as perspectivas de estudos que projetava dirigiam-se, especialmente, para a investigação de objetos que se correlacionassem com a minha formação de base. Nesse sentido, o projeto anterior era uma extensão do tema que tratei no mestrado. Neste, tive como objeto de estudo uma revista sobre Educação Física que circulou entre os anos de 1932 a 1945, no Rio de Janeiro e em outros Estados do Brasil. Se, no estudo que realizei sobre a revista *Educação Physica*, consegui dar passos importantes para compreender como esse campo intelectual começa a se organizar nas décadas de 1930 e 1940, muita coisa ainda necessitava ser feita, uma vez que não foi possível aprofundar algumas questões, quais sejam: qual a relação da editora com o grupo que organizava o periódico? Qual a relação da revista *Educação Physica*, com as outras coleções de revistas, de mesma temática, que circularam no mesmo período? Quais outras estratégias poderiam ser mapeadas, nesse período, que se relacionavam com a constituição de um campo intelectual para a área da Educação Física? Esses eram alguns dos questionamentos que me propunha a responder naquele momento e que ainda merecem ser levados a cabo por outras investigações.

Já no doutorado, em 2003, passei a integrar o grupo de pesquisa *A Constituição da “forma escolar” no Brasil: produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos* (2002), coordenado pelas professoras Marta Maria Chagas de Carvalho e Maria Rita de Almeida Toledo. Nesse grupo, tínhamos como objeto de investigação, entre outros temas, o processo de escolarização dos saberes elementares, perguntando sobre o processo de institucionalização da escola primária no Brasil, sobre um modelo escolar que passa por um

processo de gradativa especificidade como escola de primeiras letras. Ou seja, “[...] um questionário de investigação interessado em determinar a natureza e a extensão da demanda social pelas habilidades de *ler, escrever e contar*” (CARVALHO, 2003, p. 323, grifos da autora).

Para responder às demandas da participação no grupo, passei a coletar documentos no *Arquivo Público do Estado do Espírito Santo*. Em uma das muitas visitas que fiz à instituição, fiquei sabendo que uma escola estadual da cidade de Vitória, Escola Maria Ortiz, havia sido anteriormente uma Escola Normal. Nesse momento recolhi todo o material disponível no arquivo sobre o tema e projetei compreender o processo de institucionalização do ensino normal no Estado do Espírito Santo.

Entre os materiais localizados, encontrava-se um livro de 22 páginas intitulado *100 anos: Escola Maria Ortiz – escola de talentos*. Nesse documento, havia algumas pistas sobre a Escola Normal, já alguma sistematização sobre a história dessa instituição, mas tudo muito lacunar; ainda assim, boas indicações de alguns caminhos a serem percorridos. O passo seguinte seria visitar a Escola Maria Ortiz, instituição que funciona hoje nas dependências do que foi a antiga Escola Normal da Província do Espírito Santo, ou Escola Normal D. Pedro II. Após conversar com a diretora da escola, tive acesso a uma pequena caixa de arquivos que guarda a diminuta memória do que foi a Escola Normal. Nesse pequeno “baú de memórias”, existiam alguns álbuns de fotos das normalistas, que ingressaram na instituição na década de 1920. Na visita, também encontrei alguns recortes de jornais sobre a história da Escola Normal, produzidos, especialmente, pelo poeta e escritor capixaba Geraldo Costa Alves. Esses textos se configuravam em pequenas notas redigidas para o jornal *A Gazeta*, a partir de 1959, algumas fotos de ex-alunos e um histórico datilografado sobre a *História da Escola de 1º e 2º graus “Maria Ortiz”*. Esse era todo o material que a instituição guardava do período em que era uma escola normal.

Tendo escolhido inicialmente como objeto de estudo o tema da escolarização, especialmente, dos debates e da criação de uma instituição para formação de professores no Estado do Espírito Santo, fui levado a concentrar meus esforços na localização de estudos que tivessem como foco a História da Educação do Espírito Santo no século XIX, assim como investi na captação de fontes primárias, analisando os relatórios produzidos pelos presidentes de Província e seus diretores da instrução pública.

O mapeamento de fontes para o estudo colocou-me em contato com o *Fundo de Educação*, do *Arquivo Público do Estado do Espírito Santo*, um catálogo de documentos no qual foram organizados: as *leis, os decretos, os regulamentos da instrução pública do Estado*

*do Espírito Santo, os ofícios recebidos e expedidos pela Secretaria da Instrução Pública, os requerimentos recebidos pelos diretores da Escola Normal, os livros de ponto dos funcionários da inspetoria geral do ensino e Escola Normal, livro de registros das correspondências oficiais do diretor do Colégio Normal “Atheneu Provincial” com os professores e outros funcionários, livros de atas dos exames de habilitação ao magistério primário, livros de matrículas de alunos no curso normal “Atheneu Provincial”, etc. Também encontrei os Relatórios dos presidentes da Província do Espírito Santo (digitalizados) do ano de 1842 ao ano de 1888,<sup>1</sup> assim como algumas obras que buscavam discutir a condição econômica e social do Estado do Espírito Santo e a sua História, também digitalizadas.*

No levantamento de estudos sobre a História da Educação no Estado do Espírito Santo, sobretudo relacionada com o século XIX, percebi que poucos são os estudiosos que direcionaram seus interesses a esse período da História.<sup>2</sup> No arrolamento bibliográfico que realizei, foi possível o acesso a um conjunto de estudos (por intermédio de anais de congressos, revistas, monografias, teses e livros) que parece indiciar um baixo investimento na temática,<sup>3</sup> quando comparado com o fluxo de estudos produzidos em outros Estados do Sudeste que já possuem uma maior tradição e grupos consolidados em torno do tema da escolarização em uma perspectiva histórica.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Também utilizei os *Relatórios dos Presidentes da Província do Espírito Santo* disponibilizados no site da Universidade de Chicago (<http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22>).

<sup>2</sup> Outras pesquisas enfocando a História da Educação Espírito-Santense, em períodos posteriores ao século XIX, podem ser localizadas com base nos quadros veiculados no estudo de Simões e Franco (2005), *A produção acadêmico-científica sobre a história da educação no Estado do Espírito Santo (1992-2002)*.

<sup>3</sup> Simões e Franco (2004), ao tecerem algumas reflexões sobre a produção, socialização e investigações sobre a História da Educação no Espírito Santo, relatam que, no caso dessa região, dois desafios se apresentam aos pesquisadores preocupados com a escrita da História da Educação local, quais sejam: “[...] a) a escassez da produção historiográfica dirigida ao Estado [...] e à realidade educacional em particular; b) a precariedade e a dispersão de fontes”. Esse diagnóstico tende a ser superado pois, no ano de 2004, foi publicado um primeiro levantamento denominado *História da Educação no Espírito Santo: catálogo de fontes* (impresso e em CD-ROM) coordenado por Simões e Franco. Produzido basicamente com base no acervo do *Arquivo Público do Estado do Espírito Santo*, essa ferramenta tende a ser cada vez mais utilizada uma vez que disponibiliza registros com nome de autor, título da publicação, ano do lançamento e um resumo sucinto do conteúdo que pode se encontrado na fonte primária ou secundária catalogada, além dos seus anexos, que ajudam a localizar com muita facilidade temas e objetos de estudos. Ver também Simões e Franco (2005), *A produção acadêmico-científica sobre a história da educação no Estado do Espírito Santo (1992-2002)*, em que são analisadas, com base no catálogo de fontes elaborado no ano de 2004, as tendências teórico-metodológicas, recortes temporais e temáticos dos estudos que enfocaram a História da Educação do Espírito Santo.

<sup>4</sup> Não estou contabilizando os capítulos, subcapítulos ou notas publicadas em livros sobre a história do Espírito Santo que algumas vezes trazem informações sobre a História da Educação, de estabelecimentos de ensino e de reformas educacionais empreendidas em terras capixabas. Os exemplos são muitos, desde o livro sobre *História do Estado Espírito Santo*, publicado em 1951 por José Teixeira de Oliveira, a obra *História do Espírito Santo* de Maria Stella de Novaes (19--), a coleção *História do poder legislativo do Espírito Santo (1835-1889)* de autoria de Tristão (1984) e um livro mais recente *História e Geografia do Espírito Santo* (2005) de autoria de Adriano Perrone e Thais Helena Leite Moreira.

Os estudos que focalizam a História da Educação do Espírito Santo, no século XIX, são um livro escrito por Mattos, em 1927, que procurava produzir uma periodização para a História da Educação capixaba,<sup>5</sup> dois artigos publicados na *Revista Educação*, escritos por Leal (1980a; 1980b), intitulados como *História da Educação no Espírito Santo*. Foi possível encontrar também um livro, sobre a temática, escrito por Coutinho (1993), denominado *Uma história da educação no Espírito Santo*, três artigos publicados em anais de congressos: nos *Anais da 24ª Reunião Anual da Anped*, um estudo produzido por Schwartz (2001), com o título de *O início da escolarização formal da mulher capixaba (1845-1850)*; uma análise veiculada nos *Anais do XIV Simpósio de História de Vitória*, escrito por André (2003), no qual debate *As reformas educacionais na Província do Espírito Santo* e o registro de uma investigação, nos *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*, escrito por Gondra e Tavares (2004), em que analisam *A instrução reformada: ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e Corte Imperial (1848-1854)*.

A monografia localizada possui como título *A educação da mulher na Província do Espírito Santo no período Imperial*. Escrita por Barcelos (2000), foi pré-requisito para a conclusão da especialização em História do Brasil, no Departamento de História do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo.

As duas teses, uma escrita por Franco (2001) e outra por Novaes (2001), são oriundas do processo de doutoramento realizado pelos autores em universidades de São Paulo. O estudo escrito por Franco (2001) aborda o processo de feminização do magistério no Estado do Espírito Santo. Em parte, analisa a História da Educação capixaba no século XIX e circunscreve sua investigação ao período denominado como a Primeira República. A tese tem como tema *Do privado ao público: o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República*. O autor, para desenvolver seu estudo, enfoca duas escolas de formação de professores, a Escola Normal de Vitória e o Colégio Nossa Senhora

---

<sup>5</sup> Ao analisar a obra de Mattos, escrita em 1927, como forma de comemorar *Um século de ensino* no Espírito Santo, é possível perceber que os anos 80 do século XIX é um marco importante para a História da Educação capixaba. Utilizando basicamente os relatórios dos presidentes da Província, periodiza o autor (1927) a História da Educação no Espírito Santo em quatro momentos. “O primeiro, data do Decreto de D. Pedro I (1827), a 1882, com a reforma Inglês de Souza que inicia o segundo período. O terceiro começa com o Dec. n. 2 de 4 de Junho de 1892. quando entrou o E. Santo, na sua fase constitucional na República; o quarto, data da reforma de 1908 que se projecta até o presente” (MATTOS, 1927 p. 113). A periodização proposta por Mattos (1927) é interessante pois estabelece um corte a partir de 1827, com o Decreto de D. Pedro I. Este decreto, promulgado em 15 de outubro de 1827, estabeleceu a criação das Escolas de Primeiras Letras e sua generalização para todo o País, tornando oficial o ensino mútuo e abolindo as aulas régias. Ver Saviani (2006) em *O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro*. A periodização assumida por Mattos (1927), desconsidera todo o período anterior, mormente a obra dos jesuítas no Espírito Santo e os resultados das reformas pombalinas para a instrução pública na Província do Espírito Santo. Ao mesmo tempo o autor (1927) eleva a reforma da instrução pública realizada por Inglês de Sousa, em 1882, a um marco importante

do Carmo, e utiliza, como fontes, documentos legais e entrevistas de ex-alunas das respectivas instituições. Conforme o autor, sua intenção foi contribuir para a discussão da educação feminina no Brasil, assim como com as questões de gênero na História da Educação, da valorização da mulher e da feminização do magistério.

A segunda tese foi produzida por Novaes (2001) com o título *República, escola e cidadania: um estudo sobre três reformas educacionais no Espírito Santo (1882-1908)* e tem seu foco parcialmente direcionado para o século XIX. De acordo com a autora, o estudo teve como objetivo discutir as reformas educacionais empreendidas pelos presidentes da Província/Estado do Espírito Santo. Em primeiro lugar, conforme a autora, a realizada por Herculano Marcos Inglês de Sousa em 1882, em segundo lugar, a empreendida por José de Mello Carvalho Moniz Freire em 1892 e, em terceiro lugar, a conduzida pelo governo de Jerônimo Monteiro em 1908. De acordo com a autora, a intenção do estudo foi comparar os principais pontos de convergências e divergências que poderiam ser destacados em relação às propostas pedagógicas das três reformas citadas.

No processo de comparação das reformas, Novaes (2001) traz informações importantes para se compreender a constituição político e econômica do Espírito Santo, assim como a conformação de um quadro intelectual, formados por bacharéis, que passaram a conduzir os interesses da Província a partir das últimas duas décadas do Segundo Império. Em relação à administração de Inglês de Sousa, como presidente da Província, uma das conseqüências do processo de reforma, para Novaes (2001, p. 106), foi o fortalecimento dos “[...] vínculos intelectuais com as doutrinas educacionais positivistas”, além dos vínculos que são formados e passam a configurar o cenário político local, antes e depois da proclamação da República. Nesse sentido, o estudo de Novaes funciona como um mapa do movimento político e educacional no Espírito Santo, em que é possível traçar rotas de investigação. Mas, por recobrir um período extenso, do ano de 1882 ao ano de 1908, alguns pontos não puderam ser suficientemente aprofundados. Embora o estudo tenha desbravado os arquivos em busca de fontes, foi escassa a literatura de apoio, enfocando em particular a História da Educação do Espírito Santo no período que antecede a República.

Ao analisar o estudo de Novaes (2001), percebi que, ao discutir a reforma da instrução pública realizada por Inglês de Sousa, em 1882, algumas questões não faziam parte de seu questionário. A autora não chegou a perguntar o que legitimava esse homem público como reformador, ou em quais locais havia atuado, que lhe garantiriam a experiência necessária

---

Cont. da nota anterior

para a História da Educação Espírito-Santense.

para assumir a cadeira de presidente e divulgador de novas idéias acerca da instrução pública. Também percebi que, para discutir a gestão de Inglês de Sousa e sua reforma da instrução pública, Novaes (2001) fez a opção de se apoiar em apenas um jornal, *A Província do Espírito Santo*,<sup>6</sup> ao passo que outros dois, impressos, *O Espírito-Santense* e *O Horizonte*, tão importantes quanto aquele, estavam circulando com a mesma regularidade na Capital da Província.<sup>7</sup>

Desse modo, apesar de o capítulo que analisa a gestão de Inglês de Sousa e suas reformas trazerem informações interessantes sobre o panorama político que é criado na Província com a chegada do novo presidente (a maneira como ele lida com as questões educacionais, a contratação de Silva Jardim para ministrar as conferências pedagógicas valendo-se do ensino do método João de Deus e o modo com que procura organizar um outro modelo escolar, com base no regulamento da instrução pública), não é possível perceber as lutas de representações que se desenvolveram por intermédio dos periódicos a respeito do tema,<sup>8</sup> uma vez que não se percebem as vozes contrárias ao ímpeto reformador do presidente. Nesse sentido, o jornal, no estudo de Novaes (2001), figura apenas como receptáculo, em que é possível buscar informações, não como dispositivos que compõem estratégias, muito bem definidas, na luta pelo controle e delimitação de um lugar de poder e saber.

Para Novaes (2001, p. 92), “A compreensão do esforço reformador conduzido por Inglês de Sousa [na Província do Espírito Santo] não é uma tarefa simples, porque a Instrução Pública durante o Império não tinha uma estrutura simplificada”, apesar de a análise da reforma possibilitar a compreensão dos procedimentos de institucionalização da escola na Província do Espírito Santo, o que permite que se possam entender, quando comparadas com as outras reformas que aconteceram posteriormente na Província, os processos pelos quais os modelos pedagógicos circularam e foram utilizados pelos homens que ocuparam a presidência da Província/Estado do Espírito Santo durante o final do Império e as primeiras duas décadas da República.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> As outras fontes primárias são o relatório produzido por Silva Jardim, como meio de demonstrar como havia sido veiculado o programa de alfabetização da *Cartilha Maternal* e os resultados das conferências pedagógicas que tinha realizado na Província, o regulamento da instrução pública, produzido em 1882, e o relatório produzido por Inglês de Sousa ao passar o cargo para seu sucessor na cadeira de presidente.

<sup>7</sup> No meu estudo utilizo também o jornal *A Província do Espírito Santo*, mas, nesse caso, percebendo as diferentes formas com que se noticiam as ações que envolvem a reforma da instrução pública, buscando captar, em particular, nos impressos, as lutas de representações, dentro do quadro político e educacional da Província, e seus usos como dispositivos que fazem parte das estratégias de configuração de um lugar de fala autorizada em relação à instrução pública.

<sup>8</sup> Muito menos por intermédio dos anais da *Assembléia Província*, fonte importantíssima para se perceber a luta política pelo controle do campo educacional.

<sup>9</sup> Para Novaes (2001), os anos finais do Segundo Império são importantes para se compreender a História da

Nas suas investigações, sobre as três reformas da instrução pública (1882, 1892 e 1908) que ocorreram no Espírito Santo, Novaes analisa que os reformadores partiam sempre de profundas críticas aos modelos anteriores.

Embora na prática eles tivessem vários pontos de convergência, no plano do discurso funcionava sempre como se nada de aproveitável houvesse até então. Este é um dos elementos que ajudam a entender porque a presença de um republicano e propagandista importante como Silva Jardim tivesse ficado perdido na memória. Talvez tenha sido proposital. Partia do desejo de negar fundamentações anteriores para fazer valer a idéia da novidade absoluta (NOVAES, 2001, p. 13).

A operação apontada por Novaes (2001) de apagamento de parte da História da Educação Espírito-Santense e as dificuldades que aponto em encontrar pesquisas que tenham se debruçado sobre a história educacional do século XIX, em terras capixabas, demonstram uma tendência mais geral, uma vez que escrever sobre a História da Educação, no Brasil, até pouco tempo, era remontar a uma História que tem seu início na década de 1930,<sup>10</sup> uma História forjada, em grande parte, pela memória<sup>11</sup> construída pelos renovadores da educação e cristalizada ao longo dos anos por pesquisas que vieram utilizar, como marco periodizador para esse campo do conhecimento, o legado deixado pelos “pioneiros” da escola nova.

---

#### Cont. da nota anterior

Educação, tanto em relação às modificações que ocorreram na esfera política, quanto no campo educacional. Novaes (2001) chama a atenção para o fato de que a reforma de 1882, realizada por Inglês de Sousa ficou, por muito tempo esquecida e mesmo o contato que tivera com a documentação deu-se sem ser intencional. Esse contato, segundo a autora, ocorreu quando buscava documentos no *Arquivo Público do Estado do Espírito Santo* para compreender as “[...] influências intelectuais que estavam presentes no cenário local, descobrimos a presença de uma figura que até então não havia ganho relevo na pesquisa: Herculano Marcos Inglês de Sousa” (NOVAES, 2001, p. 4).

<sup>10</sup> Ver Bontempi Junior (1995) na obra: *História da educação brasileira: o terreno do consenso*. Em pesquisa realizada, sobre a produção de teses e dissertações nos programas de Pós-Graduação, tendo como tema a História da Educação, Bontempi Junior (1995, p. 98), verificou que a “[...] diretriz postulada nos anos 30 e 40, de tomar 1930 como ponto de inflexão na história do Brasil [...], consta de maneira geral, da maior parte das tentativas de explicação do Brasil produzidas ao longo dos anos 50 e 80”, o que demonstra o baixo investimento em pesquisas relacionadas com o século XIX, principalmente sobre o período anterior à proclamação da República, por pesquisadores interessados em conhecer a História da Educação desligada das malhas discursiva, produzidas mediante a afirmação de que somente na década de 1930 aparecem as condições concretas para se instituir a escola como uma instituição moderna e o estabelecimento pleno da forma escolar.

<sup>11</sup> A memória construída pelos “pioneiros” da escola nova, principalmente por Fernando de Azevedo, é bem retratada no estudo de Toledo (1995), que analisou os procedimentos de montagem do livro *A Cultura Brasileira*, as estratégias argumentativas, as seleções das fontes, o uso que faz dos autores de referência e os critérios utilizados para decidir a periodização do estudo. Também observa Toledo (1995) que boa parte das pesquisas que buscaram analisar ou criticar a obra de Azevedo sucumbiram à lógica imposta pelo autor, pois deixaram ser conduzidas por uma “mão invisível” que estabelece desde o critério de seleção das fontes até o formato da construção da argumentação central, que tende à polarização entre as lutas do novo *versus* velho ou renovadores *versus* tradicionalistas, ou seja, o progresso contra o atraso, ou o bem contra o mal.

O investimento que foi feito a partir da década de 1930, para tornar aquele período como o inaugural de muitos temas, surtiu seus efeitos. Em relação à História da Educação, a principal obra que passou a agir como catalisador foi o trabalho de Fernando de Azevedo, encomendado para servir de introdução ao censo de 1943 e sintetizado na forma do livro *A Cultura Brasileira*. Mas esse fato não é novidade, porquanto Carvalho há muito<sup>12</sup> vem demonstrando, em seus estudos, que *A Cultura Brasileira* se tornou uma obra de referência a qual é muito difícil escapar, pois, apesar de lacunar, foi capaz de compendiar muito do que foi feito em relação à educação no Brasil do período da colônia até a República. Esse fato, que torna *A Cultura Brasileira* tão atraente para se investigar a História da Educação brasileira, também fez com que se configurasse como um empecilho para o avanço dessa área, uma vez que colocou no vazio boa parte do que foi produzido anteriormente à década de 1930, ou seja, projetar a História da Educação anterior à década de 1930 era escrever sobre algo que não houve.

De acordo com Carvalho (2003), reflexos dos usos que foram feitos da obra de Fernando de Azevedo (*A Cultura Brasileira*) apresentam-se na pouca importância que passou a se consagrar ao período histórico anterior à Revolução de 1930, pelas pesquisas que se propunham a discutir a História da Educação no Brasil. Para Carvalho (2003, p. 321),

[...] a hegemonia que os chamados *renovadores da educação* consolidaram no campo educacional brasileiro possibilitou não somente fincar orientações doutrinárias no campo da pedagogia como também difundir, largamente, representações sobre a história educacional brasileira [...] (grifos da autora).

Conforme Carvalho (1997, p. 9), “[...] a voz do narrador de *A Cultura Brasileira* pode ser ouvida, ainda hoje, nas seleções de períodos e de temas de estudo, nos padrões descritivos e explicativos e na periodização que configuram o objeto da investigação e o modo de narrá-lo” (grifos da autora).

De acordo com Carvalho (2003, p. 322),

---

<sup>12</sup> Ver, por exemplo, o artigo lançado em 1989, com o título: *O novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira*, em que a autora investiga a narrativa azevediana, com a qual Fernando de Azevedo, ao mesmo tempo em que produz o efeito de apagamento de boa parte das iniciativas educacionais anteriores a 1930, busca também produzir uma memória para a Estado Novo, como o coroamento dos anseios de modernização educacional, assim como para o grupo de signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, como movimento homogêneo. Ver também o artigo lançado em 1993, designado como *Escola, memória, historiografia: a produção do vazio*, em que Carvalho discute as estratégias de apagamento “[...] tanto no âmbito da prática dos agentes históricos, quanto na de seus interpretes – têm determinado que a escola seja

Em razão da força dessa *matriz* interpretativa [azevediana], os estudos de história da escola no Brasil são ainda hoje muito incipientes. Não somente porque ainda são escassos os estudos sobre o tema nos períodos históricos que antecederam a proclamação da República, mas sobretudo porque o objeto ‘escola’ não foi ainda suficientemente desembaraçado das malhas da narrativa que o produziram e o conformaram segundo determinados pressupostos políticos e teóricos.

A pesquisa proposta foge às delimitações “impostas” pelo modelo azevediano, uma vez que a periodização com que se trabalha, o recorte temático, as hipóteses de estudo e a seleção das fontes<sup>13</sup> buscam seguir outros percursos. O recorte temático orienta-se para a compreensão das estratégias e dispositivos que dão visibilidade às lutas de representações que fazem parte do processo de configuração da forma escolar<sup>14</sup> no final do Segundo Reinado.

Estudar a História da Educação valendo-se não das oposições, novo *versus* velho, renovadores *versus* tradicionalistas, mas dos dispositivos modelizadores, acionados por atores sociais em processo de disputa pela voz autorizada, pode revelar as continuidades e descontinuidades do processo de configuração de um determinado modelo de escolarização, além de colocar em evidência os usos diferenciados e as práticas de transformação dos bens culturais em circulação.

Ao ler o livro intitulado *100 anos: Escola Maria Ortiz – escola de talentos*, um detalhe passou a chamar a atenção e, naquele momento, pareceu ser significativo para se compreender o processo de configuração da escola primária no final do Segundo Império. No documento, informava-se que teria sido “[...] com a grande Reforma Silva Jardim, que a Escola Normal<sup>15</sup> teve em verdade a sua organização na distribuição de matérias e no atendimento às normas pedagógicas” (100 ANOS, 1992, p. 7).

---

#### Cont. da nota anterior

uma espécie de personagem ausente, apesar de sempre referida, da história educacional brasileira” (p. 11).

<sup>13</sup> Os documentos selecionados são de duas ordens: *fontes primárias*, quando se tratavam de registros produzidos pelos sujeitos contemporâneos, ligados diretamente ao acontecimento, ou seja, fontes empíricas diretas. As *fontes secundárias*, ou de apoio, quando produzidas em outro momento, contendo leituras, informações e interpretações do acontecimento, também servindo para subsidiar a construção do objeto.

<sup>14</sup> Vincent, Lahire e Thin (2001) fazem uso dessa expressão para discernir a invenção da forma escolar, como novo meio de socialização pela escola estritamente ligada a uma nova ordem urbana social, do surgimento puro e simples da prática do ensino. Por isso coloca sua teoria como contraponto às abordagens que tratam a história educacional de forma continuísta, às que lançam mão de análises norteadas por paralelismos e às que se fecham recorrendo ao uso de metáforas.

<sup>15</sup> Estudar o sentido da configuração do modelo de ensino das escolas primárias, com base nos debates a respeito de uma instituição voltada para a formação de professores, ajuda a determinar quais saberes se projetavam como necessários aos mestres das escolas de primeiras letras, uma vez que essas instituições são compreendidas como instâncias de constituição, legitimação e difusão de um corpo de saberes profissionais (CARVALHO, 2003).

A informação de que foi Silva Jardim o responsável pela reforma da instrução pública é interessante, pois ele não era capixaba, mas um intelectual que, naqueles anos, atuava como professor da aula primária do sexo masculino, anexa à Escola Normal de São Paulo.<sup>16</sup>

Os dados a respeito da presença de Silva Jardim, como reformador da Instrução Pública na Província do Espírito Santo, apresentaram-se como muito interessantes. Para Carvalho (2000), a partir da proclamação da República, os governantes do Estado de São Paulo investem na organização de um ensino modelar que funcionava como dispositivo de luta pela hegemonia desse Estado na Federação, ao mesmo tempo em que esse modelo de escolarização passava a ser erigido como símbolo do progresso que a República procurava instaurar. Para a autora, “O investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar em duplo sentido: na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados” (CARVALHO, 2000, p. 22).

Carvalho (2000), ao tratar da exportação do modelo paulista<sup>17</sup> para os outros Estados da União, informa que pessoas interessadas na instrução pública dirigiam-se a São Paulo para conhecer o que ali se fazia a respeito da educação e, nesse mesmo processo, havia os empréstimos de técnicos para realizar as reformas educacionais de outras regiões do Brasil.

Ao que parece, a circulação de intelectuais provindos de São Paulo para outras regiões do País é um processo que já se inicia durante o Segundo Império, ou será o caso de Silva Jardim um fato isolado?

Ao concentrar os esforços de investigação no ano de 1882, foi possível compreender que a reforma Silva Jardim, assim como aponta Novaes (2001), foi realizada na gestão de Herculano Marcos Inglês de Sousa como presidente da Província do Espírito Santo. Nas consultas ao *Arquivo Público do Estado do Espírito Santo*, a fim de localizar fontes para compreender a reforma da instrução pública do ano de 1882, foi localizado o original do projeto do *Regulamento Geral da Instrução Publica da Provincia do Espirito Santo*. Com a

---

<sup>16</sup> Silva Jardim nasceu em 1860, na Província do Rio de Janeiro. Em 1878, matriculou-se na Faculdade de Direito de São Paulo, curso que concluiu em 1882. Foi professor da seção masculina do curso anexo à Escola Normal de São Paulo. Em 1881, aderiu à filosofia de Auguste Comte e inaugurou o primeiro centro positivista de São Paulo. Em 1884, abriu, em sociedade com João Kopke, conhecido autor de obras didáticas, a Escola Neutralidade, de ensino primário e laico. Escreveu e publicou, em 1884, um programa de *Reforma do ensino da língua materna*. Considerado um dos republicanos radicais do Império, foi, após a proclamação da República, preterido por seus companheiros. Por esse motivo, exilou-se na Europa. Silva Jardim morreu na cidade italiana de Nápoles, em 1.º de julho de 1891, quando visitava o Vesúvio e foi tragado por uma fenda que se abriu inesperadamente junto à cratera do vulcão. (LIMA, 1987).

<sup>17</sup> Para Carvalho, o modelo paulista possui algumas características. São elas: “Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e a monumentalidade dos edifícios em que a instrução

análise desse documento e leitura de alguns dos jornais que circularam no ano de 1882 (*O Espírito-Santense* e *O Horizonte*), foi possível compreender que não foi Silva Jardim, apesar de desempenhar um papel ativo, o responsável pela reforma da instrução pública do ano de 1882, como fazem crer as informações contidas no livro *100 anos: Escola Maria Ortiz – escola de talentos*, mas Herculano Marcos Inglês de Sousa.

Ao constatar que não foi Silva Jardim o articulador da reforma da instrução pública, mas um intelectual mais conhecido como Inglês de Sousa,<sup>18</sup> o processo seguinte seria buscar conhecer quem era esse homem público que, no ano de 1882, veio a assumir a presidência da Província do Espírito Santo.

Ao ler as biografias e os estudos já realizados sobre Inglês de Sousa,<sup>19</sup> descobriu-se que ele havia sido Bacharel em Direito, que tinha cursado o último ano de estudos (1875) na Faculdade de Direito de São Paulo e os quatro primeiros anos na Faculdade de Direito de Recife, era mais reconhecido pela atividade de escritor que havia produzido cinco romances ambientados na Amazônia, região onde nascera. Os romances que escreveu são: *O Cacaulista* (1876); *História de um Pescador* (1876); *O Coronel Sangrado* (1877); *O Missionário* (1891) e *Contos Amazônicos* (1893). Na busca de documentos, descobri também que antes, de ser presidente da Província do Espírito Santo, em 1882, havia sido presidente da Província de Sergipe, em 1881, e anteriormente deputado Provincial na Província de São Paulo, em 1880. Essas informações me motivaram a consultar os arquivos públicos dessas duas localidades em busca de subsídios para compreender as representações que são mobilizadas pelo reformador no processo de produção e desenvolvimento das reformas da instrução pública.<sup>20</sup> Desse modo,

---

#### Cont. da nota anterior

pública se faz signo do Progresso” (CARVALHO, 2000, p. 226).

<sup>18</sup> Durante o processo de busca por fontes primárias e secundárias para o desenvolvimento da pesquisa, o nome de Inglês de Sousa foi encontrado grafado de diferentes formas. Optei por esta que faço uso. Como também optei em preservar a grafia original nas citações diretas, Inglês de Sousa aparecerá transcrito de outras formas durante o desenvolvimento do estudo.

<sup>19</sup> Para compreender a formação de Inglês de Sousa, poucas são as pesquisas disponíveis. As que foram localizadas são pequenas biografias produzidas por escritores que compõem/compuseram a Academia Brasileira de Letras: Marques (1920); Octávio Filho (1955) e Corrêa (1990 e 2003); ou por intelectuais que tiveram como foco a história da literatura brasileira: Pereira (1945); Hollanda (1946); Sodré (1960); Josef (1963); Amora (1974) e Barreto (2003).

<sup>20</sup> Sobre a História da Educação no Espírito Santo, como já foi mencionado, poucas obras podem ser localizadas. Entre as que me foi possível ter acesso, a única que aborda a reforma de 1882, realizada por Inglês de Sousa, é o estudo de Novaes (2001). O caminho possível foi a consulta aos jornais que circularam no período, a leitura dos relatórios dos presidentes da Província e os debates da Assembléia Provincial sistematizados nos Anais da Assembléia. Já a passagem de Inglês de Sousa pela Província de Sergipe, apesar de não ter sido menos turbulenta do que a que ocorreu no Espírito Santo, deixou muitos documentos (relatórios, livros e artigos em jornais do período) e uma memória que constantemente é mobilizada para explicar a História da Educação de Sergipe. Muitos trabalhos acadêmicos, como os produzidos por Nunes (1984), Nascimento, Freitas e Nascimento (2002), Valença (2003), Santos (2004), Nascimento (2004), Santana (2004), Santos (2004), tocam na reforma proposta por Inglês de Sousa para a instrução pública,

o período enfocado, no estudo, foi definido como aquele em que Inglês de Sousa assumiu cargos públicos nas províncias de São Paulo (1880), de Sergipe (1881) e do Espírito Santo (1882), e estabeleceu o recorte temático em torno das reformas da instrução pública, nos modelos de formação de professores, para as escolas primárias que fez circular e nos dispositivos utilizados para implementar o que denominava como *Pedagogia Moderna* nas províncias.

Apesar de aparentar ser um processo bem simples, para se chegar a essa definição do que seria a pesquisa, muitas outras foram projetadas. De início procurei compreender o processo de institucionalização da Escola Normal, buscando, nos documentos provinciais, os debates, as leis, os projetos, os regulamentos e os processos pelos quais essa modalidade de ensino passou a ser pleiteada como local privilegiado para se formar o professor. As fontes para tanto seriam os relatórios dos presidentes da Província do Espírito Santo e outros documentos, como correspondências, anais da assembléia provincial, ofícios e jornais. A idéia era compreender, na longa duração, em um período que teria seu início na década de 1830 até a década de 1930, como circularam, foram debatidas e assentadas as idéias relacionadas com um modelo exemplar/instituição modelar para formar professores de primeiras letras no Espírito Santo. Desse modo, o ano que serviria como ponto de partida seria 1834, data em que o *Ato Adicional* à Constituição do Império, Lei n.º 16, de agosto de 1934, dá poderes às Assembléias Legislativas Provinciais, entre outras atribuições, de legislar sobre a instrução pública. A década de 1930 foi levada em consideração para encerrar a pesquisa por três motivos: o primeiro foi que, a partir de 1936, para ingressar no curso de formação de professores, passa-se a ter como requisito que os alunos tivessem concluído o curso ginasial de cinco séries; o segundo motivo é que, a partir dessa década, as políticas educacionais para a formação de professores voltam paulatinamente a ser centralizadas pelo Estado Nacional; o terceiro é que

[...] o interventor João Punaro Bley seguindo, como os demais Estados, na Reforma Capanema [1936], instituiu, no Espírito Santo, o

---

#### Cont. da nota anterior

muito em virtude de ele ter entrado em atrito com a tradição de formação de professores que vigorava naquela Província. Para uma leitura que busca analisar a produção historiográfica da educação em Sergipe, ver o estudo desenvolvido por Nascimento (2003), *Historiografia educacional Sergipana: uma crítica aos estudos de história da educação*. Sobre sua passagem pela Província de São Paulo, foi possível coletar informações com base nos debates nos anais da assembléia provincial do ano de 1880 e 1881, por intermédio da tese de Hilsdorf (1986), quando analisa as atividades políticas e educacionais de Francisco Rangel Pestana, e pela leitura de alguns exemplares do jornal *A Província de São Paulo* que circularam durante o período em que estava sendo debatida, em São Paulo, a reforma da instrução pública e a reabertura da escola normal no ano de 1880.

curso e Formação de Professores, com 1ª e 2ª séries, em substituição ao curso normal de quatro séries para diplomar [os] professores primários (100 ANOS, 1992, p. 9).

Como essa periodização estava excessivamente longa, o que impossibilitaria os aprofundamentos necessários ao tema, foi preciso realizar um corte. Um corte possível e que não fugiria ao tema da implantação da Escola Normal em terras capixabas seria reduzir o período investigado aos anos entre 1872 e 1936. Uma justificativa plausível é que somente em 1872 uma Escola Normal passa efetivamente a funcionar na Capital da Província, em uma sala do Ateneu Provincial, com alunos do sexo masculino, e em uma sala na Escola Nossa Senhora da Penha, com estudantes do sexo feminino. A outra data delimitadora do estudo, até aquele estágio de desenvolvimento da pesquisa, continuava válida. Mesmo com o novo recorte temporal, ainda seria muito difícil aprofundar suficientemente o tema, sendo mais lógico que o trabalho fosse realizado por um grupo de pesquisa. Desse modo, passei a me concentrar em Inglês de Sousa e em suas reformas da instrução pública,<sup>21</sup> para dar a ver a circulação, os debates e as apropriações dos modelos de formação de professores, nas Províncias em que o reformador exerceu cargos públicos, que lhe permitiam tomar decisões a respeito de qual modelo deveria ser adotado para a preparação dos docentes, para as escolas primárias.

Após previamente conhecer a trajetória de Inglês de Sousa,<sup>22</sup> o foco da investigação estava, parcialmente, definido. Assim, passei a proceder conforme os conselhos metodológicos de Bloch (1984, p. 44): começar pelo “[...] mais bem ou do menos mal conhecido para o mais obscuro”. Nesse caso, como recomenda Bloch (1984), é necessário que se proceda como no desenrolar de um filme. Para o autor (1984, p. 45), no caso de estar “[...] intacta a última película. Para reconstituir os vestígios apagados das restantes é forçoso, primeiro desbobinar a película no sentido inverso das filmagens”. Para Bloch (1984, p. 44), “Seria, com efeito, erro grave julgar que a ordem adoptada pelos historiadores nas suas investigações tenha necessariamente de modelar-se pela dos acontecimentos”.<sup>23</sup> Assim,

<sup>21</sup> Como Inglês de Sousa foi um intelectual que seguiu um caminho comum a muitos dos homens do século XIX que construíram um itinerário de formação e de administradores das coisas públicas, como deputado e presidente de Província, suas andanças pelo Brasil a serviço de seus interesses e também do partido ao qual era filiado gerou muitos documentos, produzidos por amigos e adversários, que dizem respeito a suas decisões administrativas e debates aprovando e desaprovando seu modo de gerir os interesses das províncias. Compreender esse panorama só foi possível ao lidar com a massa documental que foi preservada e que hoje é guardada nos arquivos públicos que buscam conservar a história do século XIX.

<sup>22</sup> Por intermédio dos relatos de alguns imortais da Academia Brasileira de Letras que conviveram com Inglês de Sousa e também pela tese de Novaes (2001) que analisa sua gestão na Província do Espírito Santo como presidente, no ano de 1882.

<sup>23</sup> “Devemos acrescentar que procedendo mecanicamente de trás para a frente corremos sempre o risco de

comecei a investigação pelos debates que ocorrem na Província do Espírito Santo em relação à reforma da instrução pública projetada por Inglês de Sousa, depois passei para os problemas enfrentados por ele na realização da reforma da instrução pública na Província de Sergipe e finalmente cheguei à sua atuação como deputado pela Província de São Paulo.

## 1.2 A organização do referencial teórico-metodológico da pesquisa

A pesquisa *A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império* integra o projeto de estudos coordenado pelas professoras Marta Maria Chagas de Carvalho e Maria Rita de Almeida Toledo, com o título *A constituição da “forma escolar” no Brasil: produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos* (2002), que é desenvolvido na Pontifícia Universidade de São Paulo, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. As bases desse projeto estão explicitadas nas proposituras de estudos lançadas por Carvalho (2003), com a seguinte designação: *Modelos pedagógicos, práticas culturais e forma escolar: proposta de estudos sobre a história da escola primária no Brasil (1750-1940)*,<sup>24</sup> que vem a ser uma proposta de reescrita da história da escola, especialmente na modalidade que se materializa como escola primária no Brasil, o que, segundo a autora, vem há muito sendo naturalizada.

Conforme Carvalho (2003, p. 323), o projeto tem por “[...] finalidade determinar as práticas, os processos e os dispositivos constituintes da especificidade ‘escolar’ da modalidade de intervenção social chamada *escola moderna*” (grifos da autora). Para tanto, trabalha com dois pressupostos:

[...] o de que a *forma escolar* é produto de práticas de apropriação entendidas como práticas de transformação de matérias sociais específicas; e o de que os modelos pedagógicos são objetos culturais produzidos socialmente e que devem ser analisados em sua materialidade (CARVALHO, 2003, p. 343, grifos da autora).

É nesse lócus teórico/metodológico que alicerço meus interesses, uma vez que analisar os dispositivos que um reformador coloca em circulação e as disputas em relação a uma

---

### Cont. da nota anterior

perder o tempo à caça dos primórdios ou das causas dos fenômenos que depois, à luz da experiência, se revelarão talvez imaginários” (BLOCH, 1984, p. 44).

<sup>24</sup> O texto encontra-se integrado à obra: *A escola e a república e outros ensaios*, em que Carvalho (2003)

determinada forma escolar é também questionar sobre as demandas de escolarização da sociedade, é dar visibilidade à circulação de modelos, de projetos e de intelectuais preocupados com a escola e a educação na modernidade.

Por quais meios Inglês de Sousa faz circular um modelo de formação para os professores da escola primária? Quais eram os modelos que existiam nas províncias em que circulou, ocupando cargos públicos, relacionados com a instrução pública que, acreditava, deveria ser reformado? A quais modelos pedagógicos ele estava se contrapondo como reformador? Quais estratégias foram mobilizadas e quais dispositivos, Inglês de Sousa, colocou em ação para implantar a *Pedagogia Moderna* nas Províncias em que exerceu capacidade de decidir sobre a esfera pública? Mas o que é a *Pedagogia Moderna* afirmada por Inglês de Sousa como aquela que deveria balizar sua ação reformista?

Escrever e explicar o que é a *Pedagogia Moderna* não é uma tarefa simples, pois ela é produzida e se configura em um processo, complexo, de longa duração, de disputas políticas entre grupos e indivíduos singulares que buscam se estabelecer como referência em ambientes de lutas, oposições, acordos e disposições compartilhadas sobre modelos pedagógicos e mundos ideais. Mas é possível situar seu aparecimento com o nascimento da Modernidade e suas revoluções, geográficas, econômicas, políticas, sociais, ideológicas, culturais e pedagógicas.<sup>25</sup>

Cambi (1999), Narodowski (2001) e Hilsdorf (2006) estabelecem em Comenius e sua *Didática Magna* os primórdios do que se passou a compreender, e viria a ser chamada de *Pedagogia Moderna*, processos diferenciados de socialização do conhecimento distantes do que era utilizado no mundo clássico ou no mundo medieval para a formação das novas gerações.

Narodowski (2001), ao analisar a conformação da *Pedagogia Moderna*, afirma que é possível perceber em Comenius e sua *Didática Magna* o nascimento das idéias e dos mecanismos que embalam esse discurso pedagógico. Conforme o autor (2001, p. 59), “Comenius instaura, a partir de numerosos escritos, alguns dos mais relevantes mecanismos

---

#### Cont. da nota anterior

organiza alguns de seus artigos, publicados nos últimos 20 anos, sobre a História da Educação no Brasil.

<sup>25</sup> De acordo com Cambi (1999), todo esse complexo processo vem também tocar profundamente a educação e a pedagogia, que são, por sua vez, radicalmente transformadas tanto no terreno político e religioso como no ético e social e também no técnico. No âmbito político, o nascimento do Estado moderno, interessado no domínio da sociedade civil e que exerce um domínio racional, pensado desde o centro e disseminado por toda a sociedade que se vê assim controlada em todas as suas manifestações, é que vem determinar uma pedagogia política, típica do mundo moderno (melhor: típica e central, até os dias de hoje) e uma educação articulada sob muitas formas e organizada em muitos agentes (família, escola, associações, imprensa etc.) que convergem num processo de envolvimento e conformação do indivíduo, de maneira cada vez mais capilar.

que se perpetuam ao longo destes últimos quatro séculos na pedagogia moderna”. Quatro séculos de discursos sobre a educação, desenvolvimento de tecnologias para a instrução e dispositivos de conformação. O resultado é que, nesses quatro séculos, o discurso pedagógico atravessou autores e fronteiras até se converter em uma espécie de lugar comum, um ponto de referência ou, melhor dito, a normalidade no que diz respeito à configuração das escolas desde a ótica da Pedagogia (NARODOWSKI, 2001).

Como característica, a *Pedagogia Moderna* constitui-se como um modelo escolar de socialização do conhecimento que criou vários dispositivos, alguns inéditos até o século XVI, para estabelecer novas relações educativas entre quem ensina e quem aprende, entre elas, a “[...] simultaneidade, a gradualidade e a universalidade” (NARODOWSKI, 2001, p. 59). Mecanismos homogeneizadores, produtores de regularidades, como os horários homogêneos para o estabelecimento das atividades escolares, os currículos unificados, os livros de texto unificados e um discurso utópico que afirma ser possível alcançar a perfeição por intermédio da instrução, tanto em sua vertente, que possui na teologia os fundamentos e os fins da educação, quanto na vertente científica, que prevê a evolução humana de estágios inferiores para os superiores e desenvolvidos.

Hilsdorf (2006), ao perseguir *O aparecimento da escola moderna*, situa Comenius e a produção de sua *Didática Magna*<sup>26</sup> em um movimento mais amplo de esforço antijesuíta, de renovação política, cultural e pedagógica da Europa. Desse modo, participando e possuindo antecedentes e contemporâneos que partilhavam, em certa medida, do sentimento de renovação pedagógica no mundo ocidental do século XVII.

Para Cambi (1999), somente no século XVI<sup>27</sup> é possível rastrear e perceber, de forma mais sistematizada, processos de configuração sociais que marcaram as mudanças das técnicas educativas e escolares.<sup>28</sup> Conforme Cambi (1999, p. 245-246), é o nascimento de

[...] uma sociedade disciplinar que exerce vigilância sobre o indivíduo e tende a reprimi-lo/controlá-lo, inseri-lo cada vez mais em sistemas

<sup>26</sup> De acordo com Hilsdorf (2001, p. 133), na obra de Comenius articula-se um ordenamento que estipula um procedimento “[...] gradual e [...] [ordenado que vai] do mais simples para o mais complexo, do próximo para o remoto, do mais fácil para o mais difícil, isto é, das figuras que produzem as coisas para os ‘vocábulos que são os seus signos’”.

<sup>27</sup> Cambi (1999, p. 246), ao focalizar o século XVI, percebe que nesse momento a educação e a pedagogia passam a cumprir “[...] um esforço de renovação que vai muito além dos *studia humanitatis* e das ‘rupturas’ do humanismo [...], [forma-se nesse ponto uma] civilização pedagógica nova, doravante decididamente encaminhada para as características da Modernidade, embora estas só sejam decantadas plenamente no século seguinte (grifos do autor).

<sup>28</sup> Segundo Cambi (1999, p. 246), é nesse período que há uma grande transformação no que se entendia por saber pedagógico. Para o autor, ele “[...] se renova: desenvolve-se, torna-se mais autônomo, naturaliza-se e socializa-se [...] [e] demarca-se como ‘saber político’”.

de controle (como bem mostrará a realidade social e política dos anos Setecentos); forma-se a escola moderna: instrutiva, planificada e controlada em todas as suas ações, racionalizada nos seus processos. É uma escola que assume um papel social cada vez mais determinante: social e civil (podemos dizer) e profissional; que pertence cada vez mais nitidamente aos ‘aparelhos ideológicos’ mas também burocráticos do governo, seja ele laico ou religioso-eclesiástico.<sup>29</sup>

Mas somente no século XVII, segundo Cambi (1999) é que os ideais sobre a escola moderna começam a ganhar forma mais concreta. Para o autor, muitos pesquisadores, da História ou da Sociologia,<sup>30</sup> tendem a creditar ao século XVII a produção e configuração do que pode ser designado como Modernidade, como Estado moderno, com sua “[...] nova ciência, a economia capitalista; e ainda; a secularização, institucionalização da sociedade, a cultura laica e civilidade das boas maneiras” (CAMBI, 1999, p. 278). Desse modo, é possível delimitar o século XVII como o período em que as instituições formativas vão se renovando, assim como as teorizações pedagógicas que passam a lhes dar suporte. Mas, para o autor (1999, p. 278), apesar de a *Pedagogia Moderna* ter seu início nos séculos XVI e XVII e realizar seu “[...] completo desenvolvimento, [...] no século XVIII de forma ainda programática”, somente nos séculos seguintes é que se pode perceber sua efetiva difusão e realização.

Para os autores, Cambi (1999), Narodowski (2001) e Hilsdorf (2006), uma das características da *Pedagogia Moderna* reside no fato de ela ser contrária às formas mais tradicionais de ensino que, usualmente, eram oferecidas como forma de instruir as novas gerações, por professores que demarcavam territórios de atuação por intermédio de corporações de ofícios, ensinando em separado a leitura da escrita e das operações fundamentais. Um tipo de ensino designado como individual realizado em pequenas escolas, misturadas ao ambiente doméstico, em que

<sup>29</sup> Para Cambi (1999, p. 246), esse processo é demarcado “[...] também no sentido técnico, dando vida a soluções novas para a aprendizagem (com mais respeito pelas capacidades infantis ou juvenis) e a espaços sociais para a formação (a escola, os oratórios e a fábrica: na primeira, afirma-se a centralidade da disciplina e de toda uma ritualidade de práticas, de gestos e de léxicos; nos segundos, organiza-se o tempo livre seja em função da reorganização funcional para o ‘bem social’ do tempo de trabalho, seja em função da ordem social [...]; na terceira, realiza-se uma nova práxis de trabalho, ao mesmo tempo mais social e mais parcializado, portanto mais alienante, na medida em que se torna mais mecânico e mais cego em relação aos fins da produção)”. Ver também Hilsdorf (2006), quando analisa a educação rudimentar nas pequenas escolas do século XVI e XVII, e as normas de condutas ensinadas nas escolas lassalistas, “[...] enquanto instrumento de uma disciplinarização autoritária e sistemática dos corpos e das mentes infantis, aplicadas às crianças das camadas populares” (HILSDORF, 2006, p. 181).

<sup>30</sup> Weber, Max, Elias, Foucault Hobsbawm são autores que, segundo Cambi (1999, p. 277), conseguem demonstrar como o século XVII é um momento “[...] trágico, contraditório, confuso e problemático, que manifesta características freqüentemente antinômicas (guerras e revoltas quase endêmicas e profundas aspirações à paz; racionalismo e superstição; classicismo e barroco; absolutismo e sociedade burguesa com seus aspectos de individualismo [...]), mas que opera uma série de reviravoltas na história ocidental, as quais mudaram profundamente sua identidade, como o Estado moderno”.

[...] grupos de crianças de idades variadas, freqüentemente meninas e meninos misturados, [...] [em que se] pratica a pedagogia rudimentar do tipo individual: cada aluno, sucessivamente, vem soletrar no saltério ou recitar um trecho de oração, enquanto seus companheiros trabalham na única mesa de escrita, ou se dedicam a atividades ruidosas, as quais o mestre tenta remediar com algum castigo corporal (HILSDORF, 2006, p. 173).

Para Hilsdorf (2006), a escola moderna começa a tender para a plena forma escolar, somente no final do século XVIII e XIX, com o estabelecimento da “[...] escola elementar de classes graduadas e método simultâneo, em que os alunos de um mesmo nível trabalhavam com o mesmo material, na mesma tarefa e ao mesmo tempo os mesmos conteúdos de leitura, escrita, aritmética, civilidade e religião” (HILSDORF, 2006, p. 183), mas alerta a autora que esse modelo convive, durante muito tempo, com os modelos anteriores, caracterizando-se em alguns momentos como uma organização do ensino de forma mista.

Narodowski (2001), analisando a conformação da *Pedagogia Moderna*, no modelo do método simultâneo, discute que o processo de desenvolvimento dessa Pedagogia não foi sempre contínuo, houve descontinuidades. Uma das principais foi a concorrência que sofreu do ensino mútuo,<sup>31</sup> criado por Bell e Lancaster, que passaram a rever alguns dos elementos organizacionais que pareciam estar consolidados no que diz respeito à configuração da instituição escolar, em particular em relação ao ensino simultâneo.

De acordo com Narodowski (2001) e Hilsdorf (2006), o ensino mútuo teve ampla circulação na Europa e também na América do Sul, colocando-se como alternativa ao ensino individual e simultâneo, “[...] pois possibilitava, justamente, diminuir as despesas, abreviar o trabalho dos professores e acelerar o rendimento da aprendizagem dos alunos” (HILSDORF, 2006, p. 192), sem aumentar o número de professores ou das escolas normais, uma vez que os alunos aprendiam a ser mestres na própria prática monitorial.

Conforme Hilsdorf (2006), as disputas relacionadas a adoção do método de ensino simultâneo ou do ensino mútuo repercutiam as lutas, no plano político e religioso, que ocorreram de forma intensa na passagem do século XVIII para o século XIX. No caso da França, de acordo com a autora, os embates entre os modelos pedagógicos concorrentes somente foram encerrados quando “[...] o governo de Luiz Felipe [...] prescreveu, pela lei Guizot de 1833, o modelo simultâneo como o padrão oficial das escolas francesas públicas de

---

<sup>31</sup> Para uma análise em profundidade da circulação do ensino mútuo no Brasil, na Argentina e em Portugal, conferir a obra organizada por Bastos e Faria Filho (1999) intitulada *A Escola elementar no século XIX: o*

ensino elementar, e as escolas normais [...] como os lugares de formação dos professores” (HILSDORF, 2006, p. 192).

Para Narodowski (2001), a vitória do modelo escolar de ensino simultâneo corresponde à efetiva escolarização nos moldes da *Pedagogia Moderna*, em que o professor ensina a um grupo homogêneo de crianças, em salas seriadas, com cartilhas e livros apropriados, enfatizando a língua materna para a aprendizagem da leitura e da escrita, simultaneamente, das operações matemáticas fundamentais, além de, paulatinamente, a educação tornar-se laica e controlada pelo Estado.

Muitos são os caminhos que a *Pedagogia Moderna* segue no Ocidente.<sup>32</sup> No Brasil, conforme Carvalho (2000), foi essa modalidade de teoria sobre a educação e formação de professores que animou as iniciativas de institucionalização da escola no Estado de São Paulo, a partir do final do século XIX, e que passa a ser compreendida como arte de ensinar. Para a autora (2000, p. 112), “Essa pedagogia [...] [estruturava-se] sob o primado da visibilidade, propondo-se como arte cujo segredo é a boa imitação de modelos”.<sup>33</sup> Agregavam outros saberes-fazer sobre o processo educativo, mas não perdendo suas características de “[...] ensino seriado; classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção” (CARVALHO, 2000, p. 112), essa pedagogia desenvolve-se tendo como base a

[...] crença na eficácia incontestável dos processos de ensino intuitivo; concepções acerca da natureza infantil formuladas nos marcos de uma psicologia das faculdades mentais; [que] aposta na *pedagogia moderna* como *corpus* de saberes e de instrumentos metodológicos aptos a viabilizar a escola de massas, organizando o ensino simultâneo em classes numerosas (CARVALHO, 2000, p. 112, grifos da autora).

Para Carvalho (2000), somente na segunda metade da década de 1920 é que um modelo que havia se instituído, no final do século XIX, como capaz de balizar a formação e a prática docente, dá sinais de esgotamento. Sabe-se, pelos estudos de Carvalho (2003), que o processo de corrosão de um modelo pedagógico que vinha, no Brasil, se auto-afirmando como

---

#### Cont. da nota anterior

*método monitorial/mútuo.*

<sup>32</sup> Para um maior aprofundamento dos desdobramentos, continuidades e descontinuidades da *Pedagogia Moderna*, associada ao ensino simultâneo, assim como das personalidades que se tornaram seus representantes na Europa, as fórmulas pedagógicas desenvolvidas por eles, consultar Cambi (1999), Narodowski (2001) e Hilsdorf (2006).

<sup>33</sup> Conforme Carvalho (2000, p. 113), “Falar aqui em cópia não tem o sentido pejorativo que iriam mais tarde lhe emprestar os seus críticos, no intuito de instaurar um novo paradigma de modernidade pedagógica. Falar aqui em *cópia de modelos* é falar em um tipo de atividade que, partindo da observação de *práticas de ensinar*, é capaz de extrair analiticamente os princípios que as regem e de aplicá-los inventivamente” (grifos

*novo, moderno, experimental, científico*, que se fundamentava no ensino intuitivo, foi determinado “[...] pelas motivações políticas, sociais e econômicas que constituíram as plataformas políticas e pedagógicas dos movimentos que Jorge Nagle chamou, em seus estudos sobre os anos 20, de *entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico*” (CARVALHO, 2000, p. 111, grifos da autora).

Quais motivações políticas, sociais e econômicas e pessoais orientam as reformas empreendidas por Inglês de Sousa? Qual o sentido que o reformador atribuía às reformas? A qual movimento político as reformas de Inglês de Sousa se filiam no campo educacional?

Ao resenhar o livro de Jorge Nagle, *Educação e Sociedade na Primeira República*, Warde (2000) aponta que existe na obra desse autor um foco para o qual ele não dá a devida importância, mas que merece um programa de investigação. De acordo com Warde (2000), o conceito de reforma e de reformador é decisivo, pois aponta um ato de intervenção. Ao mesmo tempo, os usos dos termos reforma e reformador instigam algumas questões. Pergunta a autora:

‘Reformar’ cabe para a ação modificadora da mesma maneira que para a ação constituidora? ‘Reformador’ é tanto o que reordena quanto o que remodela e o institui? Ou ‘reforma’ contrapõe-se à ‘revolução’ e o ‘reformador’ ao ‘revolucionário’? Ou será ainda que no âmbito do Estado a intervenção sobre instituições – constituindo-as ou remodelando-as – é sempre de natureza reformista? (WARDE, 2000, p. 163).

São interrogações instigantes sobre o significado das reformas educacionais, pois colocam no centro do debate a ação e os resultados da intervenção. A reforma apenas “modifica” ou constitui algo novo? Na ação reformista, está em jogo a manutenção ou a possibilidade da transformação? Acredita-se que, sob tal prisma, as respostas apontam as continuidades e as descontinuidades das práticas que a reforma quer remodelar e/ou instituir.

Vinão Frago (2001), respondendo à questão *¿Fracasan las reformas educativas? la respuesta de um historiador*, argumenta que a cultura escolar<sup>34</sup> possui maior resistência do

---

#### Cont. da nota anterior

da autora), ou seja, a imitação inventiva de modelos.

<sup>34</sup> Para Julia (2001, p. 10), estudar a cultura escolar é colocar em evidência as “[...] relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”. De forma mais específica, segundo o autor, a cultura escolar pode ser percebida “[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”.

que se pode imaginar, pois é constituída por modos de fazer e formas de pensar ancorados em grande parte por tradições, regularidades e regras do jogo que se transmitem de gerações em gerações, tendo por principal característica a continuidade e a persistência. Para o autor (2001, p. 29),

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida, en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos – por ejemplo, las disciplinas escolares – que la configuran como tal cultura independiente. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo.

As estratégias produzidas, os dispositivos que lhe dão forma material e a devida capacidade de pôr em circulação um conjunto de saberes e práticas de ensino, de aprendizagens e de regras escolares que configura e busca remodelar a cultura escolar que, segundo Vinão Frago (2001), possui por principais atributos a continuidade e a persistência no tempo, que somente é arranhado superficialmente pelas reformas, são as características dessa cultura que o reformador pretende modificar.

Para Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 37), a emergência da forma escolar carrega consigo um conjunto coerente de traços, “[...] entre eles, deve se citar, em primeiro lugar de um universo separado para a infância a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e a repetição de exercícios”. Conforme os autores (2001), a forma escolar é um modo de socialização que se impôs durante a História, especialmente a partir do século XVII, a outros modos de socialização. Esse modo de socialização que vem se impondo, ainda que inventado no interior da produção da escola, não é estanque aos outros modos também de socialização, mas está ligado a eles. Conforme os autores, a aparição de uma forma social está ligada a outras transformações.

A forma escolar, ao se constituir como tal, inaugura novas situações nas relações cotidianas vivenciadas pelos atores que compõem o cenário educativo, fazendo com que a escola seja inventada como uma unidade que se impõe como referência, como modo de socialização reconhecido por todos como legítimo e dominante. No processo de invenção de novos modos de socialização, a relação entre o professor e o aluno é modificada, os tempos e espaços são configurados e novas regras e novas ordens são estabelecidas.

Para compreender a circulação dos modelos de formação, as reformas da instrução pública e os dispositivos que por intermédio delas eram colocados em cena, utilizam-se os conceitos de *apropriação*, *estratégia* e *tática*. Essa formulação teórica é desenvolvida por Michel de Certeau (1994) para possibilitar ao pesquisador da cultura (ordinária) a compreensão do hiato entre as prescrições e os usos.

Conforme Carvalho (2003), o conceito de *apropriação* sempre remete a outros dois, o de *estratégia* e o de *tática*: como *estratégia*, projeta-se mediante um lugar de poder e “[...] designa dispositivos de normatização e modelização [...] [que] regulam práticas que se inscrevem em um território que lhes é exterior” (CARVALHO, 2003, p. 343); o de *tática*, ao contrário, manifesta-se em um território que não é seu, ou seja, “[...] tem por lugar senão no do outro [...], por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto” (CERTEAU, 1994, p. 100).

Desse modo, ao falar em apropriação, é também necessário se referir a uma matéria dessa apropriação, porquanto “[...] essa *matéria* é um produto cultural que, na sua materialidade, é *sempre* um objeto produzido segundo regras determinadas” (CARVALHO, 2003, p. 344, grifos da autora).

A investigação sobre a circulação dos modelos de formação de professores, por meio do presidente de província, Inglês de Sousa e suas reformas, mobiliza o conceito de apropriação, porque, conforme explicita Carvalho (2003), falar em práticas de apropriação é, antes de tudo, falar em práticas de transformação, no caso, transformação de matérias sociais, ou seja, “[...] a apropriação supõe a situação particular em que agentes dotados de competências específicas produzem um novo objeto segundo procedimentos técnicos e regras de uma finalidade condicionada por uma posição” (CARVALHO, 2003, p. 343). Desse modo, o estudo é produzido seguindo o questionário proposto por Carvalho (2003, p. 345), qual seja, um modelo de pesquisa

[...] que traga à cena os atores envolvidos [...], procurando reconstituir a situação-problema com que se defrontaram seja como professores,

inspetores, políticos ou intelectuais; os repertórios de modelos [...] a que tiveram acesso e os recursos culturais (individuais e sociais; intelectuais e materiais) com que puderam contar na apropriação que fizeram desses modelos.

Outro conceito que se delinea como muito frutífero é o de representação. Nos moldes como é utilizado por Roger Chartier (1991, p. 183), tal conceito passa a delimitar e articular:

[...] três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais ‘representantes’ (instância coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou classe.

Conforme Chartier, esse modo de organizar, delimitar e articular o mundo pode ser considerado como fazendo parte das lutas de representações. Para o autor (1990, p. 17), “[...] as lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas para a compreensão dos mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção de mundo social, seus valores e seu domínio”.<sup>35</sup> De acordo com o autor, as representações que circulam não estão envoltas por uma aura de neutralidade, por isso é preciso observar que essas representações são coletivas, o que pressupõe que estejam sempre em concorrência e em competição. Pode-se considerar, desse modo, que são “[...] matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (CHARTIER, 1991, p. 183), o que permite observar que a produção dessas “[...] representações do mundo social [...] são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17), portanto representação pode ser compreendida como a produção de uma rede de relações materiais e simbólicas.

Mediante o tema proposto como objeto de estudo, impõe-se a necessidade de discutir de forma mais detida o sentido da noção de dispositivo empregado na investigação. Utiliza-se na pesquisa o sentido adotado por Anne-Marie Chartier (2002), no estudo que realiza sobre os cadernos e fichários na escola primária francesa, em que a autora analisa o uso do significado do termo dispositivo para estudar práticas que, uma vez instituídas, configuram-se “[...] como

<sup>35</sup> Conforme Hunt (1995, p. 9), “As relações econômicas e sociais não são anteriores às culturais, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural e produção cultural [...], [ou seja, não existe] uma dimensão extracultural da experiência”.

uma máquina que funciona sozinha, ou melhor, que se faz funcionar ‘sem pensar nisso’” (A-M. CHARTIER, 2002, p. 24).

Conforme A-M. Chartier (2002, p. 10), “No campo da pedagogia, o termo ‘dispositivo’ é freqüentemente utilizado de maneira banal para designar um conjunto de meios organizados, definidos e estáveis, que são o quadro de ações reiteráveis, conduzidas para responder a um problema recorrente”. Esse é um sentido para a noção de dispositivo, argumenta a autora, mas não diz tudo, porque

[...] os dispositivos seriam, pois, o lugar [também] de realizações inventivas, as que tratam do ‘como fazer’ e que acompanham as reformas vindas de cima ou as inovações do campo. As pedagogias novas são, assim, grandes provedoras de dispositivos pedagógicos concebidos, ajustados e difundidos por praticantes (que se pense no que a tradição chama de as ‘técnicas Freinet’, a imprensa na escola, o texto livre, o conselho de cooperativa, a correspondência escolar, o método natural de leitura etc.) (A-M. CHARTIER, 2002, p. 11).

Para a autora (2002), geralmente, um novo dispositivo é instituído por decisão política e administrativa, ressaltando que, em um sentido “banal”, o termo dispositivo acaba sendo utilizado como sinônimo de “técnicas” e “métodos”, embora os próprios usuários percebam a “permanência das diferenças” nas situações de uso do termo.<sup>36</sup> A autora salienta que

Michel Foucault deu um estatuto teórico àquilo que faz a fragilidade categorial do termo ‘dispositivo’: é uma realidade heterogênea, na qual se encontram entrelaçados ‘discursos, instituições, agenciamentos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: o dito tanto quanto o não dito’ (A-M. CHARTIER, 2002, p. 12).

De acordo com a autora (2002, p. 12), a noção de dispositivo pode designar realidades de natureza e de dimensões extremamente variáveis:

Sob a etiqueta ‘dispositivo disciplinar’, encontra-se tanto uma instituição como a escola, uma organização como a classe, quanto um utensílio como o quadro (que se torna no século XVIII ao mesmo tempo ‘uma técnica de poder e um procedimento de saber’). Com isso, Michel Foucault sublinha os aspectos que o uso tecnicista do termo esquece ou recusa. Primeiro traço, todo dispositivo é dispositivo de

<sup>36</sup> “O método tem a ver com a lógica de um discurso que justifica suas etapas (que também são ações), enquanto a técnica encadeia gestos finalizados e validados pelos resultados. O fato de que o termo ‘método’ também esteja ligado de maneira indelével à produção científica (métodos analítico, experimental etc.) faz dele uma ordenação intelectual, mais que material, em que as operações mentais e a ordem das razões contam mais que as ações práticas que as manifestam” (A-M. CHARTIER, 2002, p. 11-12).

controle: ‘o dispositivo é isso: estratégias de relações de forças que sustentam tipos de saber e que são sustentadas por eles’. Ou seja, não se pode dar conta dele sem inscrevê-lo numa função estratégica de dominação.

Para A-M. Chartier (2002), essa forma de significar o sentido de dispositivo era “mel na sopa” dos pesquisadores que buscavam combater a “escola-caserna”. Conforme a autora, esse discurso estava em consonância com o seu tempo, década de 1970, em que os estudos desenvolvidos sobre a escola, com base na análise dos dispositivos, estavam “[...] mais atentos em denunciar os poderes forçosamente abusivos dos ‘dispositivos de controle’ (punição, classificação, inspeção) do que em se interrogar sobre os saberes que eles supõem ou instauram” (A-M. CHARTIER, 2002, p. 12).

De acordo com A-M. Chartier (2002), Michael Foucault sublinha aspectos que não tinham sido considerados pelo uso tecnicista do termo dispositivo. Para a autora, um primeiro traço que deve ser levado em consideração é o de que todo dispositivo é dispositivo de controle, assim, projetando-se como meio pelo qual se podem perceber estratégias sendo desenvolvidas segundo relações de forças que sustentam tipos de saber e que são sustentadas por eles; o segundo traço é que a maior parte dos dispositivos são sem autor. Referindo-se a Michael Foucault, declara:

O que é difícil de pensar não é o poder dos poderosos (chefes de estado, ministros, juízes, policiais etc.), nem como eles o utilizam, mas o poder dos dispositivos que orientam as condutas e as representações, simplesmente porque eles são o quadro de experiências comuns, tão comuns que acabam por ter a naturalidade das evidências e permanecem, portanto, impensadas. Um dispositivo (seu funcionamento, sua eficácia, sua configuração) não se revela senão na história longa: no momento no qual ele é atualizado, reformado ou ‘desmobilizado’, as mudanças induzidas sempre provocam acontecimento, discursos, resistências, o imprevisto, conflitos. Assim, o que se pode atingir através dos dispositivos não é a episteme de um tempo, a história dos saberes discursivos, mas a história das práticas sociais (A-M. CHARTIER, 2002, p. 13).

Para A-M. Chartier (2002), a noção de dispositivo possui valor heurístico, pois

[...] permite, por exemplo, separar política educativa e ação política. As políticas educativas testam-se na duração (elas ‘prosseguem’ apesar das alternâncias políticas e das mudanças de ministros) ao passo que a ação política vive no tempo presente, o tempo dos projetos a serem transformados em decisão. Por isso, a ação política tem sucesso ou fracassa em tempo curto, conforme os projetos em

curso possam ou não ser ‘atuados’, ou seja, transformados em decisão, uma vez consultados/enfrentados os parceiros habituais das negociações (A-M. CHARTIER, 2002, p. 15-16).

Como uma máquina que, ao ser colocada em funcionamento, passa a funcionar sozinha, ou melhor, que se faz funcionar sem que o usuário passe a pensar constantemente nos saberes necessários à sua operacionalização. Para A-M. Chartier (2002, 25),

[...] os usuários dos mais familiares dos dispositivos não os percebem senão quando alguma coisa vem perturbar o seu funcionamento habitual. Compreende-se, assim, por que dispositivos novos, a priori bem concebidos e mesmo sedutores, podem ‘não dar pé’, e levar os inovadores, decepcionados, a denunciar ritualmente o imobilismo rotineiro dos professores.

Desse modo, para A-M. Chartier (2002, p. 26), “Estudar as realidades ‘como dispositivos’ é interrogar-se sobre seu valor de uso em contextos e conjunturas, isto é, em espaços e tempos muito diversamente delimitados”.

Ao analisar os relatórios da inspeção técnica do ensino no Triângulo Mineiro, Isobe (2004), seguindo a perspectiva aberta por A-M. Chartier (2002), informa que o dispositivo pode ser compreendido como uma possibilidade para produzir o controle, para modelizar, conformar, regular, *dar a ver* para controlar, impor e produzir determinado *modelo escolar* num movimento instaurador de nova forma de se fazer educação. Assim dispositivos podem ser compreendidos como peças que compõem uma determinada estratégia de configuração de um comportamento que não se quer mais.

Conforme Isobe (2004), ao analisar o dispositivo, uma possibilidade é examiná-lo como objeto “sem autor”, assim não privilegiando os personagens que o produzem, mas perspectivando as regras que tornam sua existência possível, seu funcionamento e sua descrição, realçando, desse modo, os elementos que o constituem e o põem em funcionamento em uma “realidade heterogênea” que põe em jogo uma variedade de elementos: textos oficiais, leis e regulamentos do ensino, medidas administrativas, concepções de Pedagogia, de escola, de professor, “em suma: o dito quanto o não dito”.

Para Carvalho (2003), é necessário que se desnaturalize a História da Educação, notadamente a que se expressa como a história da escola primária no Brasil. Segundo a autora (2003), somente a partir da década de 1980 é que a História da Educação começa a ser reescrita. Antes, conforme Carvalho (2003), essa modalidade de estudos históricos era constituída predominantemente como história dos sistemas educativos, “[...] baseada em documentação oficial emanada do Estado e centrada no estudo das políticas e dos dispositivos

legais que teriam assegurado a organização e a expansão desses sistemas” (CARVALHO, 2003, p. 317). A consequência, de acordo com Carvalho (2003, p. 317), é que, “Enquanto história dos sistemas educativos, essa historiografia foi cega à historicidade própria da instituição escolar, naturalizando o objeto escola”.

Ao analisar os dispositivos que compõem as reformas propostas por Inglês de Sousa, os projetos, os debates parlamentares, os debates nos jornais, as conferências pedagógicas, os relatórios produzidos pelo presidente da Província e por aqueles que lhe são subordinados – tem-se como objetivo analisar os meios pelos quais as reformas organizadas por Inglês de Sousa buscam instituir a circulação de um modelo de formação que denomina como moderna em relação a outros modos de projetar e significar a escolarização nos anos finais do Segundo Império.

Desse modo, pretende-se, com base na análise dos documentos<sup>37</sup> produzidos pela administração pública, compreender o processo circulação dos modelos de formação de professores para as escolas primárias, as disputas relacionadas com a implantação de uma forma escolar que se coloca como lugar privilegiado para a formação das futuras gerações, obrigadas a frequentar esse novo espaço de socialização. O que leva a interrogar o que significava reformar a instrução pública no final do século XIX, durante o Segundo Império?

Tem-se como hipótese que o estudo das reformas da instrução pública propostas por Inglês de Sousa possibilitará compreender a circulação dos modelos de formação de professores, ao entendimento do processo de mudança sofrido pela sociedade brasileira, no final do século XIX, ao capturar as estratégias e os dispositivos que compõem as lutas de representação em torno dos modelos pedagógicos relacionados com a *Pedagogia Moderna*. Esse processo é marcado pelo percurso de reestruturação social, decorrente da resistência e oposição ao velho sistema estamental até então vigente.

O uso que se faz da experiência adquirida por Inglês de Sousa como reformador possui relação com a hipótese de que um indivíduo com características singulares pode propiciar a compreensão do trabalho de classificação e recorte de configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade (CHARTIER, 1991). Nesse sentido, a experiência do reformador produz elementos que permitem compreender as lutas de representações sobre um determinado tema, no caso a instrução pública, que é para os homens do século XIX lugar estratégico para realizar outras reformas que acreditavam serem imperativas para a transformação social.

---

<sup>37</sup> Segundo Bloch (2001, p. 79), os documentos “[...] mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”.

### 1.3 A análise e a problematização dos documentos em sua materialidade

A análise do conjunto de documentos apontados como meio para se ter acesso à circulação de modelos de formação, dos dispositivos, dos saberes e práticas de configuração da *Pedagogia Moderna*, nas reformas empreendidas por Inglês de Sousa, faz uso do debate realizado por Nunes e Carvalho (1993) a respeito da *Historiografia da Educação e Fontes*. De acordo com as autoras (1993, p. 8), os investimentos que fazem sobre o tema se referem à necessidade de problematizar e de alargar a concepção de fonte e assim abrir a possibilidade “[...] de construir uma historiografia menos generalista e estereotipada” para a História da Educação.

Recorrendo a Michael de Certeau, em suas reflexões sobre a operação historiográfica, Nunes e Carvalho (1993) explicitam que uma das primeiras providências do historiador consiste no ato de separar as fontes que acredita ser pertinentes para o desenvolvimento do estudo.

[...] a história começa com gestos de separação, reunião e transformação em ‘documentos’, de certos objetos que ganham nova distribuição num certo espaço. O trabalho do pesquisador começa quando, a partir desse campo já produzido, opera novos recortes, alocações e redistribuição dos documentos, a partir de ações que visam estabelecer ‘suas fontes’ e criar a configuração e um espaço específico de investigação, a partir de uma redefinição epistemológica que inclui o trabalho com os conceitos e o tratamento e a interpretação documental (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 27).

A operação historiográfica de redefinição do conceito de fonte e seu processo de seleção são permeados por uma redefinição epistemológica que, segundo Nunes e Carvalho (1993, p. 8), busca “[...] cutucar ‘certezas teóricas’ sobre as quais temos confortavelmente nos apoiado, na elaboração dos nossos trabalhos”. Nessa redefinição, o foco de interesse também se modifica. Assim, passa-se a perceber a

[...] preferência cada vez mais manifesta por privilegiar como objeto de investigação as práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos, tomados esses últimos em sua materialidade de objetos culturais. Tal postura implica, de um lado, o abandono dos grandes recortes temáticos e a opção por análises pontuais, delimitadas e tão exaustivas quanto possível, da particularidade das práticas e dos produtos culturais investigados. Por outro lado, o referido impacto se faz sentir como problematização do lugar simbólico da construção do sujeito e das suas práticas, implicando a incorporação de referenciais teóricos atentos aos processos históricos de constituição dos objetos investigados (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 37).

O deslocamento do foco, possibilitado pela passagem dos grandes recortes, para seleções e análises exaustivas e pontuais dos objetos investigados, permite, segundo Nunes e Carvalho (1993, p. 44), que “velhos objetos” se tornem “novos”, “[...] porque são apanhados numa perspectiva que realça sua materialidade de dispositivos, através dos quais bens culturais são produzidos, postos a circular e apropriados”. Alerta as autoras (1993, p. 9): “É evidente, portanto, que cabe, ao olhar, *escolher como ver*”. Desse modo, mesmo que os documentos oficiais sejam uma das fontes mais utilizadas para se compreender a História da Educação, tornam-se “novos” porque o questionário interroga não somente pelos discursos que fazem circular, mas também pergunta pelas práticas que incidiram sobre sua produção e conformação, pelo seu sentido de dispositivo de controle, emanado de um local de poder.

O uso do documento oficial como fonte,<sup>38</sup> segundo Correia e Silva (2004), não é fácil, pois ele tradicionalmente foi utilizado como expressão da realidade, o que tem gerado reações contrárias ao seu alcance analítico. Para os autores,

Se a legislação se mostra neste cenário como objeto e fonte dinâmica e promissora, não se pode negligenciar que uma das dificuldades na abordagem deste tema resulta do preconceito gerado por uma freqüente utilização redutora e descritiva do conteúdo dos textos legislativos (CORREIA; SILVA, 2004, p. 47).

---

<sup>38</sup> Uma análise crítica sobre as possibilidades de uso da legislação como fonte é realizada por Faria Filho (1998). Ao discutir *A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação*, o autor (1998) abre caminhos para o emprego da documentação oficial como forma de compreender aspectos negligenciados por boa parte dos pesquisadores. Utilizando J. Derrida como suporte, esclarece Faria Filho (1998, p. 98-99) “[...] que produzir a legislação como *corpus* documental significa enfocá-lo em suas várias dimensões. Isso permitiria um triplo movimento: inicialmente, uma crítica às concepções mecanicistas da legislação, que, grosso modo, a entende como campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dominantes; em seguida, creio que permitiria surpreender a legislação naquilo que, me parece, ela tem de mais fascinante: a sua dinamicidade; e, finalmente, abriria mais uma possibilidade de inter-relacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula” (grifo do autor).

O texto normativo não surge em um vazio; ele está relacionado com as práticas sociais. As críticas que foram estabelecidas ao uso da documentação oficial estão direcionadas a uma utilização mecânica da fonte, como se o texto normativo fosse a imposição dos interesses da classe dominante. Essa forma de analisar a legislação, para Correia e Silva (2004), demonstra uma ausência de aparato crítico, um reducionismo dos documentos e uma lógica simplista. Para os autores (2004), a legislação deve ser percebida como um arquivo constituído com base em uma determinada lógica de registro. Percebida dessa forma, é possível visualizá-la valendo-se de uma abordagem panorâmica, o que possibilita recuperar sua historicidade dentro de um território textual.<sup>39</sup>

Considera-se que estudar os processos normativos (leis, normas e regulamento), os debates realizados por meios dos jornais em torno da reforma da instrução pública de 1882, os debates na Assembléia Provincial a respeito da instrução pública e os relatórios produzidos pelo presidente da Província<sup>40</sup> e seus subordinados são meios para se compreender as tensões que marcaram o processo pelo qual se buscou produzir e institucionalizar um determinado modelo de formação, com base na *Pedagogia Moderna*, nos anos finais do Segundo Império.<sup>41</sup>

Para compreender a reforma da instrução pública realizada por Inglês de Sousa, em 1882, na Província do Espírito Santo, alguns documentos são utilizados. Os jornais *O Espirito-Santense* e *O Horizonte*, os *Annaes da Assembléa Provincial do Espirito-Santo* (AAPES), os relatórios produzidos pelos presidentes da Província do Espírito Santo, as leis, o

---

<sup>39</sup> De acordo com Hunt (1992), os documentos com os quais o historiador trabalha descrevem ações simbólicas, não podendo ser considerados textos inocentes e transparentes. Eles foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias, assim os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias para lê-los.

<sup>40</sup> No uso dos *relatórios dos presidentes e vice-presidentes da Província* como fonte, faço a opção, no estudo, de realizar a referência pelo sobrenome e nome dos presidentes ou vice-presidentes, muito embora, por serem documentos oficiais, produzidos como uma demanda da administração pública, sua compilação tenha sido realizada, possivelmente, por secretários, devidamente preparados, e aprovada pelo ocupante da cadeira da presidência da Província. A análise dos relatórios dos presidentes em exercício na Província e sua comparação com outros relatórios produzidos, no mesmo período, em outras instâncias administrativas (Saúde Pública, Instrução pública, Segurança Pública etc.) revela que era uma obra coletiva, compilada com base em outros documentos também produzidos como demanda da gestão pública. Mesmo assim, tal escolha justifica-se por ser emblemática a presença desses atores na administração da Província, surgido muitas vezes como a principal personalidade responsável pela gestão dos interesses provinciais e quem devia responder pelos problemas e soluções encontradas para a boa governabilidade da cadeira que ocupava.

<sup>41</sup> Para Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 13), se desejarmos compreender, por intermédio da análise dos documentos oficiais, apenas o resultado das querelas entre os “especialistas”, sem qualquer importância para a solução dos problemas, apenas como exercício de retórica, estaríamos esquecendo o seguinte: “[...] que toda aparição de uma forma social está ligada à outras transformações; que a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente políticas”.

*Regulamento Geral da Instrução Publica da Provincia do Espirito Santo* (RGIPES)<sup>42</sup> do ano de 1882.

Ao analisar a gestão de Inglês de Sousa na Província de Sergipe, foi utilizado um conjunto de documentos, como o *Regulamento da Instrução Publica da Provincia de Sergipe* (RIPPS), do ano de 1879; o *Regulamento Geral da Instrução Publica da Provincia de Sergipe* (RGIPPS), do ano de 1881, e o *Regulamento da Instrução Publica da Provincia de Sergipe* (RIPPS), do ano de 1882. Também foi utilizada a bibliografia disponível sobre a administração de Inglês de Sousa e suas repercussões na política local.

Sobre a passagem de Inglês de Sousa pela Assembléia Provincial de São Paulo, e seus projetos de reforma da instrução pública, no ano de 1880, a fonte principal são os *Annaes da Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo* (AALPSP), do ano de 1880 e 1881, assim como as críticas realizadas por seus opositores por intermédio do jornal *A Provincia de São Paulo*. Outras fontes secundárias são utilizadas, de forma periférica, para montar o cenário em que suas teses sobre a reforma da instrução pública foram debatidas.

Escolhi esse conjunto de documentos por compreender que os debates que circulavam pelos jornais, as discussões produzidas pelos deputados que compunham a Assembléia Provincial e os regulamentos que tratam do tema da escolarização são reveladores do modo como o campo educacional foi organizado, como os debates circulam pela imprensa, as representações e as formas de significar a necessidade do ensino e ainda o modo como os administradores dos interesses das Províncias lidavam com as questões da instrução pública nos anos finais do Segundo Império.

Ao observar o período que antecede a chegada de Inglês de Sousa à Província do Espírito Santo, é possível perceber um intenso debate a respeito da instrução pública, discussões sobre o modelo de formação de professores para as escolas de primeiras letras, sobre o sentido de uma instituição voltada para a formação de professores, sobre quais cadeiras deveriam ser cursadas pelos futuros professores e mesmo sobre os meios de tornar a escolarização obrigatória na Província. Esses são temas que põem parte dos deputados em movimento, tanto em situação de defesa, quanto em posição de ataque.

---

<sup>42</sup> Os jornais caracterizam-se por ser órgãos oficiais dos dois partidos que, naquele momento, disputavam o controle político da Província do Espírito Santo e ser o local em que faziam circular suas representações sobre o mundo que os cercava e os papéis que deviam desempenhar no palco político para que esse mundo fosse organizado; os anais, por veicular os debates parlamentares produzidos no âmbito da Assembléia provincial; os relatórios dos presidentes da Província, por serem o registro oficial da administração, que informa sobre a gestão dos diferentes setores dos negócios públicos; e o regulamento, por ser o local em que estão materializadas as prescrições e representações partilhadas para o que se entende como necessário para uma boa organização da instrução pública.

Os discursos que estão em circulação são interessantes, pois são capazes de revelar que, antes da reforma Inglês de Sousa, outra reforma estava sendo gestada e trazia representações que faziam parte de um movimento que reivindicava tornar a instrução pública uma obrigação do Estado, gratuita e obrigatória, ao mesmo tempo em que também é possível perceber idéias que reivindicavam a descentralização das Províncias e sua maior autonomia no Império e a liberdade de ensino. Conforme Giglio (2001) esse jogo político faz parte de um movimento em que se está estruturando *arte de governar* que

[...] a um só tempo multiplica e produz uma série de espaços de governo: das famílias, das instituições, da população, do Estado; [enfim de um] processo de organização da sociedade para o estabelecimento de certa regularidade nos comportamentos. A política, a economia, a população [a educação] – enquanto alvo do governo –, surgem nestes discursos tendo como panorama a Província, a cidade e as vilas (GIGLIO, 2001, p. 18).

Tanto o Partido Conservador, quanto o Partido Liberal no Espírito Santo fazem uso da imprensa para proporcionar a circulação de suas representações a respeito da organização da Província. Cada partido possui jornais com circulação regular e editores preparados para tratar de diversos assuntos, como educação, política, crítica literária, economia e outros temas. Os jornais que são órgãos oficiais dos partidos são: *O Espirito-Santense*, que é produzido pelo Partido Conservador, e o jornal *O Horizonte*, que é utilizado para fazer circular as representações do Partido Liberal.

O jornal *O Espirito-Santense* e o jornal *O Horizonte* não são os únicos periódicos que circulavam, pela Província do Espírito Santo, no ano de 1882.<sup>43</sup> Outros impressos compunham o que se denomina como pequena imprensa,<sup>44</sup> e serão também utilizados como fonte, mas em menor intensidade,<sup>45</sup> como o caso dos jornais *O Cahoeirano*<sup>46</sup> e *A Província do Espírito Santo*.<sup>47</sup>

<sup>43</sup> Para conhecer a imprensa periódica, principalmente a pequena, que circulou no Espírito Santo, uma boa fonte é a catalogação produzida por Pereira (1926a, 1926b e 1926c), publicada na *Revista do Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo*, ano V, n. IV, V e VI.

<sup>44</sup> Ver o trabalho desenvolvido por Cruz (2000), *São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana – 1890-1915*. Nesse estudo, a autora analisa a imprensa periódica, principalmente a que denomina como pequena imprensa para compreender a experiência social de difusão da cultura, mas também por ser capaz de dar visibilidade a projetos de grupos letrados que lutam no plano cultural para a obtenção da hegemonia política. A pequena imprensa é composta por revistas e jornais com circulação restrita a determinadas regiões, sem regularidade na publicação de seus números, com a efemeridade característica da produção, que, invariavelmente, possuía um ciclo de vida curto.

<sup>45</sup> O uso restrito desses jornais teve como causa o fato de n' *O Cahoeirano* terem sido encontradas poucas matérias relacionadas com os debates sobre a instrução pública, ocorridos no ano de 1882. Já no caso do jornal *A Província do Espírito Santo*, pelo fato de Novaes (2001) ter mapeado as discussões relacionadas com a instrução pública, do ano de 1882. Desse modo, o acesso mais fácil foi por intermédio do estudo da

O jornal *O Espirito-Santense* começou a circular em 1870, quando lançou seu primeiro número. O último exemplar circulou em 1889. De acordo com Amâncio Filho (1926, p. 87), a publicação era designada por seus editores como um impresso que poderia ser considerado como “[...] politico, scientifico, literário, noticioso e [que] defendia as idéas conservadoras”. Com uma publicação de três exemplares publicados semanalmente, possuía uma tiragem de 500 exemplares. Era prensado pela *Typographia do Espirito Santense* em papel jornal, nas dimensões 31,5 x 47,5cm, formado por quatro páginas, cada uma dividida em quatro colunas (PEREIRA, 1926a).<sup>48</sup>

O Jornal *O Horizonte*<sup>49</sup> lançou seu primeiro número em 1880, e seu último número circulou no ano de 1885. Tinha como lema a seguinte divisa “Ordem e Progresso”. Era a voz do Partido Liberal na Província e responsável pela publicação dos atos oficiais. Possuía uma

---

#### Cont. da nota anterior

autora, uma vez, que mesmo o jornal estando microfilmado, no *Arquivo Público do Estado do Espírito Santo*, sua leitura é muito difícil em função das péssimas condições do material.

<sup>46</sup> *O Cachoeirano* nasceu em 1877, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, importante cidade do norte do Espírito Santo. O jornal *O Cachoeirano* apresentava-se como órgão neutro em relação ao jogo político da Província. De acordo com Pereira (1926b, p. 22), “A sua divisa é ainda a imparcialidade; é tanto do partido liberal como é do partido conservador; em poucas palavras, é enfim o órgão competente para fazer publicar todas as idéas que não effendam a moral social”. Foram seus colaboradores em diferentes momentos os “[...] srs. drs.: Horta de Araújo, Maria Leonilda, Antonio Carlos da Fonseca, Bernarndo Horta, Ildefonso Vianna, Eugenio Amorim Godofredo da Silva Vidigal, Oscar Leal, dr. Antonio Gomes Aguirre, Dr. Affonso Cláudio [...] dr. Moreira Gomes, dr. Coelho Lisboa, dr. Silva Lima, dr. José Marcellino, dr. João Freitas, dr. Jeronymo de Souza Monteiro, dr. José Lino, Joaquim Ayres, Manoel Fernandes, Pe. Antonio Fernandes da Silva, Pe. Carloto Fernandes da Silva, dr. Julio Leite, Victor de Moraes, dr. José Batalha Ribeiro, Cel. Antonio da Silva Marins, João Motta, Mario Imperial, dr. Narciso Araújo, Benjamim Silva, Dr. José Calasans de Mello Rocha, Antonio Vieira, Tertuliano de Loyola, Moacyr Moraes, Sizenando de Mattos Bourguingnon, Pe. Carlosregattieri, dr. Belisario Vieira da Cunha, Everaldo Silva, Sylvio Julio, dr. Attilio Vivacqua, etc” (PEREIRA, 1926b, p. 22-27).

<sup>47</sup> *A Provincia do Espírito Santo* era publicado três vezes por semana na cidade de Vitória, capital da Província. Criado por Cleto Nunes Pereira e José de Mello Muniz Freire, o jornal nasce em março de 1882, com o ideal de fazer circular no Espírito Santo as idéias liberais. No seu primeiro editorial afirma: “D’aqui advogaremos com o criterio de nossas convicções todas as grandes necessidades públicas desta província, estudaremos os problemas sociais e economicos que se debatem na sociedade brasileira sem brecha em nossas opiniões, sem compromissos antecipados” (PEREIRA, 1926c, p. 42). Mais à frente deixa claro seus compromissos “[...] As ideas liberais terão neste jornal uma consagração de crentes convencidos; a bandeira de suas reformas e o fundo phisosophico que presta á sua doutrina a politica moderna que assenta sobre sciencia social, constituem para nós um programma” (PEREIRA, 1926c, p. 43). Foram seus colaboradores “[...] dr. José Joaquim Pessanha Povoá, dr. Ffonso Cláudio, d. Adelina Lyrio, Joaquim de Salles Torres Homem, Murcio Teiceira, Francisco Peçanha, cel. Augusto Calmom Nogueira da Gama, Ferreira Viana, Adelino Fontoura, Tiburcio de Oliveira, J. P. Nolaco, Emilio da Silva Coutinho, Gama Rosa, dr. Cerqueira Lima, Francisco de Lima Escobar Araujo e outros” (PEREIRA, 1926c, p. 43).

<sup>48</sup> Eram colaboradores de *O Espirito-Santense* em diferentes épocas “[...] o Dr. José Joaquim Pessanha Povoá, Mucio Teixeira, Dr. Affonso Cláudio, padre Antunes de Siqueira, Candido Costa, prof. Ariestides Freire, Commendador Domingos Vicente Gonçalves de Sousa, Manoel Jorge Rodrigues, Ubaldo Rodrigues, Dr. Antonio Athayde, Almeida Nobre, Amâncio pereira, Cleto Nunes Pereira, Dr. Alfredo P. V. de Mello, Luiz Victoriense, Candido Brizindor, Miguel Evariesto Cardoso, Eduardo Gomes Ferreira Velloso, Sebastião Mestrinho, Dr. Miguel Thomas Pessôa, Edgado Daemon, Magno Machado, J. Firmino dos Santos, Godofredo Autran, Emilio da Silva Coutinho, M. H. de Moraes, Adrião Rangel e Ignácio Thomaz Pessoa” (AMÂNCIO FILHO, 1926b, p. 88).

<sup>49</sup> O redator-chefe do impresso era Maximiliano Maia e seus colaboradores Peçanha Póvoa, Eliseu Martins,

regularidade de dois exemplares publicados semanalmente, durante quase todo o período em que esteve em atividade.

Era impresso em quatro páginas, em papel jornal, com quatro colunas cada uma, nas dimensões de 26,7 X 43,3cm. Possuía uma tiragem de 500 exemplares e tinha, entre seus colaboradores, o Dr. José Joaquim Pessanha Póvoa, o Dr. Elizeu Martins, Tiburcio de Oliveira, Dr. Cerqueira Lima, Dr. Paulo de Freitas, Dr. Manoel Rodrigues de Campos, entre outros homens vinculados ao Partido Liberal (PEREIRA, 1926b). Era impresso pela *Typographia d'O Horizonte*.

Ao analisar os dois jornais em busca de informações que pudessem oferecer pistas sobre o debate relacionado com a instrução pública na Província do Espírito Santo, foi possível perceber que os dois impressos foram estrategicamente utilizados como tribunas, nas quais ainda é possível ouvir a “voz” dos homens que, na década de 1880, lutavam pela ampliação do campo de influência política.

Tanto *O Espirito-Santense* quanto *O Horizonte* ofereciam aos leitores resenhas do panorama político na Província, discutiam as leis votadas na Assembléia Provincial, ou em processo de votação, e as ações do presidente. Importante é ressaltar que uma mesma notícia muitas vezes era relatada de forma totalmente diferente em cada impresso. Desse modo, apesar de os editores dos dois jornais afirmarem sobre a *neutralidade* que buscavam imprimir a suas publicações, mesmo que sabidamente pertencessem a grupos rivais, pode-se perceber que as duas publicações tinham como objetivo atacar os adversários ou defender as posições políticas que professavam. Os jornais funcionavam como dispositivos que compunham as estratégias de lutas de representações,<sup>50</sup> possibilitando aos dois grupos o trabalho de classificação, recorte e delimitação da zona de ação dos rivais, ao mesmo tempo em que buscavam fazer reconhecer sua identidade, sua maneira de ser e posições no jogo político da Província. Desse modo, a professada neutralidade funcionava mais como estratégia para fazer circular o dispositivo, permitindo sua venda a leitores,<sup>51</sup> e patrocinadores,<sup>52</sup> aumentando assim

---

#### Cont. da nota anterior

Cerqueira Lima, Manoel Rodrigues Campos, Nilo Peçanha e Alcebíades Peçanha.

<sup>50</sup> Ver Chartier (1990, 1991), quando discute as relações materiais e simbólicas que compõem o mundo como representação. Representação, conforme Roger Chartier (1990, 1991), freia o entendimento do conceito como alguma coisa separada da materialidade, algo como representação mental, idéias desencarnadas longe dos dispositivos que as põem em circulação. Para o autor, representação está no objeto, é o objeto, o qual passa a definir uma realidade e os modos de sua apropriação. Compreender dessa forma a imprensa periódica torna possível projetar o jornal como “[...] dispositivos de imposição de saberes e normatização de práticas” (CARVALHO, 1998, p. 4).

<sup>51</sup> “Do leitor depende a vida do periódico; ele garante o lucro mas também o prestígio do jornal em termos de idéias e força política” (CAPELATO, 1986, p. 17). Ampliar o número de leitores significa a possibilidade de manter o impresso circulando, alcançar algum lucro (por intermédio da venda do periódico em seu espaço

sua comunidade de leitores<sup>53</sup> do que apenas como impressos sem finalidades muito bem definidas.

Trabalhar com esse registro significar perceber que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar [ou deslegitimar] um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Nos últimos anos, o impresso tem sido percebido como uma fonte muito frutífera para se compreender o campo educacional. Estudos sobre a imprensa periódica vem buscando questionar ou afirmar o papel que esse objeto desempenhou na formação dos professores e na opinião pública de maneira geral.<sup>54</sup> Passou-se a compreender que a imprensa se constitui em uma forma muito eficaz para se ter “acesso” à forma como os homens se organizam, fazem circular suas representações, constituindo-se em um testemunho vivo das ideologias políticas de uma época, dos métodos e concepções educacionais de um período, da moral e do *ethos* profissional de determinado grupo.

Alguns estudos vêm buscado acompanhar o próprio processo de constituição da imprensa, centrando atenção nas representações veiculadas, nos personagens envolvidos e nos grupos que se formam em volta desse veículo.<sup>55</sup> Desse modo, a palavra impressa, seus suportes e prescrições passam a ser percebidos não apenas como registro do que aconteceu,

---

#### Cont. da nota anterior

publicitário) para investimento em outras frentes de batalha, ou garantir o retorno do capital aplicado, ao mesmo tempo em que essa ampliação pode ter como consequência, pretendida, o aumento da base de apoio dos leitores/ouvintes e sua adesão às idéias defendidas por intermédio do impresso. Ver Giglio (1995) no estudo que realizou sobre o jornal *Voz do Trabalhador*, impresso que circulou em São Paulo como um dos principais meios utilizados pelos anarquistas, no começo do século XX, para fazer suas idéias tornarem-se públicas e arregimentar simpatizantes à causa operária.

<sup>52</sup> Os jornais analisados, em suas páginas centrais, anunciam muitos tipos de mercadorias, como tônicos capilares, livros de romance, hotéis, os serviços de profissionais liberais (advogados, professores particulares para os exames de preparatórios etc.), cosméticos e utensílios domésticos.

<sup>53</sup> Ver Chartier (1994), em *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, principalmente quando trata dos requisitos para a produção de uma história da leitura com base na compreensão das competências de leitura de determinadas comunidades de leitores encarnadas em gestos, em espaços e em hábitos.

<sup>54</sup> Ver a análise realizada por Luca (2006, p. 112), em que debate os caminhos trilhados pela imprensa periódica que percorre “[...] o caminho que vai da desconsideração à centralidade [...] na produção do saber histórico”.

<sup>55</sup> Ver Carvalho (1996, 1998, 2000 e 2001), Barzotto (1998), Carvalho e Toledo (2000), Biccias (2001) e Schneider (2003). Sobre as mudanças ocorridas no campo da História da Educação, consultar Nunes e Carvalho (1993) e Warde e Carvalho (2000).

mas como parte constituinte do acontecimento,<sup>56</sup> que tanto pode ser analisado em escala microscópica, como os usos que dela são feitos pelos professores para atualizar seus conhecimentos, assim como em escala mais macroscópica, quando se pode perceber a imprensa como *estratégia/tática* de divulgação e convencimento do professorado em relação aos benefícios/malefícios de projetos, reformas ou leis sobre a educação.

O papel desempenhado pelo impresso e seus editores<sup>57</sup> não deve ser desconsiderado quando se faz uso da imprensa periódica como fonte, pois, “[...] para cada caso, é necessário o relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p. 17). Uma vez que cada editor, ao desenvolver um projeto editorial, antes de tudo é dirigido pelo modo como representa o mundo, seu lugar nesse espaço de lutas, as expectativas dos possíveis consumidores e pelas práticas de leituras que imaginam ser da clientela almejada (CHARTIER, 1994, 2004).

Luca (2006), ao analisar a produção acadêmica sobre a imprensa periódica (jornais e revistas), como fonte e objeto de estudo, afirma que somente a partir da década de 1970 começa a crescer o interesse por esse documento. De acordo com a autora (2006), podia-se perceber o interesse em escrever a história da imprensa, mas não a história por intermédio da imprensa.<sup>58</sup> Para Luca (2006), tal desinteresse estava ancorado em uma tradição de pesquisa dominante durante o século XIX e as décadas iniciais do século XX. A autora (2006) associa tal fato ao peso da tradição e a um modelo de investigação que estava preocupado com a

---

<sup>56</sup> De acordo com Darnton (1996, p. 15), “Os historiadores tratam em geral a palavra impressa como um registro do que aconteceu e não como um ingrediente do acontecimento. Mas a prensa tipográfica ajudou a dar forma aos eventos que registrava. Foi um a força na história, especialmente durante a década de 1789-1899, quando a luta pelo poder foi uma luta pelo domínio da opinião pública”.

<sup>57</sup> Para compreender o papel dos editores na produção/manutenção de um campo de ação na esfera cultural, com finalidades políticas e os modos de viabilizar um projeto editorial, consultar os estudos de Chartier (1994, 2004) no campo da História que discute o papel desempenhado pelos editores de Troyes e a coleção de livros intitulada *Bibliothèque Bleue*, designada como o mais poderoso instrumento de aculturação escrita da França do Antigo Regime. No campo da História da Educação, ver a pesquisa desenvolvida por Toledo (2001), que trabalha com a *Coleção Atualidades Pedagógicas*, um conjunto de livros primeiramente organizados por Fernando de Azevedo e posteriormente por Damasco Penna, entre os anos de 1931 e 1979, com a chancela da Companhia Editora Nacional. No campo da História da Educação Física, ver o estudo desenvolvido por Schneider (2003), no qual discute a fórmula editorial da revista *Educação Physica* (periódico produzido entre os anos de 1932 e 1945 pela Companhia Brasil Editora) e o papel desempenhado por seus editores na configuração do impresso como um espaço de luta pela fala autorizada e de reivindicações durante o governo de Getúlio Vargas.

<sup>58</sup> O estudo de Capelato e Prado, na década de 1980, é apontado por Luca (2006) como um dos pioneiros em abordar a imprensa periódica não somente como fonte, mas também como objeto. Para Capelato e Prado (1980, p. XIX), até aquele momento, “Os estudos históricos no Brasil [...] [havi]am dado pouca importância à imprensa como objeto de investigação, utilizando dela apenas como fonte confirmadora de análises apoiadas em outros tipos de documentação”. De forma contrária aos outros estudos, para as autoras, “A escolha de um jornal como objeto de estudo justifica-se por entender-se a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social; nega-se, pois, aqui, aquelas perspectivas que a tomam como mero ‘veículo de informações’, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político-social na qual se insere” (CAPELATO; PRADO, 1980, p. XIX).

busca da verdade dos fatos, que somente acreditava ser possível por intermédio dos documentos que fossem objetivos, neutros e fidedignos, descartando os que estivessem marcados pela subjetividade. Conforme a autora:

Nesse contexto, os jornais pareciam pouco adequados para a recuperação do passado, uma vez que essas ‘enciclopédias do cotidiano’ continham registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões. Em vez de permitirem captar o ocorrido, dele forneciam imagens distorcidas e subjetivas (LUCA, 2006, p. 112).

Para Luca (2006), a objetividade é uma característica que nenhum vestígio do passado pode ostentar. Já afirmava Marc Bloch (2001) que toda investigação histórica trabalha com documentos produzidos por outros, de forma voluntária ou involuntária, mas sempre com uma seleção prévia do que deveria ser conservado ou descartado. No sentido inverso, os jornais também não devem ser percebidos como o lugar de toda a subjetividade, eles dizem sobre os homens no tempo, são arquivos que guardam a memória que determinada comunidade/sociedade que se empenhou em preservar para a posteridade, mas essa constatação não valida uma operação histórica calcada em processos mecânicos de interpretações discursivas, em que se acredita na possibilidade de, após realizada uma seleção do conteúdo/informações do impresso, tem-se acesso imediato ao real. Alerta Luca (2006) que esse uso instrumental e ingênuo do periódico, passível de ser manipulado ao bel prazer do historiador, lugar que funciona como receptáculo de informações a serem selecionadas e extraídas, não permite perceber que “[...] a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura, narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público” (LUCA, 2006, p. 139).<sup>59</sup>

Como estratégia de luta e produção cultural, os jornais atuam como instâncias privilegiadas na circulação de um modelo, de um estatuto e de uma posição, pois são capazes de significar simbolicamente e de forma objetivada a existência de um grupo que busca mudar

---

<sup>59</sup> Ao analisar o poder do jornal na construção da realidade, Correia (1997, p. 134) esclarece que “A função do jornal (do noticiário, etc.) é a de, periódica e sistematicamente, transformar uma infinidade de acontecimentos que ocorrem num certo lapso de tempo numa notícia ou num conjunto de notícias, isto é, num produto jornalístico organizado e entendível para um determinado público. Para que isso seja assim, é necessário instituir uma certa ordem, para uma certa orientação de trabalho, recorrer a diversos meios, processos e regras, assim como a determinados critérios e valores, sem os quais a concretização do produto jornalístico não seria possível. A partir daqui é que surgem os constrangimentos e os condicionantes à acção do jornalista durante o processo de produção da informação. A simplicidade aparente é substituída pela complexidade quando se compreende que os factores em jogo para que um acontecimento se transforme em notícia são vários e se interligam e influenciam mutuamente, sem que seja fácil destrinchá-los”.

ou preservar o que se compreende como essencial para se instaurar ou manter a sociedade que entendem como a ideal. Desse modo, é preciso perceber que os jornais, para a pesquisa, que circularam durante a gestão de Inglês de Sousa, são muito mais do que documentos que falam sobre o passado, são testemunhas que falam sobre os homens no tempo<sup>60</sup> que, conforme Bloch (2001, p. 127), são “[...] seres capazes, por natureza, de fins conscientemente perseguidos”. As notícias que fazem circular, verídicas ou urdidadas na intenção de comover, criticar, desmoralizar, exaltar ou simplesmente caluniar, são registros das lutas de representação pelo controle do modo de pensar dos leitores e pela produção de um lugar de fala autorizada, capaz de evocar a afeição pelos aliados ou desafeição pelos adversários.<sup>61</sup>

Os Anais produzidos com base nos debates nas assembléias provinciais caracterizam-se como documentos que resultam dos debates realizados por homens públicos, eleitos para exercerem funções de legisladores dos interesses da Província, são fontes privilegiadas para se buscar elementos para se compreender as representações que circulavam, entre elas, as que diziam respeito ao debate relacionado ao modelo de formação dos professores para as escolas de primeiras letras.

Os anais da Assembléia eram compostos da seguinte maneira: a cada sessão, ordinária ou extraordinária que os deputados realizavam para debater os problemas da Província e projetos para sanar as dificuldades que porventura estivessem passando, um secretário produzia uma ata, na qual ficavam registrados os discursos dos deputados e as intervenções realizadas. Ao que parece, o trabalho de composição dos anais tinha como objetivo registrar o mais detalhadamente o que era discutido. Ao manusear essa documentação, tem-se a impressão de se estar diante de um roteiro, tamanho o grau da tentativa de demonstrar fidelidade à dinâmica parlamentar. A impressão que fica para os leitores é a da fidelidade, como se o documento espelhasse a realidade tal como ela foi vivenciada pelos atores.

Caso não se perceba que o documento, escolha do historiador, é composto como monumento, herança do passado, destinado a perpetuar a recordação e testemunhar sobre os homens no tempo, fica-se tentado a depositar total confiança em seu relato, sem prestar atenção que “O documento [qualquer que ele seja] não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545).

---

<sup>60</sup> Ver Bloch (2001) em *Apologia da História: ou o ofício do historiador*.

<sup>61</sup> Bahia (1990, p. 12), ao estudar os meios de composição e as técnicas empregadas no jornalismo, declara que “Por muito tempo pensou-se que tudo quanto se imprime [no jornal] é a verdade, ainda que se faça em seu nome. A verdade reclamada por um veículo, um editor ou mesmo uma opinião pública pode não ser toda a verdade. De fato, em geral, ela é apenas uma parte ou uma versão da verdade”.

Na produção dos anais, havia a possibilidade de o deputado enviar o discurso proferido na tribuna ao secretário da Câmara, que, ao final, mandava conjuntamente com seus relatórios ao tipógrafo para que fosse produzido o compêndio com os debates realizados pela Assembléia, os quais passavam a ser designados como anais. Mas essa montagem não é tão simples como faz crer. A diplomacia, aparente, dos discursos, aliada à estratégia do detalhamento, imprime ao relato a veracidade necessária para que seja aceito como verdade, e à fonte a condição de insuspeita, criando, desse modo, no leitor, a confiança de que o relato é inocente e realizado sem cortes ou censuras. Para Le Goff (1996, p. 547),

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

Nos anais, a exposição do conteúdo segue uma lógica. A cada sessão, são lidos os nomes dos deputados presentes e explicadas as razões pelo não comparecimento de algum deles à reunião. Realiza-se a leitura da ata da sessão anterior, que deve ser aprovada pelos membros presentes na reunião. O secretário lê o expediente, que consiste nos documentos recebidos e enviados pela Câmara, e passa para a discussão dos problemas, projetos e leis em trâmite na Assembléia. Nesse processo, os deputados mais “ativos” em plenária podem ser reconhecidos, pois, antes de cada discurso, apartes, expressões de apoiado, e não apoiado, o nome de cada articulador é impresso para que seja possível ao leitor acompanhar a dinâmica dos debates.<sup>62</sup>

Mediante a leitura dessa documentação, que busca ser “fiel à dinâmica dos pronunciamentos”, assim como às intervenções realizadas pelos amigos ou adversários, quando não apoiados em relação às afirmações que proferem, ou apoiados para demonstrar aprovação, pode-se “compreender” como homens públicos lidavam com os problemas da Província e também as ligações e as disputas partidárias que mantinham na condução da administração provincial.

A leitura dos anais produzidos nos debates parlamentares pode ser reveladora de muitos debates que movimentaram o cenário político das províncias, pois, nessa documentação, pode-se ter acesso a uma série de registros, expostos de forma cronológica, a respeito da movimentação dos deputados a favor ou contra um projeto.

---

<sup>62</sup> O que é dado a ver aos leitores é aquilo que se acreditou ser digno de transmitir para a posteridade.

Outra forma de analisar a documentação designada como anais é pelo formato que apresenta e pelo modo como os debates são expostos. Quando se olha para os anais à procura dos temas de maior circulação na Câmara e de maior repercussão, percebe-se que havia um grau de importância entre as discussões. Quanto mais polêmicos são os temas, mais deputados são envolvidos, pois, nesse momento, maior visibilidade pode ser alcançada por aqueles que fazem uso da tribuna. Mas, ao que parece, havia regras para se pronunciar perante a Assembléia.

Os deputados, seguindo as regras do decoro, não se utilizavam de expressões de baixo calão.<sup>63</sup> Nos debates, nenhuma foi encontrada. Como os debates passavam por um processo de editoração para serem impressos como anais, acredita-se que também passassem por um processo de assepsia no qual eram removidas algumas expressões mais fortes, evitando, assim, que ficassem para a posteridade. A leitura dos anais transmite uma idéia de civilidade e diplomacia,<sup>64</sup> mas pode ser somente aparência, produzida com base no processo de edição do documento e pelas disputas relacionadas com o que deveria ser tornado público.

Os anais são documentos que guardam a memória da Assembléia durante o ano de trabalho, feitos para serem consultados e utilizados, pois revelavam o trâmite legal das decisões da Câmara, informam ao leitor, amigo ou adversário, o modo como a Assembléia operou para tomar as decisões. Dessa forma, os usuários dos anais, como fonte de informação, possuem as condições necessárias para se utilizar o documento com a finalidade de ataque ou defesa no jogo do poder na Província, na Corte ou em outras províncias. Como documentos que circulavam pelo Império,<sup>65</sup> informando como os homens públicos lidavam com os assuntos da Província, os anais certamente deveriam ser objeto de aprovação pela própria Assembléia. Desse modo, sua confecção não era apenas um gesto técnico, mas uma disputa política, não ficando sua elaboração a cargo de um secretário, mas dos homens que detinham o poder de decisão no período de sua publicação.

Ao manusear os Anais da Assembléia Provincial do ano de 1882 em busca de pistas para compreender o panorama educacional na Província do Espírito Santo, foi possível

---

<sup>63</sup> O que não impedia que a ironia e acusações fossem uma constante nos pronunciamentos.

<sup>64</sup> A dinâmica parlamentar era marcada pela interrupção dos discursos e dá o tom nos debates. Deputados que se sentiam ofendidos de alguma forma pediam constantemente *apartes*, para poder se defender de acusações proferidas pelos adversários, ou mesmo aqueles que se sentiam contemplados com a explanação das idéias interrompiam para demonstrar solidariedade com um *Muito apoiado*, chegando a ponto de o presidente da Assembléia ter que interromper algumas vezes os discursos para pedir moderação e menos obstruções para que alguns pronunciamentos pudessem ser concluídos.

<sup>65</sup> Os *Annaes da Assembléa Provincial do Espirito-Santo* foram encontrados na Fundação Biblioteca Nacional e no Arquivo Público de São Paulo.

perceber que, no ano de 1882, foram eleitos 22 deputados<sup>66</sup> para o biênio 1882-1883, mas, destes, poucos se fizeram ouvir nos debates. Muitos dos deputados, durante os debates, nunca chegaram a se pronunciar a favor ou contra o que era debatido, aparentemente somente aqueles que eram considerados mais ilustrados conseguiam fazer se ouvir na tribuna. Desse modo, o que chega ao pesquisador é apenas parte do que os homens que lidavam com a administração da Província pensavam sobre a instrução pública, não todos os deputados, pois boa parte, no processo, ao que parece, não fez uso da tribuna para decidir ou reivindicar ações relacionadas com os negócios da Província, pelo menos de forma mais explícita, mas nada impedia que a atuação deles fosse feita de forma mais periférica e indireta.

Os *relatórios dos presidentes da Província* se apresentam como uma fonte interessante para se compreender o debate educacional, porque guardam algumas características peculiares. Eles são construídos tomando-se por base outras documentações, especialmente as que são enviadas aos presidentes por seus subordinados, os diretores das instâncias administrativas da Província. Assim, essas fontes são uma espécie de bricolagem de vários outros relatórios, os quais o presidente ou vice-presidente em exercício, no momento de deixar o cargo, no fim do ano administrativo,<sup>67</sup> ou ao final do tempo em que esteve ocupando a cadeira da administração, utiliza para relatar à Assembléia Legislativa sobre o desenvolvimento dos negócios da Província naquele período.

Para Resende e Faria Filho (2001, p. 82),

Basicamente, os presidentes apresentavam estes relatórios por dois motivos: quando precisavam fazer uma espécie de ‘prestação de contas’ à Assembléia Legislativa Provincial, em circunstâncias especiais, como, por exemplo, quando deixavam a Presidência, ou em virtude da reunião anual de abertura da Assembléia. Os relatórios do ‘estado da instrução pública’, em menor número, são relatórios dos chamados diretores gerais de Instrução Pública, que tinham o encargo de fiscalizar este ramo da administração provincial, os quais eram enviados aos presidentes da Província.

---

<sup>66</sup> Os deputados eleitos para exercer mandato no biênio 1882-1883 são: José Feliciano Horta de Araújo (presidente da assembléia); Eliseu de Sousa Martins; Aristides Arminio Guaraná; José de Mello Carvalho Moniz Freire; José Pinheiro de Sousa Werneck; José Cesário de Miranda Monteiro de Barros; Joaquim Marcellino da Silva Lima; João Aprigio Aguirra; Manoel do Couto Teixeira; Ignacio Thomaz Pessoa; Emilio da Silva Coutinho; Domingos Vicente Gonçalves de Souza; Ignacio de Almeida Trancozo; Emilio da Silva Coutinho; Antéro José Vieira de Faria; José Pinto Guimarães; Candido Gonçalves Pereira Lopes; Domingos da Silva Lima; Alexandrino Pires Martins; Leopoldino Gonçalves Castanheiras; Gaudino Faria da Motta e João Antonio Pessôa Junior.

<sup>67</sup> Pela *Constituição Política do Império do Brasil de 1824* 1 (1846, p. 36), prescrevia-se no Capítulo V, no Art. 77 que “Todos os annos haverá sessão, e durará dous mezes, podendo prorrogar-se por mais um mez, se nisso convier a maioria do conselho”.

Como um documento que se caracteriza por ser a mescla de vários outros, a utilização dessa fonte deve ser feita tomando-se alguns cuidados, ou seja, perceber que os relatórios foram produzidos após passar por muitos filtros e que eles tinham alguns destinatários potencialmente críticos, para os quais era importante informar sobre alguns assuntos e interditar o conhecimento de outros. Os destinatários dos relatórios eram, em um primeiro momento, os deputados da Assembléia Legislativa Provincial e, em um segundo momento, a Assembléia Geral, os ministros do Império e o Imperador.

Como demonstra Giglio (2001), os relatórios dos presidentes das Províncias se constituíam como uma teia, em que na *Fala* do presidente ressoa a voz de outros homens, produzindo o que a autora (2001, p. 13) chama de “[...] universo prático do governo de homens e coisas”.

Conforme Giglio (2001, p. 15),

Esta teia de vozes, nascidas das coisas ditas e escritas, se produz num movimento de diferenciação e num lugar de relações estabelecido entre a Fala do Presidente e de outros lugares de poder: com indivíduos, instituições e grupos; com práticas inteiramente novas de dar visibilidade ao poder, novo modo de circulação de códigos, gestos e rituais que instauram mais que normas e leis: instauram relações de sujeição a partir destas escalas de hierarquia que penetram as práticas mais triviais de registro, rituais tornados insígnias que identificam o lugar de poder, identificam o Estado.

Assim, os relatórios podem ser compreendidos

[...] como um meio de organização e ordenação, um dispositivo de controle da administração da vida dos cidadãos e do próprio Estado. O campo de documentos produzidos nesta operação de controle basicamente nasce da observação, da reunião e transmissão de informações, da organização de uma estatística, necessária à atuação do governo em larga escala, redesenhando o mapa da Província, permitindo deslocamentos estratégicos nas formas de conduzir os fenômenos que envolvem a população.

Enfim, de que tratam os relatórios? De acordo com Giglio (2001), no limite de uma *arte de governar*, que se multiplica por vários espaços, assim são objetos do relato, as famílias, as instituições, a população, a economia, a saúde, a instrução, a política e, por fim, o próprio Estado. Nesse processo narrativo sobre os interesses da Província, afirma Giglio (2001), estão em jogo e em movimento a construção de uma lógica que está empenhada em intervir em certos setores da Administração Pública com a finalidade de estabelecer regularidades no comportamento da população urbana.

Ao discutir sobre a materialidade dos relatórios produzidos pelos presidentes da Província de Minas Gerais, Resende e Faria Filho (2001) descrevem as regras de composição desses dispositivos de controle da administração. Conforme os autores,

Os relatórios são, quase todos, estruturados da seguinte maneira: uma Introdução, na qual o presidente cumprimenta a Assembléia, fala das dificuldades de governar a Província e exalta a família real, além de, geralmente, dar notícias sobre a saúde da mesma; e um desenvolvimento, que estrutura os ramos do serviço público quase sempre nos seguintes aspectos: Administração da Fazenda, Administração da Justiça, Cadeias, Catequese, Empresas, Engenharia, Estradas, Força Pública, Iluminação Pública, Instrução Pública, Jardim Botânico, Legislação Provincial, Limites de Terras, Obras Públicas, Pontes, Secretaria da Presidência, Segurança Individual, Tipografia Provincial, Tranqüilidade Pública (RESENDE; FARIA FILHO, 2001, p. 82).

Os relatórios produzidos pelos presidentes das Províncias do Espírito Santo, Sergipe e São Paulo não fogem a essas regras de ordenação. Na sua composição, a classificação dos temas a serem tratados segue a mesma disposição. Mesmo a organização da argumentação é muito bem estruturada, pois, como dispositivo de controle que compõe uma estratégia de dominação, que pressupõe um lugar de poder, os relatórios têm por função estruturar uma forma modelar para sua leitura, tanto mediante a disposição das temáticas a serem tratadas, como por intermédio da escolha das palavras e figuras de linhagem a serem utilizadas. Para Resende e Faria Filho (2001, p. 83),

As palavras e frases usadas nos relatórios eram, aparentemente, muito bem escolhidas. Eles são documentos oficiais e eram escritos buscando influenciar quem os lesse (ou ouvisse). Seja buscando persuadir, seja procurando exortar, os textos sempre buscam convencer o povo, ou seus representantes na Assembléia Provincial, da importância da instrução pública.

Lendo os relatórios, pode-se perceber que, para além do seu significado de dispositivo de controle, possuíam outros sentidos. Quando se manipulam os relatórios produzidos pelos presidentes da Província, pode-se notar que tinham a função de dar a ver aos leitores do documento o estado da organização da Província em relação às várias seções da Administração Pública. Nesse sentido, pode-se, com base na leitura dessa fonte, compreender como os homens que assumiram a função de dirigir as províncias do império focalizaram sua intervenção em relação à organização das várias instâncias da Administração Pública.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> Ao utilizar as *Falas* dos presidentes, em relação ao nível de organização da instrução pública ou sobre suas

Utilizar os relatórios dos presidentes de Província como fonte, segundo Giglio (2001), demanda perceber que eles são produzidos por uma teia de falas em que a voz do presidente ecoa a voz de outros homens também engajados na administração provincial. Nesse sentido os relatórios são a materialização de diversos relatos, costurados, organizados de uma forma lógica para fazer saber a outros homens o estágio do governo prático de homens e coisas na Província.<sup>69</sup> São também a forma como o governo central procura controlar as atividades do presidente na Província para o qual foi designado. Nesse jogo entre a exposição do que se acredita ser mais relevante informar ao Imperador e seus ministros, existe um hiato, difícil de ser transporto, formado pelo conjunto de procedimentos de cortes, interdições, negociações entre os homens preocupados com administração da Província, ou seja, entre o que acontece e o que se propõe deixar como registro do acontecimento existe um espaço em branco.<sup>70</sup>

A narrativa empregada nos relatórios é padronizada, modelada por códigos e rituais de exposição que visam a estabelecer um modo exemplar para a sua leitura. São relatórios organizados por temáticas nas quais são relatados os acertos da administração, as soluções empregadas na resolução de problemas, de ordem financeira, a respeito da segurança pública, da saúde pública, da conservação e construção de estradas, do culto público, da instrução pública etc.

A minudência marca a elaboração do documento, com suas estatísticas, sobre a quantidade de escolas na Província, alunos matriculados em relação ao sexo, alunos em idade escolar não matriculados, gastos com professores, aulas vagas, casas alugadas para serem transformadas em escolas. São registrados balanços orçamentários sobre as fontes de renda e despesas na Província, usos que foram feitos dos recursos financeiros, orçamentos para os próximos anos, produção agrícola, quantidade de delitos e prisões realizadas, quantidade de policiais para fazer a guarda da Província, nome dos funcionários públicos e em que locais estavam desempenhando funções, quantidade de pessoas hospitalizadas, falecidas e nascidas durante a gestão, órfãos mantidos pelo Estado, recursos alocados para a salubridade pública, o estado da Guarda Nacional na Província, os alistamentos para o Exército, o número de escravos nas cidades e no campo e obras públicas, enfim um relatório que buscava dar conta

---

Cont. da nota anterior

precariedade, pode-se compreender o desenvolvimento dos debates a respeito da escolarização e, ao mesmo tempo, entender mais sobre a História da Educação e da circulação das representações relacionadas ao significado da escola durante o Império.

<sup>69</sup> Ver Giglio (2001) em *Uma genealogia de práticas educativas na Província de São Paulo (1836-1876)*, em que analisa as regras de composição dos relatórios dos presidentes da Província.

<sup>70</sup> Essa constatação pode ser aplicada aos outros documentos que são utilizados como fontes para o estudo, pois são produzidos seguindo os mesmos critérios.

dos “detalhes” e peculiaridades da Província.

Analisando os procedimentos possíveis para a produção dos relatórios e sua forma final, elaborados com base nos interesses dos grupos que compõem a sociedade, daqueles que os redigiram (entre cortes e enxertos), que os guardaram e que os conservaram, é possível afirmar que o que temos em mãos é a documentação do itinerário da gestão pública, matizadas, por aquilo que alguns homens consideraram útil, ou vantajoso, moral ou materialmente deixar como registro àqueles que julgariam o estado de organização/desorganização dos negócios da Província. Não só imediatamente à sua produção, mas também como memória serviria para balizar, no futuro, a compreensão do que foi a gestão provincial em um certo período e em um determinado setor.

Diante dessas constatações, como fica, então, o trabalho historiográfico, se estamos fadados a sempre conhecer o pretérito por intermédio das palavras dos outros, daquilo que compreenderam que deveríamos saber? Não tem como fugir, estamos sempre no final da fila, sendo informados por testemunhos que outros nos deixaram, intencionalmente ou não, deformados pelo tempo, pelas mudanças e também pelos homens.<sup>71</sup> De acordo com Bloch (2001), a saída é procurar luz dos raios convergentes produzidos por outros testemunhos.

Segundo Bloch (2001, p. 73), “Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser [...] um conhecimento através de vestígios”. Assim os documentos utilizados, oficiais ou não oficiais, devem ser compreendidos como um repositório de traços, de pegadas que foram deixadas pelo caminho, que informam sobre acontecimentos, verídicos ou não, que não existem mais.<sup>72</sup>

Os traços deixados pelos homens informam sobre esses mesmos homens, seus conflitos, desafios, alegrias, tristezas, medos, maneiras de lidar com as demandas da vida, escolhas realizadas e suas formas de resolver os problemas. Mas, nesse processo de análise, que parece simples, reside uma questão: nem todas as pistas se prestam, com a mesma docilidade, à evocação retrospectiva (BLOCH, 2001). Para Bloch (2001, p. 75), “[...] os exploradores do passado não são homens completamente livres. O passado é o seu tirano. Proíbe-lhes conhecer de si qualquer coisa a não ser o que ele mesmo lhes fornece [, conscientemente ou não]”. Faz-se, então, necessário interrogar os documentos, naquilo que foi deixado como registro, mas também naquilo que ele nos possibilita entender sobre o passado

---

<sup>71</sup> Segundo Bloch (2001), o historiador está necessariamente reduzido a só saber o que aconteceu por intermédio de estranhos.

<sup>72</sup> Para Bloch (2001, p. 77), os “[...] indícios que, sem premeditação, o passado deixa cair ao longo de sua estrada não apenas permitem suplantam [...] [os] relatos, quando esses apresentam lacunas, ou controlá-los, caso sua veracidade seja suspeita”.

sem o haver pretendido.<sup>73</sup>

Ao discutir sobre os *Sinais, raízes de um paradigma indiciário*, Ginzburg (1999) esclarece que os dados marginais são considerados reveladores, porquanto, apesar de serem considerados sem importância, triviais, podem fornecer as chaves para se compreender as práticas das quais se originaram, uma vez que os pormenores, por serem vistos como insignificantes, dificilmente são falsificados ou camuflados.<sup>74</sup> Desse modo, o que importa compreender, mediante a análise dos documentos, não é apenas o discurso que fazem circular, mas as práticas sociais que são capazes de indiciar.

Compreender a gestão pública, no caso da administração relacionada com a instrução, por intermédio dos documentos selecionados, constitui-se em possibilidade para se analisar a circulação dos modelos pedagógicos e de formação nas suas apropriações, transformações e uso na Província do Espírito Santo. Ao examinar os documentos como núcleo informativo, o olhar estará voltado para a compreensão das demandas por escolarização na Província, os meios pelos quais os homens de um determinado período buscaram responder, mesmo discursivamente, aos problemas que lhes foram apresentados.

Apesar de a documentação – jornais, anais da Assembléia Provincial, relatórios dos presidentes, leis e regulamentos – se apresentar como fonte privilegiada para se compreender os debates sobre a instrução pública, no período em que Inglês de Sousa assumiu cargos administrativos nas Províncias, é necessário reafirmar que tais arquivos não nascem apenas como um exercício técnico ou de diletantismo. É preciso reconhecer que tais fontes não são neutras; são documentos que, segundo Le Goff (2003), constituem-se em monumentos construtores de memória.

Para Bloch (2001, p. 83),

[...] a despeito do que às vezes parecem imaginar os iniciantes, os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito [de não se sabe] qual decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise, e os problemas que sua transmissão coloca, longe de serem apenas o alcance de exercícios técnicos, tocam eles mesmos no mais íntimo da vida do passado, pois o que se encontra assim posto em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações.

<sup>73</sup> Ver Bloch (2001) e suas prescrições sobre os procedimentos de crítica documental e sobre os critérios que devem ser seguidos na observação histórica.

<sup>74</sup> Ginzburg (1991), realizando uma analogia entre a atividade cognoscitiva do médico no diagnóstico de enfermidades e a atividade do investigador na detecção de pistas, discute que os sintomas, assim como as pistas, são produzidos involuntariamente.

Portanto, vale a pena recuperar as reflexões de Le Goff (2003) sobre documento/monumento, para o qual estes nunca são inócuos, mas resultados de montagens, conscientes ou inconscientes, de um passado que se quer preservar. Assim, documento é monumento “[...] resultado do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 2003, p. 538). Cabe ao historiador, por intermédio da crítica documental, compreender as condições de produção dos documentos/monumentos, seus usos e sua relação com os outros documentos/monumentos que são produzidos no mesmo período ou anteriormente a eles.

Cada um dos seis capítulos, em que está dividida a tese, busca analisar a circulação dos modelos de formação de professores, com base na circulação do presidente de Província Inglês de Sousa, no final do Segundo Império. Desse modo, foram utilizadas as intervenções realizadas por Inglês de Sousa, em relação à instrução pública, em três regiões: São Paulo, Sergipe e Espírito Santo. Na análise, foi privilegiada a reforma da instrução pública realizada na Província do Espírito Santo. Desse modo, a experiência acumulada por Inglês de Sousa é utilizada para que se possa compreender o processo de circulação, apropriação e usos dos modelos pedagógicos que, no final do Segundo Império, são objetos de disputas por diferentes grupos interessados na reforma da instrução pública, em especial, nos modelos de formação de professores para as escolas primárias.

O primeiro capítulo foi organizado para dar a ver aos leitores o caminho percorrido no processo de localização, seleção, organização das fontes primárias e secundárias, utilizadas para compreender os debates sobre a instrução pública nas três Províncias em que o estudo se propôs a investigar as lutas de representação, a circulação dos modelos pedagógicos e os modelos de formação de professores em disputa no final do século XIX. Essa sessão da tese também foi o espaço em que, de forma mais aprofundada, foi realizada a crítica documental e a análise das teorias que dão suporte aos questionamentos realizados durante a elaboração do projeto e do estudo.

O segundo capítulo aborda o período anterior à reforma da instrução pública realizada por Inglês de Sousa, na Província do Espírito Santo, em 1882. Procura compreender a transição que o modelo escolar de formação de professores sofreu durante o século XIX, as disputas entre modelos, o processo de apropriação e teste de propostas de formação docente e também o projeto de reforma que antecede a chegada de Inglês de Sousa à Província do Espírito Santo, como pessoa autorizada nas questões educacionais.

O terceiro capítulo busca compreender a experiência que Inglês de Sousa conseguiu acumular a respeito da instrução pública, que o qualificava e legitimava perante a Assembléia Provincial do Espírito Santo, como administrador capacitado a realizar uma ampla reforma das instituições educacionais, públicas, da Província. Para tanto, o estudo retorna ao período em que o reformador foi deputado provincial em São Paulo, em 1880. Procura entender os debates em que Inglês de Sousa tomou parte como deputado para perceber o que ele julgava ser o modelo de formação necessário aos professores das escolas primárias da Província de São Paulo, para, com base em suas preleções na Assembléia Provincial, saber quais eram as representações a respeito do significado da instrução pública e das reformas que os políticos possuíam durante os anos finais do Segundo Império.

O quarto capítulo investiga a experiência de Inglês de Sousa como presidente da Província de Sergipe para compreender, assim como em São Paulo, a forma como ocorreram as lutas de representação em relação ao significado da escola normal, os modelos de formação de professores para as escolas primárias e os debates sobre quais matérias deveriam compor o rol de conhecimentos que os professores deveriam possuir para serem considerados bons professores. Assim, o regulamento que Inglês de Sousa produz para reformar a instrução pública é observado como dispositivo que busca orientar, regradar e disciplinar a formação dos professores primários da Província de Sergipe. Analisa também a posição burocrática do presidente de Província durante o Segundo Império, sua função administrativa, sua ação estabilizadora e homogeneizadora das políticas e interesses do Estado nas Províncias.

Como meio para compreender a reforma da instrução pública que Inglês de Sousa realizou na Província do Espírito Santo, o quinto capítulo analisa a contratação do professor da Escola Normal de São Paulo, Silva Jardim, durante os dois meses em que realizou, na Capital da Província, conferências pedagógicas sobre o método João de Deus. A presença de Silva Jardim no Espírito Santo, durante o período em que se produzia o regulamento, é interpretada como uma estratégia que busca modelar o entendimento dos professores acerca da reforma, das modernas teorias sobre o ensino, sobre a função da escola primária e da escola de formação de professores no processo de modernização do Brasil.

No sexto e último capítulo, o estudo procura compreender a reforma da instrução pública com base no regulamento e nas experiências adquiridas por Inglês de Sousa nas outras Províncias em que exerceu cargos públicos para, desse modo, entender o que ele compreendia como *Pedagogia Moderna*. Analisa o que significava para Inglês de Sousa a escola reformada, nos seus métodos, seus saberes e seus dispositivos para o processo de modernização do Segundo Império e as lutas de representações que o seu programa de reforma indicia para se interpretar o modo como os modelos pedagógicos circulavam e o papel da instrução pública para os grupos em disputa pela voz autorizada sobre as questões educacionais no jogo político que estava sendo realizado nas décadas finais do século XIX.

## **2 CAPÍTULO**

### **A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO: DEBATES QUE ANTECEDERAM A REFORMA DE 1882**

Para compreender a reforma da instrução pública produzida, em 1882, na gestão de Inglês de Sousa no Espírito Santo, em primeiro lugar, é necessário entender o panorama que o novo presidente encontrou na Província em relação aos temas circunscritos ao campo educacional. Neste capítulo, o foco do estudo estará voltado para a análise dos debates que antecederam a indicação de Inglês de Sousa para a administração do Espírito Santo, as discussões que haviam ocorrido anteriormente à sua intervenção sobre a instrução pública, imediatamente à sua gestão e com um recuo maior no tempo para compreender como o tema da formação de professores e dos modelos pedagógicos para as escolas de primeiras letras havia sido abordado pelos presidentes anteriores.

As transformações operadas no cenário educacional das províncias, especialmente após o Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, que conferiu às províncias, entre outras atribuições, a liberdade de legislar sobre o ensino primário e secundário, além de possibilitar que as Assembléias Legislativas Provinciais criassem e organizassem as instituições que dariam formação aos seus professores, não devem ser desconsideradas no estudo das reformas da instrução pública. Essa observação é importante por duas razões: em primeiro lugar, porque o Império não era organizado com base em um modelo federativo, assim a autonomia que as províncias possuíam era relativa; a segunda razão, que não deve ser desconsiderada, é que o Brasil está passando por um momento de mudança, notadamente nas décadas de 1870 e 1880. O panorama político brasileiro está sendo reorganizado e outros fatores, como as leis que impedem o tráfico de escravos e liberta seus filhos, já perspectivando a abolição da instituição do trabalho forçado, estão impulsionando os políticos, os intelectuais e os proprietários de terra a rever as relações sociais que constituem a base do Império. Valendo-se dessas observações, é possível perceber que o Império está passando por um processo de transição, que não se inicia nas décadas 1870 e 1880, mas tem no Ato Adicional, de 1834, um elemento que indicia para a reorganização do Estado imperial, no século XIX.

Percebe-se que as províncias estão, paulatinamente, reivindicando e conquistando maior autonomia para decidir sobre os rumos de sua economia, sua política e também sobre o tema da instrução pública. Nesse processo, é possível observar, com base na análise de algumas fontes, que as províncias estão procurando meios para fazer valer a liberdade conquistada com o Ato Adicional. Como o Império não possuía, de forma explícita,<sup>75</sup> um programa de uniformização do ensino para o Brasil, o que se percebe, ao analisar as políticas para a instrução pública implementadas pelas províncias, é um movimento de lutas de representação e teste dos modelos pedagógicos que circulam pelo Brasil e que são oferecidos como soluções para os problemas educacionais enfrentados pelos políticos do Império.

O modo como os presidentes e deputados provinciais lidavam com as demandas da instrução pública, mediante os usos, apropriações e transformações dos modelos pedagógicos, em um primeiro momento, faz pensar que todo esse processo de debates intermináveis — sobre qual o melhor método a ser adotado para formar os professores, as características que deveriam possuir as instituições de formação para a docência, sobre o sentido da educação primária e sobre a forma da escola — não passa de discussões vazias, que tudo era uma grande confusão, ou que os homens do século XIX estão perdidos, sem saber qual o melhor caminho a seguir para resolver os problemas da instrução pública. Tal sensação se deve ao fato de vivermos um momento em que a forma escolar e os valores associados à escolarização já estão sedimentados ou, como afirma Carvalho (2003), naturalizados. Dificilmente se escapa à tentação, inconsciente ou não, de olhar o passado com os olhos do presente e julgar os discursos e as experiências produzidas anteriormente ao nosso tempo. Essa operação não deixa ver que os homens do século XIX estão definindo o que hoje compreendemos como escola, sua função social e sobre o papel do professor nessa instituição. É um momento de transição em que as decisões estão sendo tomadas e o nosso futuro projetado com base na escolha dos modelos a serem seguidos, ou apropriados, no processo de modernização do Brasil e de suas instituições.

---

<sup>75</sup> Autores como Haidar (1972) e Antunha (1980), em seus estudos sobre o ensino secundário, demonstram que o meio utilizado pelo Império para controlar o ensino primário e o secundário no Brasil era indireto. O Ato Adicional de 1834 confere às províncias apenas a capacidade de legislar sobre os dois primeiros níveis de ensino. O ensino superior era reservado ao monopólio do Império. Desse modo, conforme Haidar (1972, p. 172), o ensino secundário, “Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, com um ou outro acrescentamento com uma ou outra lacuna, reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingresso nas Academias [...]. Em tais condições, apesar da descentralização instituída pelo Ato Adicional, mantiveram os poderes gerais, indiretamente, o controle do ensino secundário em todo o Império”. Pouco importava como os conhecimentos necessários ao ingresso nos cursos superiores eram obtidos, desde que dessem conta de aprovar os estudantes nos exames preparatórios. Essa forma de modelar os conhecimentos necessários ao ingresso nos cursos superiores, de acordo com Santos (2005) servia como elemento de coesão dos estudos

## 2.1 O modelo escolar de formação de professores no Espírito Santo: uma instituição em transição no século XIX

Com a fala do presidente da Província do Espírito Santo, do ano de 1838, João Lopes da Silva Couto, pôde-se perceber que tanto a formação do professor, quanto as características que esse deveria apresentar passam a ser tema insistente nos relatórios dos presidentes da Província. No caso do relatório apresentado no ano de 1838, entre algumas considerações do estado da instrução pública, avalia o presidente que, em relação ao ensino primário, a situação era muito ruim, pois somente existia na Província uma escola de primeiras letras, que funcionava como “[...] huma [aula] de ensino individual que [...] [era] frequentada por 181 meninos” (COUTO, 1838, p. 9), a outra aula, aberta para meninas, não havia conseguido professora que a assumisse. De acordo com o presidente da Província, “[...] he sabido que não só n’esta Província como também em quasi todo o Imperio, a educação da mocidade tem sido abandonada e confiada a pessoa menos habilitadas para tal cargo, salvas as justas excepções”.

Para contornar esse problema, João Lopes da Silva Couto sugere à Assembléia Provincial a necessidade urgente de aumentar o ordenado dos professores para que a função se tornasse mais atraente. Propõe também que fosse enviado à Província do Rio de Janeiro pessoas que se interessassem pelo Magistério primário a fim de se preparar na Escola Normal da Corte. Quando concluíssem o curso, deveriam retornar para a Província e assumir as cadeiras da instrução pública da Capital e das vilas. Não se cogita a instalação de uma instituição para a formação dos professores na Província. A solução mais simples seria deslocar estudantes da cidade de Vitória para instituições que já oferecessem o curso normal.<sup>76</sup> Dois anos depois, outro presidente da Província volta a reclamar das dificuldades em se abrir uma segunda escola de primeiras letras na capital.

[...] he grande necessidade a criação de outra Escola de Primeiras Letras nessa Capital: não se póde esperar algum adiantamento da

---

### Cont. da nota anterior

preliminares à educação superior.

<sup>76</sup> Antonio Pereira Pinto, assumindo em 1848 a função de presidente da Província, o qual passou o cargo no mesmo ano ao novo presidente, comendador José Francisco de Andrade e Almeida Monjardim, faz os seguintes comentários ao redigir seu relatório para os membros da Assembléia Legislativa: “[...] fallando sobre a instrução, — sinto ter de anunciar á V. Ex. que ella se acha em estado bem pouco satisfactorio, pela falta mui sensivel de pessoas habilitadas, que occupem o magisterio. Levo em vistas propôr á assembléia provincial em a sua primeira reunião a consignaço de quantia sufficiente para se mandar dous moço dos mais applicados desta provincia cursarem as aulas dessa côrte, afim de importarem para sua patria as liçoes, que n’ellas beberem”(PINTO, 1848, p. 18-19).

mocidade havendo huma só Aula, e sendo frequentada por 180 alumnos, conforme a relação apresentada pelo Professor. Observo que alguns com a idade de 15 e 16 annos, e tendo 9 e 10 annos de escola ainda não estejam prontos; outros ha que frequentando a aula perto de 5 annos apenas soleirão. Este atraso denota que o Professor não pôde dividir sua attenção por todos (OLIVEIRA, 1940, p. 9).<sup>77</sup>

José Joaquim Machado de Oliveira, entrando em contato com o presidente da Província do Rio de Janeiro para saber se era admitido alguém se matricular, respectivamente, na Escola Normal e na de Arquitetos Medidores, recebeu a resposta de que era possível, desde que os diretores das escolas aprovassem. Relata o presidente que fez circular pela Província do Espírito Santo editais convidando jovens que quisessem realizar seus estudos no Rio de Janeiro, financiados pela Província. Dois jovens se apresentaram para a vaga, mas, ao serem sabatinados pelo presidente da Província sobre suas expectativas, um desistiu; o outro, após ser aprovado, também acabou desistindo. A solução foi, então, enviar um órfão para a Corte para tornar-se professor pela Escola Normal de Niterói e arquiteto medidor pelo Ateneu daquela cidade.<sup>78</sup>

No ano seguinte, ainda como presidente da Província, José Joaquim Machado de Oliveira resolve que, para sanar a falta de professor para ocupar a segunda cadeira do ensino primário da Capital, enviaria para a Capital o Império um jovem chamado Manoel Ferreira das Neves, o qual teria os estudos financiados pela Província, a fim de adquirir “[...] as habilitações necessarias, não só dos principios instructivos, como do modo de os practicar” (OLIVERIA, 1841, p. 13). De acordo com o presidente, ao voltar, já capacitado com as habilitações adquiridas na Escola Francisco Crispiniano Valdetaro (para onde o estudante tinha sido enviado), assumiria a cadeira de primeiras letras da Capital e procederia à reforma do método até então utilizado.<sup>79</sup>

<sup>77</sup> Em 1840, o presidente da Província, José Joaquim Machado de Oliveira, constata as dificuldades de organizar a instrução pública na Capital. Verificava que havia um baixíssimo aproveitamento dos alunos. Credita essa situação ao modelo escolar adotado na primeira escolar primária da Capital. Descreve que a instrução era oferecida como base no ensino individual em uma classe imensa, em que o professor não dava conta de atender a todos que dele tinham necessidade. Como se pode perceber, o método de ensino individual ainda era empregado na Província, mesmo que, em 1827, por intermédio da Lei da Instrução Pública, se preconizasse a adoção do método Lancarter em todos os estabelecimentos de ensino. Constata que esse ensino individual era empregado em conjunto com o ensino mútuo, situação que lhe causou assombro, pois o professor não conseguia lidar com as dificuldades que a junção dos dois métodos gerava.

<sup>78</sup> Sobre o jovem órfão que foi enviado para estudar na Corte, nunca mais se obteve notícias, apesar de, em alguns relatórios de presidentes da Província, haver a cobrança de informações sobre seu paradeiro.

<sup>79</sup> Em 1848, o então presidente da Província, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, ao avaliar a situação do ensino oferecido no Espírito Santo, observa que a situação não lhe era agradável, mas, em meio à falta de aptidão que verificava na maioria dos professores, faltaria “[...] porém á justiça se deixasse de trazer [...] [ao] conhecimento, que o mesmo mal não se observa em igual intensidade na capital. Brilhantes forão os exames porque publicamente passarão em dezembro do anno proximo findo, os alumnos da 2.ª cadeira de 1.ªs letras

Decorre algum tempo sem que se volte, nos relatórios dos presidentes da Província, a discutir sobre a necessidade de formar professores.<sup>80</sup> Somente na gestão de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, em 1848, é que se aborda novamente a necessidade de se pensar na formação dos professores que atuavam nas escolas de primeiras letras, mas apenas para avaliar que a situação era precária. A solução para a melhoria da instrução pública, para o presidente, era aumentar a fiscalização, estratégia que, segundo ele, garantiria o bom trabalho do professor. Prescreve também formar professores com base nas experiências dos professores adjuntos.

Em 1852, ao relatar sobre a Instrução Pública, o presidente da Província, José Bonifácio Nascentes de Azanbuja, como seus antecessores, qualifica de desanimador o estado da instrução pública. De acordo com Azanbuja (1852), muitos eram os fatores que concorriam para esse estado e, entre eles, estaria a “[...] falta de pessoas habilitadas para o ensino; poucos são os professores que possuem os predicados precisos para poderem com vantagem exercer o magisterio. Esta causa com dificuldade e só com o tempo poderá ser removida, pois que depende de estudos que a Província não oferece, e nem podem ser procurados em outra parte pela defficiencia de meios dos seus habitantes; resignemo-nos pois á nossa sorte” (AZANBUJA, 1852, p. 27-28).<sup>81</sup>

Com as dificuldades para a abertura de uma escola normal na Província do Espírito Santo, um caminho que foi apontado por alguns dos presidentes foi que, com a abertura do Liceu da Vitória, em 1854, pudesse se formar, além de alunos aptos a ingressar nos cursos superiores do Império, também professores para o ensino nas escolas de primeiras letras. No ano seguinte à inauguração da instituição, o Barão do Itapemirim, primeiro vice-presidente da Província, faz os seguintes comentários:

Pesa-me declarar a V. Ex. que continua a lutar com antigos e graves embaraços este importantissimo ramo da publica administração, sendo os mais salientes a carencia quasi absoluta de pessoal habilitado para o execicio do magisterio, e a incuria, e desmazelo do paes. [...] Todavia o Lycêu inalgurado ha pouco mais de anno pelo illustrado antecessor,

---

Cont. da nota anterior

a cargo do professor Manoel Ferreira das Neves” (FERRAZ, 1848, p. 16).

<sup>80</sup> Os presidentes, em seus relatórios, detêm-se em analisar, conforme suas palavras as péssimas condições do ensino na Província, algumas vezes as creditando ao baixo salário recebido pelos docentes das escolas de primeiras letras e, em alguns momentos, a falta de fiscalização ou a pouca vocação dos professores, os quais muitas vezes exerciam outras atividades profissionais que não possuíam relação direta com a docência.

<sup>81</sup> De acordo com o relato do presidente, Sebastião Machado Nunes, em 1854, muitas deficiências que a Província sofria, em relação a pessoas habilitadas para o ensino das primeiras letras, advinha do fato de “O ensino da mocidade [...] exigir sacrificios penosos que não tem uma retribuição correspondente. D’aqui vem que ninguem procura adquirir a instrucção precisa para seguir essa carreira, honrosa sim, porém de pouca vantagem. Para se conseguir algum melhoramento no ensino primario no estado actual das cousas, convém marcar as habilitações dos professores, e prometer-lhes maiores vantagens (NUNES, 1854, p. 23).

funciona regularmente sob a zelosa direcção do Dr. João Climaco d'Alvarenga Rangel, e delle deve a provincia aguarda em parte a remoção d'alguns embaraços, se receber de V. Ex. como devo esperar impulso, protecção, e reformas, que reclama (BARÃO DO ITAPEMIRIM, 1856, p. 19).

Apesar da euforia inicial a respeito da possibilidade de suprir a falta de professores para a escola primária, com a contratação dos alunos formados pelo Liceu da Vitória, no ano de 1859, o presidente da Província Pedro Leão Velloso, constata que o Liceu da Vitória não estava atendendo aos objetivos para os quais foi criado. Comenta o presidente:

[...] o Lyceu, que começou em 1854 sob tão felizes auspícios, chegou ao mais deploravel estado de decadencia; como que uma força deleterea mysteriosa e occultamente lhe tem ido, de dia em dia estragando a vida. [...] Como está, repito-vos não pode continuar o Lyceu com desperdicio dos dinheiros publicos [...] sob condições de proveitosa applicação, de ser empregado em cousa de interesse geral: o contrario é uma verdadeira espoliação. [...] Como está, não pode, por forma alguma continuar o Lyceu; e aqui cumpre-me dizer-vos, ainda que esse estabelecimento fosse procurado, pelo modo [como] está organizado, em resultado final, para bem pouco serviria a instrucção ahi bebida, não prestado pra preparar jovens, que se tenham de dedicar á estudos maiores, nem para dar instrucção, que por sí só possa ser proveitosa aos usos da vida (VELLOSO, 1859a, p. 51).

A instituição, que havia sido criada para ser um celeiro de professores, não atingiu o objetivo esperado. Desse modo, advoga-se que fosse fechada e, em seu lugar, aberta uma escola de ensino primário. Com o desalento de o Liceu não ter produzido os frutos esperados, Pedro Leão Velloso declara que, para esse fim, deveria se buscar um meio para formar os professores da Província. De acordo com ele: “[...] para esse fim dous são os meios adoptados - Escolas normaes e Instituição de professores adjuntos” (VELLOSO, 1859a, p. 50).

Em seu relatório de 1860, quando da entrega da cadeira de presidente da Província ao comendador José Francisco de Andrade e Almeida Monjardim, segundo vice-presidente, Pedro Leão Velloso, mostra-se animado em relação à instrução pública na Província do Espírito Santo pois havia criado uma instituição capaz de oferecer a formação necessária aos futuros docentes do Magistério primário. Assim se pronuncia no relato:

[...] com o fim de habilitar gente para o professorado foi por authorisação da assembléa provincial, creada na capital uma especie de escola normal, cuja direcção tive de confiar ao Dr. José Ortiz, professor de francez no Lyceu, em quem não faltando conhecimentos para elevar a missão da que foi encarregado á devida altura, sobra verdadeira vocação e fervorosa dedicação para o ensino e educação da

mocidade; o pensamento, que presidio a criação da escola ainda não foi de todo realizado, não obstante, ella vai produzindo fructos, como o demonstra o augmento de discipulos que appresenta a aula. como V. Ex. verá do respectivo mappa annexo, os pais procurão a escola com a confiança de que lá seus filhos encontrarão os idoneos alimento para o espirito e para o coração; consta-me que o Dr. Ortiz prepara um methodo facil para ensinar a ler (VELLOSO, 1860b, p.18).

No ano de 1861, quando o presidente da Província do Espírito Santo, Antonio Alves de Souza Carvalho, transfere a administração para o primeiro vice-presidente, João da Costa Lima e Castro faz os seguintes comentários:

[...] em virtude da lei provincial n.º 14 de 14 de julho de 1859 e resolução da presidencia de 5 de setembro do mesmo anno, foi encarregado de reger a 2.ª cadeira do ensino primario desta capital o Dr. José Ortiz, o qual tem intelligencia superior ás funções, que exerce com zelo, filho de uma vocação especial. São obrigados, na forma das disposições citadas, a frequentar essa cadeira as pessoas que se destinão ao professorado (CARVALHO, 1861, p. 7).

Mas quem era o professor José Ortiz para receber tal incumbência? Lendo o relatório de 1857, produzido pelo barão do Itapemirim, então primeiro vice-presidente da Província do Espírito Santo, fica-se sabendo que o professor José Ortiz<sup>82</sup> tinha sido contratado primeiramente para integrar o corpo docente do Liceu da Vitória, no qual regeria, como professor interino as cadeiras de Francês, Geografia e História. Mas, com o fechamento do Liceu da Vitória,<sup>83</sup> ele passou a lecionar na segunda cadeira de primeiras letras da Capital, denominada de Colégio do Espírito Santo, que também passou a funcionar como uma espécie de curso normal, em que os pretendentes ao Magistério passariam a assistir suas aulas para se habitarem à docência, não como alunos, mas assistentes, ou seja, adjuntos.

Sobre o método de ensino que o professor José Ortiz havia preparado para facilitar o ensino da leitura, não são fornecidos maiores detalhes nos relatórios. Como é possível perceber no relato do presidente da Província, Luiz Antonio Fernandes Pinheiro, em 1868, a forma como o professor João Ortiz havia combinado os métodos, individual, mútuo e simultâneo, para ele era de muita pertinência. Declara no relatório: “O methodo de ensino

<sup>82</sup> O professor José Ortiz, contratado para ensinar na “[...] 2.ª cadeira de 1ªs letras dessa Capital actualmente encarregado da regencia da escola normal. Este professor deixando sua importante familia e interesses de ordem mais elevado no Rio Grande do Sul, pondo de lado as aspirações a que tinha direito pela educação litteraria que recebera entrega-se com ardor ao ensino de 1ªs letras e arrastando pela força da vocação guia com especial e nunca desmentido zelo da instrucção da infância” (PEREIRA JUNIOR, 1862, p.29).

<sup>83</sup> “O Lycêo creado pela Lei n.º 4 de 24 de Julho de 1843 e installado com bons auspicios a 25 de Abril de 1854, já não existe!” (MATTOS, 1865, p.13). Posteriormente é reaberto, nas mesmas dependências, o Colégio do Espírito Santo, em que o professor José Ortiz passa a ministrar as aulas de primeiras letras.

adoptado pelo respectivo professor, e por mim approvedo é o ecclético ou mixto, isto é ahi acham-se dando as mãos o methodo individual, o simultaneo e o mutuo. Acho que desta alliança de methods só pode resultar o bom aproveitamento dos alumnos” (PINHEIRO, 1868, p.12). Reconhece também que os professores da Província já estavam fazendo uso do método simultâneo nas escolas de ensino primário, mas não estava surtindo o efeito esperado. Por isso acredita que o melhor seria que se fizesse a combinação de métodos. A experiência realizada pelo professor João Ortiz demonstrava que um método eclético era possível.

Como foi descrito, em 1860, Pedro Leão Velloso inaugura, segundo suas palavras, uma espécie de escola normal que, na verdade, era a segunda escola primária da Capital, a qual foi confiada ao professor João Ortiz, lente da cadeira de Francês do Liceu da Vitória. Pelo relato do presidente, a instituição foi estruturada com base no modelo da formação dos professores adjuntos com frequência obrigatória para todas as pessoas que tivessem interesse no Magistério primário.

Nessa escola de formação de professores adjuntos, não existiam matérias a serem cursadas com a finalidade da habilitação ao ensino primário. Nesse modelo de formação, os aspirantes ao Magistério se comportariam como aprendizes, como se fizessem parte de uma corporação de ofícios, em que aprenderiam, por meio da observação de um mestre mais experiente e por intermédio de lições práticas. Modelo este denominado por Villela (2002, 2005), como artesanal. Segundo a autora (2005), a situação de uma escola normal com apenas um professor era muito comum, mas dessa situação alguns inconvenientes eram esperados: a instituição somente podia atender a um número restrito de alunos, os conteúdos eram rarefeitos, o processo de formação era demorado, uma vez que os alunos eram preparados individualmente até que se considerasse que estavam prontos para os exames. O resultado era um grande número de desistências de alunos, mesmo havendo, em alguns momentos, incentivos financeiros por parte da administração provincial.

No relatório do vice-presidente da Província, Eduardo Pindahiba de Mattos, em 1865, descrevendo suas viagens pelo Espírito Santo, ele comenta que foi possível encontrar professores que mal sabiam ler, soletravam com sofrimento e possuíam quase nenhum conhecimento sobre a gramática. Reportando-se à Assembléia Provincial, prescreve que a única solução era a criação de uma escola normal para formar os professores da Província.

[...] como remedio a esse mal é minha opinião que deveis decretar a creação de uma eschola normal, onde aquelles que se destinão ao magisterio, vão beber a instrucção de que carecem; vão adquirir perfeito conhecimento das materias que têm de ensinar; onde em uma

palavra, aperfeiçoando a sua educação intellectual e moral, se habitem para o exercicio de suas importantes funcções. É este a meu ver o primeiro passo a dar no sentido de melhorar a instrucção publica entre nós. A utilidade das escholas normaes é reconhecida desde meados do seculo passado, tendo-as estabelecido na Allemanha com assignaladas vantagens, e hoje se pôde dizer que não ha paiz da Europa onde se cuide seriamente na educação popular, que as não tenha adoptado em larga escala (MATTOS, 1865, p. 52).

Porém o que teria havido com a escola normal presidida pelo professor José Ortiz? Os relatórios dos presidentes da Província não fazem menção, mas, pelas informações que o relatório de Mattos (1865) fornece, percebe-se que outras representações sobre a formação de professores já estavam circulando no Espírito Santo, as quais eram incompatíveis com o modelo de formação oferecido nas aulas do professor José Ortiz. A escola normal perspectivada no relatório de Mattos (1865) passa a ser projetada como instituição modelar. Fala-se agora em matérias a serem cursadas, em relação ao que os professores teriam que ensinar, e disciplinamento intelectual e moral para o exercício da função docente.

Entra em jogo, na preparação do professor para a escola primária, um outro modelo que possui como referência as instituições que haviam sido organizadas com a finalidade de modelar a prática docente. Não vendo, na Província, nenhuma instituição que cumprisse a função de formar o professor, pergunta o presidente Eduardo Pindahiba de Mattos a Assembléia: o ensino primário possui por missão instruir

[...] mas como fazel-o, se não for elle [o professor] instruido e bem educado, e que seja mesmo essa sua instrucção e educação superior a que tem de transmitir á seus discipulos? Mas querendo-o, onde poderá elle aqui habilitar-se, como adquirir esse gráu de instrucção de que carece? A eschola normal preencherá esse fim. Estabelecida ella, e imposta a sua frequencia como condicção aos que aspirarem ao magisterio; prohibido expressamente por uma lei, que jamais se admita a concurso, ou que nomêie interinamente para este serviço quem não provar ter frequentado, por espaço nunca inferior a um anno, a eschola normal, que em pouco tempo encontraremos pessoas habilitadas para o desempenho desta importante taréfa (MATTOS, 1865, p. 53).

Somente em 1869, é que, nos relatórios dos presidentes da Província, volta-se a tocar na necessidade de uma escola normal para a formação dos professores.<sup>84</sup> Em relatório anexo

---

<sup>84</sup> Novamente a pauta de discussão de muitos presidentes se relaciona com os baixos salários recebidos pelos professores, sobre a presença e contratação de aventureiros que não possuíam as habilidades necessárias ao Magistério ou com o fato de somente manifestar interesse pela docência pessoas que não conseguiam outros meios de subsistência.

ao do presidente da Província, Luiz Antonio Fernandes Pinheiro, Tito da Silva Machado, diretor-geral da instrução pública, reclama da falta de “[...] uma aula normal, ou casa que com ella se pareça, e de algum modo a substitua” (PINHEIRO, 1869, p. 11). Segundo o diretor da instrução pública, sem uma instituição que formasse o professor “[...] andaremos [...], sem a menor esperança de melhora, e portanto, de uniformisar em todas as aulas o meio pratico de ensinar as 1.<sup>as</sup> letras” (PINHEIRO, 1869, p. 11).

Como conhecedor da situação da instrução pública na Província do Espírito Santo, Tito da Silva Machado diz achar urgente “[...] a criação de uma aula normal ou cousa que a substitua, onde vão habilitar-se aquelles que se destinam ao professorado” (PINHEIRO, 1869, p. 16). Para suprir essa urgência, indica a criação das aulas em uma escola já estabelecida na Província. De acordo com seu ponto de vista, isso seria possível de se

[...] obter de algum modo, adicionando as aulas do collegio do Espirito Santo, mais uma em que se estudassem os differentes methodos do ensino, e bem assim o novo systema de pesos e medidas. Assim os aspirantes ao professorado, poderiam ali aprender a arithmetica, o francez, o latim, e ficariam mais preparados para o ensino da mocidade (PINHEIRO, 1869, p. 16).

Francisco Ferreira Correa, presidente da Província do Espírito Santo no ano de 1871, ao se dirigir à Assembléia Legislativa para discorrer sobre suas atividades naquela região, fala sobre o relatório que lhe tinha sido enviado pelo diretor da instrução pública. De acordo com o presidente, no relatório, o diretor da instrução pública fazia-lhe a seguinte proposição:

[...] com relação ao collegio ‘Espirito Santo’ diz o digno director geral da instrucção publica, que com o tempo que ha de decorrido, desde a sua installação, e pelo modo porque se acha constituido, parece poder se já asseverar que não trará á provincia os beneficios que delle se devia esperar. Lembra a conveniencia de convertel-o em uma escola normal, em que se ensinem as materias indispensaveis para formar um bom professor (RPPES, 1871, p. 40).

Conforme consta do livro publicado para comemorar o centenário da Escola Maria Ortiz (100 ANOS, 1992), o Colégio Espírito Santo, em 1872, foi transformado no Ateneu Provincial, o qual passou a abrigar, em uma de suas salas, a escola normal da Província e a oferecer ao professorado capixaba a formação necessária para atuar no Magistério.

Ao relatar sua administração, em 1873, o presidente da Província, João Thomé da Silva, registra que, entre suas ações para organizar a instrução pública, uma delas foi a criação de uma escola normal para habilitar os candidatos ao Magistério primário, pois considerava

que era urgente pensar na formação dos professores. Segundo suas palavras, já era ocasião de começar a ponderar a necessidade de “[...] uniformisar na Província a instrução primaria” (SILVA, 1873, p. 4). Para isso dois procedimentos eram necessários, tornar a frequência à escola primária obrigatória e manter na Província uma escola normal. Para ele, de nada valeria uma reforma no ensino, se o professor não estivesse devidamente habilitado.

Tenho com effeito para mim, que em pouco importará a legislação e programma de ensino, se a pessoa do professor não fôr devidamente habilitado. É hoje verdade reconhecida, que sem um pessoal moralizado, instruido, e dedicado ao magisterio publico, não se poderá desenvolver a instrucção. Se quereis instrucção primaria, instrui primeiramente o professor; a creação portando de uma Escola Normal para habitação dos aspirantes ao Magisterio é uma necessidade, que urge satisfazer (SILVA, 1873, p. 4).

Atribuía o presidente “[...] a decancia da instrucção n’esta Província, pela falta principalmente de habilitações na pessoa dos professores” (SILVA, 1873, p. 4). Pergunta ele aos deputados: “Que confiança poderão inspirar homens arvorados, ao acaso, por uma simples portaria da Presidencia, em professores publicos?” (SILVA, 1873, p. 5). Segundo João Thomé da Silva, não se podia mais pensar em melhorar o ensino primário sem antes enfatizar a formação de professores. Nesse sentido, não era cabível arregimentar professores apenas por nomeação. As qualidade de um professor somente poderia ser adquirida em uma instituição modelar. Modelando o mestre, modelar-se-ia também o ensino primário. Em sua palavras:

Para que o professor se eleve ao nivel de sua importante missão, é preciso, que aos conhecimentos, que deve possuir, reúna as qualidades e habilitações especiaes, que não podem ser sufficientemente adquiridas senão em estabelecimentos pedagogicos. O Magisterio não pode continuar a ser, como ordinariamente acontece entre nós: um simples meio de vida, á que occasionalmente se recorre em falta de outro. Cumpre, que pelas condições e importancia, que se ligarem, assuma o character de uma profissão especial, á qual somente aspire a capacidade provada (SILVA, 1873, p. 5).

O docente, nas representações que são feitas circular, deve ser professor em tempo integral. Não deve exercer outras atribuições além daquelas que são as do professor. A moralização, disciplinamento e qualidades do mestre devem ser adquiridos em instituição devidamente preparada para essa finalidade. Situação esta muito diferente da que vinha acontecendo na Província ao longo dos últimos 40 anos de projetos, debates e experiências de formação de professores.

Em seu próximo relatório da gestão dos negócios da Província, o presidente João Thomé da Silva, em 1873, anuncia que a escola normal da Província já estava funcionando e externa sua satisfação de saber que os problemas da falta de professores habilitados logo seriam, na Província do Espírito Santo, apenas lembranças. Declara no seu relatório:

#### ESCHOLA NORMAL

Solemnemente installada, no dia 16 de Junho do corrente anno, em uma das salas do Athenêo Provincial, desde então funciona regularmente esta Eschola, sendo: para o sexo masculino, junto ao mesmo Athenêo, e para o sexo feminino no Collegio de Nossa Senhora da Penha. Acha-se sob a zelosa e intelligente direcção do Coronel Manoel Ferreira de Paiva. Tratar da importancia e utilidade d'esta instituição, seria repetir o que já tive occasião de dizer-vos largamente. Julgo-me, pois, dispensado de fazel-o. No seguinte quadro vereis o pessoal dos Professôres, e números de alumnos matriculados, d'entre os quaes, trez são do sexo feminino (SILVA, 1874, p. 24).

O quadro demonstrativo apresentado no relatório do presidente da Província dá-nos condição de perceber que o ensino na escola normal começa a atrair um número significativo de alunos e se estruturar conforme uma instituição modelar em que o aluno deveria cursar algumas matérias oferecidas no modelo de cadeiras, regida por um mestre unicamente dedicado àquela função. Não se indica o que era ensinado aos alunos, mas, pela fala do presidente João Thomé da Silva, deveriam ser matérias que garantiriam ao professor não somente as habilidades ao Magistério primário, mas também o seu disciplinamento e moralização.<sup>85</sup> A seguir, a reprodução do quadro apresentado no relatório:

<i>Quadro dos Professôres da Eschola Normal, com o numero de alumnos que frequentão as respectivas aulas no presente anno de 1873.</i>			
	Nomes	Categories do ensino	N.º de alumnos
1	Dr. Florencio Francisco Gonçalves	1. <sup>a</sup> Cadr. <sup>a</sup> do 1.º anno	10
2	P.º J. Gomes de Azambuja Meirelles	2. <sup>a</sup> >> >> 1.º >>	10
3	Dr. Misael Ferreira Penna	1. <sup>a</sup> >> >> 2.º >>	Ainda não têm exercicio
4	Dr. José Feliciano de Noronha Feital	2. <sup>a</sup> >> >> 2.º >>	

<sup>85</sup> Os professores designados para reger as cadeiras do primeiro ano do curso, da escola normal, eram professores do Ateneu Provincial. Já para reger as cadeiras do segundo ano, os professores eram contratados como interinos. No relatório do presidente da Província, em 1874, Luiz Eugenio Horta Barbosa, informa-se: a escola normal está funcionando “[...] em uma das salas do Atheneu Provincial, vai produzindo vantagens, que, com quanto não compensem ainda os onus de seu estabelecimento, com tudo presagião lisongeiros resultados, para os quaes ha de poderosamente concorrer a proficiencia dos Professores. Dos alumnos de ambos os sexos matriculados no anno proximo passado, forão aprovados cinco, e reprovados, dois. Regem as cadeiras do 1º anno o Dr. Florencio Francisco Gonçalves [professor de Filosofia do Ateneu] e o Rvd. P.º José Gomes do Azambuja Meirelles [professor de Retórica do Ateneu]. As cadeiras do 2.º anno são preenchidas interinamente pelos cidadãos Manoel Hermenegildo Xavier de Moraes e Manoel Augusto da Silveira. Matricularão -se no anno corrente 4 alumnos e 4 alumnas” (BARBOSA, 1874, p. 15).

**QUADRO 1 – CURSO NORMAL OFERECIDO NA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO EM 1873**

Fonte: Silva (1874, p. 24).

Como é possível observar, o curso não seria realizado em um período inferior a dois anos, tempo em que os alunos deveriam cursar as quatro cadeiras oferecidas na escola normal. Esse fato revela que está se passando no Espírito Santo, em relação à formação do professor, de um modelo artesanal, para outro, denominado por Villela (2002, 2005), como profissionalizante. O que se percebe, mesmo que não estejam indicadas as matérias a serem cursadas, é um aumento dos conteúdos oferecidos à formação do professor da escola primária, o que pressupõe também a homogeneização e o aumento do controle da instrução pública por parte do Estado.

No final do ano letivo de 1874, as cadeiras do segundo ano, do curso normal, ainda não tinham sido preenchidas de forma regular. Informa o vice-presidente da Província, Manoel Ribeiro Coitinho Mascarenhas, ao deixar seu cargo, que os professores foram dispensados por exercerem suas funções por designação do inspetor-geral da instrução pública. Também informa que, no final do ano de 1874, os alunos matriculados na instituição eram oito, sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

Domingos Monteiro Peixoto, ao deixar o cargo de presidente da Província, em 1875, relata que as cadeiras do segundo ano, que compunham o ensino normal oferecido no Ateneu Provincial, haviam sido suprimidas e que os professores que ministravam as disciplinas do primeiro ano do curso continuariam a exercer suas atividades docentes na formação de professores. Declara o presidente:

Por disposição d'esta Lei os professores de lingua e litteratura nacional, de mathematicas elementares, de Historia e Geographia, e da lingua franceza do Athenêo Provincial, e os de Historia e Geographia, e da lingua franceza do Collegio Nossa Senhora da Penha, leccionão cada um no seu instituto, aos individuos de ambos os sexos, de que tratão os Art.ºs 162, 163 e 165 do referido Regulamento, e ficão sujeitos ás obrigações contidas nos Art.ºs 33 a 37 do Regulamento de 20 de Maio de 1873 (PEIXOTO, 1875, p. 22).

Informa-se também que o número de alunos normalistas havia diminuído radicalmente. No ano de 1875, já não havia alunos do sexo masculino matriculados no curso normal, freqüentado apenas por duas alunas. Assim descreve o presidente: “Presentemente só a Escóla Normal estabelecida no Collegio Nossa Senhora da Penha é freqüentado. Por D. Gliceria Maria de Souza Magalhães, que está no 2.º ano, e D. Rosa Maria Pinto da Victoria, que é ouvinte do 1.º ano (PEIXOTO, 1875, p. 22). Uma das razões para a diminuta procura

pelo curso normal talvez esteja nas condições de estudo e na baixa remuneração que os professores que freqüentavam a instituição recebiam da Província. Declara o presidente em seu relatório: “Os alumnos mestres, e alumnas mestras, que freqüentarem a Escóla Normal, sejam interinos ou effectivos tem direito unicamente a metade do ordenado, e não percebem mais gratificação alguma” (PEIXOTO, 1875, p. 22).

Como é possível perceber, além da dificuldade de obter professores efetivos para ocupar as cadeiras do segundo ano do curso normal, também havia o obstáculo colocado aos interessados nesse ensino, pela Província, de ter seus salários diminuídos à metade, além da perda das gratificações, quaisquer que tenha havido, pelas horas de estudos realizadas na escola normal.

Ao relatar suas atividades no primeiro ano como presidente da Província do Espírito Santo, em 1877, Antonio Joaquim de Miranda Nogueira da Gama, em seu relatório, pede autorização à Assembléia Provincial para reformar o ensino do Ateneu Provincial e da Escola Nossa Senhora da Penha, transformando as duas instituições em escolas normais, divididas cada uma em dois níveis, uma denominada de Ensino primário e a segunda de Ensino secundário. O curso completo duraria cinco anos. O Quadro 2, a seguir, apresenta a estrutura do que seria o curso completo do Ateneu Provincial.

1.º ANNO.	2.ª ANNO.	3.º ANNO.	4.º ANNO.	5.º ANNO.
Lingua Nacional; Lingua Latina; Lingua Franceza.	Lingua Nacional; Lingua Franceza; Lingua Latina.	Lingua Latina; Lingua Ingleza Geographia;	Lingua Ingleza; Historia; Arithmetica e Algebra	Historia Philosophia Geographia e Trigonometria; Rhetorica.

**QUADRO 2 – MATÉRIAS ENSINADAS NO ATENEU PROVINCIAL EM 1877**

Fonte: Gama (1877a, p. 8).

De acordo com Antonio Joaquim de Miranda Nogueira da Gama, os alunos que terminassem os estudos, previstos em cinco anos, teriam direito de ingressar no funcionalismo público. Declara o preesidente: “Adoptando-se o presente plano fica abrangido todo o ensino da Escóla Normal, e o alumno que, percorrendo este estadio, fôr approved plenamente em toda as materias, receberá um titulo, que lhe dá ingresso ao funccionalismo, independente de curso” (GAMA, 1877a, p. 8).

Pelas matérias oferecidas, percebe-se que o Ateneu Provincial, reorganizado como escola normal, ainda conservaria suas características de instituição que continuava a realizar a formação dos alunos que buscavam ingressar em um curso superior, por intermédio dos

exames de preparatórios. Os alunos que não quisessem ou não tivessem condições de concluir o curso, que os habilitaria ao funcionalismo público, poderiam cursar apenas algumas matérias que poderiam lhes capacitá-las ao ensino nas aulas de primeiras letras. Declara o presidente:

Os [alunos] que apenas quiserem se dedicar ao magisterio do ensino primario, terão um titulo de alumno mestre do Atheneu Provincial, habilitando-se nas seguintes materias.

Ensino primario.

Lingua Nacional e Litteratura.

Arithmetica.

Noções sumarias de Geometria.

Geometria.

Historia Sagrada e do Brazil.

Lingua Franceza.

Noções de Philosophia comprehendendo as idéas fundamentaes da moral (GAMA, 1877a, p. 8).

O Colégio Nossa Senhora da Penha, também transformado em uma escola normal, seria dividido em dois cursos, mas, nesse caso, realizado apenas em dois anos. A instituição abrangeria as matérias, conforme o Quadro 3, a seguir:

1.º ANNO.	2.º ANNO.
Lingua Portugueza, Orthographia, Franceza, Arithmetica até proporções, Musica e Piano.	Lingua Portugueza, Franceza, Noções Geraes de Geographia, Historia Sagrada e do Brasil, Piano, e Canto.

**QUADRO 3 – MATÉRIAS ENSINADAS NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DA PENHA EM 1877**

Fonte: Gama (1877a, p. 8).

O primeiro ano corresponderia ao ensino primário, já o segundo ano, ao ensino secundário. Propõe Antonio Joaquim de Miranda Nogueira da Gama que as estudantes que realizassem os estudos nos dois anos previstos para o término do curso, teriam “[...] direito a um diploma de alumna mestra do referido collegio, o qual lhe dará direito ao magisterio publico” (GAMA, 1877a, p. 8).

No ano de 1877, estavam matriculadas na escola normal feminina, anexa ao Colégio Nossa Senhora da Penha, apenas “[...] 7 alumnas, que a frequentão, sendo no 1.º anno 4, e no 2.º 3” (GAMA, 1877a, p. 8). Se existiam alunos matriculados no ensino normal, no ano de 1877, não há registro nos relatórios. Aparentemente, a situação era a mesma de 1875, quando se verificou uma diminuição na frequência das alunas e a inexistência de alunos matriculados no curso normal. Antonio Joaquim de Miranda Nogueira da Gama, em novo relatório, ao

deixar o governo da Província, informa que a escola normal havia sido desativada durante o seu governo. Declara no relatório:

**Extinção** — Tendo o Art. 23 da lei Provincial n.º 14 de 27 de Abril ultimo, revogado o Regulamento de 20 de Fevereiro de 1873, exceptuando apenas os Arts. 29, 128. 130, 131, 149, 150, 152, 153, 155, 156, 201, 223 e 224, que mandou vigorar, considerando que entre as diversas disposições revogadas d'aquelle Regulamento acha-se comprehendido o que creou a Escóla Normal, (art. 157,) [...] (GAMA, 1877b, p. 7).

Não se explicam no relatório, as razões para a desativação da escola normal, mas talvez um dos fatores tenha sido a baixa procura por alunos dispostos a se preparar para o Magistério pela freqüência a uma instituição voltada para a formação de professores e, como já havia sido exposto, a falta de incentivos financeiros para os professores já concursados ou que atuavam como interinos nas escolas primárias. Com a desativação da escola normal, pede-se novamente que se formem professores para o ensino primário, valendo-se da instituição dos professores adjuntos. Ao discutir a necessidade de aumentar o número de professores para suprir as aulas vagas na Capital e no interior, Manoel da Silva Mafra, presidente da Província, em 1878, advoga: “Julgo tambem conveniente a criação de professores adjuntos nas escolas, em que for grande o numero de alumnos. É um meio, na falta de escola normal, de ir preparando mestres (MAFRA, 1878, p. 33).

Somente no ano de 1882 se volta a discutir a abertura de uma escola normal para a preparação dos professores, para o ensino nas escolas primárias, da Província do Espírito Santo, quando um grupo de deputados provinciais, liderados por Eliseu de Sousa Martins, debate na Assembléia o regulamento para a reforma da instrução pública.

Esse é o esboço da situação em que se encontrava o Espírito Santo, no final da década de 1870 e início da década de 1880, em relação ao debate relacionado com os modelos pedagógicos em circulação, as discussões sobre a necessidade do ensino primário e sobre a formação de professores para as escolas públicas da Província.

Como se pode observar, em um percurso de, pelo menos, cinquenta anos, muitas foram as experiências introduzidas no Espírito Santo para formar e qualificar o professor para a docência. Não existia uma forma consolidada e estabelecida para preparar os docentes para as escolas de primeiras letras. Os administradores da Província e os deputados provinciais estavam buscando meios que satisfizessem as necessidades da Província em relação à instrução pública. Tinham autonomia para fazer as experiências com os modelos pedagógicos. O Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, garantia essa liberdade.

A apropriação dos modelos que circulavam como referência teórico-metodológica para a realização das experiências de formação e os produtos resultantes das práticas de apropriação dos padrões pedagógicos, como foi apresentado pelo presidente da Província, Luiz Antonio Fernandes Pinheiro, em 1868, eram positivos para o ensino. Não havia constrangimentos em misturar os métodos de ensino, estabelecer as possíveis alianças entre as formas para produzir algo novo, misto e eclético, desde que fosse para o bom aproveitamento dos alunos.

As experiências educativas, percebidas como desacertos e não como invenções, tanto em relação aos projetos de formação de professores, quanto aos usos que são feitos dos métodos de ensino, impedem que se perceba que a realidade é dinâmica e que a institucionalização da forma escolar é um processo lento, produzido com base em imposições, mas também com negociações e usos dos saberes que circulam e se materializam na forma de práticas de ensino. Importa perceber, conforme Carvalho (2003), que a escola é um produto de práticas que configura e, ao mesmo tempo, é configurada pelas experiências e pelas demandas de escolarização.

Foi possível perceber que entre as invenções, criativas, que foram produzidas para resolver as dificuldades de formação de professores e solucionar os problemas da alfabetização, na Província do Espírito Santo, duas formas são, de modo mais intenso, mobilizadas como meio para fazer desaparecer a falta de pessoas devidamente preparadas para o ensino nas escolas primárias. Uma é a instituição denominada como escola normal e a outra é a estrutura dos professores adjuntos. São modelos de formação que concorrem e aos quais são creditadas as esperanças em resolver os problemas de falta de professores.

Os dois modelos de formação de professores possuem características que chamam a atenção dos presidentes. A escola normal é uma referência por se configurar em uma instituição possível de produzir a separação racional entre conhecimento teórico e prático, alargar os conhecimentos dos professores, prover um método específico aos docentes e um *ethos* condizente com a profissão, como saber se portar, saber o que ensinar e como ensinar (VILLELA, 2003, 2005).

Mas a formação dos docentes para as escolas de primeiras letras, por intermédio da estrutura de preparação dos professores adjuntos, também exercia os seus fascínios. Nesse modelo, os aspirantes ao Magistério também aprenderiam as técnicas pedagógicas do ensino, eram ensinados a utilizar as regras da didática, tornavam-se aptos a lidar em um espaço fechado com grupos de alunos, aprendiam os comportamentos que deveriam ser recompensados, as atitudes que deveriam ser repreendidas e quais os castigos poderiam ser

aplicados, além de permitir que se formassem os professores sem que a Província tivesse que arcar com os gastos na construção ou adaptação de um espaço específico para receber os pretendentes ao professorado público, o que tornava a formação menos burocrática, menos rígida e o gasto com professores especializados ou materiais didáticos inexistente.

Os inconvenientes da formação por intermédio da estrutura dos professores adjuntos é que ela não garantiria a homogeneização das práticas escolares de forma ampla, uma vez que cada professor/instrutor poderia utilizar o método com que se sentisse mais à vontade, podendo até misturar os métodos. Outro problema era o pequeno número de novos professores que poderiam ser habilitados de cada vez, em razão de o mestre/instrutor não conseguir acompanhar um grande número de alunos e ainda ter que lecionar na escola de primeiras letras, local em que a aprendizagem do jovem professor deveria ocorrer. Havia ainda o fato de que o Estado não garantiria o *ethos* da profissão, de forma condizente com suas necessidades. Faltaria o controle da maquinaria de transformação, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), que escola normal propunha ser, como dispositivo disciplinar em que os aprendizes de professor sofreriam um processo intensivo de transformação e vigilância de suas expectativas e moralidade.

Conforme Nóvoa (1991), as escolas normais no século XIX constituem o *lugar* central de produção e reprodução *do corpo de saberes* e do *sistema de normas* próprios à profissão docente, e têm uma ação fundamental na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia* comum ao conjunto dos docentes.

Por essas características que lhes são creditadas, as escolas normais se tornam cada vez mais um sonho acalentado, pois, conforme Nóvoa (1991), descobre-se que os professores são agentes culturais e, ao mesmo tempo, também são agentes políticos. Claro que essa valorização não ocorre em todos os lugares e muito menos ao mesmo tempo. Diferentes países, diferentes agrupamentos sociais e políticos assumem, em momentos diversos, que a escola normal é a melhor escolha para formar os professores. No Brasil, as primeiras experiências relacionadas com a criação das escolas normais datam da década de 30 do século XIX. Período em as Províncias iniciam seus experimentos, em circunstâncias e situação diferentes econômica, política e culturalmente. O resultado é que não havia um consenso sobre qual deveria ser o seu formato. Nessas circunstâncias, houve concorrências, entre as experiências e as representações, sobre qual deveria ser o meio para formar os professores. Ou a estrutura dos professores adjuntos ou uma formação realizada em uma instituição devidamente preparada nos seus espaços de formação e controle.

Como se pode observar, essas duas formas concorreram como modelos de formação docente por um longo período. Mas não eram os únicos meios que os presidentes e as câmaras provinciais possuíam para preencher as vagas de professores da instrução pública. A outra era a simples indicação de uma pessoa interessada, não necessariamente formada pela escola normal ou com experiência adquirida como adjunto, em uma cadeira vaga na instrução pública primária. Talvez essa prática ajude a compreender e auxilie a explicação da baixa procura pelo ensino normal em todo o período em que se buscou abrir escolas de formação de professores na Província do Espírito Santo.

Conforme Nóvoa (1991, p. 125), em sua pesquisa *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*, “As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário”. Mas, como se pode observar, esse caminho foi longo e tortuoso, pois muitas opções foram testadas, criadas, descartadas ou modificadas para que o modelo e sua representação se estabilizassem e passassem a ser reconhecidas como imprescindíveis para a formação dos professores das escolas primárias. Segundo Nóvoa (1991), coube à escola normal a redefinição dos critérios de entrada no Magistério primário, as condições necessárias para a passagem do papel de aluno para o papel de professor.

Como analisam Nóvoa (1991) e Villela (2002, 2005), é a passagem de um modelo artesanal em que a formação ocorria mais por impregnação, pela convivência do futuro professor com o mestre mais experiente, para outro regido por códigos de conduta, formativos do *ethos*, de uma profissão reconhecida, valorizada e socialmente atraente.<sup>86</sup> Não que a outra formação não formasse um *ethos* profissional, mas, no modelo da escola normal, os professores são formados para serem funcionários do Estado, com todas as garantias e deveres que a profissão docente possibilita, ou seja, um novo estatuto socioprofissional.

A seguir, será analisado o momento seguinte, quando há uma mobilização dos deputados provinciais em reabrir a escola normal na Província do Espírito Santo, dando-lhe um novo regulamento, uma nova organização de matérias, um novo *status* perante a sociedade capixaba. Como será possível observar, as representações sobre a escola normal e sua função formadora já não sofrem, pelo menos discursivamente, concorrência com outro modelo. A

---

<sup>86</sup> A segunda metade do século XIX é um momento de euforia em relação à capacidade que a instrução possui para desenvolver as potencialidades de cada nação. Há uma crença generalizada de “[...] que um país é o que a sua educação o faz ser” (BARROS, 1959, p. 23). Nesse sentido, a escola e a instrução encarnam o progresso e os professores são seus agentes. Desse modo, para Nóvoa (1991), a criação de escolas normais e o desenvolvimento da forma escolar correspondem à crença nas virtudes da instrução como fator de progresso, “[...] o que transformam o acesso à profissão docente numa aspiração de diferentes camadas sociais em uma vida de promoção social” (NÓVOA, 1991, p. 126).

disputa, nesse momento, se relaciona com o modelo de escola normal que seria adotado, suas particularidades e sua organização e o que ela significaria para o desenvolvimento do ensino primário.

## **2.2 A instrução pública nos debates parlamentares: a escolarização gratuita e a obrigatoriedade como alavancas do progresso**

O momento que antecede a reforma da instrução pública, do governo de Inglês de Sousa na Província do Espírito Santo, é marcado por um período de grande disputa entre o Partido Conservador e o Partido Liberal.<sup>87</sup> Ao analisar algumas fontes, como os jornais que circulavam na Província e os anais da Assembléia Provincial, é possível perceber que esses dois grupos estão em disputa por espaço. Nesse processo, é possível percebê-los competindo pela voz autorizada sobre vários temas, entre eles, o tema da instrução pública.

Conforme Barros (1959), é muito difícil precisar os limites e os contornos que os partidos políticos assumem no Império. Dizia ele: “[...] há conservadores no partido liberal e liberais no partido conservador” (BARROS, 1959, p. 31). Para o autor, é possível, durante o Império, detectar políticos republicanos ultramontanos, positivistas católicos e conservadores positivistas e o que pode parecer mais contraditório, ultramontanos republicanos e liberais. Apesar de, segundo Barros (1959), existirem autênticos liberais, como Tavares Bastos ou Rui Barbosa, não obstante serem monarquistas.<sup>88</sup>

Para Barros (1959), faltava aos partidos políticos verdadeiro conteúdo ideológico, orgânico e conseqüente. Analisando o período a partir da década de 1870, declara que outros fatores integravam os homens sob o rótulo de conservador, liberal ou republicano. Para o autor (1959, p. 35), “O que integra, então, os homens nos partidos não são tanto suas convicções quanto tradições de família, amizade, relações municipais e grupais”. Assim, de

---

<sup>87</sup> Para um estudo sobre *A história dos partidos políticos brasileiros* no Império, ver Chacon (1985). Já para compreender a *utensilagem mental* ou, como diria Barros (1959), os *tipos* (de mentalidades), como construções mentais, que durante os últimos 30 anos do Segundo Império conformaram o modo como alguns grupos se organizaram discursivamente para manter ou ampliar a zona de influência política, ver *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. Conferir também o estudo de Hilsdorf (2003) *História da educação brasileira: leituras*, principalmente no quarto capítulo, em que a autora analisa *A escola brasileira no império*.

<sup>88</sup> A lógica que preside as configurações partidárias no Império não é fácil de capturar se for observada de um ponto de vista estanque. Poderia ser relegada ao rol dos absurdos se não estivéssemos analisando um Brasil, que escapa a racionalidade e a ordem das regularidades, que não se comporta segundo um modelo europeu ou norte americano de organização partidária (WARDE, 1993). Conforme Warde (1993, p. 39) “O Brasil, definitivamente, ficou fora do arsenal cartesiano das idéias inatas; negou-se à distinção e à clareza. Mas acabou por criar a sua lógica: nova e própria, onde o conhecido e o desconhecido se alternam, sem cadência, ritmo e direção previsíveis”.

acordo com Barros (1959), o mais conveniente não seria falar em partidos políticos, mas em tipos que se definem por sua mentalidade. Desse modo, “[...] não há mais **partidos**, mas **tipos**, católico-conservadores, liberais ou cientificistas” (BARROS, 1959, p. 35, grifos do autor).<sup>89</sup>

A classificação e tipologia proposta por Barros (1959), apesar da sua relevância para se compreender a organização dos políticos do Império, pois nos fornece pistas sobre a fluidez com que os homens se movimentam nesse cenário, uma vez que permite observar, como afirma Chartier (1991, p. 183), as “[...] configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade”, a opção é continuar utilizando os termos Partido Liberal e Partido Conservador, ainda que não descartando utilizar, como ferramentas explicativas, os tipos verificados por Barros (1959). Essa decisão não quer dizer que, no estudo, se buscará explicar o indivíduo tomando-se por base o grupo ao qual ele diz estar vinculado ou com base na análise dos lugares e espaços<sup>90</sup> (sociais, institucionais, culturais) que ocupa, ou determinar uma psicologia do indivíduo, uma vez que, entre as *estratégias* e as *táticas* dos praticantes, há um hiato, formado mediante processos de apropriações que são feitas do mundo, com base em interesses individuais e/ou coletivos (CERTEAU, 1994). Para Chartier (1990), o mais interessante é projetar o estudo dessas conformações particulares ou compartilhadas de representar o mundo, utilizando como objeto

[...] a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos

<sup>89</sup> Barros (1999), ao analisar sua obra, *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*, 40 anos depois, em texto que intitulou de *A ilustração brasileira revisitada*, afirma que as expressões que utilizou para se referir aos tipos de mentalidades que na década de 1870 configuravam um modo de agir político no Império já não lhe soavam tão bem aos ouvidos e talvez não fossem tão explicativas quanto tinha imaginado no período em que escreveu sua tese. Por sugestão de alguns amigos e críticos, concorda que, em lugar de *católico-conservador*, o mais conveniente seria denominar essa forma de concepção do mundo como *mentalidade ultramontana*. Em lugar de *mentalidade liberal*, não especificando os matizes desse liberalismo, talvez fosse interessante pensá-los como *liberais-românticos* e, finalmente, substituir *cientificista* por uma expressão mais apropriada, gramaticamente e, que expressasse com mais propriedade a mentalidade por trás das ações daquela forma de ver o mundo. Para ele, a expressão que poderia substituir, ganhando muito em capacidade explicativa e que evitaria equívocos, era a de *naturalismo cientista*.

<sup>90</sup> Para Certeau (1994, p. 201), “Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que o define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade” (grifo do autor). Já para Certeau (1994, p. 202), “Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É, de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais” (grifo do autor).

actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que ela fosse (CHARTIER, 1990, p. 19).

Desse modo, a atenção, em um estudo que busca operar com o conceito de representação coletiva, deve estar voltada para os modos “[...] como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Fazendo uso do jornal como dispositivo<sup>91</sup> para fazer circular suas representações, o Partido Liberal, na voz de um de seus representantes, o deputado Eliseu de Sousa Martins (Eliseu Martins),<sup>92</sup> a partir do mês de março de 1882, faz circular, pelas páginas do Jornal *O Horizonte*, uma série de notas que esclareciam que estava em execução um projeto de reforma da instrução pública que pretendia organizar o ensino oferecido na Província.

É possível perceber que as preocupações que mobilizavam alguns dos deputados eram as mesmas que já haviam incomodado Pedro Leão Velloso, presidente que governou a Província no ano de 1860. No relatório produzido por esse presidente, informam-se algumas das razões pelas quais se considerava que o ensino público no Espírito Santo era muito difícil de ser conduzido. De acordo com o presidente,

Falta o discípulo: 1.º Porque falta o professor; o que ensina a elle não compensa o sacrificio de mandal-o á eschola. 2.º Porque pais, que educação não receberão, e que sem ella tem vivido, não reconhecem a sua necessidade: pais, os ha n’esta provincia, que entendem, que os filhos ganhão em não aprender a ler, porque livrão-se do futuro dos encargos cívís (VELLOSO, 1860, p. 45).

Mesmo os cidadãos<sup>93</sup> com maiores posses preferiam enviar seus filhos à lavoura a deixá-los freqüentar a escola. Conta o Presidente da Província que havia

<sup>91</sup> Para A-M Chartier (2002, p. 13), o poder do dispositivo, que invariavelmente acompanha as reformas, não está apenas no seu uso como modelador de práticas e na capacidade que possui de orientar as condutas e as representações, mas nos saberes que buscam instaurar, como as inovações no campo, as realizações inventivas que tratam do “como fazer”.

<sup>92</sup> Poucos são os dados que foram encontrados sobre esse deputado. Sabe-se, com base nas leituras dos relatórios dos presidentes da Província, que havia nascido, em 1º de janeiro de 1842, na cidade de Gurgueá, Província do Piauí. Que era bacharel em direito pela Faculdade de Direito de Recife e que havia sido presidente da Província do Espírito Santo entre os anos de 1879-1880 e deputado provincial entre os anos de 1882-1883. Também foi senador na República, entre os 1890 a 1894.

<sup>93</sup> Há de se perceber que o uso do termo cidadão possui, no texto, um sentido restrito. Pela *Constituição Política do Imperio do Brazil* (de 25 de março de 1824), art. 6º, eram considerados cidadãos brasileiros: “I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegítimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil

[...] um cidadão abastado de uma das melhores villas, e que elle mesmo fruía das vantagens do ensino, ouvi eu dizer, que não fazia ensinar á ler a seus filhos, para livral-os dos encommodos do jury. E na maioria preferem os pais o resultado muito do serviço de meninos applicados á lavoura ao beneficio immenso do seu ensino (VELLOSO, 1860, p. 45).

O projeto desenvolvido por Elizeu Martins tinha como um de seus objetivos sanar esse problema. Para isso, conclama aos cidadãos<sup>94</sup> para discutir seu projeto antes que fosse enviado à Assembléia dos deputados.

A estratégia utilizada por Eliseu Martins não é um caso isolado. Narodowski (2002), ao analisar as relações entre a infância, disciplinamento do corpo infantil e a introdução do Ensino Mútuo na Argentina, nas primeiras décadas do século XIX, informa que foi necessária, por parte do Estado, a produção de uma aliança com as famílias (sociedade)<sup>95</sup> para que a reforma pretendida fosse aceita, garantindo, assim, o fluxo infantil de uma instituição para outra.

A aliança entre a instituição escolar e a família para a produção de uma reforma, segundo Narodowski (2002), é uma necessidade, pois o que se propõe é uma nova forma de

---

#### Cont. da nota anterior

na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização” (BRASIL, 2001, p. 5). Mas é interessante observar que somente alguns homens poderiam exercer direitos políticos, aqueles considerados ativos. Discrimina o texto da lei: “Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochiaes. [...] V. *Os que não tiverem de renda liquida annual de cem mil réis* por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos [...]. Art. 93. Os que não podem votar nas Assembléas Primarias de Parochia, não podem ser Membros, nem votar na nomeação de alguma Autoridade electiva Nacional, ou local. Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se I. *Os que não tiverem de renda liquida annual de duzentos mil réis* por bens de raiz, industria, commercio” (BRASIL, 2001, p. 10, grifos meus).

<sup>94</sup> Durante todo o período imperial, a participação política relacionou-se, prioritariamente, com a riqueza individual, com base no critério censitário. A Carta de 1824 seccionou a prática da cidadania, por intermédio da divisão arbitrada no interior do corpo de cidadãos, pela Constituição monárquica de 1824, que estabelecia a diferença entre os cidadãos “ativos”, a quem eram atribuídos “direitos políticos”, e cidadãos “passivos”, para os quais só se reconheciam os “direitos civis”. “A diferença entre essas duas categorias seria exercida pelo voto. Entretanto, como a propriedade era o fundamento da cidadania, seria possível se tornar cidadão ao se tornar proprietário. Ficava excluída assim, da sociedade política brasileira, grande parte da população, formada por escravos e por homens livres pobres, como também do acesso à educação, porque a Constituição de 1824, em seu art. 179, parágrafo 32, só garantia educação gratuita aos cidadãos” (CARDOSO, 2003, n. 5, p. 199). Para Hilsdorf (2003, p. 43), essa situação era decorrente de “[...] a sociedade brasileira não [...] [formar] um conjunto, mas uma hierarquia, com camadas diferentes e desiguais, divididas em ‘coisas’ (escravos e índios) e ‘pessoas’, que compreendiam a ‘plebe’ (a massa dos homens livres e pobres) e o ‘povo’ (classe senhorial dos proprietários), a preocupação com o povo expressa por eles **não** significava a preocupação com a plebe” (grifo da autora).

<sup>95</sup> É necessário compreender que o termo sociedade não se refere, nesse período, a toda a sociedade como compreendemos hodiernamente, mas a uma parcela de homens livres, com algum poder aquisitivo dentro de uma composição hierarquizada da divisão social do Império brasileiro. Ver Mattos (1987), em *O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial* para compreender a constituição da sociedade brasileira durante o Império.

socialização, diferente da que até então é a mais comum, a aprendizagem das regras sociais e comportamentais por intermédio de um processo não formalizado. A predominância que esse “novo” meio de socialização oferece, de acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 42), não é conseguida sem “[...] resistências ‘objetivas’ por parte dos sujeitos sociais socializados em outras formas e relações sociais”, pois a escola é entendida como uma novidade, estranha, talvez perigosa, que modifica o cotidiano impondo novas práticas, como a administração educativa e uniforme do tempo, currículo unificado e docência capacitada de modo homogêneo (NARODOWSKI, 2002).

O uso que se faz do jornal, explicando sobre o processo de criação do regulamento, informando sobre o conteúdo e necessidade da participação dos cidadãos (ativos), é estratégia empregada no âmbito da reforma para angariar simpatizantes, já que estes não poderiam ser coagidos à adesão; teriam que ser convencidos da eficácia do projeto.<sup>96</sup> O convencimento seria realizado por intermédio das matérias, positivas, relacionadas com a necessidade da reforma.

O projeto de uma reforma da instrução pública já acompanhava Eliseu Martins desde que fora presidente da Província. Em seu relatório da presidência, do ano de 1880, já havia diagnosticado que seria necessária uma reforma da instrução pública. Dizia ele: “Sem deixar de ligar a necessaria importancia aos demais assumptos, que fazem o objectivo da administração, é este um dos que mais de perto deve interessar aos depositarios do poder publico, responsaveis immediatos pela boa ou má gestão” (MARTINS, 1880, p.1). Nesse sentido, relata:

5

Infelizmente a Instrução Publica n’esta Provincia, quer a primaria, quer a secundaria, está bem longe de attingir o alvo que fora para desejar. Esta verdade, por mais dolorosa que ella seja, convém que a repitamos incessantemente; não ha talvez outro meio de despertar nossos brios, de chamar a attenção geral para o objeto de tamanho alcance e que, não obstante os nossos 58 annos de existencia politica, se acha ainda em estado rudimentar (MARTINS, 1880, p. 2).

A análise realizada por Eliseu Martins faz parte de uma cadeia discursiva que pode ser rastreada na maioria dos relatórios de presidentes da Província do Espírito Santo. Dificilmente os presidentes se reportam, ao analisar o estado da instrução pública, a alguma experiência educativa que tenha oferecido resultados positivos. A maioria das vezes, como regra, justificam os poucos resultados da administração provincial nesse setor, pelo fato de seus

---

<sup>96</sup> No quinto capítulo, será analisada, de forma mais detalhada, como é organizado e colocado em ação um projeto de convencimento dos cidadãos (ativos) da Província, por intermédio dos dispositivos (imprensa e

antecessores terem feito baixos investimentos na criação e manutenção de estabelecimentos de ensino, pela dificuldade na contratação de professores capacitados ao ensino e pela falta de interesse que muitos tinham a respeito da necessidade da escola, como instância socializadora. O resultado desses fatores, para Eliseu Martins, era que, na Província, naquele momento, os professores estavam despreparados para ensinar. Para ele, o modelo utilizado pelo professorado da Província para ensinar estava muito ultrapassado, quando comparado com o modelo adotado na América do Norte ou em alguns países da Europa.<sup>97</sup> De acordo com o presidente “O Profêssorado é máo, não porque em geral não preencha as condições legaes exigidas, mas porque o typo do professor primário é actualmente o mesmo dos tempos primitivos, limitando-se suas funções a ensinar mal a lêr, escrever, contar e rezar!” (MARTINS, 1880, p. 2).

O ensinar a ler, escrever, contar e rezar, para o presidente Eliseu Martins, em 1880, não era suficiente para instruir o cidadão da Província, pois:

O ensino primario, não ha mais hoje quem o conteste, deve comprehender todos os conhecimentos que são necessarios ao homem - por ser homem, - qualquer que seja a sua condição; sem o que será infrutifero e não poderá nunca influir directa e positivamente no progresso da sociedade, que, em ultima analyse, consiste, ou melhor resulta, do aproveitamento real de todas as aptidoes no exercicio legal da actividade de cada um (MARTINS, 1880, p. 2).

De posse desse discurso, crente da necessidade da reforma da instrução pública, Eliseu Martins procura convencer os ouvintes e leitores do relatório que apresentava, no final do seu governo, que era urgente melhorar a instrução na Província, pois seria condição para que os homens pudessem

Conhecer a si e a seus semelhantes, conhecer o que o Estado lhe deve e o que elle deve ao estado, conhecer o mundo physico, suas leis e forças e os meios de utilizal-as no proveito proprio e do commum, ninguem contesta certamente que é essencial ao homem, sem distincção de classes, hyerarchias ou profissões (MARTINS, 1880, p. 2).

---

#### Cont. da nota anterior

palestras pedagógicas desenvolvidas pelo professor Silva Jardim) que dão visibilidade à reforma pretendida.

<sup>97</sup> Relata Eliseu Martins (1880) para os deputados provinciais que deveriam urgentemente adotar para a Província o modelo que na América do Norte e Europa estava surtindo muitos efeitos positivos na instrução dos cidadãos daquelas regiões. De acordo com o presidente, “Assim se pratica nos Estados-Unido, que n’este particular, como em muitos outros, offerece larga margem para imitação, ha velha e culta Europa; ahi, o ensino primario abrange, além das materias que o contituem entre nós, escepto o rezar, as sciencias que o normalista, o agricultor, o physico; o chimico, o mechanico e o negociante, sem esquecer o que diz respeito aos direitos individuais e politicos do cidadão; ensino este dado nas devidas proporções e com os melhores methodos, o que é tudo (MARTINS, 1880, p. 2).

É possível observar uma sutil modificação do que se compreendia como as qualidades que conferiam aos homens a condição de ser cidadão do Império. Para ser considerado cidadão, seria necessário passar pelo processo de escolarização, no caso não a oferecida no ambiente doméstico, mas a que o Estado deveria prover. Pelo que se percebe de sua *Fala à Assembléia Provincial*, na escola é que se formaria o novo cidadão, consciente de seus deveres e direitos. A instrução da sociedade seria, para Eliseu Martins, condição *sine qua non* para se desenvolver todas as possibilidades da Província. Para Eliseu Martins (1880, p. 3), a Província possuía problemas que não conseguia resolver porque se havia ignorado “[...] os segredos de conquistar as grandes e variadas riquezas com que em balde o nosso sólo tenta pôr em proveitoso movimento a nossa actividade, soterrada á camada espessa da ignorancia, que nos opprime”.

De acordo com Barros (1959, p. 59) essa forma de pensar as soluções para os problemas estruturais da sociedade faz parte de um modo peculiar de avaliar os meios para se modernizar o Brasil. Classifica o autor (1959) essa forma de pensar, como humanismo científico, na qual subjaz a convicção na potencialidade humana e ao mesmo tempo

[...] a crença na regeneração do homem pelo saber, particularmente pelo domínio das ciências naturais; uma só lei rege a natureza inteira – e portanto o homem, que não transcende, não é parte integrante dela; organismo mais complexo, é certo, mas solidário com o todo universal. Educar-se, aqui, é reconhecer a natureza e dominá-la, obedecendo-a (BARROS, 1959, p. 59)

Dois anos depois de ser presidente da Província do Espírito Santo e, agora deputado provincial, ainda mobilizando esse conjunto de representações, sobre a necessidade da reforma da instrução, publica no jornal *O Horizonte*<sup>98</sup> nota anunciando a reforma que estava preparando. Passa-se a noticiar, a partir de 28 de março de 1882, que um novo projeto para a instrução pública estava sendo discutido na Assembléia Provincial e que a presença dos

---

<sup>98</sup> Como foi discutido, esse impresso era o órgão oficial do Partido Liberal na Província do Espírito Santo, responsável em arremeter para a causa liberal novos simpatizantes e meio eficaz para demarcar um território de ação e tomada de decisão no campo político. É preciso compreender que, nesse jogo, não há neutralidade, todas as ações são calculadas. Assim o jornal, *O Horizonte* circula como um dispositivo utilizado estrategicamente para a normatização das práticas, objetivadas com base em um local de poder e saber que busca se legitimar como lugar da fala autorizada. Ver Carvalho (1998), na análise que realiza em relação aos usos escolares do impresso e as conseqüências para se projetar o estudo da História da Educação com base em alguns objetos configurados como local de regimento da leitura e dispositivo de configuração/produção de sentidos. Desse modo, podem-se compreender, também, as notícias que circulam pelo jornal *O Horizonte*, como dispositivos mobilizados para persuadir os leitores e os ouvintes do impresso que ainda não estavam convencidos que reformar a instrução pública era necessário para o desenvolvimento da Província.

interessados no tema seria bem-vinda. Convida-se para participar os professores da Província, os alunos do Ateneu Provincial e seus lentes. Dizia a nota informativa do *O Horizonte*:

Chamamos a atenção do professorado d'esta capital para a carta que o nosso illustrado Dr. Elizeu Martins nos dirigiu em data de hoje, convidando os professionaes para ouvirem a leitura de um projecto que pretende apresentar a Assembléa Provincial, relativamente a reforma da Instrucção Publica da Província (O HORIZONTE, n. 25 1882, p. 2).

Informa-se, três dias depois, que a reunião fora muito produtiva, pois muitas pessoas compareceram à convocação, políticos, militares, advogados, professores e estudantes, os quais discutiram os pontos mais polêmicos da proposta de reforma.

Teve hontem lugar, na sala nobre do Atheneu, a reunião convocada pelo nosso amigo Dr. Elizeu Martins.

A pedido d'este, presidiu a sessão o Dr. Azambuja, que convidou ao Dr. Maximino Maia e Dr. Freitas para Secretarios.

Compareceram os Srs. Professores Drs. Azambuja, Campos, J. Maia, Freitas e Sr. Sarmento, director do Atheneu Dr. Barroso; deputados provinciaes Dr. Horta de Araujo, Muniz Freire, Tenente Coronel Werneck, Ignacio Pessoa, José Cezario, Tenente E. Coutinho, Major Domingos Vicente, João Aguirra, e Guimarães; o Juiz de Direito de S. Matheus Dr. Miguel Amorim; os cidadãos Francisco Costa Junior, Antero Coutinho, Cleto Nunes, Dr. Diogenes Teixeira, A. Aguirra, Tenente Terra e muitos alumnos do Atheneu (O HORIZONTE, n. 26, 1882, p. 2).

É necessário não baixar a guarda, pois como analisa Bahia (1990) muito do que é publicado nos jornais não é a verdade, mas em geral apenas uma parte da verdade. Desse modo, a lista que é publicada no *O Horizonte* pode não ser a verdadeira, alguma pessoas talvez tenham sido excluídas e outras que não compareceram a reunião incluídas na notícia. Mas um dado chama a atenção os participantes da reunião que é noticiada são pessoas capazes de influenciar os outros setores da sociedade letrada e iletrada da Província, pessoas que detinham o poder de decisão, naquele momento, ou que estavam sendo preparadas para tal fim.

Para que o texto da reforma fosse mais bem compreendido, os professores decidem que deveriam se reunir para analisar e propor modificações ao projeto formulado pelo deputado Eliseu Martins. Informa-se, pelo jornal *O Horizonte* (n. 27, 1882, p. 3), que estiveram presentes à reunião nove professores, entre eles, o diretor do Ateneu. Após lerem

todos os artigos que compunham o plano de reforma, propuseram alguns aditivos e se decidiu, em conjunto, dar-lhe apoio.

Após o processo de discussão estabelecido com os professores e alunos do Ateneu Provincial e cidadãos ativos da Província, Eliseu Martins envia o projeto para ser debatido pela Assembléa Provincial. Entra-se, então, em um novo ciclo de discussões.

Na 12ª sessão ordinária da Assembléa Provincial, em 10 de abril de 1882, o deputado Eliseu Martins, assinando conjuntamente com o deputado José de Mello Carvalho Moniz Freire (Moniz Freire),<sup>99</sup> apresenta, perante a Câmara, o Projeto n.º 12, de reforma da instrução pública. Nesse projeto, buscava-se instituir no Espírito Santo um novo modelo de escolarização, modificando a estrutura educacional oferecida pelo Estado. Estava no plano dos deputados dar novo formato ao modo como se preparavam os professores para o ensino das primeiras letras (ler, escrever, contar e rezar) ou, como denomina Hébrard (1990), *saberes elementares*.<sup>100</sup> Outro objetivo do projeto era modificar o direito que as famílias possuíam de dar ou não educação formal aos seus filhos. No projeto encaminhado à Assembléa um dos tópicos dizia respeito à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino. O primeiro artigo do projeto é bem claro quanto aos propósitos asseverados pela reforma:

A Assembléa Legislativa provincial resolve:

Art. 1º - O ensino publico primario é gratuito e *obligatorio*, e será ministrado em escolas de 1ª, 2ª e 3ª entrancia, segundo a classificação d'esta lei, alem de uma escola primaria superior, na Capital da Província (AAPES, 1882, p. 66. grifo meu).

<sup>99</sup> José de Mello Carvalho Moniz Freire nasceu na cidade da Vitória, a 13 de julho de 1861. Fez os estudos de humanidades no Atheneu Provincial, em 1877 matriculou-se no curso jurídico da Faculdade Direito de Recife, passando, em 1880, para o de São Paulo, onde se formou a 5 de novembro de 1881. Retornando para o Espírito Santo, foi eleito para deputado provincial para a gestão 1882-1883. Em 15 de março de 1882, fundou, juntamente com o senador Cleto Nunes, o jornal *A Província do Espírito Santo*, transformado depois, em 1889, para o diário *Estado do Espírito Santo*. Em Recife, redigiu, em 1878, com João Peixoto, Arthur Leal e Clovis Bevilacqua, a *Gazeta Academica*; em São Paulo, redigiu, como redator-chefe, o *O Liberal*, órgão acadêmico dos estudantes filiados ao partido liberal, colaborando também na *Opinião Liberal* de Campinas. Em 1890, foi eleito deputado ao Congresso Constituinte da República e, em 1892, tornou-se presidente do Estado do Espírito Santo (CLÁUDIO, 1912). Ao estudar a História do Positivismo no Brasil, principalmente com base no que chama de positivistas “independentes”, Lins (1967) faz uma análise dessa corrente filosófica no Espírito Santo. Para o autor, Muniz Freire pode ser considerado um dos principais expoentes desse movimento no Espírito Santo. Ver também o estudo de Novaes (2001), quando discute a formação de uma elite de bacharéis na Província do Espírito Santo, a partir da década de 1880, e o papel exercido por Muniz Freire na organização da política capixaba no final do século XIX.

<sup>100</sup> Hébrard (1990), referindo-se à Europa do século XVIII, esclarece que, nesse período, a escola se torna, tanto no mundo protestante quanto no mundo católico, o local em que se ensinam os primeiros saberes, identificados progressivamente com os instrumentos mais rudimentares da cultura escrita: ler, talvez escrever. Somente na Terceira República, segundo o autor (1990), é que os saberes elementares passam a ser identificados pela trilogia ler-escrever-contar. Nesses saberes, conforme Hébrard (1990), poderia perfeitamente ser incluída a catequese (rezar). Saber que deixa de ser ensinado nas escolas primárias somente com a criação das leis laicas na III República.

As matérias que deveriam compor o ensino oferecido nas escolas primárias da Província estavam regulamentadas pelo art. 16, no qual se estipulava o seguinte:

O ensino nas escolas primarias comprehende: leitura e calligraphia, recitação em voz alta de trechos de prosadores e poetas nacionaes, analyse grammatical e lógica dos trechos recitados, instrucção moral e religiosa, elementos de geographia e historia pátria, principalmente da Provincia, arithmetica até proporções, inclusive, geometria pratica, systema legal de pesos e medidas (AAPES, 1882, p. 68).

Em relação à formação dos professores para atuarem nas escolas, o regulamento determina e marca prazos para que eles se preparassem no curso oferecido por uma instituição prevista para ser criada na Província, que denominaram de Escola Primária Superior, sem a qual os professores ficariam impedidos de exercer o magistério.

Os conteúdos que deveriam ser ensinados aos futuros professores são identificados pelo art. 2º, o qual determinava que a instituição deveria ser mista. Para os deputados Eliseu Martins e Moniz Freire, a Escola Primária Superior seria cursada em um período de oito anos de estudos consecutivos. As matérias ministradas na instituição seriam:

Portuguez,  
 Francez (facultativo),  
 Inglez (facultativo),  
 Geographia physica e politica e especialmente do Brazil,  
 Noções de cousas,  
 Moral pratica, social e domestica,  
 Arithmetica,  
 Algebra,  
 Geometria plana e no espaço, Trigonometria rectiliea,  
 Physica experimental,  
 Chimica orgânica e inorganica,  
 Escripturação mercantil,  
 Astronomia elementar,  
 Botanica em geral, madeiras de construcção, vicios, peso especifico, resistencia, córte e conservação,  
 Mineralogia,  
 Geologia,  
 Mecanica racional e suas applicações às machinas,  
 Historia universal e especialmente do Brazil,  
 Agricultura,  
 Physiologia,  
 Principios de economia politica,  
 Noções de direito publico e criminal, dadas sobre a leitura da Constituição e Codigo Penal (AAPES, 1882, p. 66).

O objetivo de um curso tão extenso e intenso, segundo os deputados, era para que servisse também de preparatório<sup>101</sup> para os cursos superiores oferecidos na Corte. Tinha-se também como intenção que a Escola Primária Superior formasse funcionários mais bem preparados para os postos públicos que a Província oferecia. Como é possível perceber na citação abaixo, outra possibilidade seria que tal instituição oferecesse formação para professores para as escolas de primeiras letras. Discutindo o projeto, o deputado Eliseu Martins esclarece:

Terminado o curso da escola superior o alumno entrega-se á um officio ou profissão, ou [...] [poderia seguir] um dos cursos superiôres actualmente existentes no Imperio ou aproveita o privilegio, que lhe cede o projecto, isto é, vai ser empregado publico, ou professor (AAPES, 1882, p. 178).

Pelo que se percebe, as matérias fugiam em muito ao regime de formação para um professor habilitado para lecionar nas escolas primárias oferecidas pelo governo.

Naquele momento, a única instituição que ainda formava professoras, na Província do Espírito Santo, era o Instituto Normal, que funcionava no Colégio Nossa Senhora da Penha. As matérias oferecidas no instituto resumiam-se a aulas de

1as. Letras.

Portuguez e Litteratura.

Francez.

Geographia.

Prendas.

Musica e canto.

Consta, portanto, o curso normal de oito materias, bem ou mal estudadas, que são julgadas aptas para professoras (O HORIZONTE, n. 31, 1882, p. 2).

---

<sup>101</sup> De acordo com Haidar (1972), os exames preparatórios se constituíram como a alma do ensino secundário e superior, durante o Império até a década de 1920. Foi percebido, conforme Haidar (1972), durante todo o período em que esteve em vigor, quase exclusivamente como canais de acesso aos cursos superiores. Os estudos secundários reduziam-se, assim, como o ensino das matérias necessárias ao ingresso nas academias. Para Haidar (1972, p. 47), “[...] os conhecimentos requeridos nos exames de preparatórios constituíram padrão ao qual procuraram ajustar-se os estabelecimentos provinciais e particulares de ensino secundário”. Uma característica dos exames preparatórios é que poderiam ser realizados de forma parcelada. Desse modo, muitos dos alunos que ingressavam nos estudos secundários não chegavam a terminar o curso, pois conseguiam prestar exames em todas as matérias necessárias para a admissão nas instituições de ensino superior. Sobre o tema, consultar também a tese de Peres (1973), *Educação republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro – 1890-1920*, o estudo de Antunha (1980), *A instrução na primeira República: a união e o ensino secundário na primeira República* e o trabalho de Santos (2005), *Academia de Direito de São Paulo (1827-1854) e a constituição de uma elite nacional: o lugar da língua portuguesa*.

No ano de 1882, não havia Escola Normal que fornecesse instrução para os futuros professores. A instituição que por muitos anos funcionara junto ao Ateneu Provincial havia sido extinta pelo regulamento da instrução pública aprovado em 1877 (GAMA, 1877a).

O Instituto Normal do Colégio Nossa Senhora da Penha é passado por avaliação pelos editores do jornal *O Horizonte*. Segundo esses editores, desde o ano de 1877, não havia se formado sequer uma professora pelo Instituto Normal. O estudo era tão mal orientado, que as alunas repetiam com exaustão as matérias sem conseguir finalizar o curso.<sup>102</sup> Mesmo se conseguissem concluir, afirmam os editores, não conseguiriam ser boas professoras, pois faltava à formação das alunas matérias imprescindíveis, como a “Historia Natural, a Physica, a Chimica, a Pedagogia, a Methodologia, e outras muitas, todas ellas de utilidade para a vida” (O HORIZONTE, n. 31, 1882, p. 2).

É necessário ponderar a avaliação do cenário pintado pelos editores d’*O Horizonte*, pois, nesse momento, desempenham, como atores bem posicionados no jogo político da Província, a função de criar expectativas, indignação ou apoio à causa que buscam tornar pública.

A nova instituição projetada mediante a produção do Regulamento n.º 12 também não atendia à especificidade que se requeria para a formação de um professor para atuar nas escolas primárias, mas, nesse caso, a reforma previa que deveria existir, anexo à Escola Primária Superior, um curso de Pedagogia, com duração de dois anos, em que o aluno se prepararia como professor adjunto.<sup>103</sup> Todo aluno que optasse pelo Magistério após, o termino dos oitos anos previstos para a conclusão do curso primário superior deveria matricular-se na escola de Pedagogia.

<sup>102</sup> Como foi possível perceber durante o período em que a escola normal funcionou no Colégio Nossa Senhora da Penha haviam poucas alunas matriculas, que não recebiam nenhum incentivo financeiro, como gratificações por horas de estudo, pelo contrário, seus salários, sendo concursadass ou interinas em escolas da região do Espírito Santo, era dividido pela metade. Informação que não é descrita pelo jornal *O Horizonte*. Ainda existia o problemas, também não descrito pelo jornal, que a escola normal feminina não possuía os professores que deveriam ministrar as aulas do segundo ano do curso.

<sup>103</sup> Primitivo Moacyr (1937), ao escrever sobre as reformas da instrução pública, durante o Império, informa que diferentes modelos foram projetados para se formar os professores para as escolas primárias. Segundo o autor (1937), na reforma da instrução pública apresentada pelo deputado-geral Luiz Pedreira do Coutto Ferraz (político que já havia exercido o cargo de presidente da Província do Espírito Santo em 1848), em 1854, havia duas formas para se habilitar professores para o ensino primário: 1) por intermédio das Escolas Normais, e 2) por intermédio de professores adjuntos ou alunos mestres. A primeira, de acordo com Moacyr (1937), Coutto Ferraz olhava com desconfiança, pois pouco proveito, segundo o deputado, havia demonstrado na formação de professores no Brasil. Citando Coutto Ferraz, pondera Moacyr (1937) que o deputado tinha essa impressão por constatar que as tentativas de criação de escolas normais, invariavelmente até aquela data, haviam se realizado por intermédio de ensaios mal dirigidos. Na segunda possibilidade, Coutto Ferraz, de acordo com Moacyr (1937), depositava maior credibilidade, porquanto não seria necessário criar uma instituição modelar para habilitar os professores para o Magistério. Os futuros mestres poderiam adquirir sua formação acompanhando um professor experiente. Nesse momento, os alunos exercitariam seus conhecimentos sobre as teorias e metodologias do ensino e as poderiam testá-las diretamente na prática.

Com a supressão do Ateneu Provincial e do Colégio Nossa Senhora da Penha, previa a lei que seus lentes deveriam ser absorvidos como professores da Escola Primária Superior, instituição que se projetava como modelizadora dos saberes escolares na Província.

A incumbência da direção e inspeção do ensino público, estabelecia o projeto, deveria estar a cargo da congregação dos professores da Escola Primária Superior, de um inspetor-geral eleito pela congregação para uma gestão de dois anos e por inspetores paroquiais nomeados pelo inspetor-geral.

De todos os temas tratados no projeto de reforma, desenvolvido pelos deputados Eliseu Martins e Moniz Freire, o que mais se destaca como ponto de controvérsias e discussões acaloradas dizia respeito à obrigatoriedade do ensino primário (as famílias tornavam-se obrigadas a enviarem seus filhos à escola, sob a pena de serem multadas se assim não o fizessem).

Um dos opositores ao projeto é o deputado José Feliciano Horta de Araújo (presidente da Assembléia), que não concorda com o art. 1º do projeto, por acreditar que a população da Província não estaria pronta para uma lei que obrigasse os pais a enviar seus filhos à escola. Segundo o deputado José Feliciano Horta de Araújo,

Pelo que concerne á instrucção publica, ao levantamento da mentalidade popular, penso que não nos devemos olvidar de que os nossos habitos e costumes, entre os quais ha bons e máus, divesificam profundamente sob saliente aspectos dos de outros paizes, em virtude de condições especiaes quanto á raça, ao clima, ao território, á população em sua maior ou menor densidade, á riqueza, ao systema tradicional de educação, aos preconceitos, ao pendor natural de cada um e á predisposição ou repugnancia para a acceitação de reformas, que tendem a quebrar os élos de uma cadêa secular, a modificar os costumes, a alterar os hábitos, em summa, a transformar o meio social em que se tem vivido (AAPES, 1882, p. 154-155).

Conforme as palavras do deputado, as reformas vinham tocar no mais íntimo dos hábitos e costumes dos cidadãos da Província. As representações sobre o significado da instrução pública que o dispositivo fazia circular não seriam bem-aceitas, em virtude de os hábitos arraigados, pelo que chama de sistema tradicional, terem gerado preconceitos que não permitiriam que o projeto transformasse a frequência à escola em obrigatória, mesmo que trouxesse consigo a proposta da gratuidade. Considerava-se que a reforma continha em si uma invasão à vida privada, impedindo que os pais decidissem sobre o futuro de seus filhos. Entendia-se que a reforma ia de encontro ao direito do pátrio poder. Para Giglio (2006, p. 2),

A obrigatoriedade é elemento central no movimento de institucionalização. A obrigatoriedade se coloca na fronteira de um novo modelo de governo da instrução pública e, portanto, em novo desenho de institucionalização, do qual são dependentes uma rede de práticas político-administrativas e culturais.

As práticas político-administrativas discutidas pelos deputados na reforma do ensino, de acordo com José Feliciano Horta de Araújo, não dariam muito certo, uma vez que obrigar a escolarização da juventude da Província e ao mesmo tempo não oferecer boas escolas, suficientemente perto dos alunos, e bons professores redundaria em descontentamento por parte dos pais. Para José Feliciano Horta de Araújo, seria preciso antes educar

[...] os professores, estabelecendo escolas depois cuidaremos de tornar o ensino obrigatorio, por meio de uma lei convenientemente decretada, prudente, cautelosa, exequível, si se fizer sentir a necessidade de repressão afim de coagir ao ensino (AAPES, 1882, p. 158).

Mesmo entre os editores do jornal *O Horizonte*, o tema da obrigatoriedade do ensino não é bem-aceito. Assim que o Projeto n.º 12, se torna público, o periódico faz circular algumas críticas a pontos que os editores consideravam polêmicos. Segundo os editores do jornal, não conseguiam reconhecer no projeto as bases da Escola Positivista, pois, da forma como o projeto estava estruturado, não se poderia esperar que garantisse a *ordem e o progresso*. Advertem os editores:

Reconhecemos que o projecto não foi elaborado de accordo com a Escola Positivista, como era para desejar, visto como só ella pode produzir resultados que garantão a ordem e o progresso. Somos, porem, de opinião que uma reforma n'esse sentido, sendo actualmente inopportuna, attento o estado de mentalidade da população, deve ser adiado para mais tarde. Assim nos pronunciando, attendemos a grande lei do meio social e ao principio de que todo progresso prematuro produz anarchia. Uma doutrina demonstravel deve ser aceita por todos os cidadãos, mas ella necessita de tempo para convencer os emperrados, para vencer preconceitos existentes ha muitos seculos. N'esta circumstancia parece-nos que o melhor caminho a seguir é considerar — o projecto de reforma de instrucção e que actualmente se discute na Assembléa d'esta Província, como uma transição do methodo anachronico, ora existente, para o methodo positivista (O HORIZONTE, n. 38, 1882, p. 2).<sup>104</sup>

<sup>104</sup> Lins (1967, p. 233), ao estudar a História do Positivismo no Brasil, declara que o redator do jornal *O Horizonte*, Maximiliano Maia, era simpatizante do positivismo, “[...] formado em engenharia pela Universidade de Gard, na Bélgica. No Rio de Janeiro frequentou a Escola central, onde conheceu Teixeira Mendes e Miguel Lemos. Esteve também na Escola Militar do Rio, onde foi aluno de Benjamin Constant e companheiro de Floriano Peixoto, de quem se tornou grande amigo”.

Nessas críticas ao projeto, os editores de o *O Horizonte* não estavam sozinhos. Moniz Freire, signatário do projeto, diz que dava apoio à proposta por, naquele momento, não ter condições e tempo para elaborar outra, conforme as bases do sistema filosófico que adotava. Esclarece o deputado Moniz Freire perante a Câmara Provincial:

Quizera vêr de uma vez desaparecer esse anachronismo e vingado definitivamente o unico systema educacional capaz de produzir transmutações completas á nossa acanhada mentalidade; o systema á que mais tarde e vagarosamente hão de chegar todas as nações; systema que consiste no doctrinamento total da conducta, a conducta moral e a conducta intellectual – a synthese da vida humana; mas ninguem desconhece além do mais o perigo das bruscas transições e a necessidade de transigir ás vezes com o passado que se condemna e ao mesmo tempo amanhar o solo onde se sentará mais tarde o alicerce das futuras reformas (AAPES, 1882, p. 164-165).<sup>105</sup>

Conforme Lins (1967), ordem e progresso são dois conceitos que, no vocabulário positivista, deveriam ser inseparáveis, pois

[...] *progresso é o desenvolvimento da ordem, assim como a ordem é a consolidação do progresso*, o que significa que não se podem romper súbitamente os laços com o passado e que toda reforma, para frutificar, deve tirar seus elementos do próprio estado de cousas a ser modificado (LINS, 1967, p. 349, grifos do autor).

Nesse sentido, é possível compreender tanto as críticas dos editores do jornal *O Horizonte* como a que é proferida por Muniz Freire. Ponto comum entre os dois discursos são as representações que fazem veicular. Para esses homens, o estágio atrasado da mentalidade da população ou o seu acanhamento eram um ponto que poderia interferir na boa aceitação da reforma. Conforme relatam, as reformas deveriam ser realizadas de forma vagarosa e deveriam ser conduzidas pelo único sistema educacional (Escola Positivista) capaz de produzir as transmutações necessárias para se chegar à etapa que já haviam chegado as outras nações. Desse modo, para os críticos ao projeto, seria preciso vencer os preconceitos que existiam há muitos séculos. Nesse processo, seria necessário convencer a todos os cidadãos que o doutrinamento total da conduta, moral e intelectual, era a chave para a síntese da vida humana.<sup>106</sup>

<sup>105</sup> De acordo com Lins (1967, p. 237), “A figura mais eminente do Positivismo capixaba foi o Dr. José de Melo Carvalho Muniz Freire, de quem, na *História da literatura espírito-santense*, diz Afonso Cláudio: ‘As suas idéias filosóficas, em comêço, obedeceram à Doutrina do Positivismo heterodoxo sobre a direção de Littré; mais tarde à ortodoxia de Comte, quer na filosofia quer na política’” (grifos do autor).

<sup>106</sup> Barros (2003), analisando as *Obras filosóficas de Pereira Barreto*, esclarece que os positivistas, seguidores de Comte, acreditavam que uma situação qualquer, em um momento da história, é sempre o resultado de tudo

Nos textos que circulam no periódico, chama a atenção o sentido empregado para o termo cidadão. O uso adotado não é apenas aquele que está disposto na Constituição de 1824, para a qual ser cidadão tinha como prerrogativa básica a posse de propriedades, não a posse das letras. Para os críticos ao projeto, a falta dessa posse, o letramento, era a responsável pelos preconceitos e pelo estado atrasado da mentalidade da população. A transmutação operada, ao que parece, é no sentido do que qualifica o cidadão.<sup>107</sup> O cidadão é aquele que possui ilustração, que foi doutrinado moral e intelectualmente pela escola. Desse modo, capaz de reconhecer as regras da ordem e do progresso.

Segundo os editores de o *O Horizonte*, a determinação de que o ensino deveria ser gratuito era um acerto, mas estabelecer que também fosse obrigatório<sup>108</sup> não seria conveniente naquele momento. Para eles, a Província não estava preparada para uma tal mudança, portanto as modificações deveriam ser lentas e graduais, assim a obrigatoriedade da frequência à escola não deveria ser feita em forma de coerção, aplicando multas às famílias que preferissem ver seus filhos na lavoura a vê-los na escola. Para os editores do periódico, outros dispositivos poderiam ser utilizados, entre eles, a privação de direitos aos analfabetos e a concessão de privilégios aos que possuíssem ilustração. Propõem os editores:

Não somos adeptos da obrigatoriedade directa do ensino, pois não achamos que seja esse o meio afficaz para fazer-se com que os habitantes de um lugar concorram as escolas. Tudo quanto é obrigatorio é vexatorio produz repugnancia e aborrecimento. Temos outros meios indirectos de convencer a população de que devem instruir-se. É pela privação de certos direitos; é pela superioridade de posições concedidas as classes illustradas, que devemos despertar o estímulo e os brios dos individuos, fazendo lhes nascer o gosto pelo estudo (O HORIZONTE, n. 38, 1882, p. 2).

Atacado pelos adversários e mesmo por aqueles que militavam no mesmo partido, como o caso do deputado Horta Araújo, que entendia que o tema da obrigatoriedade do ensino fazia parte da pauta do Partido Liberal, mas acreditava que a Província não estava preparada para uma tal modificação na organização da instrução pública. Dizia ele: “Sabem os nobres

---

#### Cont. da nota anterior

quanto a precede. Desse modo, acreditavam que, antes de qualquer iniciativa no campo das reformas, primeiro deveria se observar a fase em que se encontrava uma civilização, por esse motivo entendiam que o progresso não é passível de ser improvisado. Muitas conseqüências negativas poderiam acontecer se não fosse observada essa lei geral, pois não se rompe com o passado impunemente.

<sup>107</sup> É preciso lembrar que, nesse período, o analfabetismo não era “privilégio” apenas dos pobres e dos escravos. Muitos indivíduos de posse também eram analfabetos, mas tinham seus direitos políticos e civis garantidos pela propriedade.

<sup>108</sup> A reação das famílias contra a obrigatoriedade da instrução era percebida como um fator que poderia gerar uma possível desordem social, o que era incompatível com a evolução natural da humanidade.

deputados que tres principios se combinam, servindo de base ao ensino moderno: – a obrigação dos pais de fazerem os filhos aprender, liberdade de escolher os mestre e secularização do ensino” (AAPES, 1882, p. 157).

Para o deputado Horta Araujo, antes de se exigir a obrigatoriedade do ensino, todas as escolas deveriam ser providas com bons professores e mesmo deveriam ser construídas escolas nas regiões mais afastadas da Província. Para ele, muitos professores que, naquele momento, exerciam o Magistério nas escolas primárias, não estavam satisfatoriamente formados, pois a maioria não havia passado pela Escola Normal, visto que não havia a obrigatoriedade de estudar em uma instituição de formação de professores para atuar como docente. Os regulamentos da instrução pública anteriores não tinham se preocupado com esse tema e, mesmo quando faziam menção à lei, esta não havia sido cumprida na totalidade. Assim, para as cadeiras das escolas de primeiras letras que existiam em regiões menos povoadas, bastava que algum cidadão se interessasse em abrir uma escola para que imediatamente fosse considerado professor. Seguindo esse raciocínio, conclui o deputado Horta Araujo:

O que se não póde, nem temos o direito de exigir é que os nossos concidadãos sejam forçados a enviar seus filhos ás escólas mal situadas, mal providas e pessimamente dirigidas; onde em tróca de uma instrução nominal, deficiente e mesquinha, ser-lhes-ão também inoculados os germens do vicio e o virus da immoralidade (apoiados; muito bem), que os ha de infallivelmente prejudicar no futuro (AAPES, 1882, p. 159).<sup>109</sup>

Na segunda discussão do Projeto n.º 12, não concordando com o raciocínio esboçado no debate anterior por aqueles que eram contrários ao tema da obrigatoriedade do ensino, o deputado Moniz Freire interveio para informar que, em todos os lugares em que foi implantada a escolarização obrigatória da população, as condições não eram diferentes das que se encontrava a Província do Espírito Santo. Na Província de São Paulo, na do Rio de Janeiro e na da Bahia, que eram mais desenvolvidas economicamente, a situação não era diferente, a discussão da obrigatoriedade foi recebida com descrédito.

<sup>109</sup> De acordo com Barros (1959), no período da ilustração brasileira, algumas pessoas acreditavam que o ensino obrigatório não deveria fazer parte das reformas sociais, pois o domínio das letras, apesar de suas vantagens, poderia subverter a ordem. Citando Sá e Benevides relata o pensamento de algumas personalidades da década de 1870 e 1880 do século XIX. “A instrução obrigatória [...] são exorbitantes da missão natural do Estado e atentatórias ao direto de personalidade e aos direitos da família” (BARROS, 1959, p. 58). Perguntava Tarquínio de Souza: “Instruir obrigatoriamente para que? Por acaso a alfabetização, por exemplo, é um bem em si? Se ela trás certas vantagens, propicia também oportunidades para delitos que sem ela não se verificariam: sem saber escrever [...] ninguém falsifica assinaturas... A ignorância não é um mal, pelo menos comparada à impiedade, e a virtude assenta-se em bases completamente diversas do saber; ela independe da

Para o deputado Horta Araújo o único remédio para curar a ignorância era a instrução pública obrigatória. Citando a França, declara:

Os países que têm obtido mais vantajoso resultados no que concerne à instrução primária, os devem á adopção do systema de ensino obrigatorio. É um remédio energico, e que o ministro da instrução publica da França em 1864 assignalou como necessario para curar o mal inveterado da ignorancia popular, considerando-o como realmente é, não um onus imposto pelo genio do despotismo, mas pelo da liberdade (AAPES, 1882, p.322).

Para Moniz Freire, a reforma do ensino deveria ser feita e a obrigatoriedade do ensino deveria ser mantida, pois, segundo o deputado, seria esse um

[...] dogma essencial, um corollario irrecusavel e immediato, uma das bases fundamentaes da escola [positivista] a que me filio, e é considerada como a questão social de mais alta transcendencia, de influencia mais decisiva sobre a formação e o funcionamento da intelligencia e do caracter (AAPES, 1882, p. 164).

Formação do caráter, eis o que se pretende alcançar com a reforma da instrução pública. Para os deputados, somente com base na escolarização obrigatória é que se poderia pensar a formação de um cidadão pronto para servir o Estado, um homem pronto para viver em sociedade e com capacidade de decidir o futuro do País.

Para Moniz Freire, o investimento que a Província do Espírito Santo faria para tornar o ensino primário gratuito deveria ser acompanhado da sua obrigatoriedade, visto que acreditava-se que somente com as crianças freqüentando a escola se poderia ter o controle sobre quais características fariam parte de sua identidade e quais representações sobre a sociedade fariam parte da sua conduta. Em relação ao sistema que possibilitaria tal formação, Moniz Freire elucida para os deputados da Assembléia Provincial.

Quizera ver de uma vez desaparecer esse anachonismo e vingado definitivamente o unico systema educacional capaz de produzir transmutações completas á nossa acanhada mentalidade; o systema á que mais tarde e vagarosamente hão de chegar a todas as nações; systema que consiste no doctrinamento total da conducta, a conducta moral e a conducta intellectual (AAPES, 1882, p. 164).<sup>110</sup>

---

Cont. da nota anterior

ciência” (BARROS, 1959, p. 59).

<sup>110</sup> Faz o deputado uma referência ao positivismo ou ao que chama de Escola Positivista. A passagem de um estágio menos desenvolvido para o Estado Positivo seria, para Moniz Freire, possível com a implantação de um ensino não abstrato ou idealista que tivesse como fundamento a ciência.

Outras vozes se levantam na Assembléia em favor do Projeto n.º 12 de reforma da instrução pública. Entre elas, destaca-se a do deputado João Aprigio Aguirra (João Aguirra), membro do Partido Liberal. Para o deputado, a questão da obrigatoriedade à escola primária era uma tendência a qual muitos países estavam aderindo, pois descobriam que muito maior contribuição pode dar ao Estado um cidadão ilustrado do que um que possuía pouca ou nenhuma instrução. Afirma o deputado:

[...] as nações tem se empenhado fôrtemente em melhorar e propagar este ramo dos negocios publicos, a instrucção, por todas as camadas sociaes tem por objectivo, preparado a mocidade, formar bons cidadãos para o futuro e que saibam condignamente nos limites naturaes de suas aptidões prestar-lhes serviços quando d'elles necessitar (AAPES, 1882, p. 168).

Ao tratar do tema da obrigatoriedade do ensino primário dos jovens de sete a doze anos, João Aguirra esclarece que, em outros assuntos, o Império usava coerção para obrigar que determinadas necessidades do Estado fossem supridas pelos cidadãos. Para ele se,

[...] os estados exigem do povo a maior contribuição possível que é aquella do sangue, obrigando o concurso dos homens para formar seus exercitos, que fazem abnegação de suas vidas nos campos de combate, não é muito que o obrigue a ir a escola para poder melhor conhecer seus direitos e deveres (AAPES, 1882, p. 168).

O projeto tramita durante dois meses na Assembléia Provincial, com os deputados propondo emendas aos artigos, mas não é votado, resiste somente à segunda discussão, quando, então, é abandonado pelos deputados que estavam elaborando o plano de reforma.

Os debates que antecedem a reforma realizada na gestão do presidente da Província, Inglês de Sousa, em 1882, ajudam a compreender que o Espírito Santo já vivia um momento de intenso debate sobre o significado da instrução pública. As discussões não nascem quando Inglês de Sousa chega ao Espírito Santo. Os debates já existiam, com atores já posicionados e empenhados em construir um projeto de reforma que pudesse transformar o panorama educacional da Província. No sexto capítulo será possível perceber como essas discussões que antecedem a reforma, realizada no governo de Inglês de Sousa, são importantes para se compreender a construção do regulamento da instrução pública aprovado em 1882.

Pela exposição, é possível perceber que, no Espírito Santo, assim como em outras regiões do País, o cenário político estava em disputa por dois grupos adversários que possuíam, como objetivo regular, normatizar e, por intermédio do controle das instituições, auferir ganhos simbólicos, ou seja, apresentar-se como voz autorizada e com capacidade de

autorizar outros a falar. Percebe-se também que as posições assumidas pelos dois deputados, Eliseu Martins e Moniz Freire, filiados ao Partido Liberal, não eram em tudo compartilhadas com seus correligionários. Em alguns pontos, membros do mesmo partido possuíam divergências e posições completamente opostas, podendo-se indagar se seguiam as mesmas diretrizes partidárias.

Barros (1959), em seu estudo sobre *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*, relata que é muito difícil precisar a quais idéias os políticos se filiavam. Nominalmente diziam pertencer a um partido político, mas, em alguns aspectos, divergiam das doutrinas que davam suporte à agremiação política a que estavam “filiados”. Nesse sentido, o estudo de Barros (1959) sobre os tipos de mentalidades, ou formas de pensamento que circulavam no Segundo Império, durante as décadas de 1870 e 1880, ajuda muito a compreender as divergências dentro de um grupo que dizia seguir as mesmas doutrinas filosóficas.<sup>111</sup> De acordo com Barros (1959) ao se observar o período que corresponde à ilustração brasileira, é possível perceber que

[...] **Liberais clássicos**, formados na escola do direito natural, como um Lafayettes Rodrigues Pereira, **liberais ‘cientificistas’**, como um Silvio Romero, liberais semi-indecisos entre as duas direções, como até certo ponto o foi Rui, – e mesmo ‘cientificistas’ anti-liberais, como os positivistas ortodoxos, e até alguns heterodoxos, em múltiplos aspectos conjugam seus esforços e lutam pelos mesmos fins. No caso dos **liberais clássicos** e dos **liberais cientificistas** o ponto de partida é diverso – mas o ponto de chegada é quási o mesmo; entre êstes e os **positivistas** há um parentesco próximo entre os princípios, divergências nos fins e concordância freqüente acerca dos meios (BARROS, 1959, p. 66. grifos do autor).

Na Província do Espírito Santo, pelo modo como estava transcorrendo o debate relacionado com o Projeto n.º12, de reforma da instrução pública, pode-se supor que a discussão duraria um bom tempo, pois, como anunciam os editores do jornal *O Horizonte*, o plano elaborado por Eliseu Martins e Moniz Freire foi tão atacado por emendas, que os deputados preferiram retirá-lo da pauta de discussões. Assim, “[...] pela guerra de extermínio, que muitos lhe faziam, não teve o projecto, terceira discussão” (O HORIZONTE, n. 42, 1882, p. 2). Outro fator decisivo para a retirada do Projeto n.º 12 da pauta de discussão foi que a Assembléia Provincial, com base na Resolução Provincial n.º 31, de 20 de maio de 1882, passou ao presidente da Província, Inglês de Sousa, a tarefa de conduzir o processo de criação

<sup>111</sup> Em um mesmo período, circulam idéias liberais, do cientismo naturalista, do ultramontanismo, do positivismo e do liberalismo de diversos matizes (BARROS, 1999).

do projeto que regulamentaria a reforma da instrução pública. Contudo não sem antes estabelecer algumas regras para que o projeto fosse elaborado.

Conforme a Lei n.º 31, de 20 de maio de 1882, o presidente ficaria autorizado a tomar as providências para a elaboração do regulamento, desde que respeitasse alguns pontos que entendiam que deveriam ser observados. Como se pode perceber, houve um processo de negociação entre os deputados provinciais e Inglês de Sousa, ficando este responsável em acatar alguns pontos que os deputados acreditavam não deveriam ser secundarizados na reforma. Entre os pontos, incluíam-se: o respeito que deveria ter em relação ao orçamento provincial para a instrução pública; os exames de preparatórios que não poderiam ser suprimidos, pois se constituíam, naquele momento, na possibilidade para o ingresso nas faculdades do Império;<sup>112</sup> a criação na Província de duas escolas para formação de professores, uma masculina e outra feminina. Desse modo, a Resolução Provincial n.º 31 delimitava o poder de ação do presidente ao orçamento para a instrução pública ao mesmo tempo em que buscava manter a estrutura do ensino secundário como local de preparação para o ingresso nos cursos superiores disponíveis no império, garantido que as matérias estudadas fossem as que eram cobradas nos exames. Quanto ao ensino normal, que não fosse realizado como co-educação, mas que fossem designadas escolas diferentes para cada sexo, assim como suas matérias.

#### LEI N.º 31

20 DE MAIO DE 1882.

Authoriza a reforma da Instrução Publica.

HERCULANO MARCOS INGLEZ DE SOUZA, Bacharel Formado em Sciencias Juridicas e Sociaes pela Faculdade de S. Paulo, official da Imperial Ordem da Rosa, e Presidente da Provincia do Espirito-Santo etc. etc.

FAÇO saber a todos os seus habitantes que a Assembléa Legislativa Provincial decretou e eu sancionei a Resolução seguinte:

Art. 1º. – Fica o Presidente da Provincia authorisado a reformar a Instrucção Publica da provincia, não podendo exceder em caso algum, a verba do orçamento. N'essa reorganisação serão contemplados os preparatorios necesarios para a matricula nos cursos superiores do Imperio, e instituidos dous cursos normaes para habilitação de professores de ambos os sexos.

Art. 2º. – Revogão-se as disposições em contrario.

<sup>112</sup> Ver Haidar (1972), em *O ensino secundário no império brasileiro*.

Mando portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida resolução pertencer, quem a cumprão e fação cumprir tão inteiramente como n'ella se contem. O Secretario interino d'esta Provincia a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palacio do Governo da Provincia do Espirito-Santo, aos vinte dias do mez de maio de mil oitocentos e oitenta e dous, sexagesimo primeiro da Independencia do Império.

Herculano Marcos Inglez de Souza (LEIS, 1882, p. 62-63).

Ao analisar a organização das Câmaras Provinciais no seu *Panorama do Segundo Império*, Sodré (1998, p. 93) chega às seguintes conclusões:

Nas assembléias provinciais alterava-se a eloquência brasileira: sonora, brilhante e vazia. Constituíam essas câmaras-mirins o palco apagado e escondido onde ensaiavam o vôo as futuras águias do parlamento nacional. Um estágio nesse andar térreo do edificio parlamentar brasileiro ia conferir-lhes desembaraço e ânimo para mais arriscadas façanhas. A elite dos letrados se alistava nesses entreveros sonoros e inócuos, em que julgavam resolver não só os destinos da pátria como os do continente, quiçá os da humanidade. Os tropos oratórios eram cuidadosamente recolhidos. As imagens anotadas para o uso futuro. A violência épica das passagens causava o enlevo dos mais tímidos ou dos mais ignorantes. A palavra entrava no uso de que só agora começa a se desfazer, de enfeite do mau gosto, de fitinha amarela para a vacuidade do pensamento dessa elite quase parasitária que se insinuava pelos cargos públicos, que se apegava ao organismo burocrático nacional, que se infiltrava no arcabouço político do país e, como as traças, ia derrocá-lo no momento mais favorável.

Para Sodré (1998), as Assembléias Provinciais eram locais utilizados apenas como lugar de preparação ou de palco para futuras atuações parlamentares. Essa análise não ajuda a compreender as posições assumidas por alguns desses atores perante algumas questões do seu tempo. Marc Bloch (2001) alerta sobre a operação histórica que possui mais a intenção de condenar do que compreender. Para o autor (2001, p. 126), “[...] para penetrar uma consciência estranha separada de nós pelo intervalo das gerações, é preciso quase se despojar de seu próprio eu”. Visto ser impossível um lugar de neutralidade, compreender significa investigar o que queriam, realmente, os homens em determinado período da História e como se comportavam em frente às questões do seu tempo. Nesse sentido, os debates parlamentares deixam de ser aquele lugar chato, vazio e repetitivo, formado fundamentalmente pela “vacuidade” de pensamento da elite, considerada, por Sodré (1998), parasitária.

Diferente da análise de Sodré (1998),<sup>113</sup> e como foi possível perceber neste capítulo, o exame dos debates realizados nas Câmaras de deputados provinciais pode revelar muito sobre as formas de organização discursiva utilizadas em determinado período da História. Os debates podem indiciar os modos como os homens públicos projetavam a sociedade, sobre as apropriações/transformações e usos que faziam das informações/representações, em situações determinadas, do que estava circulando entre uma comunidade letrada. Nesse sentido, os discursos proferidos por esses homens que habitam estrategicamente locais de poder não podem ser compreendidos apenas como exercício de uma retórica vazia, ou de diletantismo. Pelo contrário, os discursos são cheios de sentidos e informam sobre as lutas de representação, sobre o modo como eles faziam reconhecer e produziam uma identidade social, como marcavam de modo perpétuo a existência de grupos com formas diferenciadas de classificar, delimitar e articular um modo de impor uma certa concepção do mundo, seus valores e seu domínio.<sup>114</sup>

Conforme alertam Nunes e Carvalho (1993), cabe ao olhar escolher como ver. Assim, os debates parlamentares podem ser muito mais do que um lugar vazio de sentido. Eles podem dar a ver as reações, apropriações, transformações e usos diferenciados que os homens faziam da cultura a que estavam envoltos. Desse modo, os discursos proferidos no Parlamento devem ser interpretados como pistas, sinais ou vestígios<sup>115</sup> que apontam um modo específico de representar o mundo, mas também como práticas de representação que amarram os sentidos do enunciado com os mecanismos de recepção, concedendo aos temas em voga aspectos de verdade inquestionável.

Com a posse do novo presidente os deputados da Província do Espírito, sessam as discussões em torno do Projeto n.º 12, de reforma da instrução pública, e entregam ao recém empossado administrador a tarefa de produzir o regulamento. Mas quem era esse novo presidente para merecer tal incumbência? O que o legitimava como administrador e reformador da instrução pública? Quais eram as suas experiências em relação à instrução pública? Nos próximos capítulos do estudo buscarei responder a esses questionamentos e, ao

---

<sup>113</sup> A obra *Panorama do segundo império*, de autoria de Sodré (1998), foi escrita originalmente em 1939 e, conforme os editores responsáveis por sua segunda edição, “[...] segue, integralmente, o texto da primeira [...]. Procedeu-se apenas à atualização ortográfica, corrigindo-se erros eventuais de revisão” (GHAPHIA, 1998, p. 7).

<sup>114</sup> Ver Chartier (1990) em *A história cultural: entre práticas e representações* e também Chartier (1991) *o mundo como representação*.

<sup>115</sup> De acordo com Bloch (2001, p. 73), “Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser [segundo a feliz expressão de François Simiand,] um conhecimento através de vestígios”. Ver também Ginzburg (1999), na obra *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*.

mesmo tempo, compreender a circulação dos modelos pedagógicos, as lutas de representação em torno da forma escolar para a formação dos professores, para as escolas primárias do Segundo Império.

No capítulo a seguir serão analisados os debates na Assembléia Provincial de São Paulo. Momento em que Inglês de Sousa, eleito deputado, procura argumentar sobre a necessidade de reabrir a escola normal da Província, momento também que torna possível compreender as lutas de representação em torno da questão da reforma da instrução pública.

### 3 CAPÍTULO

## A ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO: MODELOS PEDAGÓGICOS EM CIRCULAÇÃO – REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Inglês de Sousa ainda não foi colocado em evidência no cenário educacional. Sua contribuição, projetos e debates ainda não foram analisados de forma mais profunda.<sup>116</sup> Se, no campo da educação ele ainda não foi compreendido, no campo da literatura, sua produção está sendo cada vez mais utilizada como fonte e objeto de análise, notadamente por Leite (2002), que faz uso da literatura como fonte para entender o panorama social e político do Estado do Pará, sobretudo da região amazônica em fins do século XIX.

Barreto (2003) também é outro pesquisador que utiliza a obra literária de Inglês de Sousa para compreender, com base em uma análise socioantropológica, o modo de vida da sociedade cacauzeira amazônica, no terceiro quartel do século XIX.

Na crítica literária, pode-se perceber, durante o século XX, alguns autores que buscaram compreender a literatura brasileira atribuindo a Inglês de Sousa o título de introdutor do naturalismo, no romance produzido no Brasil, com a publicação, em 1876, de *O Cacauleira*, romance ambientado, em 1866, na região amazônica.<sup>117</sup>

Josef (1963), explicando o contexto da produção literária de Inglês de Sousa, analisa que o interesse de Inglês de Sousa pela literatura de cunho naturalista se desenvolveu por

<sup>116</sup> Com exceção do estudo desenvolvido por Novaes (2001), que, em um dos capítulos de sua tese, analisa a reforma da instrução pública conduzida por Inglês de Sousa, no Espírito Santo, no ano de 1882, outras pesquisas não foram localizadas, no campo da História da Educação, que tenham focalizado o papel desempenhado pelo reformador durante o Segundo Império.

<sup>117</sup> De acordo com Josef (1963, p. 11), o campo literário deve a Lúcia Miguel Pereira “[...] a renovação dos estudos sobre Inglês de Sousa e a constatação de que foi pioneiro do realismo no Brasil”. Até os [trabalhos de Lúcia Miguel Pereira em 1945] em torno do romancista [Inglês de Sousa], julgava-se Aluísio de Azevedo o iniciador daquele movimento, quando, á aparição do *Mulato* (1881), já havia Inglês de Sousa publicado *Histórias de um Pescador*, *O Cacauleira* e o *Coronel Sangrado*. Hollanda, ao prefaciar a terceira edição de *O Missionário*, em 1946, credita também a Inglês de Sousa a introdução do naturalismo como estilo literário no Brasil. O mesmo acontece com Sodré (1960), ao escrever *História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos*, e com Amora (1974) ao produzir a obra *História da Literatura Brasileira*. Os autores são enfáticos em afirmar as circunstâncias que levaram Inglês de Sousa ser ignorado pela crítica literária. Para eles, os leitores em geral, ainda não estavam preparados para absorver as idéias e referências estéticas contidas nos romances produzidos pelo autor, pois estavam mais acostumados com a escola romântica e suas figuras. As fatalidades com as quais se envolviam os personagens descritos por Inglês de Sousa, a ausência de finais felizes, a excessiva minudência dos ambientes e dos costumes, mais próximo de um estudo antropológico da vida dos personagens do que do romance fez com que muitos leitores não se sentissem

haver a percepção de que esse gênero literário possibilitava rever as formas consolidadas para se explicar o Brasil. Assim, para Josef (1963), o processo literário fundamentado na estética naturalista correspondia a uma atitude “[...] realista diante da vida, ao embate de novas idéias suscitadas pelo progresso científico e industrial do século XIX, enquadra-se no movimento racionalista da segunda metade do século Comte e Claude Bernard que orientaram de maneira decisiva os espíritos” (JOSEF, 1963, p. 8).

Diante do panorama político e cultural que se formou no final do século XIX, os romances produzidos por Inglês de Sousa representavam na literatura, segundo Josef (1963), um período de transformação não só dos novos esquemas de compreensão e explicação da realidade, mas também da consolidação de um novo grupo de intelectuais, segundo Josef (1963), formado por bacharéis,

[...] engenheiros, militares, médicos, [por intermédio dos quais] irá surgir o movimento positivista no Brasil, que assumirá atividade científica para interpretar o mundo. No novo clima intelectual de debate de idéias, conceitos tradicionais e novos se justapõem. Prepara-se a separação da Igreja e do Estado, realizada após a proclamação da República (JOSEF, 1963, p. 9).

Ao descrever as características do Naturalismo, Barreto (2003), declara que o Naturalismo pode ser compreendido como uma forma de Realismo por aprofundar ou exagerar a abordagem realista com a finalidade de transformar a literatura em uma forma de ciência e em documentário que buscava ser o mais fiel à realidade.<sup>118</sup>

Ao analisar os romances escritos por Inglês de Sousa com a finalidade de compreender o retrato que ele buscou produzir da sociedade de sua época é possível perceber que o tema da instrução aparece algumas vezes nas suas descrições. Em o *Cacaulista*, Inglês de Sousa, expõe, aos leitores de sua obra, que a maioria das famílias não se preocupavam em dar a seus filhos nem mesmo a instrução elementar. Contando a história de Miguel Fernandes, filho de um plantador de cacau da região de Óbidos, relata que o menino já com doze anos passava os seus dias andando nu pelas margens dos rios e trepado nos galhos das árvores. Segundo o autor,

---

Cont. da nota anterior

atraídos pelos seus escritos.

<sup>118</sup> Conforme Josef (1963), esse era o tom dado ao romance que passa da caracterização de subjetivo para objetivo, de abstrato para científico. Ciência fundamentada no positivismo, evolucionismo, no darwinismo e no racionalismo. “Foi com este patrimônio de idéias que Inglês de Sousa iniciou sua carreira de escritor e romancista” (JOSEF, 1963, p. 11).

[...] enquanto seu pai viveu foi Miguel criado a lei da natureza, nunca conseguiu o padre licença de João Faria para ensinar sequer uma palavra latina ao sobrinho, o português, como homem ignorante que era votava profundo desprezo às letras, e costumava dizer que o cacau para crescer, e o gado para produzir não precisavam de padres nem de doutores (SOUZA, 1973, p. 4).

O padre da cidade de Óbidos, que era irmão da mãe de Miguel, estava resolvido a dar educação ao rapaz e já não havia quem o impedisse. Assim foi Miguel, a contragosto, levado para a cidade a fim de ser instruído. Narra Inglês de Sousa que “[...] o padre soube convencer a irmã da utilidade de levar o sobrinho para Óbidos, e ainda que isto custasse muito à viúva, e o filho berrasse como um endemoninhado, lá se foi o padre todo ufano com a sua presa, a caminho da cidade” (SOUZA, 1973, p. 4). Assim por mais de três anos esteve Miguel “[...] na companhia do tio; o padre esforçava-se na sua educação, fazia-o ajudar nas suas missas, e não esquecia a palmatória para moderar o gênio indócil do sobrinho. [O padre] José Fernandes prezava-se de saber quebrar gênios” (SOUZA, 1973, p. 5).

Miguel não agüentando a severidade da instrução que recebia, fugiu da companhia do tio e retornou para a fazenda de cacau de onde tinha sido levado. Desse modo, segundo Inglês de Sousa (1973), volta o rapaz a viver em liberdade, em contato com a natureza e a ser comandado por seus instintos, até sofrer uma decepção amorosa, a qual o faz abandonar a região do cacau e partir para a cidade de Belém, Capital do Pará.

Em seu próximo romance *O coronel sangrado: cenas da vida do Amazonas*, Inglês de Sousa (1968), apresenta um novo Miguel Fernandes. Na sua volta para Óbidos ele está mudado, era uma pessoa muito diferente daquela que tinha sido na sua infância. Partiu de sua cidade disposto a se vingar, “Mas pouco a pouco, com o viver da capital, foram-se-lhe modificando as idéias, à medida que se ia ilustrando mais o seu espírito [...]. Queria esquecer as injúrias recebidas. Era isto efeito do poderoso impulso da civilidade, que lhe alargava a órbita estreita das idéias.” (SOUZA, 1968, p. 44). Fruto das leituras que havia realizado no período que trabalhou como caixeiro, Miguel Fernandes, agora se considerava um homem ilustrado, civilizado que não podia mais deixar se guiar pelos instintos, “Homem ilustrado hoje, ele abjurava as mesquinhas idéias de outras eras” (SOUZA, 1968, p. 43).

Conforme Barreto (2003), o choque entre a civilidade e a matutice, é um tema abordado em toda a obra de Inglês de Sousa. A idéia de uma natureza humana que precisa ser controlada, reprimida e dominada pelo poder das “luzes”. Uma educação que exerça uma força contrária aos instintos naturais, que ilustre pelo conhecimento, para Inglês de Sousa, em

seus romances, é a possibilidade de o saber adquirido agir como elemento civilizatório que modifica as idéias e também o comportamento.

Ao conceder uma entrevista sobre os autores que contribuíram para que seguisse o caminho da estética naturalista, fica-se sabendo, pelo relato de Josef (1963), algumas das leituras que Inglês de Sousa compreendia como significativas em sua formação. Declara Josef (1963, p. 13): dos autores por ele lidos, “[...] sabermos que Renan abalou-o e, em entrevista concedida a João do Rio, afirma: ‘Os autores que contribuíram para a minha formação literária foram Erkmann-Chatrian, Balzac, Dickens, Flaubert e Daudet’”. Os autores que analisaram a obra literária de Inglês de Sousa não trazem muitas informações sobre os estudos ou amizades de Inglês de Sousa no período em que esteve em Pernambuco, ou em São Paulo. Mas uma pista sobre suas relações pode ser encontrada no estudo de Nascimento (1999), *A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX*. Conforme o autor, ao se estudar o que passou a ser denominado como Escola de Recife, movimento intelectual liberado, na década de 1870, por Tobias Barreto e Sílvio Romero, alguns nomes não menos importantes devem ser relacionados ao grupo, entre eles: Artur Orlando, Clóvis Beviláqua, Fausto Cardoso, Castro Alves, Celso de Magalhães, Capistrano de Abreu, Franklin Távora, Carneiro Vilela, Domingos Olímpio, Luiz Guimarães, Plínio Lima, Souza Pinto, Santa Helena Magno e também Inglês de Sousa.<sup>119</sup>

Octávio Filho (1955, p. 21) ao produzir uma pequena biografia de Inglês de Sousa, declara que em sua estada em Recife, o estudante, “Foi morar numa república de estudantes, onde teve como companheiros Bertino de Miranda, os irmãos Bezerra, – Antônio, Demétrio e Victor, além de Honorato Correa de Miranda – todos mais ou menos tocados pelos ideais do século, materialistas, racionalistas e pretendidamente ateus”. Já Lins (1967) ao estudar *A História do Positivismo no Brasil*, analisa que Inglês de Sousa foi um dos bacharéis formados em Recife e São Paulo que foram influenciados pelo Positivismo e que aderira à doutrina de Comte.

---

<sup>119</sup> Um documento que fornece pistas e faz projetar a possibilidade de as relações construídas por Inglês de Sousa, durante sua passagem pela Faculdade de Direito de Recife, terem permanecido após sua transferência para a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco é o relatório que produziu no momento de deixar o cargo de presidente da Província de Sergipe, em 1881. Nesse documento, relata o fato de, em sua administração, ter convidado para professor da cadeira de *Gramática, Língua e Literatura Alemã* do Liceu Sergipano e para diretor da instrução pública de Sergipe Tobias Barreto, o qual não aceitou. As razões para Tobias Barreto não ter aceitado o cargo não são relatados, mas a proposta indica que havia entre estes uma certa proximidade. Ver Sousa (1882) no relatório em que passou a administração da Província de Sergipe para José Joaquim Ribeiro de Campos, primeiro vice-presidente, em 22 de fevereiro de 1882.

No quarto ano do curso de Direito, deixou Inglês de Sousa Pernambuco e transferiu-se para a Faculdade de Direito de São Paulo,<sup>120</sup> local onde conclui o último ano de sua formação, recebendo, ao final, o grau de bacharel.<sup>121</sup>

Como se pode perceber, seja pelas idéias que adotou em seu processo de formação, seja pelas reações expressas em seus romances, o tema da instrução pública é problema fundamental para Inglês de Sousa e indicia a atuação política direta que este teve, tanto na assembléia paulista, quanto como presidente de Província em Sergipe e no Espírito Santo.

A seguir o estudo buscará compreender um pouco mais sobre Inglês de Sousa, e ao mesmo tempo analisará a circulação dos modelos de formação de professores que, nos anos finais do Segundo Império, concorriam como padrões que deveriam ser seguidos, copiados e apropriados como referência para se reorganizar a instrução pública.

Como deputado provincial, em 1880, entre as participações que tem na Câmara Provincial, Inglês de Sousa, apresenta, defende, justifica e ataca projetos que não coadunavam com seus interesses para a instrução pública. Mas como poderá ser percebido o que estava em jogo não era apenas a instrução pública. Estava em pauta todo um novo esquema de interpretação da realidade brasileira, seu passado, seu presente e o que ele poderia se tornar no futuro. Estava se discutindo um outro modelo para o Império, formas com que o Estado poderia ser atualizado e se tornar sincronizado com o pensamento do período em que estavam vivendo. Um projeto de civilidade que passava pela reorganização da escola de formação de professores e pela escola primária oferecida pela monarquia.

Serão analisados, a seguir, os debates em que Inglês de Sousa tomou parte, na Assembléia Provincial de São Paulo, o que ele compreendia como a função do ensino normal, da escola primária e qual modelo deveria ser adotado no processo de reabertura da Escola Normal, de São Paulo. Os momentos dos debates sobre a reabertura da escola normal e sobre os subsídios financeiros aos colégios Culto à Ciência e ao Bom Conselho, são situações em

---

<sup>120</sup> O exame do estudo produzido por Adorno (1988), *Aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*, principalmente em busca de indícios da passagem de Inglês de Sousa pela Faculdade de Direito de São Paulo, não se revelou produtivo em relação ao primeiro objetivo, uma vez que o autor centra a atenção em sua análise em intelectuais que realizaram todo o curso naquela escola, caso em que não se enquadra Inglês de Sousa. Ao consultar os arquivos da Faculdade de Direito de São Paulo, nada foi encontrado relacionado com a passagem de Inglês de Sousa pela instituição, em consequência de os arquivos referentes aos anos anteriores a 1880 terem sido destruídos por um incêndio. Tal calamidade é relatada por Martins e Barbuy (2000), pesquisadoras que estudaram a história da instituição desde a sua criação, em 1827, até o ano de 1997.

<sup>121</sup> Nesse meio tempo, escreveu e publicou, já em São Paulo, *Histórias de um pescador* e o *Coronel sangrado*, livros que davam continuidade à sua primeira criação, *O cacaulista*, completando o objetivo proposto de escrever a série denominada *Cenas da vida amazônica*.

que é possível compreender o entendimento que Inglês de Sousa possuía sobre a educação escolarizada e se constitui também na oportunidade para se entender as lutas de representação entre modelos pedagógicos que circulavam naquela região.

### 3.1 A reforma da instrução pública em discussão: a escola normal e a formação dos professores

Eleito deputado para a Assembléia Provincial de São Paulo em 1879, Inglês de Sousa passa, de forma sistemática, exercer o seu mandato como representante do Partido Liberal e a tomar decisões tendo como linha mestra as idéias liberais sobre o significado do Estado Imperial e a melhor maneira de modernizá-lo, colocando-se, assim, na linha de frente do embate político entre os dois grupos que lutam pelo poder. Essa luta como será possível perceber ao longo do estudo, não está restrita apenas a São Paulo, mas acompanha Inglês de Sousa às outras províncias em que vai exercer cargos públicos.

No ano de 1880, Inglês de Sousa passa a ocupar uma cadeira de deputado provincial em São Paulo. Nesse ano, fez uma defesa de projeto que proporciona elementos para compreender a sua relação com a instrução pública e as representações que possuía a respeito desse ramo da Administração Pública, a circulação dos modelos pedagógicos e os embates entre diferentes projetos.<sup>122</sup>

Inglês de Sousa discursa sobre o tema da instrução pública, como deputado, em alguns momentos: primeiro quando defende o projeto de reabertura da Escola Normal, quando discute o subsídio financeiro a escolas particulares<sup>123</sup>

No período em que Inglês de Sousa discute o regulamento que subsidiaria a reabertura da Escola Normal na Província de São Paulo, é possível perceber diferentes projetos sobre a instrução pública circulando e sendo debatidos na Assembléia Provincial dessa cidade. Barros (1959), discutindo as características da *Ilustração Brasileira*, analisa que nas décadas de 1870 e 1880, era lugar-comum, entre os discursos dos políticos e intelectuais, o pensamento de que, para o Brasil se transformar em um país desenvolvido, o caminho necessário seria o derramamento de “luz” sobre os brasileiros com a escola. Assim, para o autor (1959, p. 23), havia a “[...] crença generalizada, no período, que um país é o que a sua educação o faz ser”.

---

<sup>122</sup> O acesso aos debates é realizado com base na leitura e análise dos *Annaes da Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo* do ano de 1880 e do jornal *A Província de São Paulo* do ano também de 1880.

<sup>123</sup> Colégio Culto à Ciência, de Campinas, e ao Colégio Bom Conselho, de Taubaté. Inglês de Sousa debate outras propostas encaminhadas pela câmara de deputados, mas não estão relacionados com a instrução pública, como o caso da contratação de trabalhadores chineses com a finalidade de substituir a mão de obra escrava nas lavouras de café de São Paulo e a construção e melhorias de estradas, mas não serão foco de análise no estudo, apesar de fornecerem elementos para se compreender o projeto liberal que é defendido por Inglês de Sousa.

Um dos debates que é capaz de oferecer elementos para compreender como circularam e foram apropriadas as propostas de escolarização e formação de professores é o que é realizado na Assembléia Provincial de São Paulo no ano de 1880. Nos confrontos entre os parlamentares representações, compartilhadas e em luta, sobre o melhor modelo para se formar o professor, são feitas circular como meio para convencer os adversários ou ganhar simpatizantes para a causa que era propugnada.

Se havia a crença generalizada de que o país é aquilo que a educação o faz ser, ao que parece, não havia consenso em relação a quais dispositivos adotar e quais estratégias deveriam ser implementadas para que as aspirações de um país moderno fossem concretizadas com a escola.

Desenvolve-se, de acordo com Barros (1959, p. 22-23), entre as décadas de 1870 e 1880, “[...] a crença absoluta no poder das idéias, a confiança total na ciência e a certeza de que a educação intelectual [...] [era] o único caminho legítimo para melhorar os homens, para dar-lhes um destino moral”.

Para Barros (1959), no final do século XIX, é possível perceber um panorama composto por mentalidades, pode-se dizer, de trocas culturais, em que se pode observar:

[...] ‘cientificistas’ anti-liberais, como os positivistas ortodoxos, e até alguns heterodoxos, em múltiplos aspectos [...] [conjugando] seus esforços e [...] [lutando] pelos mesmos fins. No caso dos **liberais clássicos** e dos **liberais cientificistas** o ponto de partida é diverso – mas o ponto de chegada é quase o mesmo; entre êstes e os **positivistas** há um parentesco próximo entre os princípios, divergências nos fins e concordância freqüentemente acerca dos meios (grifos do autor).

Essas variações e proximidades, na forma de representar o mundo e propor caminhos a serem seguidos, apontadas por Barros (1959), podem ser percebidas na leitura dos debates parlamentares em relação à instrução pública.

Nos debates parlamentares, é possível perceber um conjunto de representações sobre o significado da escolarização que incidem sobre a definição dos saberes que deveriam ser transmitidos nas escolas de primeiras letras e sobre a formação dos professores que atuariam nessas instituições de ensino.

Um dos caminhos propostos para a formação dos professores é a reabertura da Escola Normal de São Paulo, mas, nesse caso, faltava também consenso sobre qual modelo de escola

normal adotar.<sup>124</sup> Nóvoa (1991) ao estudar a mudança *Do mestre escola ao professor do ensino primário* relata que a gênese e o desenvolvimento do modelo escolar constitui um longo percurso em que houve um jogo complexo de relações sociais e de modificações das representações sobre a profissão docente e que a estabilização da forma escolar para a formação dos professores se realiza quando a intervenção estatal provoca a sua homogeneização. Mas até se chegar a esse estado muitas foram as discussões sobre qual modelo deveria ser o adotado, um dos motivos é que está sendo transferido a autoridade de um campo de influência para outro. No caso das crianças que deveriam ser ensinadas é a diminuição da influência da família, já no caso dos professores é o poder da Igreja e suas interdições sobre quais conhecimentos eram permitidos aos professores. Dessa forma, o que se percebe é o aumento do poder do estado, tanto em relação ao ensino primário e nas instituições formadoras de professores.

O processo de transição entre as representações, o período em que está sendo decidido o modelo que seria adotado é um momento propício para compreender as propostas que estão circulando e sendo debatidas por intelectuais e políticos que buscam se auto-afirmar como voz autorizada sobre o tema da instrução pública. Desse modo, foca o olhar para as práticas de representação produzidas nos debates parlamentares, para compreender além do modelo que se torna vencedor aqueles que são oferecidos como opção ao empreendimento de tornar o Brasil um país moderno com base na escolarização.

Para o estudo, esse processo configura-se como decorrente das lutas de representações pela imposição da “melhor” fórmula para habilitar professores para as escolas de primeiras letras. Durante meados do século XIX, havia a concorrência de diferentes modelos

---

<sup>124</sup> No Brasil, a criação das escolas normais está vinculada ao Ato Adicional de 1834, que transfere para as províncias a obrigação de criar e manter as instituições de ensino primário, normal e secundário, reservando para o Estado apenas a atribuição de criar e legislar sobre as instituições de ensino superior. Após a regulamentação, foram criadas as escolas normais das províncias do Rio de Janeiro (Niterói) em (1835), na Bahia (1841), em Minas Gerais (1840) e em São Paulo (1846). No Ato Adicional de 1834, a Constituição Brasileira de 1822, nos arts. 9º e 10º, o Estado Imperial determinava que seria da competência das províncias organizar a instrução pública. Nesse dispositivo, prescrevia-se o seguinte: “Art. 9. Compete às Assembléas legislativas provinciales propôr, discutir e deliberar, na conformidade dos arts. 81, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 da Constituição. Art. 10. Cumpre às mesmas Assembléas legislar: sobre a divisão civil, judiciaria e ecclesiastica da respectiva provincia, e mesmo sobre a mudança da sua capital para o lugar que mais convier. Sobre instrução publica e estabelecimentos proprios a promovê-la, não comprehendendo as faculdades de medicina, cursos juridicos, academias actualmmente existentes, e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro fôrem creados por lei geral” (RODRIGUES, 1863, p. 170-171). Rodrigues (1863, p. 171) comentando as atribuições das Assembléas Provinciais, declara: “Não entra nas attribuições da Assembléas provinviaes conferir a alumnos do lycêo o gráo de bacharel em letras, dando-lhes preferencia para os empregos públicos provinciales; 1º, porque a concessão de titulos, honras e distincções não são de sua attibuição; 2º, porque habilitando aquelle gráo para a matrícula nos estudos da Universidade que se projecta, o mesmo gráo representará maior ou menor instrucción, conforme o arbitrio das Assembléas na designação das materias precisas para a sua collação”.

pedagógicos que apontavam diversos caminhos para se formar os docentes para as escolas primárias. A idéia de que seria a escola normal o espaço que melhor serviria para esse objetivo ainda não estava consolidada, pois havia experiências educativas realizadas dentro e fora do Brasil que demonstravam que outros modelos eram possíveis e oferecidos como mais rápidos e menos dispendiosos para os cofres públicos.<sup>125</sup>

Ao analisar os debates que são desenvolvidos na Assembléia Provincial de São Paulo, com base nos *Annaes da Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo* (AALPSP), é possível perceber o embate de diferentes projetos civilizatórios com base na cultura escrita, distintas concepções pedagógicas colocadas como solução para o problema da falta de professores para as escolas primárias e diferentes saberes oferecidos como os que melhor capacitariam os professores para a atuação docente. Enfim, diferentes modelos culturais em circulação propondo formas escolares, à primeira análise, muito parecidas, mas com composições e finalidades bem diversas.

Em 6 de abril de 1880, entra em discussão o Projeto 274, substitutivo ao de número 7, que passava a autorizar o governo da Província de São Paulo a abrir uma escola normal e dar-lhe um regulamento.

O primeiro a se pronunciar a respeito do projeto foi Inglês de Sousa. Para o deputado, o projeto que entrava em votação era um substitutivo de um projeto seu, que havia passado pela Comissão de Instrução Pública, formado pelos deputados, J. Romeiro, Brotero e Ferreira Braga, para dar parecer.

Conforme Inglês de Sousa, era seu dever justificar e defender o projeto anterior, uma vez que foram suas idéias atacadas e “[...] censuradas na imprensa como fructo da precipitação, e da falta de exame da questão” (AALPSP, 1880, p. 396).

Ao analisar o projeto substitutivo, Inglês de Sousa afirma que um é exatamente contrário ao outro. Assim, seria necessário justificar as restrições colocadas no projeto original, pois era “[...] filho de um systema que [...] pareceu bem pensado, em relação ás materias do ensino no curso normal” (AALPSP, 1880, p. 396).

Dirigindo-se ao presidente da Assembléia Provincial, o Sr. Dr. Paula Souza, argumenta que existiam alguns pontos que deveriam ser observados no substitutivo. Desse modo, elege aqueles que considera os mais urgentes para se debater a questão.

---

<sup>125</sup> Um deles, o sistema de professores adjuntos, consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de forma a prepará-los para o desempenho da profissão docente. A aprendizagem do futuro docente consistia na observação do comportamento de um professor mais experiente e das técnicas didático-pedagógicas empregadas para o ensino dos alunos. Esse sistema, apesar de oferecer baixíssimos custos para as províncias, trazia o inconveniente da impossibilidade de controle e do que era mais desejável,

Farei, sr. Presidente, consistir a defesa do projecto da nobre comissão, visto como um é exactamente o contrario do outro. As idéas contidas em um, são radicalmente oppostas ás contidas em outro. Nesse intuito encararei o substitutivo sob diversos pontos de vista, já em relação á extensão e qualidade do ensino, já em relação á duração do curso, já em relação á divisão das materias por anno. Fallarei das lacunas que encontro no projecto substitutivo e do seu preço (AALPSP, 1880, p. 396).

Começa debatendo sobre a questão da extensão do curso normal e das matérias que o compunham. De acordo com Inglês de Sousa, um ponto que separava seu projeto do que estava sendo oferecido como substitutivo residia no fato de como ele percebia o ensino e no modo como a comissão entendia a questão. Ele fazia uma profunda diferença entre o ensino normal e o ensino secundário. Para Inglês de Sousa, a comissão “[...] pelas disposições do seu projecto, parece confundir um com o outro” (AALPSP, 1880, p. 396).

Inglês de Sousa estabelecia profundas diferenças entre o ensino ministrado na escola normal e o das demais modalidades de ensino. Para ele, duas eram as características principais que deveriam ficar claras, quando se projetassem os objetivos associados ao ensino normal. Uma delas era o limite dos anos de estudos que se deveria estabelecer como necessário à preparação do futuro professor; a outra se relacionava com o grau de profundidade dos estudos dos alunos e com a quantidade de matérias oferecidas no curso.

Referindo-se ao ensino normal, Inglês de Sousa declara que “Ministrar aos alunos uma instrução solida e limitada, eis a missão de uma escola normal bem organizada; e para que este ensino seja bastante profundo e possa produzir verdadeiros professores, é indispensavel que seja limitado” (AALPSP, 1880, p. 396).

Dirigindo-se aos deputados da Assembléia e aos membros da Comissão de Instrução Pública, esclarece que um ponto atacado em seu projeto se relacionava com a intenção de diminuir para quatro o número de cadeiras que compunham o curso normal. Não fazia isso, conforme sua justificativa, por desconhecimento, precipitação ou falta de estudos, mas “[...] propositadamente, porque [...] [entendeu] que tratando-se de professores, era preciso ensinar-lhes o que mais tarde deveriam ensinar aos seus alumnos” (AALPSP, 1880, p. 396).

Haviam sido mal interpretadas suas idéias, segundo o autor, pois o que tinha projetado não era outra coisa senão uma Escola Normal Primária. Chamando em seu favor a legislação da Província, esclarece que as leis que regravam a instrução pública apontavam que ela deveria ser bem determinada, o que significava que deveria se diferenciar das outras

---

Cont. da nota anterior

uma formação homogênea para o corpo de professores públicos.

modalidades de ensino. Nessas condições, pergunta aos membros da comissão: “[...] O que deve fazer o legislador que trata de organizar uma escola nestas condições?” (AALPSP, 1880, p. 396).

Ele mesmo responde ao questionamento afirmando que deveriam “Ter em vista, e é essencial este ponto, as materias que formam o ensino elementar do paiz” (AALPSP, 1880, p. 396).

Outra questão é direcionada à Comissão de Instrução Pública, quando Inglês de Sousa inquire que pensem sobre o papel do ensino normal. Assim pergunta o autor aos deputados: “Qual a missão da escola normal entre nós?” (AALPSP, 1880, p. 396). Novamente responde ao questionamento e argumenta sobre o que, para ele, deveria ser levado em consideração ao se observar o objetivo do ensino normal.

Criar professores que posam ensinar as materias elementares aos que iniciam a sua carreira litteraria. Sob este ponto de vista é claro que toda e qualquer materia que se introduz no ensino normal, sem ser da ordem das que lhe são essenciais, será pelo menos dispensável, e a escola normal, como já disse alguém, só deve occupar-se de materias indispensáveis. Temos um exemplo no nosso paiz. As faculdades superiores do império, pela grande extensão que se tem dado ao ensino, não produziram efeitos contrarios ao que se desejava. Vemos dessas faculdades sahir grande numero de alumnos que tendo uma tintura geral das materias que estudam, não conhecem profundamente nenhuma dellas, e são incapazes, muitos, logo que deixam os bancos da academia, de exercerem a profissão para que estudaram 5 ou 6 annos.

Principalmente nas academias de direito temos visto constantemente que o ensino de materias inuteis, algumas até ridiculas, sobrecarregando a intelligencia do alumno, tem trahido como consequencia, apenas uma illustração superficial (quando essa mesma existe) e incapaz de produzir os fructos que todo homem sensato deve ter em vista (AALPSP, 1880, p. 396-397).

Inglês de Sousa é bem incisivo em suas posições, quanto à formação dos professores para as escolas primárias. Para ele, não se deveria ensinar o que não seria utilizado pelo professor em sua prática docente. Chama a atenção para um fenômeno que estava observando nas escolas superiores de Direito e Medicina do País. Segundo o autor, essas instituições não teriam um fim determinado, qual seja, habilitar os alunos a uma profissão certa, ou o emprego único daquilo que se aprendia nos bancos escolares.

Interpelando o presidente da Assembléia, expressa seu receio de que a comissão não tenha compreendido a finalidade do ensino normal. Conforme o autor, com o substitutivo apresentado para votação prevendo apenas dois períodos para o curso, não seria possível

habilitar professores para ensinar, porque estes ainda não teriam aprendido com profundidade os conteúdos que deveria ensinar. Para eles, os professores teriam apenas,

[...] algumas noções das materias que estudaram, [...] [o que os tornariam] completamente ineptos para ensinal-as. Não é este o resultado que podia ter em vista a illustrada commissão, apresentando o seu parecer, porque deve saber que a escola normal é creada para formar professores de certas e determinadas materias, e portanto sob este ponto de vista é que devia firmar-se a base do estudo, procurar estabelecer o ensino em ordem a produzir um resultado seguro e illustrar o professor tanto quanto possivel, nas materias que tem de ensinar (AALPSP, 1880, p. 397).

Esclarece à comissão que não era contra o professor possuir ilustração. Entende que uma ilustração maior pode ser proveitosa aos futuros mestres, mas, para isso, compreende que seria “[...] indispensavel que tivessem conhecimentos seguros das materias que ia ensinar, e que estas noções geraes sobrecaregando a intelligencia do professor, não viessem prejudicar o ensino das materias essenciaes” (AALPSP, 1880, p. 397).

Um ensino que tivesse por finalidade a ilustração do futuro profissional, para Inglês de Sousa, era essencial, desde que sua carreira estivesse voltada para as profissões liberais. Direcionando sua fala ao presidente da Assembléia, afirma:

Eu sei, sr. presidente, que para o homem politico, para o homem litterato, para aquelle que se encaminha á carreira das lettras, e mesmo para qualquer homem que quizer figurar na sociedade, são indispensaveis certos conhecimentos; mas, a redução das materias da escola normal, não impede aos professores de mais tarde irem buscar esses conhecimentos, como tambem elles não poderão produzir effeito algum, desde que prejudiquem o ensino das materias indispensaveis (AALPSP, 1880, p. 397).

Para o autor, o ensino normal não teria como sua função precípua formar literatos, nem políticos, muito menos homens que no futuro pudessem desempenhar atividades profissionais que não fossem relativas à docência no ensino de primeiras letras. Conforme Inglês de Sousa, tratava-se de formar professores, tratava-se de uma profissão certa, “[...] de um officio, se assim me posso exprimir” (AALPSP, 1880, p. 397).<sup>126</sup>

Inquirindo à comissão que apresentava o projeto substitutivo, Inglês de Sousa apresenta as justificativas sobre o porquê de o projeto original ser composto de apenas quatro

<sup>126</sup> Nóvoa (1986), ao discutir sobre formação de professores, em meados do século XIX, em Portugal, analisa que há um deslocamento no significado e nos modos de formar os docentes para as escolas primárias naquele período. Para o autor (1986), entendia-se que formar professores não era criar doutores em Pedagogia, mas

matérias. Quando construiu o projeto, tinha em mente a formação de professores para o ensino de primeiras letras, não outro ramo da instrução pública ou ofício. Assim, fazia sentido que se ensinasse na escola normal aquilo que o futuro professor fosse utilizar na sua profissão. Dirigindo-se à comissão, ironiza:

De certo que a illustrata commissão de justiça e instrução publica, se tratasse de organizar uma escola de ferreiro, não iria exigir para o ferreiro conhecimentos do serralheiro. Ora, o officio de professor é um officio como outro qualquer; a escola normal trata de formar professores e portanto as materias que este têm de ensinar é que deve formar o ensino da mesma escola (AALPSP, 1880, p. 397).

Conforme Inglês de Sousa, se ele fazia tais afirmações sobre o objetivo da escola normal, não era por autoridade própria, mas buscava teorizar com base no que se produzia em outros países, em que a instrução pública já se encontrava mais adiantada. Desse modo, argumenta em favor de sua proposta:

Nos Estados-Unidos, sr. presidente, paiz que a muito outros se avanta pela desenvolvimento da instrucção popular, reconheceu-se a supremacia a este respeito; em um paiz europeu muito atrazado em outras cousas, na Prussia, onde o ensino normal, tem tido grande desenvolvimento. E, irei buscar em fonte insuspeita o reconhecimento desta autoridade da Prussia; tenho aqui algumas palavras do relatório apresentado em 1871 pelo director da instrução publica ao ministro do interior da União Americana (AALPSP, 1880, p. 397).<sup>127</sup>

Em tom de desafio, pergunta à comissão se eles conheciam o regulamento da instrução pública aprovado em 1855, na Prússia, em especial o que se ocupava das escolas normais e evangélicas. Nesse regulamento, segundo o autor, não se projetava a formação dos professores em menos de seis anos e, mesmo assim, as únicas “[...] materias que se exigem; são apenas: a lingua allemã pela portugueza, chimica, physica, noções de historia universal, francez e lições de cousas” (AALPSP, 1880, p. 397).

---

#### Cont. da nota anterior

criar bons mestres, e bons mestres não se encontram: deveriam ser formados.

<sup>127</sup> Uma possibilidade é que Inglês de Sousa esteja se referindo aos relatórios sobre a Instrução Pública, produzidos por Celéstin Hippeau, professor honorário da Faculdade de Paris e secretário do Comitê de Trabalhos Históricos e das Sociedades Científicas, que, entre 1869 e 1881, realizou um amplo levantamento da situação da instrução pública em vários países, como os Estados Unidos da América, França, Alemanha, Inglaterra, Rússia, Itália e Argentina (GONDRA, 2002). Segundo Collichio (1976, p. 39) “A partir de 1873, data da publicação do relatório de Hippeau sobre ‘A Instrução Pública na Prússia’, no Diário Oficial do Império, o interesse pela instrução alemã cresceu, não obstante a posição do escritor francês fosse bem diversa da entusiástica aprovação de Renan ao povo alemão”.

Para Inglês de Sousa, um exemplo que não deveria ser desconsiderado na organização da instrução pública era aquele proveniente das experiências realizadas pelo governo da Prússia. Barros (1959), ao discutir *A ilustração brasileira*, lembra que muitos intelectuais nas décadas de 1870 e 1880, ou até anteriormente, tinham os olhos voltados para os exemplos do Estado Alemão e para a organização que aquele país tinha dado à instrução pública. O autor (1959) vai denominar essa admiração, que parte dos intelectuais sentem pela Alemanha, como germanismo pedagógico<sup>128</sup>. Segundo Barros (1959, p. 23) a confiança creditada, de forma “[...] generalizada, no período, que um país é o que a sua educação o faz ser”, possuía ligação direta com o desenvolvimento econômico obtido pela Alemanha no século XIX e pelas suas vitórias na guerra austro-prussiana, vencida na Batalha de Königgrätz, ou de Sadowa, em 1868, e franco-prussiana, vencida na Batalha de Sedan, em 1870.<sup>129</sup>

Conforme Barros (1959, p. 232) “[...] pensadores de todo o ocidente procuravam determinar as causas do êxito alemão. Entre estas, é freqüente a alusão à organização do ensino superior germânico”. Mesmo os franceses derrotados na guerra em 1870 creditam a superioridade do País triunfante à organização que tinham dado ao ensino, fator que lhes deu, também, condições de desenvolvimento econômico.<sup>130</sup>

Para Barros (1959, 24), “No Brasil, é indiscutível o êxito de tais idéias: espera-se que de uma reforma do ensino, do aperfeiçoamento da instrução surja uma mentalidade nova, integrada nas exigências do tempo. A meta visada é a colocação do país ao ‘nível do século’”.

De acordo com Barros (1959), parte dos intelectuais do fim do século XIX possuía, como característica, um olhar prospectivo sobre a sociedade. Não olham para trás, mas para frente, para os exemplos que podem ser captados e adaptados para a realidade brasileira de países considerados já em uma etapa superior de desenvolvimento econômico e social. Crêem que a civilização a que tinham chegado alguns países europeus e americanos possuía relação direta com o modelo, de escolarização, por eles adotado. Assim, compreendiam que a

<sup>128</sup> Ao discutir sobre as referências a uma presença germânica como norte do pensamento brasileiro do século XIX, Collichio (1976, p. 23) adverte que esse “[...] não pode ser compreendido senão como uma das tendências do liberalismo brasileiro na sua trajetória política e literária”.

<sup>129</sup> Conforme Collichio (1976, p. 47), “A idéia de que o mestre-escola teria sido o fator decisivo da vitória alemã parece remontar ao período anterior à guerra franco-prussiana, isto é, à batalha de Koenigsgraetz, em 1866, em que a Prússia venceu a Áustria. O Barão de Söffel, adido militar à embaixada francesa em Berlim, afirmava nos seus relatórios que se tornaram famosos: ‘*Se vivêsseis na Prússia como eu, reconheceríeis quando é verdadeiro o axioma, apesar da sua forma um pouco absoluta: ‘Foi o mestre-escola quem ganhou a batalha de Koenigsgraetz’. Proferiram-se estas palavras logo depois de terminada a campanha em 1866, e hoje todos na Alemanha as repetem como verdade incontestável*’” (grifos da autora).

<sup>130</sup> Para Collichio (1976, p. 22), “Os liberais franceses procuraram explicar [...] [a] hegemonia [alemã] como decorrência da supremacia intelectual proveniente da invejável liberdade de pensamento, religião e ensino de que gozava o povo alemão”.

civilização é “[...] um processo histórico único e as principais diferenças entre as nações são de ‘fase’ e não de ‘natureza’” (BARROS, 1959, p. 25).

Conforme Barros (1959), todo o movimento de aproximação com o germanismo pedagógico é de inspiração liberal e anti-ultramontana, na qual “A livre-concorrência está no seu fundamento” (BARROS, 1959, p. 232). Há, nesse período, uma tendência de olhar para a Alemanha como o exemplo a ser seguido. E assim o fizeram

[...] diversos professores e tratadistas franceses que escrevem sôbre a Alemanha. [...] [Estes] só têm palavras de encômio [...] [para esse país]. A Alemanha, vencedora em Sadowa e depois em Sedan, aparece como a grande nação do ocidente. No Brasil, Tobias Barreto, no norte se faz arauto da grandeza alemã; e aqui e ali aparecem entusiastas do germanismo. Vieira da Silva no Senado, a todo instante invoca o exemplo da Alemanha; Joaquim Teixeira de Macedo, em diferentes livros, divulga dados e informações sôbre o ensino alemão (BARROS, 1959, p. 232).

Seguindo as pistas levantadas por Barros (1959) sobre o germanismo pedagógico, Collichio (1976), no seu estudo *A contribuição de Joaquim Teixeira de Macedo*<sup>131</sup> para o pensamento pedagógico brasileiro, analisa que tal fenômeno possui relação direta com outro “movimento intelectual” denominado por Barros (1959) de *A Ilustração Brasileira*, no qual se podia relacionar o ator por ela estudado.

Citando Barros (1959), segundo a autora (1976), no Brasil o germanismo assumiu dois aspectos diferentes:

[...] um germanismo ‘*mais de conteúdo do que de forma*’, cujos representantes são Tobias Barreto e seus exaltados seguidores, mais interessados na filosofia, nas ciências naturais e históricas e na crítica religiosa, e um germanismo ‘*mais de forma do que de conteúdo*’, ao qual se filia a maior parte de nossos intelectuais e políticos, ansiosos por uma solução para os problemas educacionais brasileiros (COLLICHIO, 1976, p. 19-20, grifos da autora).

<sup>131</sup> “Germanista exacerbado, autêntico liberal romântico, Joaquim Teixeira de Macedo pensa através da instrução tornar possível a cada homem o encontro consigo mesmo e o domínio de uma vida ética que impulse em direção ao humano e ao universal, em um movimento sempre tendente à Unidade que é deus, na solução fichteria ou froebeliana para a tensão entre a individualidade e a totalidade. Monarquista, católico, porém anti-ultramontano, foi partidário da intervenção do estado na Educação, da laicidade do ensino, da obrigatoriedade da instrução primária e da criação da Universidade pelo Estado, e pioneiro na luta pela educação da mulher, criação de Jardins da Infância e formação do Magistério como medida fundamental à reforma do ensino” (COLLICHIO, 1976, p. 19-20).

O germanismo no Brasil não foi apenas uma importação de idéias,<sup>132</sup> foi uma apropriação, seleção e uso das representações que estavam circulando naquele momento, oferecidas como as mais avançadas em várias esferas do saber, entre elas, o modelo de escolarização que se havia desenvolvido na Alemanha.

Para Collichio (1976, p. 24),

O germanismo não foi simplesmente uma admiração pela superioridade da Alemanha como país cuja vitória surpreendia e fascinava sua própria adversária, a França, mas sim o entusiasmo pela descoberta de um povo que vigorosamente praticava aqueles ideais apenas sonhados pelos responsáveis por nossos destinos de país livre: liberdade de pensamento, de religião e de ensino e responsabilidade do estado pela educação.

É dessa forma que surge nas discussões sobre a reabertura da escola normal da Província de São Paulo a possibilidade de ser utilizada a experiência germânica no campo educacional como referência para a produção do regulamento que balizaria o ensino normal. Nos seus discursos parlamentares, Inglês de Sousa, não cita a quais leituras teve acesso para ter tanta certeza de que o modelo alemão de escola normal seria o mais adequado para desenvolvimento da instrução pública no Brasil, mas, de forma indireta, podem-se levantar duas hipóteses. Uma é que ele foi leitor do filósofo francês Joseph Ernest Renan que, entre suas obras havia publicado, em 1868, *Questions Contemporaines*, em que tecia críticas muito positivas ao modelo educacional germânico. Lima (1963), um dos biógrafos que apresentam o itinerário de Inglês de Sousa, relata que, entre os pensadores que o haviam abalado, Renan era um que não poderia ser esquecido.<sup>133</sup>

Também é possível que tenha sido leitor de Joaquim Teixeira de Macedo, visto que, em um dos discursos que profere na Assembléia Provincial de São Paulo, com o intuito de convencer os ouvintes de que o modelo alemão, para a escola normal, era o mais adequado, faz uma citação que pode ser encontrada no livro *Breves apontamentos para o estudo das questões relativas ao ensino normal primario e a educação popular colligidos de varias publicações em lingua allemã*, de autoria de Macedo (1876). Declara Inglês de Sousa que

<sup>132</sup> “Os germanistas brasileiros não pretendiam imitar, mas, renunciando a um estreito nacionalismo, até mesmo hostis às suas formas mais radicais como o indianismo, ‘percebiam argutamente – como diz Roque Spenser Maciel de Barros – que somos antes de tudo ocidentais e que desgarrar-se do mundo ocidental não era criar uma civilização própria, mas abdicar da própria civilização” (COLLICHIO, 1976, p. 25).

<sup>133</sup> Conforme Collichio (1976, p. 22-23), “As circunstâncias políticas brasileiras, maçadas pela questão religiosa e pela discussão do projeto de criação de uma universidade eram oportunas à difusão das idéias de Renan e Taine, que depressa seduziram os intelectuais brasileiros da década de 70”.

[...] a questão de instrução pública, e especialmente a questão de escola normal, occupa a atenção dos estadistas prussianos. Um ministro prussiano Bechedorff em seus *Annaes Prussianos* publicados em 1825, disse o seguinte: Para termos boas escolas, é preciso que haja bons professores, e os estabelecimentos mais proprios para a formatura dos professores populares são as escolas normaes (AALPSP, 1880, p. 397).

Essa citação, realizada por Inglês de Sousa, faz parte dos apontamentos realizados por Macedo (1876) no capítulo de seu livro em que trata da *Essência do Ensino Normal. – Necessidade das Respectivas Escolas. – Sua Definição. – Deverão ser Organizadas como Internatos ou Externatos?* Para Inglês de Sousa, as palavras do estadista prussiano eram cheia de bom senso e demonstravam que

[...] naquele Estado se comprehende perfeitamente, qual seja a missão das escolas normaes, não ficaram sem effeito; e se em 1825 ellas foram escriptas, em 1854, nos famosos regulamentos da instrução pública da Prussia, tiveram a sua applicação e foram perfeitamente contempladas (AALPSP, 1880, p. 397).

As referências a um modo de lidar com as questões da instrução pública, provenientes da Alemanha, começam a circular no Brasil na segunda metade do século XIX e se colocavam como opção para parte dos intelectuais brasileiros que buscava pensar os problemas considerados de interesse nacional.<sup>134</sup>

De acordo com Nascimento (1999), o maior pólo de desenvolvimento das idéias germânicas no Brasil, na segunda metade do século XIX, foi a Faculdade de Direito de Recife, sob a liderança de Tobias Barreto. Conforme o autor, essa escola se desenvolveu em “[...] oposição às idéias predominantes entre as elites que detinham o poder político e econômico nacional e não se cansava de criticar vários aspectos da influência da cultura francesa” (NASCIMENTO, 1999, p. 120), e também americana.<sup>135</sup>

<sup>134</sup> Conforme Collichio, (1976, p. 25), “Para os nossos educadores e administradores, a Alemanha, e a Prússia especialmente, forneciam, ao mesmo tempo, um modelo de organização de ensino e uma filosofia da educação coerentes no seu liberalismo. Pressionados pela intolerância religiosa, pela punição à manifestação de idéias darwinistas, pela discriminação religiosa que negava direitos políticos a estrangeiros naturalizados [e a] protestantes, vários de nossos liberais se voltariam para a Alemanha como o modelo a seguir”.

<sup>135</sup> Para Nascimento (1999, p. 219), dois dos mais representativos intelectuais da escola de Recife, Tobias Barreto e Sílvio Romero, responsabilizavam “[...] o espírito de rotina pelo quadro que a americanização industrial do ensino apresentava. Mas, via também na França possibilidade de escapar ao espírito da rotina. E acreditava ser a Alemanha a nação que reunia as melhores condições para que se pudesse dar um salto de qualidade”. Inglês de Sousa, foi aluno da Faculdade de Direito do Recife, na qual cursou os quatro primeiros anos (1870-1874) de estudos jurídicos. Provavelmente, Inglês de Sousa tenha entrado em contato com o pensamento alemão mediante o convívio com os professores e das possibilidades que o ambiente cultural lhe proporcionava. Pode-se inferir que, nos anos em que Inglês de Sousa esteve em Recife para realizar seus estudos, manteve contato com dois dos principais entusiastas do pensamento alemão, Tobias Barreto e Sílvio

Conforme Inglês de Sousa, se na Alemanha se julgou que seis anos era tempo para se ensinar aos alunos-mestres conhecimentos bem limitados, como pretendia “[...] a nobre comissão em 2 annos sobrecarregar a intelligencia do alumno com conhecimentos tão variados e tão importantes?” (AALPSP, 1880, p. 397).

Segundo Inglês de Sousa, dois anos era um tempo limitadíssimo para se formar professores e se tornava mais limitado ainda quando se projetava nesse período que o aluno-mestre fosse ilustrado com um grande número de matérias, algumas delas consideradas deslocadas e sem razão de ser na formação dos professores. Interpelando o presidente da Assembléia, questiona sobre como justificar algumas das matérias escolhidas para figurar entre as indispensáveis:

Sei, sr. presidente, que a maior parte das pessoas pensa que a lingua franceza e a historia universal são materias indispensaveis em um curso de escola normal; e o argumento valioso, o argumento maior que se tem offerecido em discussão particulares em favor do francez é que é uma lingua universal, e que os compendios de pedagogia são escriptos nessa lingua.

Em favor da historia o argumento é que todos devemos conhecer a historia universal.

Quanto ao primeiro, eu objecto que a lingua franceza não está hoje tão generalisada como se pensa e, se é, allemã é tanto como ella e a ingleza ainda mais.

Se esse argumento tem valor, devemos concordar que mais são necessarias á escola normal as linguas allemã e ingleza, tanto mais que todas as obras de pedagogia são escriptas nestas duas linguas, que os maiores mestres de pedagogia tem escripto em allemão e inglez; muito pouco, não conheço nenhum, em francez.

Pode-se, porém, me objectar que os francezes traduzem tudo quanto os allemães publicam sobre a materia. Direi que a traducção nunca vale o original, e que esse argumento prova de mais, porquanto seria uma vantagem para nós que os nossos litteratos, aquelles que conhecem as linguas allemã e ingleza, se dessem ao trabalho de enriquecerem a nossa litteratura traduzindo essas obras e fazendo-lhes anotações.

Portanto, longe de ser para nós uma vantagem a adopção da lingua franceza com exclusão destas outras duas, será até prejudicial, porque obstará que se enriqueça a litteratura patria com a traducção das obras allemãs e inglezas, e com o estudo mais profundo da sciencia pedagogica (AALPSP, 1880, p. 397-398).

---

#### Cont. da nota anterior

Romero. O primeiro foi aluno da Faculdade de Direito de Recife em 1869, e o segundo era aluno da instituição, em 1873, ano em que Inglês de Sousa estava realizando os preparatórios para se tornar também aluno daquela escola. Com relação a um desses intelectuais, uma ligação mais direta pode ser estabelecida. No ano de 1881, quando Inglês de Sousa torna-se presidente da Província de Sergipe, nomeia Tobias Barreto para professor da cadeira de *Gramatica, Lingua e Literatura Alemã* do Liceu Sergipano, assim como diretor-geral da instrução pública da Província. Cargo que, segundo Nunes (1984), não foi aceito pelo nomeado.

A reivindicação de Inglês de Sousa para que fosse adotada, também no Projeto da Escola Normal, a língua alemã e inglesa tinha por objetivo mostrar que a língua francesa era irrelevante em um curso de formação de professores para as escolas de primeiras letras, nos moldes em que havia projetado. Para ele, “[...] se se exigir para o curso da escola normal a lingua franceza, exija-se tambem as inglezas e allemã; como a commissão entendeu e muito bem, dever excluir estas, acho que, para ser coherente deve excluir tambem aquella” (AALPSP, 1880, p. 398).

De acordo com Inglês de Sousa, para se ensinar a língua portuguesa ou a doutrina cristã, saberes que se exigem nas escolas elementares, não seria “[...] preciso saber francez, allemão e inglez. Nunca ninguem disse que para se saber a lingua portugueza era preciso conhecer a franceza” (AALPSP, 1880, p. 398).

Justifica que, mesmo entre os literatos mais distintos da língua portuguesa, muitos não sabiam o francês, ou tinham limitadíssimos conhecimentos sobre a língua. Mesmo os catecismos, fonte da doutrina cristã, que se ensinavam nas escolas, não eram escritos em francês, mas na língua portuguesa. Com relação às outras matérias, também se dava o mesmo, como a Contabilidade, a Geografia e a História Pátria. Para provar a necessidade do francês na formação dos professores das escolas de primeiras letras, segundo Inglês de Sousa, restava a matéria de Pedagogia, mas, nesse caso, o argumento serviria também para a inclusão da língua alemã e da língua inglesa.

Outro ponto considerado de difícil discussão, segundo Inglês de Sousa, estava relacionado com o ensino da História Universal. Para ele, não cabia ensinar essa matéria na escola normal, já que lá não se pretendia formar literatos, mas professores com um fim específico. Conforme Inglês de Sousa, a História Universal deveria fazer parte dos conhecimentos de todo homem de letras, mas esse saber precisava ser profundo, não com base em noções,

[...] porque historia universal, segundo a sciencia moderna, é uma parte da sciencia sociologica, tem a sua philosophia, e não consiste o seu estudo na simples ennumeração dos factos. Conhecer, portanto, noções de historia, será quando muito ter algumas idéas de chronologia, mas nunca será saber historia universal.

Ora, sr. presidente, se a commissão de justiça e instrucção publica entendeu que bastava para os alumnos da escola normal e conhecimento de algumas noções de historia universal, eu pretendo que essas noções são inuteis e dispensaveis; inuteis, porque, como já disse, conhecer historia universal e não conhecer historia universal vem a ser uma e a mesma cousa, porque o estado da historia depende de outros estudos anteriores, depende de outros estudos que não

podem ser feitos na escola normal, nem podem ser feitos em curso nenhum secundario. O estudo da historia, pelo menos estudos profundos, o estudo util, depende do conhecimento de sciencias muito importantes, e que não podem entrar no programma da organização de ensino em uma escola normal.

As noções de historia universal, sr. presidente, além de serem por esse lado inuteis, são inconvenientes porque trazem o viciamento do ensino (AALPSP, 1880, p. 398).

Conforme Inglês de Sousa, a História possui uma filosofia e essa deveria ser observada de modo rigoroso, tarefa que não poderia ser feita com base em simples noções. Para ele, a História era uma

[...] sciencia positiva, e se basea sobre dados de experiencia, e sobre verdades reconhecidas, segundo o methodo da escola positiva. A historia é uma sciencia complexa, cheia de leis, ou formada de leis geraes, a que muitas vezes póde prejudicar o estudo da chronologia simples, quando mal applicado. O que não será, portanto, em relação á historia, quando se trata de ministrar ao alumno simplesmente noções de historia universal (AALPSP, 1880, p. 399).

Interroga o autor à Comissão de Instrução Pública sobre o que eles compreendiam a respeito do significado de noções de História Universal. Ele mesmo responde.

Refere-se á chronologia, teremos que esse estudo, como já disse, viciará o verdadeiro estudo da historia universal. Se se trata, porém, do estudo philosophico, teremos que elle é por demais superior á intelligencia do alumno.

Sim, sr. presidente, não é com simples preparatorios do curso anexo da escola normal que se há de habilitar o alumno para estudar as verdades philosophicas da historia.

Portanto, entendo que não só estas noções de historia universal são inuteis, como prejudiciaes; inuteis, porque não ensinam cousa alguma, prejudiciaes porque viciam o estudo da historia (AALPSP, 1880, p. 399).

Voltando seus olhos para algumas matérias de ensino que compunham o projeto substitutivo da Comissão de Instrução Pública, declarou que não percebia as razões de elas fazerem parte do programa de estudos do ensino normal. Para Inglês de Sousa, matérias como Química e Física estavam deslocadas. Pergunta aos deputados:

[...] senhores, em que occasião o professor do curso elementar de letras, do curso primario terá de applicar em relação á sua escola, os seus conhecimentos de physica e de chimica?

Pergunto ainda, se o ter a noção vaga destas duas sciencias póde constituir a illustração de alguém? Se o saber definir a um objeto

segundo as leis da physica ou da chimica póde melhorar em alguma cousa a instrucção publica entre nós, e a condição do alumno em relação ao seu professor?

Pergunto ainda, sr. presidente, se estes conhecimentos, que eu supponho que a comissão teve em vista ministrar, não estão compreendidos na cadeira do projecto primitivo e do projecto substitutivo que vou ter a honra de apresentar á casa, de pedagogia, methodologia, noção de cousas? (AALPSP, 1880, p. 399).

A grande questão do debate que Inglês de Sousa trava com a Assembléia relacionava-se, em muito, com o que considerava como o papel principal de uma escola normal. Em consequência desse sentido, outros elementos deveriam ser colocados em evidência, como o tempo e as matérias necessárias para formar os professores para as escolas elementares. Assim, para ele, dois anos, como haviam assinalado os deputados que faziam parte da Comissão de Instrução Pública, não poderia ser suficiente, já que as matérias de ensino que compunham o programa desenvolvido por eles eram por demais extensas.

Para Inglês de Sousa, o tempo de três anos seria o recomendado,<sup>136</sup> já que fora esse o período que tinha como meta no projeto original, apresentado à Comissão de Instrução Pública. Segundo Inglês de Sousa, a principal missão da escola normal seria ministrar conhecimentos profundos, embora limitados,<sup>137</sup> mas isso não significava falta de profundidade nos estudos. Utilizando como referência as escolas normais da Prússia, diz que, mesmo três anos seria pouco para formar os professores na escola normal. Assim, o mais indicado seria aumentar para quatro anos o tempo em que o aluno-mestre permaneceria aprendendo o ofício de professor.

Conforme Inglês de Sousa, seria impossível, como queria a comissão, que, em um período de dois anos, se estudasse,

[...] grammatica da lingua portugueza, materia que deve ser essencial, em dous annos; só esta materia precisa de grande desenvolvimento, quanto mais pedagogia, methodologia, physica, chimica, noções de Historia universal, geographia, francez e outras materias; é absolutamente impossivel, e não ha intelligencia alguma que possa nesse prazo apresentar resultados satisfactorios, quando qualquer

<sup>136</sup> No regulamento das escolas normais primárias da Prússia, apresentado por Macedo (1876, p. 162), informa-se que “O curso completo dos estudos da escola normal durará tres annos. Nos estabelecimentos em que até agora o mesmo curso tiver sido de menor duração, deverão ser empregados todos os esforços para introduzir-se esse triennio”.

<sup>137</sup> Inglês de Sousa utiliza como referência para propor o substitutivo ao projeto da Comissão de Instrução Pública o regulamento, que pode ser encontrado em Macedo (1876), em seus apontamentos sobre a formação de professores na Alemanha. Na sessão 10.<sup>a</sup> do regulamento, prescreve-se: “O ensino que receberem os normalistas deve pela sua fôrma servir de modelo ao que elles mesmos tiverem de dar mais tarde como professores. Cumpre portanto que o lente, nas suas exposições, seja sempre tão correcto como terá de sê-lo o alumno na reprodução verbal ou por escripto do mesmo objeto” (MARCEDO, 1876, p. 165).

dessas materias póde preencher no seu estudo esse lapso de tempo (AALPSP, 1880, p. 399).

Novamente Inglês de Sousa questiona os deputados. Pergunta quem seria capaz de estudar tantas matérias em dois anos? Lê a relação de matérias previstas para a escola normal, que faziam parte do projeto substitutivo dos deputados, “[...] Grammatica e lingua portugueza, arithmetica, geometria, geographia, historia, etc., etc.’ E ainda mais o francez, lingua estranha” (AALPSP, 1880, p. 399).

Diante dessa constatação, relata que três anos são indispensáveis para o projeto original que tinha apresentado, mas “[...] se passar como é possível, o projecto da commissão, apresentarei uma emenda para ampliar o tempo a quatro annos” (AALPSP, 1880, p. 399).

Um terceiro ponto, de acordo com Inglês de Sousa, que separava suas idéias do pensamento da comissão, em relação ao ensino normal, relacionava-se com a divisão das matérias de ensino. Conforme Inglês de Sousa, no projeto original, ele dividia as matérias em cadeiras, mas, no substitutivo da Comissão de Instrução Pública, as matérias passavam a ser divididas por ano, segundo o autor, de forma arbitrária e ilógica.

Lê para os deputados o modo como estavam organizadas as matérias do projeto desenvolvido pela Comissão de Instrução Pública e, ao mesmo tempo, tece seus comentários a respeito da lógica subjacente ao programa:

O projecto que tive a honra de apresentar á consideração da casa, dividia as materias por cadeiras. A commissão no seu substitutivo dividio as materias por anos e arbitrariamente. Basta lêr as disposições do projecto da commissão, para chegar-se ao conhecimento dessa verdade.

Vejamos (lê):

‘1.º anno, 1.ª cadeira. — Grammatica nacional (exame parcial), Doutrina Christã (exame final), Arithmetica (exame parcial), Systema metrico e noções geometricas (exame parcial destas e final daquelle), Estudos praticos de ensino.’

Só na primeira cadeira do primeiro anno, incumbida a um professor, estão as materias que acabo de numerar, de fôrma que um professor, para que seja bom, para que possa ensinar rasoavelmente, precisa de ser profundo em todas essas materias.

Na segunda cadeira, vê-se (lê):

‘Noções de historia universal e elementos de geographia (exame final), Francez (exame parcial)’.

Não basta que o professor seja um grammatico distincto, e que tenha conhecimento de historia universal; é preciso que saiba francez para ensinar.

3.<sup>a</sup> cadeira (lê):

‘Noções de physica e chimica com applicação á hygiene, agricultura e industria (exame final)’

1.<sup>a</sup> cadeira do 2.<sup>o</sup> anno :

Grammatica nacional, origem e periodos de lingua, estudo de redacção, ensaio de estylo e declamação. Historia sagrada. Pedagogia theorica.

Não é somente o desconhecimento dos principios da especialidade do professor, que se deu aqui; ha ainda mais, confusão das materias do ensino. Não é somente querer que um professor seja bom em varias materias, completamente differentes; quer-se ainda mais que o alumno comece a aprender grammatica com um professor acabe com outro; e bem assim arithmetica; quer-se que a pedagogia, que é questão de methodo, principie com um professor e acabe com outro; porque, na primeira cadeira do primeiro anno, está contemplada a materia; mas a segunda cadeira trata da mesma cousa. Vejamos.

1.<sup>a</sup> cadeira do 1.<sup>o</sup> anno (lê):

ao passo que no segundo anno está a segunda cadeira com as seguintes materias (lê):

2.<sup>a</sup> cadeira do 1.<sup>o</sup> anno (lê).

1.<sup>a</sup> cadeira do 2.<sup>o</sup> anno (lê).

De fórma que estuda historia universal com um e historia sagrada com outro.

As noções de physica e chimica que poderiam ser uteis ao estudo da pedagogia, estão contempladas na terceira cadeira do primeiro anno, ao passo que a pedagogia faz parte da segunda cadeira do segundo anno.

Na segunda cadeira do segundo anno, está o estudo da lingua franceza; na terceira cadeira do segundo anno ainda o estudo da lingua franceza.

Não preciso mostrar os graves inconvenientes desta divisão do curso, feita pela commissão; não preciso demonstrar os erros que podem resultar deste systema. Cada materia tem seu methodo, cada professor seu systema. Começar com um e acabar com outro, é tornar improficuo o ensino, é baralhar o estudo das materias.

Neste ponto divirjo completamente do parecer da commissão e penso que não póde prevalecer semelhante divisão (AALPSP, 1880, p. 400).

Após a exposição do que considerava as principais falhas no projeto desenvolvido pela Comissão de Instrução Pública, Inglês de Sousa apresenta seu substitutivo. De acordo com ele, o documento que estava enviando à mesa era uma atualização do projeto anterior que tinha desenvolvido e submetido aos membros da Assembléia Provincial, mas, nas modificações introduzidas, as idéias originais foram conservadas. As alterações efetuadas tinham sido realizadas, segundo o autor, para “[...] merecer as sympathias da maioria da casa, que [...] [pareciam] voltadas para o lado da commissão de instrucção publica” (AALPSP, 1880, p. 401).

O substitutivo de Inglês de Sousa constava de quinze artigos. Nele é designado o responsável pela direção da instituição, são enumeradas as cadeiras que deveriam ser cursadas pelos normalistas, o tempo despendido para tanto, as garantias profissionais dos professores da escola normal, a remuneração dos professores e de outros servidores, assim como o modo pelo qual os professores já em exercício nas escolas de primeiras letras poderiam se ausentar do cargo para se dedicar aos estudos, as garantias que teriam por parte da Província e suas obrigações após encerrado o curso normal. Inglês de Sousa organiza o substitutivo do seguinte modo: o curso normal seria realizado em três anos, não em dois como o projeto desenvolvido pela Comissão da Instrução Pública pleiteava:

#### SUBSTITUTIVO

A assembléa legislativa provincial de S. Paulo decreta:

Art. 1.º E' o governo da provincia autorizado a abrir desde já a escola normal e a dar-lhe regulamento sobre as bases da presente lei.

Art. 2.º A escola normal ficará sob a immediata direcção do inspector geral da instrucção publica.

Art. 3.º O curso da escola será de 3 annos, e se comporá das segguintes cadeiras:

A escola normal no substitutivo ficava organizada apenas em quatro cadeiras, mais uma direcionada ao aprendizado da caligrafia. Cada cadeira seria regida por um professor diferente, por isso as matérias que as compunham se aproximavam mediante a lógica dos saberes elementares: ler, escrever, contar e rezar:

1.ª cadeira de grammatica e lingua portugueza, estudos praticos de estylo e de declamação, doutrina christã.

2.ª cadeira de arithmetica e geometria plana.

3.ª cadeira de geographia geral e de historia do Brazil e especialmente da provincia, historia sagrada.

4.ª cadeira de pedagogia e methodologia, comprehendendo exercicios de intuição.

§ Unico. Além destas cadeiras haverá uma aula de callygraphia, regida por um mestre.

Do quarto artigo ao sexto são prescritas as formas de contratação, estabilidade e remuneração dos docentes da escola normal.

Art. 4.º O presidente da provincia fará desde já a nomeação interina dos professores e do mestre de callygraphia, e dentro de um prazo breve, que em caso algum excederá a um anno, da data da abertura da escola, sujeitará todas as cadeiras a concurso.

Art. 5.º Os professores da escola normal serão vitalicios, e só poderão ser demittidos nos casos e nos termos marcados pela legislação em vigor para os professores em geral.

§ 1.º Esses professores haverão anualmente o ordenado de 1: 200\$ e a gratificação de 1:200\$.

§ 2.º O mestre de calligraphia haverá o ordenado annual de 600\$ e a gratificação de 800\$.

Art. 6.º No impedimento dos professores e do mestre, o presidente da provincia nomeará quem o substitua, preferindo sempre para essa substituição os formados pela escola normal.

§ Unico. Estes substitutos perceberão a gratificação dos impedidos.

O art. 7º trata das garantias que a Província teria ao aceitar o aluno no curso normal e formas de ressarcimento, já que o curso seria gratuito a todos que fossem aprovados como normalistas:

Art. 7.º Os professores ou professoras que estiverem providos e em exercicio nas respectivas cadeiras, ao tempo da matricula na escola normal, terão direito ao ordenado durante o tempo do curso, mediante termo pelo qual se obriguem a continuar no exercicio do magisterio por espaço de seis annos consecutivos, logo que completarem o curso normal, e fiança equivalente ao ordenado de tres annos.

O art. 8º representa o dispositivo que obrigaria os professores que já atuavam como docentes nas escolas primárias, mas sem formação normal, a freqüentar a instituição. Provavelmente, faz parte da estratégia coercitiva que tenta pela força homogeneizar e padronizar o ensino primário e deveria estar voltado para aqueles mestres das escolas de primeiras letras formados na instituição dos professores adjuntos:

Art. 8.º Findo o praso de 9 annos contados da data da abertura da escola, nenhuma cadeira primaria poderá ser provida senão por professor normalista. Os professores, que durante esse lapso de tempo não se estiverem habilitado perante a escola normal, terão de ceder as suas cadeiras desde que se apresente candidatos a ellas algum professor normalista, sem prejuizo, porém, dos direitos á aposentadoria.

As condições para a obtenção do diploma da escola normal são discriminadas no art. 9º. O curso seria estabelecido de forma gratuita a todos, independente de já possuir experiência docente. Aos que já estivessem atuando como professor lhes seria garantido o salário durante o período de estudos e o retorno à cadeira ocupada anteriormente à entrada na escola normal.

Art. 9.º O curso da escola normal será inteiramente gratuito.

Art. 10º É livre a qualquer um obter a carta de professor normalista, mediante exame de todas as materias do curso, inclusive o de pratica,

prestando perante a comissão de professores da escola, atestados de boa conducta e folha corrida.

Como forma de controlar o aprendizado, no art. 11º, projeta-se a criação das escolas anexas, lugar em que o professor da cadeira de Pedagogia e Metodologia poderia acompanhar o desenvolvimento do aluno. Dispositivo que garantiria a estrutura modelar do curso. Nas escolas anexas, o aluno aprenderia não somente as teorias do ensino, mas praticaria as formas de ensinar.

Art. 11º Haverá no mesmo edificio da escola normal duas escolas primarias, uma para meninos e outra para meninas, annexas ao estabelecimento, afim de nellas praticarem na regencia das cadeiras os alumnos da escola normal.

§ 1.º Estas escolas servirão de curso de preparatorios e o presidente determinará as materias que nellas devem ser ensinadas.

Na segunda seção do art. 11º, o projeto de regulamento desenvolvido por Inglês de Sousa trata da remuneração dos funcionários da instrução pública, professores das escolas primárias formados pela escola normal, assim como dos salários dos demais funcionários, secretário e porteiro do curso normal.

§ 2.º Os professores das escolas annexas receberão o ordenado de 900\$000 e a gratificação de 900\$000.

Art. 12º O professor normalista, quando em exercicio, vencerá o ordenado de 900\$ e a gratificação de 900\$000.

Art. 13º Haverá na escola normal um porteiro com o ordenado de 600\$ e a gratificação de 300\$; e o continuo vencendo 600\$000.

Art. 14º Fica desde já aberto um credito de 18:000\$ para occorrer ás despesas de abertura, organização e custeio da escola normal.

Art. 15º Ficam revogadas as disposições em contrario.

Paço da assembléa legislativa provincial de São Paulo, 5 de Abril de 1880 — Inglez de Souza (AALPSP, 1880, p. 402-403).

A primeira voz a se levantar contra o substitutivo apresentado por Inglês de Sousa foi a do deputado Ferreira Braga. De acordo com esse parlamentar, os jornais da Província já haviam criticado o projeto de Inglês de Sousa, basicamente naquilo que ele voltava a apresentar como plano para a reformulação da escola normal.

A seguir será analisada, a presença de, outra voz que buscava interferir nos caminhos, que estavam sendo traçados para a reorganização, do ensino normal na Província de São Paulo. Desse modo, o jornal a que se referiu Ferreira Braga será uma fonte para conhecer os debates suscitados no ambiente exterior à Assembléa Provincial.

### 3.2 Reforma da instrução pública de São Paulo: o embate entre os modelos de formação

Hilsdorf (1986), ao estudar o itinerário de Rangel Pestana, informa que Inglês de Sousa foi amplamente combatido no jornal *A Província de São Paulo*<sup>138</sup> por causa de seu projeto de abertura da escola normal. Conforme Hilsdorf (1986), Rangel Pestana posicionou-se contrário à abertura da escola normal por compreender que o plano desenvolvido por Inglês de Sousa era “[...] atrasado 50 anos e indigno de um liberal” (PESTANA, apud HILSDORF, 1986, p. 220). Para a autora (1986), quatro eram os problemas diagnosticados por Rangel Pestana no projeto desenvolvido por Inglês de Sousa. São eles:

[...] 1º) estava fundamentado na idéia de que o conteúdo ministrado na Escola Normal se identificava àquele ensinado na escola primária; 2º) cuidava apenas da formação intelectual dos alunos-mestres, descuidando dos aspectos morais e físicos; 3º) não valorizava a profissão atribuindo ao professor normalista baixos salários e reforçando indiretamente, a procura pelos candidatos à outras vias de acesso aos cargos (exames, nomeações, etc.) menos custosas; 4º) não admitia aumento de despesas, com argumento da improdutividade do uso desses recursos (HILSDORF, 1986, p. 220).

Lendo as notícias e debates que circularam no jornal *A Província de São Paulo*, durante o período em que Inglês de Sousa apresentou seu projeto de abertura da Escola Normal de São Paulo e depois o projeto substitutivo, é possível perceber que as discussões sobre o modelo de escola normal a ser adotado não ficaram restritas aos debates parlamentares. Rangel Pestana, por intermédio da imprensa periódica foi ferrenho adversário que o projeto teve que enfrentar.

Começando uma série de artigos, a partir de 15 de fevereiro de 1880, em que buscava apresentar as deficiências do projeto que era levado à apreciação dos deputados provinciais, Rangel Pestana publica o projeto que Inglês de Sousa havia elaborado.

Nessa primeira versão do projeto, Inglês de Sousa apresenta aos deputados provinciais a estrutura curricular que acreditava deveria fazer parte do curso e as matérias que garantiriam a formação dos professores que iriam atuar nas escolas de primeiras letras. No art. 3.º do

---

<sup>138</sup> Para conhecer a história do jornal *A Província de São Paulo* a atuação de seus editores no campo educacional e os debates relacionados com instrução pública que circularam em suas páginas, ver os estudos de Paris (1980), *A educação no império: o jornal A Provincial de São Paulo – 1875-1889* e também o estudo de Hilsdorf (1986), *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*.

projeto, anuncia que o curso deveria ser realizado em três anos e nesse tempo os alunos normalistas deveriam cursar apenas quatro cadeiras. São elas:

Primeira cadeira: de grammatica e lingua portugueza. estudos praticos de estylo.

Segunda cadeira: de geographia e história patria, e especial da provincia.

Terceira Cadeira: de Arithmetica e de geometria plana.

Quarta cadeira: de pedagogia e methodologia (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1493, p. 1).

Diferente daquele que posteriormente apresenta como substitutivo ao da Comissão de Instrução Pública, por não trazer as matérias de ensino que faziam parte das atribuições de ensino dos professores de primeiras letras (ler, escrever, contar e rezar), esse deixa de fora o ensino da Doutrina Cristã, matérias de ensino considerada essencial na formação do cidadão do Império. Faltam ainda os exercícios de intuição ensinados na Cadeira de Pedagogia e Metodologia.

Na coluna designada *S. Paulo*, 18 de fevereiro, Rangel Pestana, como redator do jornal *A Provincia de São Paulo*, declara para os leitores:

O projecto exige estudo e reflexão. Por isso louvando a idéa da reabertura da Escola, nos reservamos o direito de discutir em detalhes o projecto, sem espirito de opposição, sem paixão partidaria, porque quando se trata da instrucção publica devemos todos ser de preferencia – brasileiros.<sup>139</sup>

É sob a influencia unica do desejo de bem servir á educação do povo que emitiremos nossa opinião sobre esse projecto que julgamos defeituoso e deficiente (A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1496, p. 1).

Em artigo intitulado *A Escola Normal*, os redatores do jornal *A Província de São Paulo*, utilizando-se das análises de um político conservador, explicitam como compreendiam o projeto apresentado por Inglês de Sousa. No relatório do

[...] barão dos Tres-Rios, á pagina 26, encontram-se as seguintes palavras: ‘Não comprehendo escóla normal pautada pelo molde acanhado de uma mediocre escóla de instrucção primaria; a que funcionava na capital muito longe estava de satisfazer as exigencias de um estabelecimento modelo: para isso tudo faltava’ Contendo uma verdade evidente na primeira parte, quando se a considerar á luz dos principios, esta phrase, embora partida de um adversario politico, não

<sup>139</sup> A expressão – *devemos todos ser de preferênciã – brasileiros* – acredito ser uma ironia feita ao deputado que havia proposto o programa de reabertura da Escola Normal. Em outros artigos, Rangel Pestana declara que a reforma *é coisas para inglês ver*, ou seja, não sairia do papel, ficaria apenas como projeto.

atraiçõu a imparcialidade do juizo, daquelle que á luz dos mesmos principios estudou a escóla normal do dominio conservador. A Escóla Normal é, com effeito, a pedra angular sobre a qual se ergue a organização escolar de qualquer paiz. Entretanto, quando esperançados por aquellas consoladoras palavras, todos imaginavam, que a supprimida instituição ia reaparecer, modelada segundo mais vastos planos, o aleijão conservador surge em plena assembléa liberal, como o *salus populi*, mais mutilado e rachitico, no projeto do sr. deputado Inglez de Souza. Aquella escóla normal que o sr. Batpista Pereira não comprehendia, – a Escola Normal pautada pelo molde acanhado de uma mediocre escóla de instrucção primaria, se levanta! O projecto do sr. Inglez de Souza é realmente desanimador e não corresponde ao fim da instituição. Entretanto, aproveitada a idéa da abertura da Escóla Normal, cumpre á assembléa legislar adaptando um plano mais largo, tanto mais quando as palavras de um liberal distincto e delegado do governo ahi estão com o dr. Inglez de Souza em manifesta contradicção, inquinando a outra escóla de instituto inservível (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1499, p. 1, grifos do autor).

Para os editores do jornal *A Provincia de São Paulo*, a Escola Normal constituiria em um plano de reforma da instrucção pública, pedra angular sobre a qual deveria ser organizado o modelo escolar de qualquer país. Consideravam, por essa razão, que o modelo de ensino normal proposto era “[...] já por si incapaz de satisfazer as exigencias actuaes, e peiora as condições do elemento de civilisação mais poderoso com que o presente e o futuro podem contar” (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1499, p. 1).

Segundo os editores, o projeto seria deficiente por ser organizado como um modelo de Escola Normal Primária, preocupada apenas em ensinar as matérias que os professores utilizariam diretamente na prática pedagógica, não dando atenção à necessária illustração do docente, portador das luzes do saber com a qual seriam fomentadas “[...] as refórmias regeneradoras do futuro” (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1499, p. 1).

Por não perceberem possibilidades, regeneradoras da mentalidade da população, no projeto apresentado por Inglês de Sousa, os editores do impresso acreditam que a proposta era um programa antiliberal e antipedagógico que não condizia com o que professava o Partido Liberal, do qual Inglês de Sousa era membro. Também era editor do jornal que fazia circular as idéias liberais. Por essas razões, faz circular, em 10 de abril de 1880, uma avaliação do projeto e de como percebiam o conhecimento que Inglês de Sousa possuía do tema.

Entende o sr. Inglez de Souza que a Escola Normal só deve ensinar o que fôr necessario ao ensino publico e ensinar de modo que o alumno-mestre que conhecendo a meteria profundamente e por sua vez apto para ensina-la bem. Não disse porém, o que é necessario ao ensino, e a

julgarmos pelo seu projecto, o intelligente deputado anda muito atrasado em materia de educação nacional, e cincoenta annos afastado da epocha em que recebeu o mandato de legislador. O sr. Inglez de Souza confundiu duas cousas distinctas: o aprofundamento de materias especiaes do curso, as que fazem parte do ensino geral nas escolas primarias, e o estudo de materias necessarias à instrucção do professor, ao alargamento de sua mentalidade, ao desenvolvimento do gosto pelo estudo das sciencias que se prendem á vida. Este modo de encarar o problema da instrucção publica não é proprio de um liberal, porque o achatamento da intelligencia do professor pelo ensino esclusivo de determinadas materias, como as exigidas no projecto e mesmo no substitutivo de s. s., não desperta o desejo de adquirir conhecimentos uteis ao homem nas sociedades modernas e preparar o professor para uma industria. não é, porém, esta a missão do mestre incumbido do ensino popular (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1509, p. 1).

É preciso compreender que Rangel Pestana, além de ser um dos principais donos do jornal *A Provincia de São Paulo* e redator, também é político representante do Partido Republicano, adversário dos liberais, em sua maioria monarquistas e algumas vezes também católicos.<sup>140</sup> Tinha suas certezas quanto ao significado da instrução pública como elemento de civilização e a escola como local para se ilustrar o futuro cidadão republicano e fomentar, segundo suas palavras, as reformas regeneradoras do futuro.<sup>141</sup> Rangel Pestana é crítico mordaz do projeto de Inglês de Sousa, não somente por acreditar que o regulamento era atrasado, mas também por ser Inglês de Sousa, naquele momento, voz que estava se projetando como autorizada sobre o tema da instrução pública. Teorizava Inglês de Sousa sobre a instrução pública sem nunca ter exercido a atividade de professor, ao passo que Rangel Pestana, ao longo da década de 1870, havia atuado dirigindo, lecionando e criando escolas. Desse modo, era uma voz muito mais “autorizada” para julgar quais os caminhos a instrução pública deveria seguir na Província.<sup>142</sup>

<sup>140</sup> Em um dos debates que é realizado na Assembléia Provincial e São Paulo, em 1881, quando se discute a subvenção de escolas particulares, o deputado Rodrigo Lobato lembra aos membros da Assembléia que, ao negarem a subvenção ao Colégio Bom Conselho, de Taubaté, dirigido por irmãs de caridade, não estavam indo somente contra aquela instituição de ensino, mas “[...] contra o catholicismo que é a religião do Estado, que é a religião da provincia de S. Paulo, que é a religião dos membros da assembléa!” (AALPSP, 1881, p. 106). Afirmação que foi rebatida por poucos membros da câmara.

<sup>141</sup> Paris (1980) em seu estudo *A educação no império: o jornal A Provincial de São Paulo – 1875-1889* é uma fonte secundária importante para se ter o primeiro acesso ao que foi publicado, no jornal *A Provincial de São Paulo*, em relação à instrução pública. Os anexos disponibilizados pela autora, em ordem cronológica, das discussões que foram realizadas no impresso sobre o significado da educação no Segundo Império, constituem-se como um bom lugar para encontrar objetos para pesquisa.

<sup>142</sup> Para conhecer a atuação de Rangel Pestana como educador, ver Hilsdorf (1986), *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*, principalmente no capítulo, *O educador e a escola*, em que discute a atividade desse político e sua relação com a educação popular.

A formação que Inglês de Sousa acreditava ser a melhor para os professores das escolas primárias, segundo Ferreira Braga, seguia um caminho contrário ao que a Comissão de Instrução Pública pretendia para o professorado. Esse fato ocorria, de acordo com o deputado, por Inglês de Sousa ter como referência a instrução pública da Prússia e mostrar grande predileção pelo sistema germânico. Dirigindo-se a Inglês de Sousa, o membro da comissão declara:

Releve, porém, o nobre deputado, que não aceitemos o modelo, por circunstancias especialissimas e conhecidas de todos, e que dizem respeito ao adiantamento intellectual daquelle povo que progride, é certo, mas em que o absolutismo campeia, e marca limites á instrucção das ultimas camadas sociaes. Inclino-nos antes para as escolas primarias e curso normaes dos Estados-Unidos, dignos de serem por todos os povos americanos estudados, meditados e imitados, porque alli ninguem jamais cogitou de examinar em que proporções devia ser distribuido o pão da sciencia: ao passo que o nobre deputado, julga que deve ser applicado em pequenas dózes, como lhe aconselha o systema dos allemães (AALPSP, 1880, p. 403).

Para Ferreira Braga, não bastava fazer “[...] professores, cumpre fazer-se cidadãos” (AALPSP, 1880, p. 403). Com esse pensamento, revela o deputado a fonte em que foi beber as principais idéias que faziam parte de seus argumentos em favor de um “modelo” norte-americano para a formação dos professores para as escolas de primeiras letras.

O minimo da educação nos Estados-Unidos, diz Hippeau, não póde estar abaixo da instrucção que todo o homem deve possuir para desempenhar os seus deveres para com a sociedade e o Estado, para dar como jurado, testemunha, eleitor, um concurso intelligente a tudo o que interessa os negocios do munnicipio ou da nação. O alumno-mestre, o professor deve passar successivamente por todos os grãos do ensino elementar, leitura, escripta, orthographia, principios de grammatica, calculo, desenho; a estes conhecimentos accrescente-se, litteratura, historia, geometria, algebra, chimica, physica, sciencias naturaes, e geographia (AALPSP, 1880, p. 403).

Para Ferreira Braga, o projeto que produziram deveria ser implementado, pois já havia sido testado e aprovado pela opinião popular. Conforme o deputado, o projeto era uma versão modificada do que era “[...] adoptado pela escola normal da provincia do Rio” (AALPSP, 1880, p. 403).<sup>143</sup>

---

<sup>143</sup> Para compreender a história da Escola Normal de Niterói, ver o estudo de Villela (1990), *A primeira escola normal do brasil: uma contribuição à história da formação de professores*, e Villela (2002) no estudo *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*.

Colocando-se contra as pretensões de Inglês de Sousa de utilizar como referência o modelo alemão para organizar o Projeto da Escola Normal, Ferreira Braga afirma que melhor seria que fosse utilizado o padrão implantado nas escolas dos Estados Unidos e da Bélgica. Dirigindo-se a Inglês de Sousa, esclarece:

S. exc. quis dotar a provincia de S. Paulo com uma escola normal talhada pelo molde prussiano, nós organisamos o substitutivo tendo deante de nós as escolas belgas, as dos Estados-Unidos, onde a instrucção publica merece e prende a attenção dos estados, dos municipios, do povo emfim. Neste assumpto s. exc. encherrou por um prisma opaco, nós outros, por um diametralmente opposto, diaphano (AALPSP, 1880, p. 404).

Ao prosseguir com seus esclarecimentos, o deputado Ferreira Braga apresenta uma das razões pelas quais os membros da Comissão de Instrução Pública acreditavam que no Brasil o melhor exemplo deveria ser tomado dos Estados Unidos e não da Alemanha. Seguindo seu raciocínio, Ferreira Braga, explica:

Permitta o meu nobre amigo [Inglês de Sousa] que siga e adopte opinião contraria a essa [sobre o ensino normal], porque legislamos para o Brazil, paiz americano, em que as tendencias do povo, sujeitas a influencia climatericas diversas e em completo antagonismo de raças, são outras mais distinctas, mais elevadas e varias do que as da Prussia (AALPSP, 1880, p. 404).

Conforme Chartier (1990), as formas pelas quais o social é percebido e dado a ver a uma comunidade, de leitores ou ouvintes, são estratégias que se configuram como práticas (sociais, escolares, políticas) em que se procura instaurar “[...] uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1990, p. 17).

As lutas de representação nesse sentido são lutas entre modelos, ideais, que buscam se tornar referência para resolver questões mais amplas, não somente para responder àquelas que imediatamente são evocadas. Desse modo, é preciso situar a discussão em um campo que está em disputa, em concorrência cujos desafios se anunciam em termos de poder e competição.

Barbanti (1977) ao estudar as origens das *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo* oferece um panorama interessante para se projetar as lutas de representação em um campo movediço e ao mesmo tempo singular em que é possível perceber os meios pelos quais a realidade é, de forma contraditória, construída pelos atores que disputam os espaços de fala autorizada, sua própria existência e identidade social em um mundo em transformação.

Conforme Barbanti (1977), na segunda metade do século XIX,

A Província de São Paulo tinha-se tornado o novo centro cultural do país, palco de agitadas manifestações de ideais liberais e democráticos que, no campo da educação, reivindicavam o modelo americano da escola para todos, científica e prática. Quanto ao aspecto religioso, São Paulo via disseminar-se o Protestantismo professante, através do trabalho missionário da Igreja Presbiteriana Americana (BARBANTI, 1977, p. 2).

Nas décadas de 1860 e 1870, a Província de São Paulo vê prosperar iniciativas particulares no campo educativo, com a criação de escolas dirigidas por americanos, em sua maioria pastores protestantes, que se tornam referência para um amplo grupo de intelectuais descontentes com a realidade brasileira. Em seus estudos sobre as escolas americanas de confissão protestante Barbanti (1977) observa que a essas instituições educacionais muitos indivíduos e grupos se juntaram como financiadores. Entre eles, conforme a autora (1977), liberais, republicanos, maçons e anti-clericais que buscavam fazer frente ao regime monárquico e sua religião oficial, representante da mentalidade católico-conservadora. Para a autora (1977) os implicados nessas ações de manutenção e expansão das escolas americanas de fé protestantes

[...] eram, pois, todos aqueles que na Província de São Paulo, desejosos de colocar o país à altura do século, reivindicavam a mudança das condições religiosas, culturais e políticas para realizá-la: protestantes, liberais, republicanos, positivistas, a-católicos, maçons e anti-clericais” (BARBANTI, 1977, p. 152).

Indivíduos e grupos distintos, mas que comungavam de um mesmo interesse, atribuem às escolas americanas um papel importante nas décadas de 1860 e 1870. Para eles os ensinamentos propostos pelo protestantismo serviriam como base para que se criasse uma outra cultura (pedagógica) no Brasil. Segundo Barbanti (1977, p. 42), para compreender as razões que fizeram com que grupos tão díspares em suas bases doutrinárias e filosóficas se interessassem pelas escolas americanas, e o que nelas era ensinado, é preciso em primeiro lugar considerar

[...] a idéia das vinculações do catolicismo com o espírito aristocrático e conservador e os velhos métodos pedagógicos, e a visão do protestantismo como versão religiosa dos ideais liberais e democráticos de que estavam imbuídas as lideranças políticas e culturais da Província de São Paulo, na época também ansiosas por uma revolução educacional (BARBANTI, 1977, p. 45).

Por esse motivo, segundo Barbanti (1977), o interesse nos ideais americanos sobre o ensino funcionou, nesse período, como ponta de lança<sup>144</sup> que permitiria que se abrissem caminhos para a mudança de mentalidade em relação aos modelos pedagógicos na Província, o que por extensão, acreditava-se também, poderia fomentar a mudança da sociedade brasileira. O interesse pela realidade, econômica, cultural, filosófica, administrativa e educacional que os protestantes construíram nos Estados Unidos era oposta à situação que o Brasil vivia naquele período, ou seja,

Enquanto que a sociedade provincial, sacralizada pelo catolicismo tridentino, era hierarquizada, elitista e aristocrática, pondo ênfase nas estruturas e não nas pessoas, as quais em sua maioria exibiam uma concepção de vida de fatalismo e impotência, os valores protestantes afirmavam que o homem está destinado a ser livre, que não há estrutura sagradas, que todos os homens são sacerdotes (sacerdócio universal dos crentes), o que pressupõe uma sociedade fraterna, democrática, e, finalmente, que é através do trabalho e da disciplina que o homem adquiri poder para conquistar o mundo. Em suma, protestantismo era olhado como estruturalmente diferente do catolicismo e com possibilidade de vir a ‘engrossar as vanguardas políticas e culturais que no século XIX lutavam para o rompimento do ‘status quo’ (BARBANTI, 1977, p. 146).

A questão do ensino popular, como meio de reverter o quadro político e administrativo da Província, ou mesmo do Brasil, entra na ordem do dia. O tema então passa a ser encarado como um problema prioritário, de ordem política, quer por liberais, republicanos, positivistas, a-católicos, maçons e anti-clericais. A reforma da educação, com base nos ideais da sociedade norte-americana, passa a ser vista como meio de reformar a sociedade.

---

<sup>144</sup> A introdução de um pensamento pedagógico americanizado na Província de São Paulo, segundo Barbanti (1977) funciona em sentido de mão-dupla, ou seja, do mesmo modo que servia aos intelectuais interessados na modernização do Brasil por intermédio da escola, também servia para os americanos como meio de fazer circular sua forma de pensar para todo um continente possível de ser explorado, no duplo sentido. Desse modo segundo a autora, não pode ser esquecido “[...] que as escolas protestantes americanas tinham evidentes fins de proselitismo, funcionando como agências catequéticas: a manutenção de estabelecimentos de ensino acadêmico representava na realidade, uma das técnicas de evangelização mais largamente empregadas pela Igreja Reformada na América” (BARBANTI, 1977, p. 42). Dessem modo a educação formal “[...] serviu ao Protestantismo como elemento de penetração e apoio das atividades catequéticas. Com essa finalidade, ao lado da escola Dominical, as igrejas protestantes procuravam instalar uma escola paroquial de primeiras letras, ‘escola da missão’, que, em centros estratégicos, transformavam-se em colégios de nível secundário e mesmo em escolas superiores” (BARBANTI, 1977, p. 110). Mas a autora (1977) alerta para o fato de não ser somente em razão de interesses espirituais, econômicos ou da Guerra de Secessão que os norte americanos se interessaram pelo Brasil, mas também em prol do movimento “Manifest-destiny”, que em sua base cultural afirmava ser os Estados Unidos da América a nação escolhida por Deus para civilizar os outros povos, das Américas ou do Oriente. Desse modo, “[...] milhares de americanos, movidos pela crença na América e seu infinito progresso, pensaram levar a imagem de seu país para o Ocidente [...]. A determinação e persistência desses aventureiros supunham um espírito pioneiro fundamental, alimentado pela vigorosa vida da jovem América. A necessidade espiritual de caminhar para o Ocidente e expandir a América foi concebida como ‘o manifesto destino da nação’” (BARBANTI, 1977, p. 66).

Se no final da década de 1860 e durante a década de 1870, o modelo alemão apresentasse como um dos melhores exemplos a serem seguidos por entusiastas, que miravam as conquistas que aquela nação havia obtido em várias esferas (militar, política, educacional), e mesmos por adversários vencidos, no início da década de 1880, não é possível dizer o mesmo. O modelo alemão não é mais a única referência. Warde (2000), ao estudar a configuração do americanismo, como modelo moderno que é oferecido à parte da intelectualidade brasileira, a partir de meados do século XIX, registra que, nesse período, “[...] os Estados Unidos vão se afigurando nos ensaios utópicos das elites intelectuais e no imaginário social como a terra prometida, sem as mazelas da Europa envelhecida e conflituosa” (WARDE, 2000, p. 37).<sup>145</sup>

Ao ler os debates em torno dos modelos pedagógicos, oferecidos como meio para se organizar a Escola Normal de São Paulo, no ano de 1880, pode-se perceber a concorrência entre duas formas, uma pautada no modelo alemão e outra nas experiências desenvolvidas nos Estados Unidos da América, que não são antagônicas, mas possuem perspectivas diferentes quanto aos meios de preparar os professores para a docência nas escolas primárias. As duas concordam que a formação do professor deve ser realizada na escola normal, modelo alemão<sup>146</sup> já disseminado e aceito como aquele que melhor poderia modelar os futuros mestres das aulas de primeiras letras, com o controle necessário para permitir a padronização do ensino na Província. As maiores divergências são em relação ao tempo para essa formação e as matérias/saberes que capacitariam os professores, ao mesmo tempo em que poderiam garantir a incorporação das normas e valores da profissão, ou seja, a homogeneização do saber docente. Desse modo, questionavam se deveriam oferecer maior ou menor ilustração ao professor, quais matérias comporiam as cadeiras que deveriam, de forma obrigatória, ser

<sup>145</sup> Ver por exemplo a grande admiração que um intelectual liberal, como Tavares Bastos (1870), nutria pelos Estados Unidos da América. Em sua obra *A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil*, Bastos (1870), enaltece a fórmula política de governo que prevaleceu nos Estados Unidos da América, observando que o modelo federativo, além da liberdade de religião e de ensino, teria sido o responsável por ter transformado aquele país no mais poderoso da América. Se quiséssemos ter o mesmo destino havíamos de nos espelhar naquela nação e assim formar uma “[...] monarquia federativa com presidentes eleitos” (BASTOS, 1870, p. 38). Completa o autor: “Os americanos do norte, dice-o um grande pensador, estão insaiando o ideal de governo do futuro. Uma descentralização completa, combinada com a intervenção constante da soberania popular, eis os traços principaes do seu systema político. E agora digam aquelles que da descentralização receiam a fraqueza do poder, digam si o governo dos Estados-Unidos é fraco, si jamais os representantes de algum povo fizeram-se respeitar melhor no mundo” (BASTOS, 1870, p. 57). Sobre a instrução pública assevera Bastos (1870, p. 247) “Dispam-se dos prejuizos europeus os reformadores brasileiros: imitemos a América. A escola moderna, a escola sem espirito de seita, a escola commum, a escola mixta, a escola livre, é a obra original da democracia do Novo-Mundo”.

<sup>146</sup> Sobre as condições de emergência das escolas normais no mundo moderno, ver Villela (1990) em seu estudo sobre *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. A autora situa o aparecimento das escolas normais como obra do movimento pietista na Alemanha, como contraponto a uma formação do tipo espontaneista. Para os pietistas, segundo Villela (1990, p. 42), “[...] mestres não são improvisados, mas devem receber uma formação adequada inclusive com conhecimento da ‘alma infantil’” (grifos da autora).

cursadas por todos os alunos, independente se estivessem começando a formação ou se já possuíssem experiência como professores nas escolas públicas oferecidas pela Província.

Macedo (1876), ao apresentar a obra que escreveu como forma de discutir as questões relativas ao Ensino Normal Primário oferecido nas escolas alemãs, revela um fenômeno interessante. Em sua apresentação, informa:

Seria ocioso em nossos dias encarecer a superioridade de uma Didactica popular que, de puramente *germanica*, que era outr'ora, vai-se tornando insensivelmente *cosmopolitica*, e passa por ser a mais propria para regenerar os povos decahidos. Na America, ha muito tempo que ella emigrou para os Estados-Unidos levada por milhões de individuos daquela raça, hoje confundidos com a raça Anglo-Saxonia. Dahi provem os numerosos pontos de analogia, que tem o systema de instrucção publica nort'americano com o que se pratica em toda a Allemnha (MACEDO, 1876, p. I, grifos do autor).

Há um deslocamento nos registros discursivos sobre qual país deveria ser o exemplo a ser seguido pelos brasileiros. Acontecimento histórico, que é iniciado como um processo de incorporação, seletiva, de outros padrões culturais<sup>147</sup> revela-se com o tempo mais eficiente que aquele que serviu como modelo. Desse modo, é que a partir de meados do século XIX:

[...] portanto duas a três décadas somente após a declaração da independência, começaram a circular no Brasil, particularmente nos e a partir dos centros urbanos do Sudeste (São Paulo, em especial), teses segundo as quais as chances do Brasil trilhar o caminho do progresso estavam em se espelhar não mais no Velho Mundo, mas no Novo Mundo, ou seja, nos Estados Unidos (WARDE, 2000, p. 37).

Relatando a viagem do engenheiro Paula Souza, em 1869, com o objetivo de se aperfeiçoar nos Estados Unidos, Warde (2000) declara que, em cartas para um amigo no Brasil, o estudante,

[...] expressa seu entusiasmo com o padrão de educação que ele observava: ‘Nós, míseros cidadãos brasileiros, não temos idéa, nem podemos ter, do immenso apreço em que o yankee tem a eschola. É uma das principaes, sinão a principal questão, do condado, da cidade. Os homens mais activos e conceituados são eleitos para fazer parte do conselho de educação [...] É que a educação é para o americano do norte como a carne e o pão de que necessitam todos os dias. Por isso é

<sup>147</sup> Warde (2001) ao analisar os meios pelos quais o americanismo prevalece como projeto cultural de referência para a organização do campo educacional brasileiro, em fins do século XIX, e se torna hegemônico nas quatro primeiras décadas do século XX, enfatiza que o americanismo é produto de apropriações de outros padrões culturais, na construção de sua identidade, desencadeado com base em “[...] uma política de sistemática e de longo prazo de esquadramento de todas as demais sociedades para a apropriação e difusão “seletiva” de padrões culturais vigentes em tais agrupamentos societários” (WARDE, 2001, p. 10).

também o povo o mais instruído, o mais activo, o mais livre e o mais poderoso do mundo' (WARDE, 2000, p. 39).

Ao que parece, são essas as representações que vão constituir e servir como mote para que alguns deputados não se sentissem mais atraídos pelo modelo alemão. Em seu lugar, pretenderem que a Escola Normal de São Paulo, de 1880, tivesse como referência o modelo pedagógico que acreditavam era representativo da modernidade a que os Estados Unidos haviam chegado.

Outro ponto em que havia divergência entre o projeto da Comissão de Instrução Pública e o que Inglês de Sousa havia desenvolvido, assim como as novas proposições que apresentava à Assembléia Provincial, dizia respeito à frequência ao curso normal pelos pretendentes ao título de normalista. Para Inglês de Sousa, a frequência deveria ser obrigatória para todos os candidatos, assim o curso seria feito essencialmente de forma presencial. Já para Ferreira Braga e os deputados que assinavam o projeto, a frequência à instituição deveria ser obrigatória apenas para os candidatos sem experiência na docência. Chamando a atenção da Assembléia e de Inglês de Sousa, o defensor do projeto da Comissão de Instrução Pública pronuncia:

S. exc. o sr. dr. Inglez de Souza, sectario do systema prussiano sobre este assumpto, entendeu que os professores actuaes deviam frequentar o curso normal, ao passo que nós demos plena liberdade para que estes não o frequentando, mas collocados á testa de suas cadeiras primarias, podessem vir em tempo que lhes fôr designado, disputar o diploma de normalistas, independente da frequencia, sujeitando-se apenas ao exame vago das generalidades que compoem o curso annexo (AALPSP, 1880, p. 405).

Para Inglês de Sousa, essa proposição não era interessante, pois mesmo que pudesse haver lucro para a Província, uma vez que os professores não precisariam se ausentar de suas respectivas atividades como docentes a escola normal não cumpriria uma de suas funções que seria padronizar o método utilizado pelos professores do ensino primário ao mesmo tempo em que formaria/moldaria as expectativas e subjetividade desse agente a quem o Estado confiaria a formação dos futuros cidadãos do Império.<sup>148</sup>

A acusação imputada a seu projeto, segundo Inglês de Sousa, de tornar o ensino normal limitado, não era verdadeira, pois umas das características dessa modalidade de

---

<sup>148</sup> Conforme Villela (1990), as escolas normais nascem como uma necessidade para a formação dos professores quando estavam se constituindo os estados nacionais europeus. Tem-se então como entendimento que “[...] formar um professor público significa formar um individuo com uma dupla missão: transmitir os bens culturais que garantiriam a unidade das nações e ao mesmo tempo, através da disciplinarização e dos ensinamentos morais, facilitar o controle do Estado sobre seus cidadãos” (VILLELA, 1990, p. 23).

instrução era o aprofundamento em matérias que tivessem utilidade prática na docência.<sup>149</sup> Como o tempo delimitado para o aprendizado era relativamente curto, não se deveria sobrecarregar o ensino com matérias que não fariam parte do repertório utilizado para ministrar as aulas nas escolas elementares. Isso não faria do professor um profissional menos capacitado, pois estaria fazendo o que dele era esperado no ensino.

Rebatendo a crítica de que seu projeto era limitado, Inglês de Sousa esclarece para os deputados da Assembléia Provincial de São Paulo:

O facto de excluir-se do programma do ensino normal o conhecimento do francez, e noções de historia não faz do professor essa entidade chata, de que fallou um dos membros da nobre commissão de justiça. Trata-se de formar professores, e o que é indispensavel é ministrarlhes conhecimentos necessarios á sua profissão (AALPSP, 1880, p. 454).

Para Inglês de Sousa, a “A função da escola normal primaria, seria fazer com que o professor estudasse as materias do ensino que vae administrar”<sup>150</sup> (AALPSP, 1880, p. 455). Nesse sentido, aponta o principal problema identificado no projeto da Comissão de Instrução Pública. Conforme Inglês de Sousa, limitar o ensino oferecido aos alunos-mestres seria um “[...] ponto essencial para que se não confunda uma escola normal primaria, com um instituto secundario” (AALPSP, 1880, p. 455).<sup>151</sup>

Depois de muitas discussões, e também negociações, sobre qual seria o melhor modelo a se adotar para a reabertura da Escola Normal de São Paulo, em meio a ataques dos deputados contrários ao projeto substitutivo, de Inglês de Sousa, e mesmo do jornal *A Provincia de São Paulo*, na voz do seu principal articulador, Rangel Pestana, finalmente o dispositivo foi aprovado. Anuncia-se no jornal *A Provincia de São Paulo*, de 25 de maio 1880, que o projeto de Inglês de Sousa havia sido sancionado e que seria publicado na íntegra.

<sup>149</sup> Proposição que fazia parte do regulamento para a organização das escolas normais primárias do governo da Prússia de outubro de 1872 “§ 10. O ensino que receberem os normalistas deve pela sua fôrma servir de modelo ao que elles mesmos tiverem de dar mais tarde como professores” (MACEDO, 1876, p. 165).

<sup>150</sup> Supondo que Inglês de Sousa tenha lido e se apropriado de parte das reflexões sobre o ensino normal veiculadas nos apontamentos de Macedo (1876), sobre o ensino normal primário na Alemanha, suas sugestões seguem a lógica que aquele intelectual diz ser a mais correta a se organizar a aprendizagem dos futuros professores das escolas de primeira letras. Macedo (1876), em seus apontamentos sobre o ensino normal primário, analisa as obrigações que incubem a essa modalidade de ensino. Para ele (1876, p. 17) “[...] Não se trata d proporcionar aos alumnos uma multidão de conhecimentos variados e indefinidos, como se fosse uma escolha do que ha mais digno de saber-se. Ao contrario, antes de tudo devem-se ensinar os dous ramos principais de toda e qualquer instrução destinada a formar e ennobrecer o espirito do homem, isto é, de um lado a *Historia, Religião e Litteratura*, e de outro lado a *Sciencia Natural e Mathematicas*” (grifos do autor).

<sup>151</sup> Segundo Inglês de Sousa, a ilustração pretendida pela Comissão de Instrução Pública não seria viável de ser adquirida em dois anos, como o substitutivo previa. A ilustração deveria ser buscada em outra instituição que oferecesse o ensino secundário e tivesse como meta não formar professores para as escolas de primeiras

O projeto de reforma foi aprovado em 16 de abril de 1880 e sancionado em 25 de abril de 1880, pelo presidente da Província de São Paulo, Laurindo Abelardo de Brito, com a Lei n.º 130. No projeto aprovado, no art. 3.º, ficava determinado que o curso deveria ser realizado em três anos. Com o aumento do tempo para se formar o professor na Escola Normal, o regulamento determina que o aluno deveria cursar cinco cadeiras. Desse modo, o ensino normal passa a se constituir como um percurso que necessariamente deveria ser realizado por todos aqueles que desejassem atuar como professores na Província de São Paulo. As cadeiras e as matérias que deveriam ser cursadas em cada etapa da formação eram obrigatórias. Todos deveriam passar pela mesma disciplina e pelos mesmos rituais de formação. As cadeiras previstas eram:

- 1.<sup>a</sup> – cadeira: grammatica e lingua porgueza. Estudos praticos de estylo e de declamação.
- 2.<sup>a</sup> – cadeira: arithmetica e geometria.
- 3.<sup>a</sup> – cadeira: geographia geral e historia do Braszil e especialmente da provincia; historia sagrada.
- 4.<sup>a</sup> – cadeira: pedagogia e methodologia, comprehendendo exercicios de intuição. Doutrina christa.
- 5.<sup>a</sup> – cadeira: francez e noções de physica e chimica (A PROVINCIA DE SÃO PAULO, 1880, ano VI, n. 1503, p. 1).<sup>152</sup>

Como se percebe, para que o projeto desenvolvido por Inglês de Sousa fosse aprovado, teve que assimilar também parte do que pensava a Comissão de Instrução Pública a respeito da organização das matérias do ensino normal.

Matérias não contempladas por Inglês de Sousa, por acreditar que eram supérfluas aos professores do ensino primário, como Francês e noções de Física e Química, passaram a fazer parte da redação final do projeto que criava e organizava as bases da Escola Normal de São Paulo, de 1880, assim como os exercícios de intuição e a matéria Doutrina Cristã, que não faziam parte de sua primeira proposta.

Conforme Tanuri (1979), a partir da aprovação da Lei n.º 30 de 25, de abril de 1880, deixava a escola normal o modelo que tivera no passado. Para a autora, a instituição saía

---

#### Cont. da nota anterior

letras, mas bacharéis em humanidades.

<sup>152</sup> Dias (2002), em seu estudo sobre os *Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita*, informa que os docentes que ocuparam as cinco cadeiras foram nomeados interinamente e posteriormente empossados definitivamente; para a primeira cadeira, foi nomeado o professor Vicente Mamede de Freitas, tornando-se também diretor da instituição; para a segunda cadeira, o professor Godofredo José Furtado; para a terceira cadeira, o professor José Estácio Corrêa de Sá e Benevides; para a quarta cadeira, o professor Ignácio Soares de Bulhões Jardim; e, para a quinta cadeira, o professor Paulo Burroul.

[...] dos estreitos limites da instrução primária em que nascera, para atingir o nível pós-primário ou primário superior. Começava a desmoronar a idéia limitada acerca do nível de capacitação que o professor deveria ter, ou seja, a idéia de que o seu conhecimento deveria restringir-se ao conteúdo a ser ensinado na escola primária (TANURI, 1979, p. 36).

Discordando dessa avaliação, Barbanti (1970) pondera que apesar de significativas melhorias como o curso ser realizado em três anos, com frequência mista, professores selecionados por concurso, maior número de matérias, instalação de laboratórios de Física e Química e compra de livros no exterior para a biblioteca da Escola Normal da Província de São Paulo.<sup>153</sup>

O estudo das matérias pedagógicas continuou, porém inexpressivo: resumida ao ensino da disciplina pedagogia e metodologia, insolitamente vinculada ao da doutrina cristã, pela divisão de cadeiras, a formação didática dos professores continuou sendo feita sem a parte prática, embora duas escolas primárias anexas à Normal tivessem sido instaladas, desde 1877, para a prática dos normalistas (BARBANTI, 1977, p. 38).

Ao analisar os debates relacionados com a forma que a escola normal deveria assumir, percebe-se que não havia consenso sobre o que ela representava para a formação dos professores, o tempo necessário para a aprendizagem e o modelo que deveria adotar. Apesar de as primeiras experiências sobre formação de professores, em uma instituição modelar,<sup>154</sup> no Brasil, datarem, segundo Villela (2002), do ano de 1835, uma marca que acompanhou sua institucionalização, segundo Tanuri (1979, 2000), foi a incerteza e as atribulações expressas na contínua criação e extinção a que essas escolas de formação de professores estiveram submetidas. Dias (2002), analisando essa assertiva, em estudo intitulado *Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita*, revela que à fórmula empregada por Tanuri (1979, 2000), para narrar a constituição do ensino normal nas províncias, subjaz uma operação de apagamento, de forma inconsciente, de iniciativas educacionais produzidas durante o Império e a exaltação dos empreendimentos republicanos

<sup>153</sup> No regulamento para as escolas normais primárias do governo da Prússia, prescrevia-se que para o seu bom funcionamento e facilitar o aprendizado do professor “[...] cada escola normal [...] [deveria] possuir, além de uma boa bibliotheca, um bom gabinete de physica e, sendo possível, um laboratorio de chimica, também uma boa collecção dos mais notáveis e melhores objectos materiaes proprios para tornar bem sensivel as demonstrações scientificas” (MACEDO, 1876, p. 166).

<sup>154</sup> Nóvoa (1986, p. 28), ao analisar a história da profissão docente em Portugal, informa que a primeira metade do século XIX foi “[...] dominada pelos debates em torno da institucionalização do ensino normal, onde os professores [...] [aprendiam] os conhecimentos e as técnicas e [...] [incorporavam] as normas e os valores próprios da profissão docente”. Modelar nesse sentido significa produzir o professor em uma instituição especificamente destinada a tornar homogêneas as expectativas quanto à profissão docente e ao aprendizado

no campo educacional. Desse modo, segundo a autora (2002, p. 19), “[...] nossa história educacional vem favorecendo a divulgação da versão de que só as realizações da República conseguiram alcançar êxito”.

Villela (2005) ao discutir sobre o momento de enraizamento do modelo profissional de formação instituído na escola Normal de Niterói em seu estudo *Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX*, declara que o entendimento que as escolas normais no Brasil eram “plantas exóticas”, que nasciam e morriam no mesmo dia, por ser uma importação de modelos estrangeiros ou que não interessariam aos governantes conservadores a formação de professores, porque não viam com interesse a instrução popular precisa ser revisto.

Na análise que realizou sobre a história da Escola Normal de Niterói, Villela (2005) percebeu que as respostas podem ser mais complexas, uma delas se refere à realidade sociocultural brasileira. Acredita que não se deva falar que a importação de modelos seja a causa das dificuldades em se implantar o modelo de ensino normal no Brasil. Uma vez que a existência de grupos articulados em torno da idéia de que a escola normal era um local privilegiado para a formação dos professores aponta para o fato de que o objeto era disputado entre setores interessados no tema da escolarização. A forma como as idéias, sobre o ensino normal, foram apropriadas merece ser compreendida, porque as apropriações/usos são diferentes do que o modelo prescreve. Processo que, segundo a autora (2005), pode ser evidenciado com seu estudo sobre a Escola Normal de Niterói.

Em relação à escola de Niterói, foi possível confirmar que entre o modelo de formação institucionalizada e as apropriações que foram feitas, vários fatores entraram em ação, como as tensões entre grupos que participavam do poder, a cultura dos professores que trabalhavam com as disciplinas, as expectativas da comunidade (VILLELA, 2005, p. 110).

Quanto à outra proposição, de que as escolas normais não prosperaram por haver desinteresse na educação popular por parte dos políticos conservadores, daí o descaso em defender a formação de professores para as escolas públicas, parece também não ter respaldo em pesquisas históricas, pois segundo Villela (2005, p. 110-111),

[...] se tomarmos como exemplo ações de políticos conservadores como Paulino José Soares de Souza [Visconde do Uruguai], liberais como Américo Brasiliense ou intermediários como Rui Barbosa,

veremos que não se reduzem à lógica partidária. Havia por parte de todos esses homens, independentemente de sua filiação política, uma representação positiva sobre a instrução popular como solução para várias ‘mazelas’ do país.

Para Villela (2005) a hipótese mais viável para responder ao motivo das dificuldades encontradas para a implantação definitiva do ensino normal, como instituição privilegiada para se formar professores, é o fato de essa forma escolar de formação dos mestres das escolas primárias, concorrer com um modelo artesanal de preparação docente. Ou seja, fora da escola especializada os professores recebiam algum tipo de formação, assim o modelo institucionalizado nunca foi o único existente.<sup>155</sup>

Compreender a história educacional do Império somente pelo seu lado negativo tem como consequência a cristalização do discurso “oficial” de que a Escola Normal produzida durante o Império era desorganizada e atrasada quanto aos seus objetivos e como instituição de formação de professores. É bom lembrar que o modelo de ensino normal que sai vencedor da concorrência, em 1880, na Província de São Paulo, entre as representações, é fruto de negociações sobre qual modelo deveria ser adotado. Desse modo, ainda não estabilizado, pois em luta com outros modelos que também eram oferecidos como passíveis de formar o professorado. Um dos modelos, como já foi relatado, era o dos professores adjuntos, mestres que eram formados acompanhando um professor experiente na arte de ensinar. O outro, como descreve Bastos (2005), eram as Conferências Pedagógicas, grandes encontros, de inspiração francesa, organizados para os professores trocarem experiências, ao mesmo tempo em que se atualizavam sobre as teorias educacionais que estavam circulando.<sup>156</sup> Segundo a autora

<sup>155</sup> Conforme Villela (2005, p. 111), um dos grandes obstáculos para o reconhecimento da escola normal como o espaço de fato que deveria ocorrer a formação dos professores foi a “Reformar Couto Ferraz, na década de 1850, ao incentivar a provisão das cadeiras do magistério como a figura do adjunto e valorizar os concursos e a fiscalização em serviço, em detrimento da formação institucional do professor, refreou o impulso inicial de organização das escolas normais ocorridos a partir da década de 1830, produzindo seus efeitos nefastos nas décadas seguintes” (VILLELA, 2005, p. 110).

<sup>156</sup> Para compreender o papel da primeira conferência pedagógica, ocorrida em 1873, como instituição de formação de professores e modelar para as outras que foram realizadas durante toda a década de 1870 e primeira metade da década de 1880 (1874, 1875, 1876, 1882, 1883 e 1884), ver o estudo desenvolvido por Sousa (2006), *Os Tempos do Império: uma análise da reforma do ensino livre de 1879*. Nesse estudo o autor (2006) para compreender a Reforma Leôncio de Carvalho analisa os antecedentes do seu autor, nesse processo lança luz sobre o movimento educacional surgido no Rio de Janeiro do início da década de 1870 e que tomou corpo nas conferências pedagógicas. Um fato interessante é que a participação nas conferências não era livre, os professores primários, muitos deles adjuntos, como bem demonstra Sousa (2006), não foram convidados para o encontro, mas convocados. Transcreve Sousa (2006) um trecho da convocação que pode ser encontrada na *Coleção de Leis do Império*, de 1872. “Todos os professores públicos das escolas primárias do Município da Corte serão convocados com oito dias de antecedência pela Inspeção Geral da Instrução Pública, para se reunirem nas férias de Páscoa e nas do mês de dezembro, a fim de conferenciarem sobre todos os pontos que interessem: regime interno das escolas; método de ensino; sistema de recompensas e punições para os alunos; expondo as observações que haja colhido de sua prática e das leituras das obras que tenham consultado” (SOUSA, 2006, p. 196). Com base nas propostas explicitadas na determinação pode compreender que as conferências eram projetadas como dispositivo modelar, tornando-se uma alternativa à

(2005), a segunda metade do século XIX, no Brasil, foi profícua na realização de eventos para promover a educação. Descrevendo a situação vivida pela cidade do Rio de Janeiro, no início da década de 1870, informa que,

[...] a partir de 1873, organizaram-se vários eventos ilustrativos [...] [do] empenho na vulgarização do conhecimento e no aperfeiçoamento do corpo docente. Esses eventos foram um espaço privilegiado de instrução e ensino, transformando-se em uma verdadeira ‘instituição’, [...] [em que eram divulgadas] as idéias educacionais e prática educativas que, gradativamente [...] [impunham-se] no contexto brasileiro (BASTOS, 2005, p. 116).

Percebe-se que, para o ensino normal se estabilizar como forma escolar privilegiada para a formação dos professores, muitas lutas (de representação) foram travadas por políticos, intelectuais e professores interessados nos rumos que a instrução pública caminhava durante o Império. Os debates que ocorreram na Assembléia Província de São Paulo são apenas uma amostra da intensidade com que o tema foi discutido. Com certeza, outros houveram e merecem ser compreendidos.

Lendo os debates sistematizados por intermédio dos *Annaes da Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo*, do ano de 1880, percebe-se que não havia consenso sobre quais saberes deveriam compor a formação dos professores, muito menos o tempo necessário para garantir as aprendizagens e a capacitação técnica necessária ao aluno que fosse se tornar professor das escolas primárias.<sup>157</sup>

A segunda ocasião em que Inglês de Sousa faz a defesa de um projeto na Assembléia Provincial de São Paulo permite que compreendamos um pouco melhor suas motivações, seus ideais e as suas representações sobre a instrução pública. No segundo debate de que participa, com a instrução pública como tema, é possível perceber em quais bases se fundamentava sua intervenção parlamentar.

No dia 5 de fevereiro de 1881, na 11ª sessão ordinária, entra em debate e é aprovado em primeira discussão o projeto n.º 3.<sup>158</sup> Esse projeto consistia em um plano de ajuda financeira, de 10:000\$000, ao Colégio Culto à Ciência<sup>159</sup> de Campinas. Como o projeto de

---

#### Cont. da nota anterior

formação, atualização e homogeneização do corpo docente do ensino primário.

<sup>157</sup> Ao analisar os debates dos deputados, observa-se que a escola normal poderia ter seguido outros percursos, pois, na luta de representações, diferentes modelos circularam e eram oferecidos como a melhor saída para expandir a oferta de professores, devidamente preparados, e erradicar o analfabetismo que assolava o Brasil do século XIX.

<sup>158</sup> O plano de auxílio financeiro foi desenvolvido e defendido pelo deputado provincial pela cidade de Campinas, Carlos Aranha.

<sup>159</sup> Moraes (1981), ao estudar a história do Colégio Culto à Ciência e dos intelectuais que a esta instituição

ajuda financeira foi aprovado, o deputado provincial Rodrigo Lobato propõe, em 7 de fevereiro de 1881, uma emenda que dava a mesma ajuda financeira ao Colégio Bom Conselho,<sup>160</sup> de Taubaté.

Um dos deputados a argumentar contra a ajuda financeira ao Colégio Bom Conselho foi Inglês de Sousa. Para o deputado, o Colégio Bom Conselho pervertia o coração das educandas, pois o ensino era realizado com base em orações sem cessar, fugindo a instituição de sua missão educacional. Para Rodrigo Lobato, se a escola era organizada dessa forma, era porque “A educação que se dá naquelle collegio é a educação do catholicismo” (AALPSP, 1881, p. 107).

De acordo com Rodrigo Lobato, a defesa que fazia do auxílio ao Colégio Bom Conselho fundamentava-se nos princípios do liberalismo, ou seja, na livre iniciativa. Declara o deputado:

Em materia de ensino eu só conheço um principio verdadeiro, só conheço, sr. presidente, um principio que dimana, que decorre naturalmente da escola liberal, é o respeito á iniciativa dos paes, porque a estes compete exclusivamente a direcção do ensino de seus filhos (AALPSP, 1881, p. 107).

Para Inglês de Sousa, uma escola que tinha como fundamento o ensino religioso não prepararia os alunos para a sociedade moderna, pois a educação intelectual, desde que impregnada com os dogmas do catolicismo, não pode “[...] deixar de ser viciada, desde que está sujeita a um principio unico, ao principio da obediencia ao papa e de guerra de morte á sciencia” (AALPSP, 1881, p. 110).

Pergunta Inglês de Sousa: “[...] que sociedade se poderá constituir sobre semelhante base? Pois o ideal da educação moderna será a recompensa de uma vida futura? Será preparar o homem para o céu, ou para a sociedade?! (AALPSP, 1881, p. 111). Perante tal declaração, afirma Rodrigo Lobato que não existe contradição nos propósitos, pois, uma vez que o

---

Cont. da nota anterior

davam suporte (fazendeiros, comerciantes, militares e intelectuais que se identificavam com o Positivismo, com a Maçonaria e com os ideais republicanos), relata que o colégio foi criado por um grupo político, do oeste paulista, que tinha, entre suas pretensões, utilizar a instrução como forma de educar, segundo suas aspirações, o homem novo para o “novo” Estado Republicano. O Colégio Culto à Ciência, conforme aponta Moraes (1981), foi criado seguindo algumas diretrizes. Para a autora, “O primeiro plano [...] [consistia] em erradicar a ignorância pela difusão da instrução ‘em beneficio do adiantamento moral e intelectual do povo’. O segundo, de finalidade mais restrita e pratica, [...] [buscava] encaminhar os cidadãos às diversas profissões. O terceiro, de cunho nitidamente político, [...] [relacionava] a instrução à criação da opinião pública, ‘abrindo (ao individuo) caminho para a razão e para o conhecimento perfeito da importância e sua liberdade como cidadão’” (MORAES, 1981, p. 221).

<sup>160</sup> Rodrigo Lobato informa aos membros da Assembléia Provincial que a instituição educacional foi criada pelos esforços do monsenhor José Pereira da Silva Barros, bispo de Pernambuco.

homem é preparado para o céu, também ele está sendo preparado para a sociedade.<sup>161</sup> Ironizando semelhante afirmação, Inglês de Sousa diz para os deputados que justamente por essa forma de conceber o fim último da educação é que não deveriam fornecer o auxílio proposto para o Colégio Bom Conselho. A instrução oferecida nessa instituição, para Inglês de Sousa, poderia ser considerada ascética, assim “[...] não é a educação que convém às idéas modernas, às necessidades da sociedade, e não póde, portanto, merecer o apoio de uma assembléa que se diz liberal” (AALPSP, 1881, p. 111).

Ao responder à afirmação de Rodrigo Lobato, de que a função da escola consistia em preparar o homem para alcançar o prêmio de uma vida futura,<sup>162</sup> apresenta Inglês de Sousa o que compreendia como o objetivo da educação, ou a finalidade da escola. Para ele,

A educação não consiste em ensinar a lêr, escrever, contar, desenhar, tocar, cantar, etc; consiste em dar ao menino ou menina uma noção que tenha por fim, educando sua intelligencia, sua mentalidade, seu corpo, preparal-o para a vida nas condições de hoje, e não nas condições de 1700. E, tanto o fim da sociedade moderna não é preparar homens para o céu, e sim para este mundo, que aqui o tem direitos e obrigações que se correspondem, e que são completamente alheios às questões religiosas (AALPSP, 1881, p. 111).

Segundo Inglês de Sousa, havia uma incompatibilidade entre o catolicismo professado por Rodrigo Lobato e os preceitos do liberalismo que dizia também seguir. Chama em seu favor o fato de o deputado defender uma escola que se fundamentava no *Syllabus*,<sup>163</sup> documento criado pelo Papa Pio IX, que tinha, entre suas diretrizes, o combate aberto ao liberalismo. Dirigindo-se a Rodrigo Lobato, afirma Inglês de Sousa: “V. exc. que professa doutrina contraria, não comprehendo como se diz liberal. O *Syllabus*, por exemplo condemna

<sup>161</sup> Analisa Barros (1959, p. 57): “Se o homem é, antes de tudo, o ser decaído que busca a recuperação, educá-lo é dar-lhe os meios de recuperar-se, é, no sentido legitimo da palavra, familiarizá-lo com os dogmas, com a disciplina, com os costumes da Igreja: ou a educação tem um sentido eminentemente religioso ou não chega a ser educação. ‘instrução só esclarece o espírito; para que o homem seja perfeito é mister que a educação pelo ensino da religião lhe abra o coração, tornando-o bom’”.

<sup>162</sup> Portanto, para Rodrigo Lobato, o que importava ser ensinado na escola era que a vida mundana era passageira, assim o prêmio da verdadeira educação era a certeza de que o aluno/o homem alcançaria o céu. Barros (1959), estudando a mentalidade católica conservadora da década de 1870 e 1880, analisa que “[...] para essa visão do mundo, a religião é o núcleo da cultura. Pouco importa a ciência, o progresso material ou técnico: a vocação do homem é sobrenatural e o negócio principal da vida é a luta para a salvação da alma” (BARROS, 1959, p. 44).

<sup>163</sup> Desde a segunda parte do pontificado do papa Pio IX (1848-1878), a Igreja Católica havia declarado guerra ao mundo moderno. Pelo *Syllabus*, documento da Encíclica *Quanta Cura*, a democracia, o liberalismo, a franco-maçonaria, o socialismo, o anarquismo, o feminismo e o voto universal, 80 tópicos ao todo, foram vistos pelo Vaticano como erros da época moderna, para o qual as modificações que estavam se processando eram resultados de uma coalizão de forças demoníacas desencadeadas para vir desacreditar ou destruir os dogmas da fé em Cristo. Assim, tudo que fosse ou parecesse moderno merecia o anátema da Igreja de Roma (BARROS, 1959).

o liberalismo e todas as tendencias da civilização” (AALPSP, 1881, p. 112).

Conclui Inglês de Sousa sua fala a respeito da emenda oferecida por Rodrigo Lobato alegando que, diferente da acusação de que fora vítima, não era intolerante a respeito da religião. Cada cidadão tinha direito de exercitar a crença que achasse melhor, contando que ela não fosse imposta a outros.<sup>164</sup> Em virtude dessa assertiva, responde Rodrigo Lobato que o mesmo argumento deveria ser aplicado ao Colégio Culto à Ciência. Para Inglês de Sousa, tal proposta não possuía fundamento. Conforme o deputado, não se podiam comparar os dois colégios.

O collegio Culto á Sciencia não tem o mesmo fim, o mesmo methodo que o collegio de Taubaté; não tem a missão de formar seita, de fazer sectarios do romanismo, do papismo, tem por fim educar á luz dos principios que o progresso da sociedade póde comportar. O collegio Culto á Sciencia merece apoio, porque está desligado de todo espirito de seita e propaganda, e tem por unico fim fornecer instrucção solida; porque muito poucos estabelecimentos estão para se comparar com aquelle (AALPSP, 1881, p. 113).<sup>165</sup>

Na seqüência, do debate, volta Inglês de Sousa a acusar o ensino oferecido no Colégio Bom Conselho de ser contrário ao pensamento da maioria da Câmara de deputados da Província de São Paulo. No debate anterior, fica-se sabendo que a maior parte dos representantes que naquele momento ocupavam cargos na Assembléia como deputados pertenciam ao Partido Liberal, por esse motivo, Inglês de Sousa adverte que um auxílio a uma instituição que combatia os ideais de uma educação moderna converter-se-ia em uma contradição para uma Assembléia que dizia seguir as diretrizes do liberalismo.

O momento do debate é a ocasião em que é possível conhecer o pensamento de Inglês de Sousa a respeito do significado da Instrução Pública, assim como dos políticos que a ele davam apoio ou se colocavam em posição de antagonismo. Durante o debate a respeito da

<sup>164</sup> Sobre suas convicções, fala Inglês de Sousa: “Não sou intolerante, não impeço que cada um axercite sua religião e observe suas doutrinas; que dirija sua vida como lhe aprouver, comtando que respeite os direitos alheios; que prégue sem perseguição as idéas que julgar mais vantajosas” (AALPSP, 1881, p. 1123). Adverte à Assembléia que não ocupavam aquele espaço para legislar em favor de católicos ou acatólicos, mas “[...] cuidamos dos interesses geraes da sociedade paulista [...]. Demais, não podemos acompanhar os interesses do papismo exaltando uma doutrina e abatendo outra; não temos autoridade para determinar e impôr preferencias” (AALPSP, 1881, p. 113). Desse modo, conclui Inglês de Sousa que dar auxílio ao Colégio Bom Conselho era uma afronta aos princípios liberais, que “[...] consistem em não dar protecção a uns com sacrificio de outros” (AALPSP, 1881, p. 112).

<sup>165</sup> Como demonstra Moraes (1981) em seu estudo sobre *O ideário republicano e a educação: o colégio “colégio culto à ciência” de Campinas (1869 a 1892)*, ao contrário do que afirma Inglês de Sousa, percebe-se que o Colégio Culto à Ciência possuía finalidades de propaganda e se constituía como uma “seita”, em que os membros possuíam um mesmo tipo de crença, partidários de uma mesma causa. Mesmo a existência da instituição demarca um momento em que a instrução pública não era percebida como nem um pouco

subvenção à escola confessional, algumas das representações atribuídas pelos homens públicos ao sentido da educação puderam ser compreendidas. Duas formas distintas de projetar a sociedade em apenas um partido. Para alguns a instrução possuía a função de preparar o homem para alcançar o paraíso, em uma outra vida, enquanto para outros a educação fornecida pela escola deveria ser direcionada para formar o homem para a sociedade moderna em que cada cidadão possuía direitos e obrigações.

Essa é a constatação que se depreende da leitura dos debates. Políticos liberais fieis aos ideais do liberalismo e políticos liberais que adotavam a confissão dos princípios do catolicismo como parâmetro para desempenhar o papel de homens públicos.<sup>166</sup> Os últimos, pelo que se observou, guiavam-se, parcialmente pelo *Syllabus*, buscando aproximar o Estado e a Igreja por intermédio do subsídio financeiro a escolas confessionais. Desse modo, podia-se observar até certa apropriação dos preceitos veiculados pelo liberalismo, pois, ao ler os debates, é possível observar que os defensores do Colégio Bom Conselho acreditavam serem genuinamente liberais, embora fossem católicos confessos. Mesmo se constatando, em várias ocasiões, durante o debate, que a Assembléia Provincial de São Paulo era composta, naquele ano, por uma maioria de liberais, também foi possível perceber que, apesar de essa maioria ser liberal, antes de tudo era católica, como bem alertou Rodrigo Lobato a Inglês de Sousa durante as discussões da emenda que havia proposto subsídio financeiro ao Colégio Culto à Ciência.<sup>167</sup>

Acusado de racionalista, Inglês de Sousa nada mais fazia do que explicitar o aprendizado intelectual adquirido, na sua passagem, como aluno da Escola de Direito do Recife e da Escola de Direito de São Paulo.<sup>168</sup> Questões como o problema do ascetismo ensinado nas escolas que eram guiadas pelos princípios do catolicismo, o mal que percebia na pregação do romanismo e pela constatação, nas suas palavras, dos descabros morais que estavam causando à raça latina as propagandas jesuíticas, fazem crer que seus argumentos estavam alicerçados no pensamento anticlerical surgido em Pernambuco, em meados do

---

Cont. da nota anterior

desinteressada, assim como não foi antes e nem depois do período estudado.

<sup>166</sup> Barros (1959) observa que alguns políticos católicos, mesmo sendo guiados pelo *Syllabus*, documento no qual buscavam as regras para interpretar, julgar e responder às demandas sociais e políticas, ainda se consideravam liberais.

<sup>167</sup> Pelo que se observa, em várias passagens, Inglês de Sousa acreditava que a intromissão da Igreja Católica nos assuntos educacionais deveria ser diminuída, ou pelos menos não patrocinada por verbas do governo. Conforme o deputado, os católicos tinham todo o direito de abrir suas escolas, mas estas não deveriam ser mantidas por intermédio dos impostos pagos pelos cidadãos que não comungavam da mesma fé, pois a Província não era constituída somente de católicos.

<sup>168</sup> Conforme Nascimento (1999, p.157), “As posições assumidas na Escola de Recife se irradiaram por todo o país principalmente pelo fato de a Faculdade de Direito de Recife ser um grande pólo de *convergência* dos

século XIX, o qual foi denominado de a questão religiosa.

Conforme Barros (1959), a chamada questão religiosa é o

[...] momento culminante da luta entre a mentalidade católico-conservadora e o espírito laico, liberal, é a expressão brasileira de uma oposição universal. Ela exprime, no Brasil, o esforço de definição do catolicismo diante da civilização moderna, que dispensava os seus serviços; esforço aquele necessário para a sobrevivência da religião de Pedro, perplexa diante de um mundo hostil que a declarava superada (BARROS, 1959, p. 40).

Barros (1959), ao analisar os tipos de mentalidades que julga ser aquelas que fazem parte da forma de os homens do século XIX, especialmente da década de 1870 e 1880, lerem o mundo, informa que uma era caracterizada por ser católica e, ao mesmo tempo, liberal. Para Barros (1959), apesar de essa mentalidade ser católica, seus representantes “[...] a todo instante, identificam-se com a mentalidade liberal, ainda que visceralmente dela apartados, na luta contra o ultramontanismo, que acaba por ser o mais legítimo representante da mentalidade presa ao passado” (BARROS, 1959, p. 34).

Ao examinar o panorama do Segundo Reinado, em particular nas suas décadas finais, Sodré (1998) argumenta que:

Tarefa difícil é a de delimitar a ação dos partidos que fizeram o jogo político do Segundo Império. Difícil não tanto pela falta de elementos, que existem até em abundância, mas pela ausência de limites que caracterizou a vigência desses agrupamentos. Ausência que atingiu um certo ponto, na fase final do império, em que eles se cindiram, dividiram-se, borraram as separações doutrinárias que porventura os tivessem separado, deixando liberdade de ação aos seus adeptos (SODRÉ, 1998, p. 145).

Em virtude dessas características que marcam esse período de debates em relação às finalidades da instrução pública, como deveria ser formado o professor? Quais matérias de ensino deveriam ser cursadas? Em quantos anos o curso deveria ser concluído? Qual a função social da escola? Essas questões ainda continuavam fazendo parte dos debates sobre os conhecimentos que deveriam ser transmitidos aos alunos, formados para serem professores e mesmo dos alunos da escola primária. Os ensinamentos religiosos, no primeiro projeto apresentado por Inglês de Sousa não aparecem, pois, tomando como referência o modelo

---

Cont. da nota anterior

jovens filhos da elite de todo o país”.

alemão, ele acreditava que na escola não seria o lugar para se ensinar religião.<sup>169</sup> Mas, como se percebe, o projeto apresentado pela Comissão de Instrução Pública a Doutrina Cristã é matéria que deve ser ensinada aos futuros professores. No segundo projeto, apresentado por Inglês de Sousa, como substituto, essa matéria já figura na lista do percurso que o aluno deveria trilhar dentro da escola normal, o mesmo acontecendo na versão final aprovada para a reabertura da Escola Normal de São Paulo.

No próximo capítulo, o estudo focalizará a reforma da instrução pública realizada por Inglês de Sousa no período em que assumiu a cadeira de presidente da Província de Sergipe. Nesse processo, buscam-se compreender, valendo-se da experiência da administração pública exercida por Inglês de Sousa, especialmente em relação ao tema da educação, os modelos pedagógicos que são colocados em circulação, as lutas de representações entre as diferentes formas de se perceber a necessidade da escolarização no final do Segundo Império e os dispositivos que são acionados para prescrever, convencer e dar a ver uma forma exemplar para o ensino, tanto o que ocorria nas escolas direcionadas à formação dos professores, quanto aquele que era realizado nas escolas primárias.

---

<sup>169</sup> Apesar de o regulamento para as escolas normais da Prússia, de 1872, prescrever a religião como matéria de ensino aos normalistas, nos três anos que deveriam freqüentar a instituição, estipulando quantas horas semanais deveriam ser dedicadas a cada tema da instrução religiosa, não estabelece que a religião a ser ensinada era a religião do Estado, como o era no Brasil Imperial. Fruto de um outro modo de organização política e dos ideais de uma igreja reformada, com base no modelo luterano, de que o *Espírito* é dado a todos de igual forma para compreender as escrituras, no ensino da instrução religiosa nas escolas normais alemãs, segundo Macedo (1876) o professor era ensinado a interpretar e ensinar sobre as escrituras sem depender de outra pessoa, no caso o padre ou o pastor. Desse modo, prescreve-se de forma detalhada no regulamento, na Sessão 19.<sup>a</sup>, como deveria ser o plano de estudo de cada classe da escola normal. “3<sup>a</sup> classe (4 horas) – A história bíblica do velho testamento, por inteiro (3 horas). Nesta parte, para a 3<sup>a</sup> como para a 2<sup>a</sup> classe, serão devidamente explicados os diferentes episódios da história sagrada no sentido religioso e moral, cumprindo que os normalistas se exercitem em narrar-a livremente e com gravidade de linguagem.[...] Ensinar-se-ha toda a doutrina religiosa, com o catechismo da religião a que pertencer a escola, fazendo constates referências á história sagrada, e dando as necessarias direcções para o ensino da materia na escola pratica (MACEDO, 1876, p. 171). Para a primeira classe prescrevia-se que o ensino da doutrina religiosa deveria ser oferecida em duas horas, detalha o regulamento: “Nas escolas normaes da religião evangelica ler-se-hão passagens da biblia. O mais essencial da historia da Igreja em geral” (MACEDO, 1876, p. 72). “Os livros de religião (catechismo e livro de historias) introduzidos na escola pratica deverão servir de base para o ensino normal, por tal fôrma que o aluno-mestre fique habilitado para mais tarde servir-se delles e explical-os sem dependencia de quem quer que seja. [...] para as escolas normaes catholicas, acrescérá o ensino e a explicação das Orações cuja pratica fôr preceituada pela respectiva Igreja como dever religioso (MACEDO, 1876, p. 172).

## 4 CAPÍTULO

### **AS REFORMAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1881 E 1882: LUTAS DE REPRESENTAÇÕES EM SERGIPE SOBRE O SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO**

Neste capítulo, serão utilizados, como uma das fontes, os regulamentos da instrução pública produzidos como forma de organizar o ensino na Província de Sergipe. Nesse processo, buscarei analisar os regulamentos como dispositivos modelizadores, organizados mediante um local de poder que procura se infiltrar pela sociedade, apresentando-se como autorizado a normatizar práticas sociais, estabelecer novas práticas, devidamente reconhecidas como exemplares, ou desautorizar formas até então compreendidas como necessárias e reguladoras de um modo de representar a sociedade, ou o mundo.

Sendo assim, os regulamentos serão trabalhados como dispositivos capazes de dar visibilidade às lutas de representação que, em um determinado período, e região se inscrevem como disputa pelo controle do campo político que se ramifica pelo controle do modelo escolar, que caracterizará uma determinada forma escolar, de socialização do conhecimento, definindo os saberes a ensinar, a aprender e a valorizar em uma sociedade em transformação.

A experiência de Inglês de Sousa como presidente de província, nesse sentido, oferece elementos para se compreender as lutas de representação que são explicitadas, dadas a ver de forma intencional, ou não, que caracterizam o modo com que os homens buscam resolver os problemas de uma sociedade em mudança, de certa forma ligada às tradições, mas que anseia pelo novo e necessita equalizar as contradições que a impedem de tornar as representações objetos materiais com realização concreta.

Com base na análise dos dispositivos da reforma, procurarei compreender de que modo, no final do Segundo Império se buscou prescrever, convencer e dar a ver uma forma exemplar para o ensino, tanto o que acontecia nas escolas direcionadas à formação dos professores, quanto aquele que era realizado nas escolas primárias. Afasto-me, desse modo, da tentação de perceber o documento oficial, registro de uma prática administrativa, como espelho da realidade. Entre as prescrições e os *usos*, há um hiato criado pelas *táticas* dos praticantes, consumidores que produzem algo novo com aquilo que lhe é imposto

(CERTEAU, 2002). Mas também é preciso compreender que o texto normativo não surge em um vazio; ele é prescritivo e está relacionado com práticas sociais, no caso, se não materiais, discursivas impregnadas de sentidos, de formas de representar o mundo, sendo ele mesmo uma representação, construída por operações de seleção em um território textual que o molda e formaliza a produção. As regras de produção condicionam a escrita do regulamento, e ele não foge do seu tempo, é produto de uma época, composta por racionalidades e por práticas que lhe moldam o sentido, tanto para a fabricação quanto para sua interpretação e uso. Os regulamentos podem, utilizando a fórmula de Chartier (1990), ser compreendidos como produtos culturais, e produtores de cultura. Um caminho de mão dupla em que prescrevem comportamentos, que atravessa o foro privado, que levam a crer, a fazer e a instaurar distinções, isto é, discriminar para seus usuários o que é certo ou errado, recomendável ou desaconselhável de se praticar em um determinado momento, mas que também são o resultado das seleções de um conjunto de normas e representações que, circulam e que, condicionam o seu aparecimento em um determinado momento em determinado contexto.

As estratégias implementadas, com o objetivo de colocar em circulação um conjunto de saberes e práticas de ensino que induzem a mudanças, revelam-se, conforme A-M. Chartier (2002), como possibilidade para compreender a ação dos dispositivos. Para a autora (2002), no momento em que são atualizados, revelam seu funcionamento e eficácia em uma determinada configuração sociocultural, pois, no processo de sua atualização, reforma ou desmobilização, as mudanças provocam acontecimentos imprevistos, resistências e conflitos em um mundo que se acreditava ser estável.

Como um registro oficial da administração pública e o resultado das negociações/imposições de determinados modelos culturais que se inscrevem em certos protocolos, articulados como exemplares para sua leitura e usos, os regulamentos formam e conformam uma intrincada rede que não autoriza outras interpretações de seus enunciados. São produzidos mediante um lugar de poder e saber considerado legítimo. Desse modo, buscam regular práticas em um território que lhe é exterior, recusando a interferência do leitor/ouvinte na produção de usos diferenciados. Os protocolos de leitura, tanto os que se formalizam em capítulos, títulos, artigos e seções, quanto os que são dados a ver ou a ler pela materialidade de seus suportes, produzem sentidos por sua forma de representação. Conforme, Carvalho e Hansen (1996), os documentos/arquivos dos quais se servem os pesquisadores passam a ser percebidos como resíduos e como “[...] práticas datadas, isto é **como representações de práticas que resultam de práticas de representação**” (CARVALHO; HANSEN, 1996, p. 15, grifos dos autores).

## 4.1 O presidente de província: análise da sua posição burocrática no Segundo Império

Após exercer o mandato de deputado na Assembléia Provincial de São Paulo, pelo Partido Liberal, e criar o projeto de reabertura da escola normal, Inglês de Sousa é enviado para Sergipe para atuar como presidente daquela Província.<sup>170</sup> Depois de realizar uma gestão conturbada de mais ou menos dez meses, na qual realizou uma ampla reforma do ensino primário, secundário e normal, foi transferido para a Província do Espírito Santo, lugar em que também reformou a instrução pública. É dessa forma que os biógrafos de Inglês de Sousa<sup>171</sup> explicam sua trajetória. Esse período de sua vida não traz para eles nenhum acréscimo à sua atividade de escritor, pois os romances que produziu estão situados anteriormente ou depois dessa fase.<sup>172</sup>

Os estudos com maior aprofundamento, até o momento, como foi comentado em capítulo anterior, foram realizados por Leite (2002) e Barreto (2003) que utilizam a literatura produzida por Inglês de Sousa para compreender a sociedade amazônica durante o século XIX. O foco desses dois pesquisadores não estava voltado para o tema da educação ou para sua atividade política, mas para a narrativa fundamentada na estética naturalista que Inglês de Sousa utiliza para retratar os costumes, os hábitos, as intrigas e a política da sociedade cacauera de meados do século XIX.

De acordo com Paulo Inglês de Sousa, filho de Inglês de Sousa, em entrevista concedida, em 1944, a Francisco de Assis Barbosa,

[...] um belo dia, o Conselheiro Saraiva nomeia [...] [Inglês de Sousa] presidente de Sergipe. O Partido Liberal se achava dividido na pequena província. A situação era delicada. Meu pai tinha que garantir a liberdade do voto, na primeira eleição direta que se ia processar. Foi recebido pelo Imperador. Segundo êle próprio contava, D. Pedro II começou por dizer-lhe:

– Já o conheço de nome. Sei que é um moço-velho.  
E quando meu pai declarou:

<sup>170</sup> Inglês de Sousa governou a Província de Sergipe de 18 de maio de 1881 a 22 de março de 1882.

<sup>171</sup> Marques (1920), Octávio Filho (1955) e Corrêa (1990 e 2003).

<sup>172</sup> Os críticos literários que analisaram a obra literária de Inglês de Sousa, não se interessaram pelo momento em que ele assumiu os cargos administrativos no Império. Estavam interessados em compreender os meios pelos quais, como escritor introduziu no Brasil o romance naturalista. Ver, Pereira (1945), Hollanda (1946) Sodré (1960) Josef (1963) e Amora (1974).

– Tenho instruções do Presidente do Conselho para fazer respeitar a liberdade eleitoral...

Retrucou-lhe o Imperador:

– Isto são histórias do Sr. Saraiva. Não persiga os seus inimigos. Pode proteger seus amigos.

Mas o moço-velho fez realizar a eleição com absoluta liberdade e plenas garantias (BARBOSA, 1954, p. 145).<sup>173</sup>

O diálogo descrito por Paulo Inglês de Sousa, sobre o encontro de seu pai com o Imperador, menos pelas características anedóticas que tal ocorrência pode suscitar e mais pelas regras de seleção que a reunião deixa entrever, permite levantar algumas questões. A seleção de um presidente não era um processo simples.<sup>174</sup> Não era realizada por votação, mas por indicações negociadas, possivelmente pelo partido que, no momento da escolha, tivesse maioria no Senado. A última palavra sobre a escolha do futuro administrador provincial era do Imperador que decidia sobre a seleção, pois a função que haveria de ocupar era a de um cargo de confiança.

Estudando os dispositivos que faziam parte da *Lei de 3 de outubro de 1834*, que marcavam as atribuições dos presidentes das províncias, percebe-se que esses atores sociais eram empregados do Império e dele recebiam o seu salário. Desse modo, não lhes era permitido exercer outras atividades enquanto fossem presidentes. Eles eram a primeira autoridade na província em que fossem ser administradores e nela representavam o poder do Império. Nas províncias, todos, independente da situação política, econômica ou social, a eles eram subordinados.<sup>175</sup> Competia-lhes: fazer executar as leis decretadas pelo Império; exigir dos empregados as informações necessárias para executá-las na província; cumprir e mandar cumprir todas as ordens e decretos do governo imperial sobre qualquer objeto da administração provincial; dispor da força para manter a tranqüilidade na província; informar ao governo os problemas na execução das leis e a ocorrência de acontecimentos importantes na província e em suas imediações; inspecionar as repartições da administração provincial e

<sup>173</sup> Ferreira (1997), em sua análise sobre a Política de Sergipe no século XIX: o breve governo de Herculano Marcos Inglês de Souza (1881-1882), explica que uma das principais circunstâncias que fizeram com que Inglês de Sousa fosse eleito presidente daquela Província o fato de, naquele momento, se necessitar de alguém de fora para coordenar a realização do processo eleitoral para deputado provincial e deputado geral do Império.

<sup>174</sup> Os presidentes de província passaram a ser nomeados em 1824, quando a *Constituição Política do Império do Brasil* passou a regulamentar esse cargo. No Título VII, que trata *Da administração e economia das províncias*, especificamente no Capítulo I, *Da administração*, prescreve-se no “Art. 165. Haverá em cada província um presidente, nomeado pelo Imperador, quem o poderá remover quando entender que assim convem ao bom serviço do Estado. Os vice-presidentes são também de livre nomeação do Imperador, que os poderá remover quando entender que assim convem ao bom serviço do Estado” (CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRASIL, 1824, p. 72).

<sup>175</sup> Com exceção dos mandatos que eram exercidos, na Província do Rio de Janeiro, onde se encontrava a Corte.

organizar a sua tesouraria; suspender qualquer empregado da província; receber juramento e lhes dar posse em cargos públicos; conceder-lhes as licenças; encaminhar os pedidos de título de nobreza; requisitar títulos de honras para cidadãos que se destacassem por algum feito extraordinário ou pela fidelidade ao Império.

No caso da escolha dos vice-presidentes, a seleção passava por uma escolha um pouco diferente, mas não menos hierarquizada. Os nomes de seis cidadãos, escolhidos pelos deputados provinciais, eram escritos em uma lista que devia ser entregue ao Imperador pelas mãos do presidente da província. O imperador, de posse de informações relatadas pelo presidente, então determinava a ordem das substituições que seriam realizadas em caso de afastamento do presidente da província para a qual havia sido designado.

Como é possível perceber, nas províncias, os presidentes representavam a vontade do centro. Por esse motivo, havia a obrigação de produzirem, ao final da gestão a que foram designados, ou ao se encerrar o ano administrativo, os relatórios informando ao Imperador e seus ministros o estado da organização da província em relação às várias seções da administração pública. Esse processo também tinha como função dar a ver ao poder central as qualidades de administrador que o presidente demonstrava, além de ser uma forma prática para o governo controlar as atividades nas províncias, avaliar o grau de fidelidade de seus agentes e projetar os possíveis cargos que eles poderiam ocupar futuramente na administração imperial.

Em virtude do papel que os presidentes deviam cumprir na gestão provincial, conforme Sodré (1998, p. 93):

Freqüentes e desastrosos eram os conflitos com os presidentes. Eles representavam a vontade do centro. Eram prepostos da política imperial. Eram estranhos na terra. Contra eles se objetivava a ira das populações regionais. Freqüentes e demoradas eram as lutas entre os dois poderes provinciais. Essas lutas, muitas vezes, continuavam na forma mais precisa e mais real das rebeliões. Acudia o centro. Repunha ou reforçava a autoridade do seu preposto.

Concordando com a análise de Sodré (1998)<sup>176</sup> sobre o que representavam os presidentes para as províncias e para o poder central, Holanda (1977, p. 9) afirma que uma das funções desses administradores, na organização do Império, era garantir

---

<sup>176</sup> A obra *Panorama do Segundo Império*, de autoria de Sodré (1998), como já foi explicitado, foi publicada pela primeira vez em 1939.

[...] o predomínio da orientação partidária do ministério no poder. A êsses presidentes impunham-se a escolha dos chefes políticos reputados hábeis para decidir o resultado dos pleitos nos colégios eleitorais, [...] Terminada esta, tratavam de deixar o cargo aos substitutos legais, quase sempre naturais ou habitantes da mesma província.

Com essas análises, é possível perceber que o cargo de presidente era estratégico na uniformização da política imperial. Fato que, segundo Sodré (1998), causa muitos transtornos nas províncias. A autonomia conferida, por intermédio do Ato Adicional, de 1834, às Assembléias Provinciais de fato era muito restrita, uma vez que as leis votadas nas câmaras, as que fossem mais importantes para a boa administração, deviam afetar a parte econômica, fiscal e política do Império.

Ao discutir *O Ensino Secundário no Império*, Haidar (1972) analisa que essa forma de compreender o papel dos presidentes nas províncias, como agentes uniformizadores da política imperial, para vários setores da administração central, não passava despercebida. De acordo com a autora (1972, p. 28):

Em seu relatório de 1856, o Ministro do Império Luiz Pereira do Couto Ferraz referia-se como otimismo à ação uniformizadora dos presidentes de província: ‘Respeitando o direito conferido às províncias por aquela lei [Ato Adicional de 1834], mas convencido de que a uniformidade do ensino traz consigo vantagens reais, continua o Governo a despertar, por meio de seus delegados, a atenção das Assembléias Provinciais para as reformas admitidas na Côrte.

Ao produzir o relatório em que passava a direção da Província ao primeiro vice-presidente de Sergipe, José Joaquim Ribeiro de Campos, relata Inglês de Sousa que, durante o tempo em que administrou, não poupou esforços para corresponder à confiança nele depositada pelo Gabinete, do qual teve a honra de ser delegado. Explicava, no documento, sua retirada de Sergipe e as razões que o levaram a pedir exoneração:

Logo depois de feitas as eleições para deputados gerais, pedi minha exoneração a qual, inda uma vez solicitada com instancia quando subia ao poder o actual gabinete, me foi ultimamente concedida por Decreto de 28 de Janeiro deste ano (SOUZA, 1882a, p. 1).

As apreciações críticas produzidas pelos pesquisadores, Sodré (1998), Holanda (1977) e Haidar (1972), em relação à circulação dos presidentes de província pelo Império, ao que

parece, possuem como fonte comum as análises realizadas por Aureliano Cândido de Tavares Bastos que, durante o final da década de 60 e início da década de 70, do século XIX, já realizava um exame crítico da função do presidente na organização e estabilização do Estado Imperial.

Em estudo intitulado *A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil*, Bastos (1870) expõe suas idéias fundamentais sobre a descentralização ou a federalização do Império. Na obra o autor (1870), advoga a autonomia das províncias e a redução do poder centralizador de D. Pedro II. Para demonstrar que a forma de governar do Império não proporcionava o desenvolvimento do Brasil, mas, pelo contrário, exercia uma força que imobilizava as forças “naturais” que deveriam impulsionar para o futuro.<sup>177</sup> Desse modo, produz no seu livro uma crítica radical a algumas das práticas administrativas utilizadas na organização do Império. Nesse processo, um de seus alvos é a instituição dos presidentes de província.

Conforme Bastos (1870), em um Estado moderno, deveriam existir dois poderes que se completassem, mas, no Brasil, diferente de alguns países que conhecia, como os Estados Unidos da América, o Canadá, a Inglaterra, as duas instâncias administrativas provinciais caminhavam em sentido oposto. Como essas duas forças provinham de origens opostas, acontecia constantemente de o governador e as assembléias seguirem uma política que não se completavam. Para contornar esse problema e fazer valer os preceitos da Constituição, de 1824, Tavares Bastos propõe que os presidentes fossem eleitos pelos cidadãos da própria província em que fosse exercer o mandato. De acordo com o autor (1870), suas reivindicações não eram novidade no Brasil, pois, em 1832 e 1834, chegaram a ser produzidos projetos que propunham que o cargo de presidente fosse eletivo.<sup>178</sup>

<sup>177</sup> Segundo Araujo (2005, p. 231), acreditava Tavares Bastos que “[...] a obra da centralização monárquica constituía empecilho ao progresso do Brasil, e que apenas uma descentralização de aspecto federalista poderia restabelecer a monarquia e o progresso social e econômico”.

<sup>178</sup> Bastos (1870) rememorando, os projetos que já haviam proposto a eleição dos presidentes de província, descreve as prescrições que haviam sido propugnadas: “No modo de eleger o presidente procuraram os projectos liberaes de 1832 e 1834 remover os escrúpolos daquelles a quem esta novidade espantava. Esses projectos, nenhum dos quaes obteve maioria, coincidiam em tres pontos: lista tríplice, escolha e demissão pelo governo central. A divergencia estava em proporem, um, a nomeação pelos eleitores da província: outro a apresentação pelas camara minicipaes; e um terceiro, pelas assembléas legislativas. Fixava-se em um delles o periodo presidencial em dous annos. Recentemente lembrou-se a conveniencia de serem os presidentes tirados d’entre os membros da assembléa provincial” (BASTOS, 1870, p.127-128). Para o autor (1870), se as práticas indicadas tivessem sido incorporadas ao Ato Adicional, de 1834, encerrar-se-ia com um problema que causava muitos transtornos nas províncias, quais sejam, a grande itinerância desses funcionários do Estado. Como exemplo, cita que, “No espaço de 45 annos (1824 e 1869) o Maranhão conta 73 administrações, exercidas por 53 cidadãos diversos. O Meio termo é 7 mezes e 11 dias para cada uma. A maior foi de 3 annos e 9 mezes, de serviço effectivo. O mesmo se póde repetir de quase todas as províncias, e depois de 1850 o mal agravou-se consideravelmente. Nas maiores províncias, em regra, o presidente renova-se em cada verão, depois de encerradas as câmaras” (BASTOS, 1870, p.131). Assim, a “Cada anno vê-se

Analisa Bastos (1870, p. 124) que a Constituição brasileira

Ao passo que consagrava a autonomia legislativa da provincia, confiava-se o poder executivo a um delegado do governo central. [...] Assim [...] deu-se-lhes poder legislativo independente para prover aos seus interesses meramente locais, mas recusou-se-lhes poder executivo proprio para cumprir as suas leis particulares, relativas a esses interesses locais.

Em razão dessa forma de governar imposta pelo Império, segundo o autor (1870), aconteceram muitas lutas entre os presidentes indicados pelo Imperador e os moradores dos locais para os quais eram enviados. Analisa o autor:

Quantas lutas inconvenientes! Que espectáculo offerecem os poderes publicos á população maravilhada! O menor prejuizo é a total paralytia da administração. Não obteve orçamento? Prorroga o presidente o anterior, de autoridade propria. Medidas tomadas pelos antecessores, seus adversários, annulla-as; obras em via de execução, abandona-as. Projectos votados pela assembléa hostil, recusa sancionar os; e, si aquella insiste, suspende-os por qualquer pretexto, recorrendo para o governo: e alguns fizeram mais, suspenderam a execução de leis effectivas, anteriores, já promulgadas. há mais patente desordem? Ha maior anarchia? (BASTOS, 1870, p. 126).

Pelo relato de Bastos (1870), percebe-se que essa forma de governo, que objetivava manter a estabilidade do Império, apesar de fazer parte dos dispositivos da Constituição de 1824, constando como uma das atribuições do Imperador, as quais foram mantidas também como suas prerrogativas pelo Ato Adicional de 1834,<sup>179</sup> não era um tema passível para todos. Pela importância que o cargo possuía, conforme anunciou Couto Ferraz, para a uniformização dos negócios do Império, existia um movimento político que reivindicava que ele não devia

---

#### Cont. da nota anterior

aquí, de viagem para as provincias um enxame de presidentes, chefes de policia e outros empregados, que, sem demora, emprehendem novas viagens em demanda de novos climas” (BASTOS, 1870, p.131).

<sup>179</sup> Conforme Carvalho (2002), o Ato Adicional foi fomentado principalmente por políticos conservadores que buscavam dirimir os problemas pelos quais o Império estava passando no início da década de 1830. Com revoltas explodindo em todo o território nacional o Ato Adicional foi uma tentativa de acalmar os ânimos concebendo um pouco mais de autonomia para as provincias. Mas parte dos políticos do Império acreditavam que essa situação devia ser revertida, pois estava muito próxima de um modelo federativo ao estilo norteamericano; faltava apenas a eleição dos presidentes das provincias. No movimento do regresso, segundo Carvalho (2002), uniram-se os políticos conservadores Rodrigo Torres, Visconde Itaboraí, Eusébio de Queirós e Paulino José Soares de Sousa, Visconde do Uruguai, que formavam a trindade conhecida como os Saquarema. Eram os principais articuladores de uma política que pedia um Estado mais centralizado no Imperador, pois o Brasil ainda não estava preparado para o autogoverno, como os Estados-Unidos da América. Faltavam-nos tradições, costumes, educação, hábitos de ordem e legalidade. Sem essas qualidades, adviria o caos que ameaçaria a própria existência do Império (CARVALHO, 2002).

ser ocupado por qualquer indivíduo, mas por aqueles que efetivamente demonstrassem inclinação para a gestão pública e que tivessem acumulado experiências em outros setores da administração imperial. As representações que Bastos (1870) faz circular sobre os presidentes de província não são nada elogiosas, pelo contrário, admira o autor que pudesse existir gestores dos interesses do Império menos preparados para administrar. Afirma o autor:

Inhabeis e futeis são tantos dos presidentes nomeados pelo governo imperial, que sem hyperbole poder-se-ia dizer – que o povo, ainda que quizesse, não elegeria peiores. Alguns conhecemos literalmente ignorantes de qualquer sciencia ou arte; outros que nem aprenderam a grammatica; muitos que não brilhavam por seus costumes privados... Não, peiores não póde haver que os governadores d’aqui enviados a perverter, atrazar, individar e desgovernar as provincias (BASTOS, 1870, p. 133).

As generalizações de Bastos (1870) sobre a pouca capacidade técnica e intelectual dos presidentes escolhidos para administrar as províncias não é como parece indicar uma crítica ao sistema de governo. Não pensava ele em uma outra forma de governo para as províncias, muito menos na substituição do Estado Monárquico por outro qualquer que fosse, mas em seu aperfeiçoamento.

Araújo (2005), em seu estudo *Município, federação e educação: história das instituições e das idéias políticas no Brasil*, analisa que as discussões suscitadas por Tavares Bastos sobre a necessidade da descentralização, concedendo maior autonomia para as províncias, era uma forma de o Império se modernizar. Mas, para isso, o Partido Liberal devia assumir o federalismo como bandeira de luta, para, desse, modo voltar a se popularizar e salvar a monarquia de sua decadência.<sup>180</sup> Segundo Araújo (2005, p. 152-153), Tavares Bastos acreditava que

[...] a unidade nacional e a sobrevivência da monarquia dependiam da solução federativa e que o progresso do país era impedido pelo anacronismo entre o tamanho do País, com sua diversidade de interesses, e a existência de presidentes de província que não conheciam a realidade local, visto que eram escolhidos pelo poder central.

Lembra Araújo que a obra *A Província*, de 1870, escrita por Tavares Bastos, era uma resposta aos próceres na defesa da centralização monárquica, um deles o Visconde do

---

<sup>180</sup> “[...] Tavares Bastos [...] só admitia a defesa da organização federativa nos marcos da monarquia” (ARAÚJO, 2005, p. 246). Desse modo, os debates sobre a descentralização, ou a maior centralização do Império eram discussões que objetivavam, de modos distintos, a solução para a crise que o regime monárquico atravessava

Uruguai (Paulino José Soares de Souza),<sup>181</sup> que havia escrito, em 1865, os *Ensaio sobre o direito administrativo*,<sup>182</sup> obra muito aplaudida por alguns políticos conservadores.<sup>183</sup>

Carvalho (1981), em seu estudo *A Construção da ordem: a elite política imperial*, realiza uma avaliação do papel dos presidentes de província de uma forma menos negativa que aquela realizada pelos autores que tiveram as análises de Tavares Bastos como inspiração.

Segundo Carvalho (1981), durante todo o período do Império, foram estabelecidas regras relacionadas com a mobilidade social que tinham como objetivo a governabilidade do amplo território nacional. Desse processo, de acordo com Carvalho (1981), nasce a própria estabilidade do sistema político imperial. Conforme o autor (1981, p. 93), “A estabilidade permitia a construção de longas carreiras políticas<sup>184</sup> fazendo com que a elite [...] pudesse acumular uma vasta experiência de governo”. A elite imperial,<sup>185</sup> como afirma Carvalho (1981), era constituída da seguinte forma: magistrados, deputados provinciais, presidente de província, deputados gerais, senadores, conselheiros de Estado, ministros e presidente do Conselho de Ministros. A ocupação dos postos era tanto geográfica como por cargos, o que significa que a elite circulava pelo País assumindo postos no Judiciário, no Legislativo e no Executivo.

---

#### Cont. da nota anterior

nos anos finais de 1860 e 1870.

<sup>181</sup> Sobre o Visconde do Uruguai e sua trajetória política, ver Carvalho (2002) no estudo que realiza sobre essa personalidade, na condução da política nacional, durante o Segundo Império. Já para compreender sua atuação no grupo designado como os Saquaremas, ver Mattos (1987) em *O Tempo Saquarema*.

<sup>182</sup> Em sua obra de 1865, no capítulo 25, *Dos Agentes Administrativos*, o Visconde do Uruguai propõe que o poder Executivo deveria aumentar a centralidade na figura do Imperador, o qual deveria dispor de três instrumentos, os agentes administrativos, conselhos administrativos e tribunais administrativos. A ação administrativa deveria ser confiada a uma série de agentes, dispostos em uma subordinação hierárquica. Conforme o Visconde do Uruguai, seriam “[...] agentes diretos administrativos no centro do Império os ministros. [...] [e] agentes diretos nas províncias os presidentes. Chamam-se agentes diretos porque estão em imediato contato com o chefe do poder Executivo ou com seus ministros” (SOUSA, Apud CARVALHO, 2002, p. 203).

<sup>183</sup> “Em ‘A Província’, o alvo de Tavares Bastos é a Lei de Interpretação do Ato Adicional de 1840, cujo mentor foi o Visconde do Uruguai. Defendendo as competências do poder legislativo provincial tais como foram estabelecidas pelo Ato Adicional de 1834, o autor [de *A Província*] destaca que a diversidade dos municípios não havia sido contemplada pela legislação de 1840” (ARAÚJO, 2005, p. 232).

<sup>184</sup> Mas não nos termos contemporâneos. Conforme Carvalho (1981, p. 98), a carreira política, no Império, começava muito cedo. “A idade média com que um político atingia o posto de ministro era em torno de 44 anos, mas muitos o conseguiam nos trinta e alguns nos vinte”. Inglês de Sousa iniciou sua carreira política aos 27 anos, quando foi eleito deputado provincial por São Paulo, assumiu a presidência da Província de Sergipe com 28 anos e a do Espírito Santo aos 29. Oferecendo como exemplo o caso do Visconde do Uruguai, Carvalho (1981) informa que, apesar de iniciar a carreira muito cedo, alguns homens, aos 50 anos, consideravam-se já envelhecidos e retiravam-se da cena política, quando não era o falecimento que lhes encurtava a carreira política, como os casos de “Feijó [que] morreu com 59 anos, Evaristo aos 38, Vasconcelos aos 55, Eusébio aos 56, Honório aos 55, Paulino aos 58, Justiniano aos 51” (CARVALHO, 2002, p. 16-17).

<sup>185</sup> Segundo Carvalho (1981), no seu estudo, falar em elite imperial não é se referir a grandes homens e às suas teorias, mas a um grupo de homens que se caracterizava por uma certa homogeneidade, particularmente no que se referia à ideologia e ao treinamento, tanto advindas da formação superior como por serem recrutados

A circulação geográfica era fundamental para o estabelecimento de uma carreira política.<sup>186</sup> No caso dos presidentes de província, a mobilidade era mais evidente e tinha clara função de ganho de experiência,<sup>187</sup> que servia para garantir o acesso a outros postos da administração imperial. As regras do recrutamento estabeleciam a necessidade do acúmulo de experiência. Segundo Carvalho (1981, p. 94),

[...] o futuro político era levado a conhecer outras províncias além da sua. Para muitos a primeira nomeação já significa a segunda província a conhecer, pois já tinha sido obrigado a sair de casa para estudar direito em Pernambuco ou São Paulo.

A circulação pelas províncias, como presidente, tinha para essa elite a função de treinamento, o que permitiria alcançar, pelo recrutamento, outros cargos mais importantes dentro do Estado imperial. Para o governo, além da função de preparar um grupo de homens altamente especializados, tinha o objetivo de captar aliados promissores e garantir resultados eleitorais.

Conforme Carvalho (1981), a função de presidente de província era uma das mais importantes para a manutenção da estabilidade do governo imperial,

[...] uma vez que dele dependia a vitória do governo nas eleições. Mas mesmo em períodos não eleitorais o presidente conservava atribuições importantes, uma vez que controlava nomeações estratégicas como a dos promotores, delegados e subdelegados de polícia e oficiais inferiores da Guarda Nacional. Indicava ainda os oficiais do recrutamento militar, reconhecia a validade de eleições municipais e encaminhava ao ministro do Império, com parecer pessoal anexos, os pedidos de concessão de títulos honoríficos, a começar pelos de nobreza (CARVALHO, 1981, p. 94-95).

O cargo de presidente de província, e suas atribuições, era tão fundamental para a estabilidade do Império, que se chegou a cogitar da sua profissionalização. Segundo Carvalho (1981), D. Pedro II era favorável a tornar o cargo uma carreira profissional, só permitindo o governo de uma província importante àqueles que primeiro tivessem demonstrado aptidão na administração daquelas consideradas menores. A justificativa era a necessidade de

---

Cont. da nota anterior

entre os setores sociais dominantes.

<sup>186</sup> Apesar de ser uma prática considerada essencial para a formação de novos quadros administrativos para a boa gestão dos negócios do Império, muitos políticos não percebiam essa ampla circulação de presidentes como positiva. De acordo com Haidar (1972), por essa instabilidade, esses políticos itinerantes foram apelidados, de forma pejorativa, por Nabuco como “presidentes beduínos”.

<sup>187</sup> Para Carvalho (1981, p. 93), muitos “[...] políticos nacionais foram nomeados presidentes de província com o

treinamento para que se tornassem administradores mais eficientes. As desigualdades financeiras entre as províncias eram oficialmente reconhecidas com um projeto debatido pelos deputados gerais em 1860. Nesse documento, informa Carvalho (1981, p. 107), que se propunha

[...] a divisão das províncias em três classes: a primeira incluiria São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Maranhão e Pará; a segunda, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Alagoas, Paraíba e Ceará; a terceira Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Amazonas e Piauí.

O cargo de presidente de província abria as portas para outras possibilidades mais vantajosas na administração imperial. Conforme Carvalho (1981, p. 95),

Além da experiência administrativa e dos bons salários, o político tinha ainda, como presidente, a oportunidade raramente perdida de acelerar sua carreira, especialmente pela garantia de uma eleição para o Senado, precedida ou não por uma eleição para a Câmara.

No Império, a entrada no círculo restrito da administração era regida por uma regra: ter um diploma de estudos superiores, especialmente o de bacharel em Direito. A entrada dava-se preferencialmente pela Câmara, exercendo o papel de deputado provincial. Depois desse ponto, “[...] estava-se a um passo do círculo interno da elite, ao qual se tinha acesso por uma combinação de capacidade e patronato, exercendo o Imperador papel ativo na seleção” (CARVALHO, 1981, p. 96).

A mobilidade dos presidentes de província é um fator marcante dessa forma de governar. Para Carvalho (1981), no Império, ser presidente de província era um cargo mais político do que administrativo. Poucos meses ficavam cada presidente em seu cargo, mas, na forma como se esperava manter a estabilidade do Império, a estratégia fazia todo sentido. Segundo Carvalho (1981, p. 96), “Num país geograficamente tão diversificado e tão pouco integrado, onde pressões regionalistas se faziam sentir com frequência, a ampla circulação geográfica da liderança tinha um efeito unificador poderoso”. Essa forma de governar, de acordo com Carvalho (1981), possivelmente foi herdada da experiência colonial. A estratégia da circulação da elite, ao mesmo tempo em que permitia o treinamento, o acúmulo de experiência administrativa, captava aliados promissores e também evitava que os

---

Cont. da nota anterior

objetivo explícito de lhes permitir ganhar experiência na gestão dos negócios do império”.

administradores se identificassem demais com os interesses, mais particulares, das regiões para onde eram enviados.

Percebe-se, então, que a indicação para presidente de província não era somente uma atividade burocrática; possuía muito mais interesses do que apenas exercício da Administração Pública. A atividade dos presidentes de província era uma função tão central para a organização do Estado Monárquico (como meio para formar os novos quadros administrativos ao conceder experiência a gestores que não possuíam o devido conhecimento sobre os negócios do Império e captação de aliados políticos), que somente deixou de existir com a proclamação da República, mas nesse caso, foram substituídos imediatamente pelos presidentes do Estado, primeiramente indicados e depois eleitos.

Ao estudar a reforma da instrução pública empreendida por Inglês de Sousa na Província de Sergipe, analisada com base no regulamento aprovado como meio para que fosse organizado o ensino – primário, normal e secundário –, é possível compreender que a gestão de um presidente de província muitas vezes não era uma atividade fácil de ser conduzida.

Como afirmaram Bastos (1870) e Carvalho (1981), estranhos à terra a que eram encaminhados, agindo como vice-reis, sabendo que iriam ficar pouco tempo, mas interessados em deixar sua marca pessoal na administração provincial, pois uma boa gestão abriria outras portas na carreira administrativa, muitos presidentes entravam em choque com as tradições existentes em determinada região por desconhecimento, indiferença ou por seguir uma política que tinha como função uniformizar as províncias aos imperativos do partido a que era filiado ou ao Estado.

Nomeado presidente da Província de Sergipe, pelo Conselheiro Saraiva,<sup>188</sup> foi Inglês de Sousa enviado para aquela região para fazer valer as leis eleitorais que haviam sido aprovadas na Corte. Seria a primeira eleição direta que se realizaria durante o Império. A tarefa de Inglês de Sousa era administrar a Província para que as eleições ocorressem sem tumulto. Nessa eleição, de 1881, estavam proibidos de votar os analfabetos e quem não possuísse renda, comprovada por documentação, igual ou superior a 400\$000 Contos de Reis anuais.<sup>189</sup>

---

<sup>188</sup> Ministro do Império entre 1880 e 1882. Filiado ao Partido Liberal, e monarquista, foi o criador do projeto de reforma eleitoral, aprovado em 9 de janeiro de 1881, que veio a ser designado como Lei Saraiva, que modificava as regras para a eleição dos senadores, deputados à Assembléia Geral, membros das Assembléias Legislativas Provinciais, vereadores e juízes de paz (HOLANDA, 1977).

<sup>189</sup> Nos debates sobre como deveria ser redigida a lei eleitoral de 1881, conforme Holanda (1977, p.221), uma dos argumentos que foi utilizados por Rui Barbosa era que “[...] segundo cálculos autorizados, quem tenha menos de 400\$000 de renda anual líquida pode ser considerado indigente ou mendigo, faltando-lhe por conseguinte as condições mínimas de independência”.

Como o regime eleitoral anterior, que era regido pela *Constituição Política do Império do Brasil*, de 1846, para ser considerado cidadão ativo, a capacidade de ler e escrever não faziam parte dos requisitos, e mesmo o valor da renda comprovada era bem inferior, 100\$000 Contos de Reis, o que em 1881, significava que poucas pessoas não podiam exercer o direito ao voto e a se tornar elegível. Desse modo, a nova lei eleitoral pelas restrições que impunha, determinava naquele momento, que somente uma minoria poderia ser considerada apta à cidadania ativa.

Supunha-se que as modificações na lei eleitoral, de 1881, pudessem ser pretexto para manifestações contra o regime imperial. Por isso, como declara Paulo Inglês de Sousa,<sup>190</sup> seu pai estava autorizado a usar a Força Policial para que as eleições fossem respeitadas. Como presidente de província, entre as prerrogativas do cargo, constava a atribuição de manter a ordem pública, não importando quais métodos fossem empregados.

No período em que Inglês de Sousa torna-se presidente de Província o Gabinete Ministerial de D. Pedro II é formado com José Antônio Saraiva, como primeiro ministro, segundo Holanda (1977) liberal convicto e fiel a monarquia. Inglês de Sousa também pertencente ao Partido Liberal que já havia demonstrado capacidade de articulação. Pretendia seguir as regras de recrutamento que o império oferecia. Uma das primeiras regras era possuir o título de bacharel, fato que já havia ocorrido em 1876, quando se diplomou em Direito pela Faculdade do Largo de São Francisco. O segundo requisito também já havia preenchido, quando se tornou deputado provincial pelo Distrito da Marinha, em Santos.<sup>191</sup>

Filho de uma tradicional família da Província do Pará formada de magistrados,<sup>192</sup> Inglês de Sousa seguiu o mesmo caminho de seu pai. Fez parte dos seus estudos na Faculdade de Direito de Recife (1872-1875) e transferiu-se para São Paulo. No ano em que Inglês de Sousa se transfere para São Paulo a fim de cursar o último ano de Direito, seu pai, Marcos Antonio Rodrigues de Sousa, exercia a função de Juiz de Direito na cidade de Santos. Antes havia sido desembargador da Relação de São Paulo, cargo que Inglês de Sousa veio a ocupar, em 1879.

Ao terminar o curso de Direito, Inglês de Sousa muda-se para a cidade de Santos e, poucos dias depois, como descreve Octávio Filho (1955, p. 22), “[...] foi convidado para redator-chefe do ‘Diário de Santos’, jornal político e de influência local”.

Octávio Filho (1955), relatando as amizades que passam a fazer parte do cotidiano de

---

<sup>190</sup> Em entrevista concedida, em 1944, a Francisco de Assis Barbosa.

<sup>191</sup> Em entrevista concedida a Francisco Assis Barbosa, Paulo Inglês de Sousa relata que seu pai foi “[...] eleito deputado provincial pelo chamado distrito da Marinha” (BARBOSA, 1954, p.145).

Inglês de Sousa, revela que estas se tornaram muito importantes em sua vida profissional. Narra o autor que Inglês de Sousa, ao envolver-se em um tumulto, em 1877, relacionado com uma agitação política na cidade de Santos, é preso e logo

[...] solto por *habeas –Corpus* concedido pela Relação de São Paulo [...] [o qual foi] requerido pelo Conselheiro Carrão, lente do quinto ano da Faculdade de Direito, em face de uma justificação promovida, pessoalmente, por José Bonifácio, o moço (OCTÁVIO FILHO, 1955, p. 22).<sup>193</sup>

O relato menos por suas características anedóticas e mais pelas pistas que é capaz de oferecer, supondo que tenha ocorrido como é descrito, interessa para compreender as relações que Inglês de Sousa foi estabelecendo antes de se tornar deputado provincial em São Paulo e presidente de província em Sergipe e Espírito Santo.

No ano seguinte (1878), ao mudar-se para São Paulo, ingressa no Partido Liberal e funda o jornal *Tribuna Liberal*, o qual se tornou o órgão do partido naquela cidade (JOSEF, 1963). De acordo com Octávio Filho (1955), o jornal, desde o primeiro número, agradou aos políticos ligados ao Partido Liberal, tornando-se o seu órgão de divulgação. Lembra o autor que muitos dos amigos que passaram a constituir o círculo de amizades de Inglês de Sousa iniciaram suas carreiras profissionais naquele periódico, exercendo funções na organização do impresso. Cita Octávio Filho (1955),

É curioso lembrar que naquele jornal iniciaram suas vidas profissionais, como revisores, redatores, Silva Jardim e Teófilo Dias, um grande político e um grande poeta e como tipógrafo, Oliveira Rocha [...] e Homero Batista, mais tarde Ministro da Fazenda (OCTÁVIO FILHO, 1955, p. 23).

Todos esses intelectuais comprometidos com os ideais do liberalismo iniciaram suas respectivas carreiras públicas em São Paulo, conforme aponta Octávio Filho (1955). “Adentraram a esfera política por meio do apoio de Inglês de Sousa e como ele se elevaram [...] no cenário da política, do jornalismo, do magistério e da administração pública” (OCTÁVIO FILHO, 1955, p. 23). A análise, retirada de sua característica apologética, informa algumas pistas interessantes. Como se pode perceber Inglês de Sousa, em um período muito curto, estabeleceu relações com um grupo de políticos, ou que se tornariam políticos

---

Cont. da nota anterior

<sup>192</sup> Ver Octávio Filho (1955), em *Inglês de Sousa*, texto comemorativo ao centenário do romancista.

<sup>193</sup> Inglês de Sousa em 1876, no mesmo ano em que se transferiu para São Paulo para concluir seus estudos de direito, casou se com Carlota Emilia Peixoto, da família de José Bonifácio, o moço (OCTÁVIO FILHO,

influentes durante o Segundo Império. Como filho de um desembargador do Império e pelo seu título de bacharel em direito, Inglês de Sousa, teve muitas portas abertas para entrar no mundo da política.

Informa Octávio Filho (1955, p. 23) que no ano de 1879, conjuntamente com Antonio Carlos, funda a *Revista Nacional de Artes, Ciências e Letras* na cidade de São Paulo. O desempenho de Inglês de Sousa na imprensa paulistana, conforme Octávio Filho (1955, p. 23), se revela muito ativo, fato que para o biógrafo, o faz ser “[...] considerado pelos homens de prestígio e valor moral de São Paulo”. Desse modo, termina o ano de 1879 sendo indicado e assumindo a Secretaria da Relação de São Paulo e também sendo eleito deputado à Assembléia provincial da mesma Província. O passo seguinte na carreira administrativa do Império seria tornar presidente de uma Província, fato que ocorre em 1881, quando é designado para gerir os interesses do Estado em Sergipe.

Nos embates que ocorreram na Província de São Paulo foi possível perceber qual o modelo de formação de professores Inglês de Sousa acreditava que deveria ser instalada, quais matérias deveriam ser cursadas pelos professores e em virtude de qual perspectiva político-filológica ele organizava seus argumentos para projetar a instrução primária. Também se ficou sabendo quais representações fez circular durante os debates, sobre qual o modelo pedagógico que compreendia como o mais eficaz para ser implantado em São Paulo. Agora como presidente da Província de Sergipe, sua condição era outra, era ele quem em última instância decidiria qual seria o programa de reforma da instrução pública, o que deveria conter e o que deveria ser eliminando, mesmo que suas decisões desagradassem a algumas pessoas ou fosse contrária ao que a maioria da população compreendesse como necessário.

Em função do poder contido no posto que ocupavam, conforme Bastos (1870), os presidentes de Província entravam em atrito com as forças locais para onde eram enviados. Conforme o autor (1870), ocorriam muitas lutas inconvenientes, produzidas no choque entre os dois poderes públicos, um eleito pelos cidadãos e outro indicado pelo Imperador e seus ministros, pois os administradores agiam como interventores, fiscais e primeira autoridade da província. Nos conflitos entre as forças políticas e nas lutas de representação que, no caso de Inglês de Sousa, marcaram o processo pelo qual ele buscou transformar/modificar a sociedade pela implantação e institucionalização de um modelo de formação fundamentado na

*Pedagogia Moderna*,<sup>194</sup> é que se pode compreender a circulação dos modelos pedagógicos, sua propaganda e usos durante o final do Segundo Império.

## **4.2 Inglês de Sousa e a reforma da instrução pública em Sergipe: entre a tradição e a renovação**

A historiadora Maria Thetis Nunes (1984), ao fazer uma análise da História da Educação em Sergipe,<sup>195</sup> discute, em um dos capítulos de sua obra, a passagem de Inglês de Sousa por essa região. Conforme Nunes (1984), com objetividade, o novo presidente realizou diagnóstico da situação econômica da Província, fundamentada basicamente na monocultura da cana-de-açúcar, sujeita, desse modo, às instabilidades do mercado internacional. Preocupou-se com a ausência de estradas de ferro, com a inexistência de indústrias e com as de rotas de navegação com a Europa ou com a Corte.

No exercício da presidência, preocupou-se Inglês de Sousa com vários problemas pelos quais passava a Província. A todos buscou dar uma solução,<sup>196</sup> mas, de suas ações, a que maior repercussão produziu foi a reforma da instrução pública que realizou no ano de 1881.<sup>197</sup>

<sup>194</sup> Inglês de Sousa refere-se à adoção da *Pedagogia Moderna* como eixo de sua reforma, mas não explicita qual modelo seria esse. Conforme Narodowski (2001), falar em um ensino moderno é mobilizar um conjunto de referências que se contrapõem a um modelo de escolarização considerado ultrapassado, não científico e pouco racional, no qual foi enquadrado o ensino individual e o mútuo. Pensar em *Pedagogia Moderna* é projetar a forma escolar fundamentada na simultaneidade em que “[...] um professor ensina a um grupo homogêneo de crianças, ensinando ao mesmo tempo os mesmos conteúdos” (NARODOWSKI, 2001, p. 175). Outra característica da *Pedagogia Moderna*, de acordo com Narodowski (2001), é a sua capacidade de ressignificar, integrar, justapor diferentes autores em um único discurso pedagógico, eliminando o que já não é capaz de responder às necessidades do presente. Por esse motivo, mesmo nascendo utilizando como uma das suas principais referências a *Didática Magna* de Comenius, em meados do século XIX, se configura como um conjunto de enunciados que possui por base a ciência (o positivismo e o materialismo), o liberalismo e a laicidade do ensino, com sua secularização do conhecimento, como fonte de inspiração.

<sup>195</sup> No campo da História da Educação, principalmente de Sergipe, é possível detectar um maior número de pesquisadores que perceberam ser possível, com base na atuação de Inglês de Sousa, compreender os embates entre as forças políticas na constituição de um modelo pedagógico de escolarização no final do Segundo Império. Mas, invariavelmente, sua atuação nessa região é somente utilizada como ilustração para que seja possível visualizar alguns acontecimentos na História da Educação Sergipana. Inglês de Sousa nos estudos sobre a História da Educação de Sergipe é uma figura emblemática que constantemente é trazida a tona, porém sem permanecer na superfície mais que algumas linhas, para depois desaparecer da narrativa, deixando a impressão de, que se não tivesse aparecido, não mudaria o ritmo dos acontecimentos. Ver, Nascimento, Freitas e Nascimento (2002), Valença (2003) Santos (2004) e Nascimento (2004). Um texto que não se detém ao campo educacional, mas que tem a gestão de Inglês de Sousa como objeto é a monografia desenvolvida por Ferreira (1997), realizada como pré-requisito para a obtenção do grau de licenciado em História pela Universidade Federal de Sergipe.

<sup>196</sup> Ferreira (1997), estudando a gestão de Inglês de Sousa na Província de Sergipe, discute que uma das primeiras providências do administrador recém-empossado foi a realização de uma viagem pelo interior de Sergipe, a fim de conhecer os seus problemas, e depois uma outra viagem ao Rio de Janeiro, com o objetivo de conseguir empréstimos para sanear as dívidas da Província.

<sup>197</sup> Na reforma da instrução pública, empreendida por Inglês de Sousa, o ensino na Província ficou dividido em público e particular. O ensino público era subdividido em primário, secundário e normal.

Conforme Nunes (1984), a reforma produzida em Sergipe era resultado das novas concepções pedagógicas que circulavam pelo Brasil. Nascia, dessa forma, segundo a autora, como uma tentativa de colocar em prática a Reforma Leôncio de Carvalho.<sup>198</sup> Desse modo, ao montar os artigos que compunham o regulamento, uma das providências foi a retirada da matéria voltada para o ensino religioso, tanto do ensino primário, como daquele que fazia parte do ensino oferecido pela escola normal. Deixava, desse modo, a matéria de ser oferecida de forma obrigatória nas escolas da Província. Conforme Nunes (1984), a eliminação do ensino religioso da formação dos professores e dos alunos das escolas primárias estava de acordo com o regulamento da reforma empreendida por Leôncio de Carvalho, que estabelecia a liberdade de crença como um de seus fundamentos.

A reforma da instrução pública, segundo Nunes (1984), chocava-se de frente com as tradições e as crenças de alguns homens que, naquele momento, disputavam o Poder Político na Província de Sergipe. Um deles foi o monsenhor Olympio Campos,<sup>199</sup> sacerdote católico que entendia que a exclusão do ensino religioso das escolas poderia trazer graves prejuízos à formação dos alunos e à futura estabilidade do Império. Carmelo<sup>200</sup> (1910), ao escrever a biografia de Olympio Campos, relata os embates por intermédio da imprensa, no ano de 1881, que tiveram o sacerdote e o presidente Inglês de Sousa.<sup>201</sup> Escrevendo sobre as razões que moviam Olympio Campos, afirma Carmelo (1910, p. 14-15):

---

<sup>198</sup> A Reforma Leôncio de Carvalho foi implementada em 1879, durante o governo do primeiro-ministro Visconde de Sinimbu e, conforme Calvi (2003), já em seu programa, estava indicada a necessidade da liberdade e ensino, da obrigatoriedade da instrução primária, das caixas escolares, dos museus escolares e bibliotecas, da construção de escolas, da co-educação dos sexos, das escolas primárias ambulantes, da alfabetização de adultos, da formação de professores e das conferências pedagógicas. Leôncio de Carvalho também postulava a liberdade de ensino como forma de incentivar a multiplicação dos estabelecimentos de ensino. Sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, ver o estudo de Sousa (2006), *Os Tempos do Império: uma análise da reforma do ensino livre de 1879*, que discute os dispositivos da reforma e sua relação com as transformações sociais e políticas que o mundo europeu vinha sofrendo desde o final da década de 1860.

<sup>199</sup> Barreto ([200-]), em seu *Pequeno dicionário prático de nomes e denominações de Aracaju*, declara que os problemas suscitados pela reforma, encaminhada por Inglês de Sousa, na Província de Sergipe, tornaram possível o envolvimento do monsenhor Olympio Campos com a política sergipana, projetando o seu nome como referência para o Partido Conservador da região, fato que fez com que se candidatasse “[...] a Deputado Provincial, com a promessa de tornar novamente obrigatório o ensino de religião nas escolas públicas sergipanas (1882). Foi Deputado Geral no Império (1885-1886, 1886-1889), com a Proclamação da República foi Intendente de Aracaju, Deputado Estadual e Presidente da Assembléia Constituinte (1892), Presidente do Estado (1899-1902)” e eleito Senador da República entre os anos de 1903 e 1911 (BARRETO, [200-], p. 81).

<sup>200</sup> Carmelo, na verdade, é o Padre Antônio Carmelo, que foi sacerdote na cidade de São Cristóvão, região vizinha a Aracaju. Sua obra intitulada *Olympio Campos perante a história* foi escrita em 1910, quatro anos depois do assassinato de Olympio Campos no Rio de Janeiro pelos filhos de Fausto Cardoso, como vingança por seu pai ter sido também assassinado, provavelmente a mando do desembargador Guilherme Campos, irmão de Olympio Campos, em Aracaju, no ano de 1906.

<sup>201</sup> Os artigos publicados na *Gazeta de Aracaju*, em 1881, tinham como título *Á minha provincia e o seu actual presidente o sr. dr. Herculano Marcos Ingles de Souza*. Os textos foram escritos como forma de incitar a sociedade sergipana a ir contra a gestão de Inglês de Souza. A cada matéria publicada por Olympio Campos, o jornal *Echo Liberal* fazia circular observações assinadas por *Homo*. Entendeu o monsenhor que deveria ser

Attendendo-se ás circumstancias de estarem unidos o Estado e a Igreja, e por isso mesmo áquelle incumbindo zelar pelos interesses desta, facilitar sua acção e assegurar-lhe a conquistas, não sei como criticar, nem mesmo quero, o golpe desfechado por aquelle magistrado sobre leis vitaes do paiz, de character e interesse geraes que lhe garantiam sua existencia moral.

O que, porém, não foge a quem observa é que se o illustre presidente foi tão facil em assim proceder, descarregando um golpe de sabre, sobre a organização viva de uma idéa de ordem privada e publica, reputada por todos quantos a estudam, com superioridade, o melhor elemento de perfeição moral, de solidariedade e perfeição humana, é porque vendo a nossa sociedade por um prisma que lhe não dissociava bem as cores da verdade dos negrumes do erro, tudo lhe parecia um agglomerado sem cohesão que devia ser disperso para melhor ser vencido.

Os debates travados por Olympio Campos contra a reforma empreendida por Inglês de Sousa duraram meses e, ao final, o próprio monsenhor tratou de publicar os artigos em formato de livro com o título *O ensino religioso na escola normal da Província de Sergipe*. Comentando a reforma da instrução pública, informa Olympio Campos:

Tal reforma consistio em crear no então Atheneu Sergipense, hoje Lyceu secundario de Sergipe, um curso de Bacharel em Letras, e uma Eschóla Normal com um curso de 3 anos, omittindo todavia uma cadeira para o ensino da religião do estado, consagrada no Art. 5.º da Constituição Política do Império (CAMPOS, 1882, p. 1).

Segundo Olympio Campos, ele não tinha a menor intenção de discutir sobre o regulamento da instrução pública, só fazia isso porque a retirada do ensino religioso da formação dos professores da escola normal era um grave erro.<sup>202</sup> Externar sua opinião por

---

#### Cont. da nota anterior

Inglês de Sousa, utilizando um pseudônimo, e passou a atacar com mais veemência a reforma da instrução pública. Somente depois de publicados os artigos em forma de livro, em fevereiro de 1882, é que se descobriu, que, na verdade, o autor que assinava como *Homo* não era o presidente, mas Antônio Joaquim Sousa Botafogo, inspetor da alfândega, o qual, segundo Ferreira (1997), foi homem cuja lealdade fora sempre exaltada por Inglês de Sousa.

<sup>202</sup> Analisando as críticas do monsenhor Olympio Campos à reforma de Inglês de Sousa sobre a instrução pública, Carmelo (1919, p. 15) explica a situação: “O Padre Olympio Campos era o pergureiro da grei, sua barraca erguia-se no presbyterio e d’ali vigiava o rebanho. Vae então, escrever um officio ao Exm. Sr. Presidente da Província promptificando se leccionar gratuitamente ás alumnas as materias constantes do programa do ensino religioso suppresso. A resposta não se fez esperar. Justo é dizer aqui, que nenhum dos dous cavalheiros se enganava: nem o Presidente pensando effectivamente o Padre julgasse que aquella suppressão era motivo de ordem economica, nem o Padre esperando fossem aceitos seus bons officios. O presidente suppressia porque perseguia; o Padre se offerecia por dever de consciencia, pois sabia não ser querido”. Essa é a visão que Carmelo possui sobre os acontecimentos, permeada por sua condição de

intermédio da imprensa era a única arma com que podia contar,<sup>203</sup> já que o oferecimento que havia feito de ensinar gratuitamente, no estabelecimento, as matérias que faziam parte do ensino religioso, havia sido rejeitado pelo presidente. Diz o monsenhor:

[...] mas olvidada a religião, sem a qual não pode haver sociedade bem organizada, tive de lavar o meu protesto contra a zizania que o governo Provincial quis plantar em Sergipe, que, acostumada as pratica sublimes da religião de Jesus e a saudar no crepusculo vespertino a famosa *Maria Stella*, vio com assombro banir-se do templo dos mestres da infancia, o Livro da mais profunda sabedoria, que o timbre da mesma divindade, o sagrado evangelho. Testemunhar os meus jovens comprovincianos receberem a luz da intelligencia sem o cultivo das virtudes que inspira o Chistianismo, seria causa de grandissimo desprazer [...]. Como sacerdote e como sergipano catholico não devia consentir que se impozesse uma Lei odiosa à minha provincia, sem um brado de alerta, somente porque o poder é poder. Cumpri o meu dever (CAMPOS, 1882, p. 1-2, grifos do autor).

Mas a reforma colocada em prática por Inglês de Sousa não teve como adversário somente Olympio Campos. Outros pontos em que o *Regulamento Geral da Instrução Publica da Provincia de Sergipe* (RGIPPS) tocava eram tão capazes de gerar controvérsias quanto a retirada do ensino religioso da formação dos alunos matriculados na escola normal e sua obrigatoriedade nas aulas da escola primária. Entre eles, estavam: a criação de uma escola normal mista e a obrigatoriedade de o aluno interessado em estudar apenas para os exames preparatórios ter que cursar um ensino secundário seriado. De acordo com Nunes (1984), esses pontos escandalizavam a sociedade sergipana, pois desafiavam o modelo escolar a que estavam acostumados.

Como primeira autoridade do local em que fosse exercer a presidência, o enviado da Coroa possuía poder suficiente para modificar ou instituir as regras administrativas que colocassem a província em consonância com as diretrizes do Império. Desse modo, podia também rejeitar práticas administrativas dos negócios da província, mesmo que fossem amplamente aprovadas pela população.

---

#### Cont. da nota anterior

sacerdote da mesma ordem religiosa.

<sup>203</sup> Ferreira (1997), ao analisar a administração de Inglês de Sousa, informa que Olympio Campos, no combate às reformas empreendidas pelo presidente, fez uso também de outras estratégias para que o ensino de religião voltasse a ser incorporado às cadeiras oferecidas pelo Ateneu Sergipense. Diz o autor que o púlpito se tornou o lugar em que o monsenhor podia influenciar a população pobre e analfabeta, já que, por intermédio dos jornais, alcançava apenas aqueles que haviam sido alfabetizados.

A introdução do texto do regulamento, como protocolo, que regra o entendimento ideal da lei, e que ao mesmo tempo reafirma o poder do presidente para fazer cumprir as determinações do Império, se apresenta como uma leitura que não deve permitir uma segunda interpretação. Ele é composto para demonstrar que o administrador possuía capacidade para fazer valer sua autoridade.

No Quadro 4, a seguir, foi transcrita a introdução do regulamento que mandava reorganizar a instrução pública na Província de Sergipe em 1881. Nele é possível perceber que ao presidente não importavam as práticas educativas, escolares, anteriores estabelecidas. Sua função como presidente era fazer as normas serem observadas. Para que não houvesse segunda interpretação, prescreve que qualquer disposição anterior deveria ser considerada revogada, ou seja, deixaria de existir.

O Presidente da provincia, attendendo á necessidade de reformar as disposições do regulamento da instrução publica de accordo com os principios da *Pedagogia Moderna*, e as regras aconselhadas pela pratica das nações cultas e a conveniencia de serem as disposições relativas ao assumpto que se acham exparsas em diversas leis e regulamentos, reunidas e consolidadas em um corpo que contenham toda a legislação que rege tão importante materia resolve que, considerando-se revogadas toda e qualquer disposição que agora não for consolidada, seja observado seguinte:

REGULAMENTO  
TITULO I

Art. 1. Ao Presidente da provincia compete a suprema inspecção e direcção da instrução publica, que exercerá por si e por meio das autoridades constituídas neste regulamento.

**QUADRO 4 – INTRODUÇÃO DO REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DA PROVÍNCIA DE SERGIPE EM 1881**

Fonte: RGIPPS (1881, p. 1).

O ensino nas escolas de primeiras letras, naquele momento, em Sergipe, deveria ser realizado por intermédio dos princípios da *Pedagogia Moderna* e para isso exerceria a inspecção ele próprio ou algum de seus auxiliares na administração da instrução pública. Desse modo, para ser considerado um bom professor, seria necessário que o docente adotasse os princípios da *Pedagógica Moderna* na condução de suas aulas.

Exercicios de intuição, ou noções de cousas, acompanhando os exercicios de leitura, escripta e as explicações de geometria e de desenho.

Os exercicios de leitura serão feitos de preferencia em livros com estampas, para melhor applicação das nooes de cousas.

Não é explicado, por intermédio do regulamento, quais seriam esses princípios, mas, como será possível perceber na análise do que é prescrito como matérias para o ensino primário e para a escola normal, fala-se em ensino intuitivo, exercícios de intuição, ou *noções de coisas*. Possivelmente Inglês de Sousa estivesse falando de um ensino que tivesse como base o pensamento de Froebel.

Conforme Narodowski (2001), *A Pedagogia Moderna* possuía como característica no século XIX, ser referendada em certa leitura das obras de Froebel, que defendia a escola como o lugar em que deveria ser ensinados os saberes reconhecidos como científicos valendo-se de um processo simultâneo de ensino em que a aprendizagem fosse realizada tomando-se por base a passagem do concreto para o abstrato. Desse modo, em uma reforma que tinha como objetivo a implantação da *Pedagogia Moderna* a matéria Instrução Religiosa fazia pouco sentido em permanecer como um saber a ser transmitido na escola.

Duas representações eram evidentes sobre o sentido do ensino religioso na escola estão em disputa. Para o monsenhor Olympio Campos, sem o ensino desses conhecimentos sobre a religião na escola, o resultado seria uma sociedade desorganizada, pois estaria sem parâmetros para reconhecer a verdade ou o erro. O futuro a ser vislumbrado, sem a Instrução Religiosa, era o caos. Um mundo que desconheceria a moral, sem solidariedade e incapaz de possibilitar a perfeição humana, sem a qual não se transporia as portas do paraíso. Já para Inglês de Sousa, os saberes que poderiam garantir a perfeição humana adviriam por intermédio de um estado positivo frente à realidade, uma atitude racional, científica, que conduziria ao progresso.

No exercício do poder, Inglês de Sousa valendo-se do regulamento, que se abrisse uma escola normal na Província de Sergipe, instituindo que deveria ser para ambos os sexos. Uma escola normal organizada em regime de co-educação na província era uma novidade. De acordo com Nunes (1984), a formação de professores com base na co-educação era contrária às representações de uma sociedade patriarcal que era indiferente à necessidade de fornecer educação ao sexo feminino, que fosse além das prendas domésticas. No capítulo dedicado ao ensino na escola normal, dizia-se o seguinte: “Haverá nesta capital uma escola normal destinada a habilitar indivíduos de ambos os sexos na teoria e prática do magisterio primário” (RGIPPS, 1881, p. 32).

Esse ensino misto oferecido aos futuros professores foi amplamente criticado pela imprensa, principalmente pela *Gazeta do Aracaju*, que dizia que a instituição se tornaria uma casa de hermafroditas (NUNES, 1984). O curso oferecido aos futuros professores foi

programado para ser concluído em três anos, período no qual se deveria cursar cinco cadeiras.

São elas:

1. Cadeira Grammatica e Lingua nacional,
2. Cadeira Mathematicas elementares,
3. Cadeira Geografia e Historia,
4. Cadeira Grammatica e Lingua franceza
5. Cadeira Pedagogia e methodologia (RGIPPS, 1881, p. 32).

As cadeiras seriam distribuídas nos três anos do curso e cada uma deveria ser composta das seguintes matérias (Quadro 5):

1.º Anno	<p><b>1. Cadeira - Grammatica portugueza, leitura e analyse logica e grammatical dos prosadores brasileiros. Exercicios de declamação, caligraphia</b></p> <p><b>2. Cadeira - Arithmetica até logarithmos, inclusive geometria plana</b></p> <p><b>4. Cadeira - Elementos de geographia, geographia physica, estudos feitos sobre mappas e esphas</b></p>
2.º Anno	<p><b>1. Cadeira - Grammatica da lingua portugueza, analyse logica e grammatical dos prosadores e poetas classicos, exercicios de declamação e ensaios de redação</b></p> <p><b>2. Cadeira - Geometria no espaço, algebra até equações dos 2.º gráo. Astronomia</b></p> <p><b>3. Cadeira - Geographia politica e commercial. Resumo da historia universal</b></p> <p><b>4. Cadeira - Grammatica e tradução da lingua franceza</b></p>
3.º Anno	<p><b>1. Cadeira - Grammatica da lingua portugueza, analyse logica e grammatical dos classicos, exercicios de declaração e redação</b></p> <p><b>3. Cadeira - Geographia e história do Brasil e especialmente da Provincia de Sergipe</b></p> <p><b>4. Cadeira - Grammatica e traducção da lingua franceza</b></p> <p><b>5. Cadeira - Pedagogia e methodologia</b></p>

**QUADRO 5 – CADEIRAS QUE COMPUNHAM O ENSINO NORMAL EM SERGIPE NO ANO DE 1881**

Fonte: RGIPPS (1881, p. 33).

Para finalizar o curso, os alunos deveriam realizar provas práticas, semanais, no terceiro ano de estudos, momento em que teriam seus conhecimentos de Pedagogia e Metodologia avaliados. A escola anexa à escola normal era o local em que deveriam ocorrer as avaliações práticas sobre o domínio da teoria e da didática do ensino. Prescreve o regulamento:

Os alumnos do 3.º anno irão uma vez por semana a eschola annexa respectiva, onde sob a direcção do profesor de pedagogia. se exercitarão na prática dos melhores methodos do ensino,

encarregando-se cada um por sua vez da regencia momentanea da cadeira, e applicando as regras que tiverem recebido (RGIPPS, 1881, p. 33).

Conforme o que se anuncia na introdução do regulamento da instrução pública: “O Presidente da provincia, attendendo á necessidade de reformar as disposições do regulamento da instrução publica de accordo com os principios da pedagogia moderna, e as regras aconselhadas pela pratica das nações cultas” (RGIPPS, 1881, p. 1), prescreve como necessário ao curso normal um ensino menos voltado para a memorização das regras da Pedagogia e mais direcionado para a experiência, para a incorporação dos princípios pedagógicos. Propõe o regulamento que “O ensino das diversas materias que compoem o curso da eschola normal será dado de um modo todo pratico e experimental, de forma que o alumno venha a ter aprofundados conhecimentos da materia por suas diversas faces” (RGIPPS, 1881, p. 33-34). Por essa razão, ficava “[...] absolutamente prohibida toda a lecção por apostilas” (RGIPPS, 1881, p. 34).

Com essas prescrições, pode se entender um pouco mais como Inglês de Sousa compreendia a *Pedagogia Moderna*. Para ele, um tipo de pedagogia para ser considerado como moderno deveria dar ênfase à prática (aos exercícios práticos), a um processo de ensino fundamentado na experiência, conhecido como lições de coisas, na intuição e na experimentação. Tal pedagogia tornava possível, ao aluno da Escola Normal ou da escola primária, conhecer a natureza por suas diversas faces. Para o presidente de Província, significava o abandono das lições por apostilas, que trabalhasse com o método da memorização do conhecimento.

Apesar de o curso normal ser projetado como uma instituição que ofereceria a a co-educação, prescreve-se no regulamento que: “[...] para o fim de exercitar os alumnos da eschola normal na pratica dos methodos e regencia de cadeira, haverá annexa a eschola duas aulas primarias, uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino” (RGIPPS, 1881, p. 47).

Nas escolas anexas, deveriam ser ensinadas as seguintes matérias:

- 1.º Leitura pelos methodos mais rapidos, devendo-se adoptar o de João de Deus, logo que se tenham adquirido os mappas paretaes e compendios precisos.
- 2.º Calligraphia, desenho linear, geometria pratica, orthographia.
- 3.º Dechamação de prosa e versos; noções de cousas.
- 4.º Principios geraes de historia natural.
- 5.º Rudimentos de geographia physica e de corographia da Provincia de Sergipe.

- 6.º Contabilidade, arithimetica até proporções exclusive.
- 7.º Grammatica elementa da lingua portugueza.
- 8.º Trabalhos de agulha na aula do sexo feminino (RGIPPS, 1881, p. 47-48).<sup>204</sup>

O ensino oferecido na Escola Normal, como se pode observar pela lista de cadeiras a serem cursadas pelos normalistas, se restringia Ao aprendizado das matérias que iriam ser ensinadas aos alunos primários, sendo oferecido pouco conhecimentos para ilustração do futuro professor das escolas primárias. Essa dinâmica de aprendizagens mantinha-se no exercício do Magistério efetuado nas escolas anexas, cuja a *ilustração* não era um objetivo a ser perseguido.

Proibido o ensino por apostilas – denunciadas como instrumentos de memorização do conhecimento, outro material é prescrito para ser utilizado pelos professores. Tratava-se da introdução, na Província de Sergipe, da *Cartilha Maternal*, método de Alfabetização desenvolvido pelo poeta Português João de Deus, na segunda metade do século XIX. Pela primeira vez, aparece a observação de que o conhecimento deveria ser trabalhado com base nas *lições de coisas*, base para o ensino do Método Intuitivo.

Tratava-se de um novo saber pedagógico que começava a circular no Brasil, como alternativa às *práticas livrescas de memorização* do conhecimento e castigos corporais, como forma de garantir que os alunos se empenhassem na aprendizagem.

O método intuitivo também é conhecido como *lições de coisas*, processo que demandava do professor o domínio de outros saberes, que não poderiam ser adquiridos apenas acompanhado um professor mais antigo, na fórmula de formação dos professores adjuntos. Segundo Schelbauer (2005, p. 136).

Como saber pedagógico em circulação, o método intuitivo desembarcou na realidade brasileira na bagagem de nossos intelectuais ilustrados: homens públicos, reformadores, juristas, proprietários de escolas, diretores e professores, e se constituiu num dos principais elementos da renovação educacional por eles propostos nos projetos de reforma, pareceres, conferências pedagógicas e experiências educacionais de vanguarda, vinculadas a iniciativas governamentais e de particulares, as quais acreditavam poder modificar o cenário da nação, modificando-o através da educação.

---

<sup>204</sup> Como foi possível observar, no curso normal, não existia uma matérias de ensino de trabalhos manuais, com agulhas. Naquele espaço de aprendizagem, a formação era indiferenciada, mas as matérias a serem ensinadas no ensino primário requeriam que as professoras soubessem ensinar às educandas a lidar com as necessidades que o trabalho doméstico impunha. As aulas anexas tinham esta função: oferecer a experiência e as

Trata-se de um saber pedagógico que se contrapõe a outros, já estabilizados pela tradição, por interesses políticos, ou por produzir resultados que se acreditava serem os esperados, necessários ou até essenciais para a estabilidade da sociedade. Conforme A-M. Chartier (2002), os dispositivos tratam do “como fazer” e geralmente acompanham as reformas e mesmo as inovações do campo. No caso dos regulamentos, não somente prescrevem como fazer, mas buscam também estabilizar o campo. Sua característica de dispositivo oficial, produzido mediante um local de poder e saber, confere-lhe, mesmo que legalmente, a capacidade de delimitar o que são práticas dignas ou reprováveis. Para a História da Educação, sua característica de dispositivo regulador importa menos que sua capacidade de indiciar para as continuidades e as descontinuidades das práticas. Em seu processo de atualização ou desmobilização, reside a possibilidade de compreender a ação política e os projetos a serem transformados em decisão.

Nas escolas primárias, prescrevia o regulamento da instrução pública que as matérias deveriam ser ensinadas em escolas para meninos e para meninas. Somente em casos em que não houvesse professor para assumir alguma escola é que uma professora poderia lecionar para o sexo masculino, mesmo assim, estes deveriam ser dispensados quando a matéria fosse o trabalho com agulhas. O ensino primário seria composto das seguintes matérias:

- 1.º Leitura, calligrafia, exercicios de declamação e de redação,
- 2.º Contabilidade, systema metrico decimal,
- 3.º Noções de geometria pratica e desenho linear,
- 4.º Rudimentos de geografia e de cosmographia,
- 5.º Exercicios de intuição,
- 6.º Elementos de grammatica portugueza, analyse logica e grammatical de prosadores nacionaes,
- 7.º Trabalhos de agulha, nas aulas do sexo feminino (RGIPPS, 1881, p. 16).

O curso primário seria dividido ainda em dois níveis, o primeiro e o segundo grau.<sup>205</sup> O aluno poderia ser matriculado em um, ou em outro, dependeria do quanto já estivesse adiantado nas primeiras letras no momento em que passasse a freqüentar a escola.

No primeiro grau do ensino primário, o aluno deveria aprender:

- 1.º principios de leitura, Caligraphia,

---

Cont. da nota anterior

habilidades necessárias que se acreditava que toda senhora deveria possuir.

<sup>205</sup> As aulas dos dois graus aconteceriam em momentos diferentes. Haveria uma sessão na parte da manhã voltada para os alunos do primeiro grau, das oito às dez horas. À tarde, os alunos do segundo grau teriam aulas do meio-dia até as duas e meia.

- 2.º Noções de geometria pratica, desenho linear,
- 3.º Exercícios de intuição, ou noções de cousas, acompanhando os exercícios de leitura, escripta e as explicações de geometria e de desenho.  
Os exercícios de leitura serão feitos de preferencia em livros com estampas, para melhor aplicação das noções de cousas.
- 4.º Costura simples nas escolas do sexo feminino (RGIPPS, 1881, p. 17).

Já no segundo grau do ensino primário, o aluno deveria dominar:

- 1.º Leitura, calligraphia, declamação de trechos em prosa e verso.  
Os exercícios de leitura será feito em livros de história patria, e acompanhado de explicações do professor sobre os homens e os acontecimentos mais notaveis. De preferencia serão usados os livros de história da provincia de Sergipe.
- 2.º Contabilidade, systema metrico de pezos e medidas,
- 3.º Rudimentos de geographia do Brazil e especialmente a da provincia de Sergipe.
- 4.º Continuação dos exercícios de intuição,
- 5.º Elementos de grammatica portugueza. Analyse logica e grammatical dos prosadores nacionaes. Exercícios de redacção
- 6.º Trabalhos de agulha e thesoura nas aulas do sexo feminino (RGIPPS, 1881, p. 17).

Percebe-se que, nos dois níveis do ensino primário, as *lições de coisas* estão incorporadas como exercícios de intuição que deveriam fazer parte da rotina dos alunos. Conforme Schelbauer (2005), o ensino intuitivo na rotina de aprendizagem dos professores, por ser naquele momento considerado como o método de ensino capaz de reverter a “ineficiência” do ensino oferecido pelas escolas públicas do Império. Desse modo, os saberes elementares, ler, escrever, contar e rezar, que durante todo o Império constituíram o conhecimento que deveria ser transmitido pelas escola,s começam a ser contestados como capazes de realmente igualar o Brasil aos países desenvolvidos, da América do Norte ou de parte da Europa.

Em função das modificações que estão se processando sobre as representações que se tinha sobre o papel da escola em uma sociedade em transformação, passa a figurar como saberes que deveriam ser ensinados nas escolas primárias, os saberes sobre contabilidade, sistema métrico decimal, geometria, desenho linear, geografia do Brasil e regional, cosmografia, ensino de história pátria, dos acontecimentos e de homens notáveis do Império, além dos exercícios de intuição que estimulavam o acesso ao conhecimento pela natureza das coisas. Nesse processo de mudança do significado da escola para realizar o desenvolvimento do Brasil, um tema que não é esquecido é aquela que trata dos castigos corporais.

Constava do regulamento que os castigos disciplinares a que estavam sujeitos os alunos eram:

- 1.º Repreensão em particular,
- 2.º Repreensão em classe,
- 3.º Trabalhos n'aula fóra das horas lectivas,
- 4.º Privação de logares de distincção, e em geral tudo que desperte a emulação ou produza vexame moral (RGIPPS, 1881, p. 18-19).

Não são especificados no regulamento os castigos disciplinares que ficavam proibidos, mas apenas quais, a partir daquele momento, poderiam ser utilizados pelos professores. Mas, se tomarmos como referência a descrição que Machado de Assis realiza de um dia de aula em uma escola em que se aprendia as primeiras letras, é possível compreender que a forma proposta contida no regulamento era totalmente diferente da que era utilizada por alguns professores na regência de suas aulas. Escreve Machado de Assis, em um *Conto de Escola*, sobre um dia típico em uma aula do ensino primário. Dizia ele:

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de Pau. O ano era de 1840. Naquele dia, uma segunda-feira, do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. [...] De repente disse comigo que o melhor era a escola (ASSIS, 2001, p.5).

Não poderia fugir da escola, segundo o autor, porque já havia faltado às aulas duas vezes, e havia sido descoberto. O pagamento ele recebeu nas mãos. Seu pai sonhava para ele uma profissão comercial, mas, para que o sonho fosse realizado, teria que aprender os elementos mercantis, ler, escrever e contar. Isso para ele não importava muito, mas a lembrança do último castigo foi incentivo suficiente para ir para a escola. Chegando ao estabelecimento de ensino, tratou de subir a escada com cautela para não ser ouvido pelo professor, o qual entrou logo em seguida. Sem uma palavra, sentou-se e com apenas o olhar fez com que todos os que estavam em pé se sentassem também. Tudo estava em ordem, começaram os trabalhos. Narra o autor:

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora eu ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios [...]. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentando, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos (ASSIS, 2001, p. 5).

A toda ação que não condissesse com as regras estabelecidas pelo modelo de ensino adotado, a recompensa eram os bolos oferecidos pela palmatória, que a todos observava e impunha silêncio com seus “cinco olhos” de vigia. Descreve o autor o ambiente em que aprendia as primeiras letras. A palmatória, essa

[...] estava, pendurada no portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca (ASSIS, 2001, p.10).

Dito e feito, na primeira oportunidade, o professor o pegou em outras atividades que não aquelas que faziam parte da lição do dia. Já sabendo qual seria a recompensa por se distrair durante a aula, implora para não ser castigado. O mestre responde que era para emenda e para exemplo para que o erro não se repetisse e também para não ser imitado pelos outros alunos.

– Perdão, seu mestre... Solucei eu.  
 – Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem vergonha! Dê cá a mão!  
 – Mas, seu mestre...  
 – Olhe que é pior!  
 Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas (ASSIS, 2001, p.17).

Villela (2002), ao analisar a história da escola normal de Niterói, em seu estudo *Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e formação profissional (1868-1876)*, descreve que o uso dos castigos físicos era muito comum no ensino das primeiras letras. Uma “pedagogia da suavidade”, em que o controle deveria ser exercido de outras formas, possui relação com a circulação da *Pedagogia Moderna*, em sua vertente de ensino intuitivo. De conformidade com os princípios de um ensino moderno que buscava preparar para o mundo, no caso liberal, para o autogoverno, a livre iniciativa, as características que deviam ser moldadas eram outras, assim como o sistema de prêmios e recompensas.

De acordo com os princípios da forma escolar adotada na reforma da instrução pública, o regulamento prescreve que o ensino primário deveria ser voltado para a prática sem a necessidade da memorização, pelo ensino livresco, realizado pela recitação interminável das regras. Desse modo, determina-se que

O Professor procurará tornar o ensino o mais pratico possível, fazendo conhecer os objetos, as suas qualidades, a sua organização, e partindo sempre do concreto para o abstracto; prescindirá de perturbar a intelligencia do alumno com o ensino de muitas regras, procurando despertar-lhe a faculdade de atenção, por meio do interesse pelo objecto estudado. Usará de uma linguagem chã, mas clara e precisa, que familiarise a intelligencia do alumno com o assumpto (RGIPPS, 1881, p. 17)

Em nenhuma hipótese, poderia o professor utilizar o sistema do ensino mútuo, considerado ultrapassado e não apoiado na *Pedagogia Moderna*. Proíbe-se o professor de possuir monitores que o auxiliem nas aulas. Prescreve o regulamento: “Não é permitido ao systema de ensino por decuriões ou monitores, e o professor é obrigado a leccionar pessoalmente a todos os seus alumnos” (RGIPPS, 1881, p. 18).

Apesar de todas as críticas realizadas pelo monsenhor Olympio Campos a respeito de o regulamento da instrução pública ter excluído o ensino da religião do programa da escola normal e do ensino primário, a religião ainda poderia ser ensinada, mas não de forma obrigatória e nem financiada pelo Estado. Informa o regulamento para aqueles professores que achassem por bem ensinar aos seus alunos as doutrinas da religião católica,

Nos domingos ou em um ou mais dias santificados da semana, o professor publico convidará o vigario da freguesia para doutrinar o cathecismo da religião christã em sua aula, facilitando aos mesmos parochos todos os meios de que precisarem para esse fim, caso queirão prestar esse relevante serviço (RGIPPS, 1881, p. 18).

Caso não houvesse um vigário que pudesse ministrar os ensinamentos da doutrina católica, o professor poderia assumir essa função, desde que não fosse mais de uma vez por semana, mesmo assim apenas se ele desejasse e as famílias concordassem, já que esse ensino não fazia parte das matérias obrigatórias do curso primário.

Já com o debate, na Assenbléia de São Paulo, sobre o subsídio a escolas particulares – Colégio Culto a Ciência de Campinas e Colégio e Colégio Bom Conselho de Taubaté – foi possível perceber que Inglês de Sousa não concordava com a idéia de que o lugar do ensino da religião era a escola. Para ele, os padres tinham essa função, o que poderia ser feito nas igrejas, não nas escolas públicas em que estudavam católicos e acatólicos. Não era contra a religião, queria somente que não fosse financiada pelos cofres públicos. Afirma Inglês de Sousa: “Não proponho a abolição [da igreja]; podem viver, mas sem auxilio da provincia — têm liberdade” (AALPSP, 1881, p. 107). De acordo com Inglês de Sousa, “Os principios

liberaes consistem em deixar á iniciativa dos paes a educação religiosa, mas o Estado não se deve pronunciar por esta ou aquella instituição” (AALPSP, 1881, p. 112).

Conforme Inglês de Sousa, quando era deputado, sua atuação como homem público não era pautada no interesse de legislar para grupos específicos, católicos e não católicos, mas cuidava dos “[...] interesses geraes da sociedade paulista [...]. Demais, não podemos acompanhar os interesses do papismo exaltando uma doutrina e abatendo outra; não temos autoridade para determinar e impôr preferencias” (AALPSP, 1881, p. 113). Essa idéia não era compartilhada por todos. Ignácio de Sousa Valladão, diretor da Escola Normal, ao enviar o relatório dos trabalhos desenvolvidos na instituição ao diretor da instrução pública, Gonçalo D’Agiar Botto de Menezes, reclama da falta da instrução religiosa na formação dos normalistas. Explica o diretor: “Não comprehendo educação sinão sob a triplice relação: phisica, intellectual, moral e religiosa” (VALLADÃO, 1882, p. 5).

Com a finalidade de alterar o regulamento da instrução pública, o diretor da Escola Normal chama a atenção para a necessidade da criação da cadeira de Religião, integrando conjuntamente com as outras cadeiras o curso normal. Ao analisar o ensino oferecido pelo curso normal, segundo o diretor, havia chegado à seguinte conclusão:

Tendo sido satisfeita, de alguma sorte, a primeira parte [educação física] com obrigação do professor de pedagogia ir aos sabbados – á aula annexa, pôr em pratica os methodos de ensino, para o que são indispensaveis exercicios e movimentos, que concorrem para desenvolver os músculos e dar vigor ao corpo; e bem assim a segunda [intellectual] com a criação de diferentes cadeiras, cujas disciplinas directamente concorrem para desenvolver e enriquecer a intelligência; foi inteiramente esquecida a terceira – a do ensino moral e religioso, não menos importante, senão a principal, por isso que dirige a vontade e forma o coração do educando. Entretanto, para sanar essa lacuna do Regulamento, peço á V. S. encarecidamente se digne de propor ao poder competente, em nome da mocidade, cuja educação tem de ser confiada aos futuros alumnos mestres da nossa Escola, a criação de uma cadeira especial de Religião, cujo professor seja obrigado a fazer preleções dos principios da moral philosophica (VALLADÃO, 1882, p. 5).

Como foi discutido, os relatórios dos presidentes de província se caracterizam como documentos que são produzidos valendo-se da mescla de vários outros. Ou seja, o relatório do diretor da Escola Normal deveria fornecer os elementos para compor o relatório do diretor da instrução pública e o deste para compor o da presidência. Mas ,quando se comparam os três relatórios, percebe-se que as observações realizadas por Ignácio de Sousa Valladão, a respeito do ensino religioso, não são incorporadas aos outros dois relatórios. Fazendo parte, segundo

Giglio, dos dispositivos que assinalam uma *arte de governar*, opiniões contrárias, ou divergentes, não poderiam ser dadas a ver à comunidade de leitores, ou ouvintes dos relatórios.

Com a reforma, fecha-se o acesso ao Magistério primário para as pessoas que não possuíssem o curso normal oferecido pela Província. Ficava proibido que professores trabalhassem como adjuntos, forma muito empregada para qualificar docentes para atuar nas escolas primárias.<sup>206</sup> Tornava também o Magistério um ofício estável. Prescreve o regulamento: “O professor publico primario, sendo normalista, será considerado vitalicio, desde o dia em que entrar no exercicio da regencia de sua cadeira” (RGIPPS, 1881, p. 15).

Para Nunes (1984), a garantia da estabilidade do professor do ensino primário era um dos maiores ganhos da reforma, pois impedia que os professores continuassem a ser joguetes dos interesses políticos da Província. Os professores somente poderiam ser removidos de suas cadeiras se pedissem para deixar a docência ou por algumas penas previstas no regimento.

O ensino secundário oferecido na Província de Sergipe, também um dos alvos da reforma da instrução pública, toma, na gestão de Inglês de Sousa, outros caminhos. Não é apenas o curso que habilita os alunos para os preparatórios, mas projetava uma formação mais ampla, obrigando que os alunos cursassem matérias que não faziam parte dos pontos cobrados para ingressar nos cursos superiores. Ao que parece, era um curso seriado, análise que fez também Nunes (1984), quando estudou a reforma da instrução pública que Inglês de Sousa fez em Sergipe. No ensino prescrito no regulamento da instrução pública, fazia-se necessário que o aluno, antes de cursar uma matéria, tivesse anteriormente sido aprovado em outras que serviriam de pré-requisito. O curso somente era completado em seis anos, havendo ainda necessidade da preparação e da defesa de uma dissertação sobre uma das matérias que compunham o curso. Ao terminar essa etapa, o aluno formando passaria a ostentar o título de bacharel em Letras, o que lhe abria as portas para qualquer emprego, independente de concurso, na administração da Província e mesmo a possibilidade de tornar-se professor do Liceu Sergipano. As cadeiras que compunham o curso secundário estavam assim divididas:

- 1.º Cadeira – Grammatica, lingua e litteratura nacional, rhetorica e poetica,
- 2.º Cadeira – Mathematicas elementares,
- 3.º Cadeira – Phisica, Chimica e História natural,
- 4.º Cadeira – Geographia e História,
- 5.º Cadeira – Grammatica, lingua e litteratura latina,

---

<sup>206</sup> “Ninguém poderá ser nomeado professor sem antes que se mostre habilitado competentemente pela Eschola Normal com o diploma de professor normalista” (RGIPPS, 1881, p. 11).

- 6.º Cadeira – Grammatica, lingua e litteratura franceza,
- 7.º Cadeira – Grammatica, lingua e littererara ingleza,
- 8.º Cadeira – grammatica, lingua e litteratura allemã
- 9.º Cadeira – Grammatica, lingua e litteratura italiana
- 10.º Cadeira – Escripturação mercantil,
- 11.º Cadeira – Philosophia racional e moral; direito publico, constitucional e das gentes (RGIPPS, 1881, p. 20-21).

De acordo com Nunes (1984), a forma como o ensino secundário foi organizado era uma tentativa de fazer o secundário ir além da simples preparação para os cursos superiores do Império, mesmo que, a partir do Ato Adicional de 1834, as províncias pudessem, na prática, criar e organizar o ensino secundário que ofereciam a seus cidadãos. Na verdade, pouco se pôde perceber de inovador no ensino oferecido pelas instituições, de ensino secundário, criadas em cada província. Como os cursos superiores poderiam ser oferecidos apenas pelo Estado, que estabelecia o número de matérias em que os candidatos deveriam demonstrar estar habilitado, o resultado foi, segundo Haidar (1973), que o ensino secundário foi estabelecido quase exclusivamente como canal de acesso aos cursos superiores. De modo mais detalhado, as aulas no Lyceu Sergipense eram assim distribuídas (Quadro 6):

<b>1.º Anno</b>	1.º Cadeira - Leitura dos prosadores brasileiros, exercicios de declamação; grammatica da lingua 2.º Cadeira - Arithmetica até porporções, geometria plana 4.º Cadeira - Principios de geologia, geographia physica, estudo feito sobre mappas e esphas
<b>2.º Anno</b>	1.º Cadeira - leitura de prosadores e poetas da lingua nacional, exercicios de declamação; grammatica da lingua, analyse logica e grammatica dos classicos 2.º Cadeira - Continuação de arithmetica até logarithmos inclusive systema metrico decimal, geometria no espaço, algebra até equação do 1.º gráo 4.º Cadeira - Geographia geral e especial do Brazil, história antiga
<b>3.º Anno</b>	1.º Cadeira - Grammatica geral e philosophica, estudos de estylo, rhetorica e poetica 2.º Cadeira - Algebra até equação de 2.º gráo, geometria no espaço, principios de astronomia 3.º Cadeira - Principios geraes de physica e chimia, applicados á industria e agricultura 4.º Cadeira - Geographia politica e commercial, historia da idade media, estudo feito á vista dos mappas respectivos
<b>4.º Anno</b>	1.º Cadeira - Grammatica geral e philosophica e elementos de litteratura nacional 3.º Cadeira - Continuaçãodos principios de physica e chimica applicados á industria e agricultura, história natural 4.º Cadeira - Historia dos tempos modernos, historia do Brazil, corographia da provincia de Sergipe 5.º Cadeira - Grammatica latina, traducção de Entropio, Cornelio Nepos e Justino 6.º Cadeira - Grammatica franceza, conversação e traducção 10.º Cadeira - Escriptura mercantil por partidas simples
<b>5.º Anno</b>	5.º Cadeira - Grammatica latina, traducção de Virgilio, Cicero, Julio Cezar e Sallustio, composição. 6.º Cadeira - Grammatica da lingua franceza, conversação, traducção e versão 7.º Cadeira - Grammatica da lingua ingleza, traducção, versão, elementos de

	litteratura 8.º Cadeira - Grammatica da lingua allemã, composição, versão. 10.º Cadeira - escripturação mercantil por partidas dobradas
<b>6.º Anno</b>	5.º Cadeira - grammatica da lingua latina, traducção de Horacio, Tito Livio e Tacito, versão, elementos de litteratura da lingua 6.º Cadeira - Elementos de litteratura da lingua franceza 8.º Cadeira - Lingua allemã, traducção, versão, elementos de litteratura 9.º Cadeira - Grammatica da lingua italiana, traducção, versão, elementos de litteratura da lingua 11.º Cadeira - Philosophia racional e moral, noções de direito publico, constitucional e das gentes

#### **QUADRO 6 – CADEIRAS DO ATHENEU SERGIPENSE EM 1881**

Fonte: RGIPPS (1881, p. 21-23).

Para Nunes (1984), é o ensaio de uma formação profissional valendo-se do curso secundário, já que o ensino de conhecimentos voltados para a escripturação mercantil e o ensino de línguas desnecessárias aos exames de preparatórios visavam à formação de funcionários qualificados para a administração provincial e ao comércio com outros países, enquanto os estudos de corografia da Província permitiriam um melhor ordenamento dos investimentos e a produção de mapas, necessários à compreensão das particularidades de cada região.

Mesmo que a intenção fosse a de que Inglês de Sousa, ao ser enviado para a Província de Sergipe, coordenasse o processo eleitoral que ocorreria em 1881, como afirma seu filho e Ferreira (1997), sua ação foi muito mais determinante nos rumos que a instrução pública tomou a partir de 1881. Para Nunes (1984), somente com a reforma que Inglês de Sousa propôs é que o ensino normal foi definitivamente implantado em Sergipe.

Quando propôs a abertura da Escola Normal na Província de São Paulo, basicamente as matérias que seriam ensinadas na instituição eram aquelas que comporiam o rol de saberes necessários para os professores atuarem nas escolas de primeiras letras. Matérias mais específicas, como Contabilidade, Aritmética, Proporções e Trabalhos de agulha, eram ensinadas na escola anexa, lugar em que os alunos-mestres poderiam se exercitar ensinando a outros alunos.

Se, como deputado provincial, sua autoridade era relativa, ficando suas sugestões dependendo da aprovação de outros, como presidente de província, empossado pelo Imperador, Inglês de Sousa estava em outra condição. Desse modo, a tentativa que tinha feito de tornar o ensino laico, na reforma que propôs para o ensino normal na Província de São Paulo, foi realizada no regulamento da instrução pública da Província de Sergipe, aprovado em 11 de setembro de 1881.

Diferente da reforma aprovada para a reabertura da Escola Normal da Província de São Paulo, essa que implementou Inglês de Sousa, ao que parece, não foi negociada. Os poderes que um presidente de província possuía era muito maior do que a força que poderia mobilizar um deputado provincial para fazer valer suas decisões. O poder depositado nas mãos do presidente de província poderia ser exercido de forma intensa e extensa, pois todos, independente da posição social, econômica ou cultural, lhe deviam obediência. Por essa razão, Tavares Bastos (1870), em suas análises em *A Província*, considera os presidentes de província verdadeiros vice-reis do Império. Desse modo, diferente da redação do programa que mandava reabrir a Escola Normal da Província de São Paulo, a redação do projeto de reforma da instrução pública não traz a matéria Instrução Religiosa incorporada às cadeiras que deveriam ser cursadas pelos futuros professores da Província de Sergipe.

Após a aprovação do novo regulamento, como foi explicitado, o monsenhor Olympio Campos, representando a Igreja do Estado, o Partido Conservador, assim como alguns integrantes do Partido Liberal, ao qual era filiado Inglês de Sousa, passa a atacar sua gestão com a finalidade de reverter as diretrizes que ordenavam o ensino primário, normal e secundário na Província.

Ao apresentar seu livro, *O ensino religioso na eschola normal da Província de Sergipe*, em 8 de fevereiro de 1882, momento em que Inglês de Sousa ainda estava empossado como presidente daquela Província,<sup>207</sup> Olympio Campos declara a seus leitores:

Sôb o fascinador casulo das idéas liberaes foi lançada a perigosa semente pelo Sr. Dr. H. M. Inglez de Souza, presidente da Provincia! Mas, a semente não germinou; e a prova é que, instalada, há oito mezes, a Eschola Normal, ainda não conta um só frequentador! Foi n'essa conjuntura que tive de lavrar o meu protesto contra o acto subsevisor da Constituição Política do Imperio e das crenças religiosas de minha Provincia, a qual o seu Presidente tentou sacrilegamente arrancar dos braços da cruz de Jesus-Cristo para immergil-a na materialidade do paganismo, dando-lhe escholas sem Deus e mestres sem Fé (CAMPOS, 1882, p. II).

Conforme Olympio Campos, foi como cidadão sergipano, como pároco da cidade que se colocava contra a reforma, pois não poderia deixar figurar na Legislação provincial um

[...] artigo que consagrava o ateísmo, ou a indiferença em religião, como se, libertada da doce e suave influencia d'esta, podesse a Escola

<sup>207</sup> Aceito seu pedido de exoneração do cargo de presidente da Província de Sergipe, por acreditar que sua missão já estava finalizada, Inglês de Sousa é indicado para tornar-se presidente da Província do Espírito Santo, deixando o cargo em 22 de março de 1882.

Normal de Sergipe formar peritos educadores da infância, bons pais e extremosas mãis de família! (CAMPOS, 1882, p. II).

Para Nunes (1984), a reforma realizada por Inglês de Sousa desafiava uma tradição secular que contrariava alguns interesses de setores políticos da Província. Desse modo, para Nunes (1984), a obra produzida no governo de Inglês de Sousa não ultrapassa a sua gestão, pois, ao deixar o cargo, tudo o que fez foi desfeito na gestão seguinte. Assim

Apressaram-se os adversários a demolir os alicerces educacionais que ele havia fincado em Sergipe com o regulamento de setembro de 1881. Logo, a resolução n. 1.210, de 30 de março de 1882 (um pouco mais de um mês do fim da administração), o Vice-presidente, em exercício, Dr. José Joaquim Ribeiro Campos, declarava como não existente aquele regulamento, bem como todos os atos dele decorrentes (NUNES, 1984, p. 151-152).

As inovações introduzidas pela reforma, de acordo com Nunes (1984), assustaram até mesmo os correligionários políticos de Inglês de Sousa, o que fica evidenciado pela rápida reorganização da instrução pública pelo novo regulamento votado e aprovado pela Assembléia Provincial, em 3 de março de 1882. Nunes (1984), ao estudar as repercussões da reforma da instrução pública realizada em 1881, declara:

A Assembléia Legislativa Provincial, ao rejeitar a reforma de 1881, através do Parecer das Comissões de Instrução Pública e Justiça Civil, presididas pelo Padre Olímpio Campos, em sessão de 3 de março de 1882, autorizava o Vice-presidente, em exercício, o Bacharel José Joaquim Ribeiro Campos, a reformar a instrução pública segundo as novas bases estabelecidas [...]. Assinado em 13 de maio desse mesmo ano, o novo regulamento fazia retornar o ensino de Instrução Religiosa as escolas primárias e, como disciplina, ao currículo da Escola Normal. Também era extinto o curso de humanidades seriado, volvendo-se ao sistema das disciplinas isoladas requeridas pelos Preparatórios. Desaparecia a Escola Normal mista, voltando a existirem uma escola feminina, localizada no Asilo N. S. da Pureza, e outra masculina funcionando no pavimento térreo do palacete da Assembléia (NUNES, 1984, p. 152).

Por que fracassam as reformas educativas? De acordo com Vinão Frago (2001), porque essas incidem sobre um conjunto de práticas e teorias sedimentadas ao longo do tempo, formas de tradições e regras que se transmitem de geração, em geração que sobrevivem e possuem como característica a continuidade e a persistência no tempo. Vinão Frago (2001) designa a esse conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, regularidades,

rituais, inércias, hábitos e práticas, formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos como cultura escolar. Para A-M. Chartier (2002), a introdução de um dispositivo sempre induz à mudanças, sempre provoca acontecimentos não previstos pela tradição. Nesse sentido, os discursos, resistências e conflitos aos imprevistos que as reformas introduzem em um movimento “natural” de continuidade no tempo produzem, de forma já esperada, movimentos contrários que buscam impedir a descontinuidade, ou seja, atuam para que efetivamente as reformas educativas sejam realizadas.

No caso de uma nova forma escolar de socialização, que propõe novas regras de aprendizagens, de organização racional do tempo, de saberes considerados legítimos e ilegítimos de figurar nos currículos escolares, vai encontrar resistências, pois a forma escolar que vai ser proposta impõe-se contra outras formas de socialização, o que, por seu turno, anuncia outras modificações/transformações sociais.

Na nova reorganização estabelecida pela reforma, direcionada pelo monsenhor Olympio Campos, o ensino secundário, oferecido no Ateneu Sergipano,<sup>208</sup> se apresentava dividido em dois graus: um direcionado para o ensino normal e outro que tinha como função habilitar os alunos para os exames preparatórios para os cursos superiores. O ensino no Ateneu passou a ser formado pelas seguintes cadeiras (Quadro 7):

1. <sup>a</sup> CADEIRA	2. <sup>a</sup> CADEIRA	3. <sup>a</sup> CADEIRA
Grammatica philosophica da lingua nacional	Rhetorica, Poetica e Litteratura nacional	Arithmetica e Algebra
4. <sup>a</sup> CADEIRA	45. <sup>a</sup> CADEIRA	6. <sup>a</sup> CADEIRA
Geometria e Trignometria rectilinea	Historia universal e histoira especial do Brasil	Cosmographia, Geographia geral e Geographia especial do Brazil
7. <sup>a</sup> CADEIRA	8. <sup>a</sup> CADEIRA	9. <sup>a</sup> CADEIRA
Pedagogia theorica e Pedagogia pratica	Instrucção religiosa	Sciencias phisicas e naturaes, elementos de Physiologia e Hygiene
10. <sup>a</sup> CADEIRA	11. <sup>a</sup> CADEIRA	12. <sup>a</sup> CADEIRA
Phylosophia	Lingua latina	Lingua franceza
13. <sup>a</sup> CADEIRA	14. <sup>a</sup> CADEIRA	15. <sup>a</sup> CADEIRA
Lingua ingleza	Lingua italiana	Lingua allemã

**QUADRO 7 – CADEIRAS QUE COMPÕEM O ATHENEU SERGIPENSE A PARTIR DO REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1882**

Fonte: RIPPS (1882, p. 13).

<sup>208</sup> Para um estudo sobre a história da instituição de ensino secundário Ateneu Sergipense, ver o trabalho produzido por Alves (2005), em que analisa, com base na pesquisa *O Atheneu sergipense: uma casa de educação literária examinada segundo os seus planos de estudos (1870-1908)*, o papel desempenhado por essa escola secundária na formação das personalidades que ocuparam o panorama político e cultural de Sergipe, no final do século XIX e início do século XX.

As matérias, nessa configuração de ensino, ficavam divididas em duas séries. A primeira série era composta das matérias: “Grammatica philosophica da lingua nacional; Noções geraes de geographia e historia do Brasil; Arithmetica, pedagogia e instrucção religiosa” (RIPPS, 1882, p. 13).

As matérias da primeira série formariam o curso especial de preparação para o Magistério primário, tanto para o sexo masculino quanto para o sexo feminino. Esse curso era dividido em três anos.

A formação dos professores e professoras seria, conforme o novo regulamento, realizada no que se denominará de Escola Normal do 1.º grau, e o curso seria dividido em três anos e abrange as seguintes matérias (Quadro 8):

1.º anno	<b>Grammatica, Arithmetica e Geographia do Brasil e Pedagogia (licções de cousas)</b>
2.º Anno	<b>Grammatica, Historia do Brasil e Pedagogia theorica</b>
3.º Anno	<b>Grammatica, Pedagogia pratica e Instrucção religiosa</b>

**QUADRO 8 – MATÉRIAS QUE COMPÕEM O ENSINO NORMAL A PARTIR DO REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1882 DA PROVÍNCIA DE SERGIPE**

Fonte: RIPPS (1882, p. 14).

O ensino da matéria Pedagogia Prática seria oferecido pelo professor da Cadeira de Pedagogia da Escola Normal em duas aulas anexas ao ensino primário (ainda no primeiro ano) da Capital, uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino. Teria o professor da aula anexa, entre suas obrigações, a função de ensinar desenho linear e caligrafia aos normalistas; e a professora da outra escola anexa a função de ensinar às normalistas, além do desenho linear e caligrafia, prendas domésticas e trabalhos com agulhas. Nessas aulas, realizadas nas escolas anexas, prescreve-seo novo regulamento que seria o lugar em que “[...] por-se hao em pratica os methodos de ensino individual, simultaneo, mutuo e mixto” (RIPPS, 1882, p. 14).

As matérias que compreendiam a segunda série relacionavam-se com aquelas exigidas para a matrícula nas faculdades oferecidas pelo Império.

Nas modificações que o novo regulamento impõe sobre a instrução pública, na gestão do vice-presidente José Joaquim Ribeiro de Campos, percebe-se que o regime das escolas primárias também é modificado. A escola primária em Sergipe, a partir da reforma de 1882, é organizada com as seguintes matérias:<sup>209</sup>

<sup>209</sup> Percebe-se que o novo regulamento não difere em muito do que vigorava no período anterior à gestão de Inglês de Sousa. Analisando o regulamento de 1879, pode-se observar que as matérias que faziam parte do ensino oferecido nas escolas primárias, tanto para os meninos, quanto para as meninas, são basicamente as

Instrucção religiosa.  
 Leitura.  
 Elementos de grammatica nacional.  
 Elementos de arithmetica.  
 Elementos de calligraphia.  
 Noções geraes de geographia e historia especiaes do Brazil.  
 Leitura da constituição politica do Imperio.  
 § Unico. Nas escholas de meninas ensinar-se-ha alem dessas materias, os trabalhos de agulhas e prendas domesticas (RIPPS, 1882, p. 10).

O método de ensino ou os métodos de ensino, utilizados pelos professores nas escolas primárias, não era mais o que foi prescrito por Inglês de Sousa na sua reforma, mas volta-se a prescrever o uso daquelas fórmulas didáticas que ele já havia condenando, desde sua passagem pela Assembléia Provincial de São Paulo, como deputado. Prescreve-se, pelo art. 37, do novo regulamento, baixado pelo vice-presidente em exercício, Dr. José Joaquim Ribeiro Campos, que “[...] n’aquelles lugares em que houver conveniencia [...] instituir-se-ha o methodo individual; de 20 á 60 [alunos] o simultaneo; de 60 á 100 [alunos] o mutuo, de 100 [alunos] para cima o mixto” (RIPPS, 1882, p. 10).

Como se pode observar, o ensino secundário oferecido pelo Ateneu Provincial também volta a ter especificamente a função de prover aos alunos a formação necessária para realizar os exames preparatórios.<sup>210</sup>

É possível, com a da análise da gestão de Inglês de Sousa, na Província de Sergipe, como presidente, perceber que dois sistemas de representação estão em disputa: um que se prende às tradições pedagógicas de um “velho modelo” que paulatinamente é desacreditado como capaz de realizar o ideal de modernização do País, e outro que acredita que, somente com a implantação da *Pedagogia Moderna*, seria possível desenvolver o Brasil à condição

---

#### Cont. da nota anterior

mesmas. No art. 44 do regulamento, prescreve-se que o ensino primário deveria compreender: “Instrucção moral e religiosa; Leitura e escripta; Elementos de grammatica nacional; Elementos de arithmetica e systhemas metrico decimal; Elementos de geographia e história, principalmente do Brazil” (RIPPS, 1879, p. 13). Nas escolas para meninas, dever-se-iam ensinar também os trabalhos com agulhas.

<sup>210</sup> Nesse caso, também o programa de ensino volta a ter as características daquele que compunha o regulamento da instrução pública que era observado no ano de 1879. O programa do Ateneu Sergipense era composto apenas das matérias que capacitavam os alunos para enfrentar as provas dos exames preparatórios. O programa do Ateneu, segundo o presidente da Província de Sergipe, no ano de 1879, Ferreira de Araujo Pinho, era composto como um Curso de Humanidades que tinha como objetivo fornecer os estudos prévios para acesso a um curso superior. O Curso de Humanidades era composto com as seguintes aulas: “1.º Grammatica philosophica da lingua nacional e analyse dos clássicos; 2.º Grammatica, Traducção e versão da lingua franceza; 3.º Grammatica, Traducção e versão da lingua ingleza; 4.º Traducção e versão da lingua ingleza e latina; 5.º Arithmetica e Álgebra; 6.º Geometria e trigonometria; 7.º Geographia, cosmographia e chorographia do Brazil; 8.º Historia antiga, media , moderna e a do Brazil; 9.º Rhetorica e Poetica e Literatura nacional; 10. Philosophia” (RIPPS, 1879, p. 16-17).

que já tinham atingido países, principalmente como a Alemanha, a França e os Estados Unidos da América.

Ao que parece, os dois grupos em disputa estão conscientes de que uma reforma pode acarretar outras reformas. Como as reformas tocam no mais íntimo das representações, que são os esquemas explicativos sobre a realidade, ceder espaço ou ganhar espaço significa ter menor ou maior capacidade de decidir sobre o futuro que se quer preservar ou tornar possível que aconteça.

Inglês de Sousa já havia compreendido esse jogo ao participar dos debates na Assembléia Provincial de São Paulo, em 1880, quando discute o problema de se oferecer às novas gerações uma educação que tenha como fundamento os preceitos da religião. Para Inglês de Sousa, a educação moral oferecida pela escola não deveria ser fundamentada na religião, pois era contrária aos ideais da modernidade. Discursando na Câmara Provincial, afirma o presidente, na gestão que teve como deputado em 1880.

Em relação á educação moral, eu gastaria o dia todo se quizesse ennumerar os descalabros moraes que têm causado na raça latina as propagandas jesuiticas das taes irmãs de S. José [que dirigiam e ensinavam no Colégio Bom Conselho de Taubaté]! Bastaria partir do principio de que ellas, como todas dessa escola, entendem que o homem vive na sociedade mundana unicamente para aperfeiçoar-se afim de entrar em uma vida futura, que todos os seus actos, todos os seus passos devem ser tendentes a esse desideratum, á consecução de um premio na vida futura! Que este mundo nada vale, que a vida nelle é passageira, que tudo se deve esperar da vida futura, eis a philosophia que ha de guiar uma raça inteira ao atrophamento moral (AALPSP, 1881, p. 111).

Ao considerar a educação a que estavam expostas as educandas matriculadas no Colégio Bom Conselho, indaga Inglês de Sousa aos deputados: “Ora, pergunto eu: que sociedade se poderá constituir sobre semelhante base? Pois o ideal da educação moderna será a recompensa de uma vida futura? Será preparar o homem para o céu, ou para a sociedade?!” (AALPSP, 1881, p. 111).

Para Inglês de Sousa, a função da escola não seria preparar o homem para alcançar o prêmio de uma vida futura, pelo contrário, era incumbência da escola preparar para a vida hodierna. Assim, para ele,

A educação não consiste em ensinar a lêr, escrever, contar, desenhar, tocar, cantar, etc; consiste em dar ao menino ou menina uma noção que tenha por fim, educando sua intelligencia, sua mentalidade, seu corpo, preparal-o para a vida nas condições de hoje, e não nas

condições de 1700. E, tanto o fim da sociedade moderna não é preparar homens para o céu, e sim para este mundo, que aqui o tem direitos e obrigações que se correspondem, e que são completamente alheios às questões religiosas (AALPSP, 1881, p. 111).

Com os debates sobre a configuração do significado da escola primária, do ensino normal e do secundário, podem-se compreender as continuidades e as discontinuidades em que o tema da escolarização esteve submetido, como a instrução pública foi alçada estrategicamente como lugar de poder, como espaço de organização da sociedade, ou seja, ambiente propício para formar as novas gerações e decidir o destino do Brasil.

Para Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 12), tratar da forma escolar é pensar a mudança, cortes e continuidades inesperadas, “[...] que toda aparição de uma forma social está ligada a outras transformações; [ou seja,] que a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente políticas”. É o que se pode perceber com a reforma proposta, em 1881, na Província de Sergipe. Com a modificação da estrutura e finalidade do ensino secundário oferecido na Província, ele deixaria de cumprir uma função que se acreditava era a sua. A nova forma escolar projetada para o ensino secundário não necessariamente deveria ser uma ponte para o ensino superior, mas deveria agregar saberes, a serem ensinados, que encaminhavam para os ofícios em que faltavam pessoal qualificado na região.

O ensino secundário, na nova configuração, convertia-se em um modelo seriado que, mesmo preservando o curso de humanidades, necessário ao ingresso em um curso superior, por intermédio dos exames preparatórios, não prescrevia que fosse realizado em separado do restante do programa, já que as matérias deveriam ser cursadas de modo progressivo, e a aprovação em uma habilitaria a matrícula em outra. Com as mudanças produzidas pelo monsenhor Olympio Campos, no programa do ensino secundário, em 1882, as matérias que deveriam constituir-lo voltam a ser aquelas que marcaram essa modalidade de ensino por quase todo o período em que durou o Império, ou seja, habilitar para a entrada nos cursos superiores, com exceção da Instrução Religiosa, que deveria ser cursada tanto pelos alunos interessados em um curso superior, como pelos alunos que desejassem se formar para serem professores das escolas primárias da Província.

Para Inglês de Sousa, o Ensino Religioso, como matéria a ser ministrada na Escola Normal, ou nas escolas de primeiras letras, não se constituía em conhecimento que devesse ser financiado pelo Estado. Na reforma que produz em 1881, o curso para formação de professores era organizado em cinco cadeiras, mas, em nenhuma delas, obrigava-se a ensinar

a instrução religiosa.<sup>211</sup> Com a reforma realizada posteriormente, a de Inglês de Sousa, o ensino nas escolas primárias volta a ser oferecido com a Instrução Religiosa como matéria obrigatória e, de forma simbólica, no regulamento aprovado, ela é a primeira da lista dos saberes que deveriam ser transmitidos pelos professores.

Holanda (1974) observa que as reformas implementadas pelos liberais, nas décadas de 1870 e 1880, tinham como alvo a separação da Igreja-Estado, união que havia sido sancionada em 1824, no art. 5º da Constituição Imperial. Para Holanda (1974, p. 334), “Todo o pensamento ‘moderno’, liberal, positivista ou cientificista, se orientava na mesma direção”. A idéia de um Estado laico e verdadeiramente liberal a cada dia ganhava mais adeptos. Desse modo é que, segundo Holanda (1974, p. 336):

Primeiro é o decreto de 19 de abril de 1879, sôbre o ensino livre e devido ao ministro Leôncio de Carvalho, que, no seu art. 25, dispensava do juramento católico e até mesmo de qualquer juramento religioso todo o pessoal docente e administrativo das escolas primárias e secundárias. Vem depois a reforma eleitoral de 1881 (Lei Saraiva, de 9 de janeiro), que permitia a elegibilidade dos acatólicos. Em uma palavra, aqui e ali, o sistema da religião oficial ia sendo aos poucos minado, para atender às reivindicações da consciência moderna.

Desse modo, a reforma proposta por Inglês de Sousa busca modificar não só a estrutura do ensino oferecido na Província de Sergipe, mas também os métodos pelos quais os saberes deveriam ser transmitidos aos futuros professores e alunos do ensino primário. Se, na Lei da Instrução Pública de 1827, prescrevia-se que a instrução fosse ministrada pelo método Lancaster e que desse ensino fizesse parte a moral cristã e a doutrina da religião católica,<sup>212</sup> cinquenta anos depois, em busca da constituição de um país moderno, essa obrigação já não fazia sentido. Por esse motivo, entre as providências que são tomadas no regulamento, uma delas é a proibição que se continuasse a ensinar nas escolas primárias valendo-se do ensino mútuo. Para Inglês de Sousa, o ensino deveria ser realizado tomando-se por base um método

---

<sup>211</sup> Nem nas escolas anexas, lugar em que os alunos deveriam se exercitar na metodologia e didática do ensino com a orientação do professor de Pedagogia e de Metodologia, a religião não faz parte dos conhecimentos a serem ensinados ou avaliados pelo lente.

<sup>212</sup> Na Lei da Instrução Pública de 1827, no art. 4.º, regulamentava-se que o ensino oferecido nas escolas primárias, públicas do Império, seria tipo lancasteriano. “Art. 4.º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se” (BONAVIDES; AMARAL, 1996, p. 562). Já em relação ao que deveria ser ensinado, o art. 6.º explicitava: “Art. 6.º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil” (BONAVIDES; AMARAL, 1996, p. 562).

mais rápido e para isso o Método João de Deus, acrescido dos exercícios de intuição e lições de coisas, seria o mais indicado.

Com sua transferência para a Província do Espírito Santo, o regulamento aprovado deixava de fazer sentido e, em seu lugar, outro é produzido em que era prescrito o uso dos mesmos métodos pedagógicos que anteriormente eram utilizados na Província (os métodos de ensino individual, simultâneo, mútuo e misto)<sup>213</sup> para a alfabetização das crianças e preparação dos professores normalistas na escola anexa à Escola Normal.

A circulação dos modelos pedagógicos, e a projeção de determinada forma escolar de socialização do conhecimento, passam primeiramente por uma seleção dos saberes que se acredita serem os legítimos e essenciais para a manutenção ou modificação da sociedade. A disputa entre o modelo pedagógico prescrito por Inglês de Sousa na sua reforma e o modelo pedagógico que já existia em Sergipe, configurando uma determinada forma escolar, é incompatível.

Como foi discutido no capítulo anterior, a *Pedagógica Moderna* que Inglês de Sousa põe em circulação é uma pedagogia laicizada, que busca se projetar por intermédio dos conhecimentos científicos e que possui o positivismo como base. Advogando a secularização da sociedade, na escola não há espaço para se ensinar conhecimentos sobre religião, saberes considerados abstratos e que não preparam para o mundo moderno, competitivo e racional que demandava competências não previstas por um modelo pedagógico em que o fim último é a preparação do homem para o seu religamento com Deus. Por essa razão, o modelo escolar é pautado na realidade concreta. Realizado por intermédio das *lições de coisas*, é o ensino intuitivo, em que os sentidos são a via de acesso para se descobrir e compreender a natureza. Desse modo, o ensino é percebido como uma atividade racional e organizada que permite depois da experiência as generalizações e abstrações.

Atentando para as diretrizes de um ensino moderno, uma das prescrições da sua reforma foi a proibição do ensino mútuo como forma de socializar conhecimentos e preparar os professores para o ensino nas escolas primárias. Ao mesmo tempo, indicava-se o método João de Deus como modelo de ensino para a leitura e a escrita nas escolas de formação de professores e nas escolas de primeiras letras. Se, na reforma da instrução pública da Província de Sergipe, suas proposições para a utilização do método João de Deus ficaram apenas no regulamento, não indicando como deveria ser utilizado para aumentar a rapidez do ensino. Na

---

<sup>213</sup> Prescreve-se mesmo a situação em que cada método deveria ser utilizado: o método de ensino individual em localidades em que o professor tivesse de 20 a 60 alunos; o método simultâneo, quando tivesse de 60 a 100 alunos; e o método mútuo ou misto, quando tivesse mais de 100 alunos.

outra província para a qual foi enviado como presidente, as prescrições não ficam apenas no regulamento, mas são dadas a ver, e a ouvir, pela mobilização de outras estratégias de ação.

No próximo capítulo, já compreendendo parte da experiência administrativa de Inglês de Sousa, suas representações sobre o que seria a *Pedagogia Moderna* e o significado da reforma da instrução pública para a harmonização das províncias com as reformas que estavam acontecendo em outras partes do Império e do mundo, o estudo se concentrará em uma estratégia empregada pelo presidente da Província do Espírito Santo para a organização do ensino, com base em uma educação moderna. Desse modo, o próximo capítulo analisará a atuação de Silva Jardim, professor da Escola Anexa à Escola Normal de São Paulo na condução de uma série de conferências pedagógicas, ministradas aos professores da Província do Espírito Santo, a convite de Inglês de Sousa, para a implantação do Método João de Deus.

## 5 CAPÍTULO

### **SILVA JARDIM E AS CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS: MODELANDO A PRÁTICA DOCENTE NA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO**

Qual o papel do impresso na organização da sociedade e o que significa na produção dos acontecimentos? Darnton (1996), ao introduzir a discussão encaminhada por alguns pesquisadores da história da imprensa, busca dar uma resposta a essa questão. Segundo o autor (1996), geralmente se trata a palavra imprensa apenas como um registro do que aconteceu e não como um ingrediente do acontecimento. Mais do que veicular informações sobre um acontecimento, conforme Darnton (1996), a imprensa ajuda a dar forma ao que por ela é registrado. É uma força que não deve ser desconsiderada na constituição da História, pois possui condições de moldar “os olhares”, uma vez que interpreta para o leitor o “acontecido”, criando, em alguns momentos, uma caricatura pela adição ou subtração de informações. Para produzir os efeitos esperados, utiliza uma linguagem que pode ser exagerada, sensacionalista, “fundamentada” na “imparcialidade” ou na militância, mas uma característica que não deve ser creditada à imprensa é a neutralidade.

Bahia (1990), analisando as técnicas empregadas pelo jornalismo na veiculação das notícias, observa que esse processo se configura como um procedimento calculado de confecção de informações, pela seleção, apuração e reunião do que será impresso, com base no que se acredita ser interessante para o “leitor”. Mas esses procedimentos não são gratuitos; possuem como objetivo levar o leitor a participar da vida social. Desse modo, o impresso coloca-se na condição de intermediário da sociedade. Ou seja, por intermédio da imprensa, busca-se forjar a opinião pública, pois os jornalistas consideram que “[...] o público se orienta, quase sempre decide e raciocina não pelas coisas em si, mas pela feição que lhe damos, pelos sinais que a mídia lhes atribui” (BAHIA, 1990, p. 11). Nesse sentido, é que Darnton (1996) afirma que a luta pelo poder é antes de tudo a luta pela opinião pública.

Para utilizar o impresso como fonte, com o objetivo de compreender a História, é necessário também entender o papel desempenhado por seus editores, pois é sempre necessário relacionar os discursos com um lugar de produção e também com a posição, nas

lutas de representações, de quem os profere, ou deles faz uso. Isso significa projetar o impresso não apenas como receptáculo, em que é possível buscar informações, mas como dispositivo em um campo, de batalha simbólico, em que se compete pela capacidade de dizer o que deve ser interdito ou permitido sobre determinado tema.

Os quatro impressos que estão sendo utilizados como fonte neste estudo<sup>214</sup> são aqueles que, no ano de 1882, na Província do Espírito Santo, detêm os maiores capitais simbólicos, pois, em seus quadros de colaboradores, figuram as personalidades mais atuantes e respeitadas no cenário político da região.<sup>215</sup> Cada um desses periódicos, de forma mais clara ou não, é veículo dos dois partidos<sup>216</sup> que buscam o controle das decisões políticas da Província. Como órgãos dos partidos conservador e do liberal, os jornais *O Espírito-Santense* e *O Horizonte*, de forma explícita, são operados como tribunas em que se busca criar a imagem negativa e positiva em torno da administração e da reforma realizada por Inglês de Sousa. Nos primeiros dias em que o novo presidente chega à Província do Espírito Santo, é possível, com a análise dos editoriais e das notas de informação que circulam nos dois impressos, perceber o modo como se administra a notícia nas duas redações.

Inglês de Sousa, após ter exercido uma gestão em que procurou organizar a instrução pública da Província de Sergipe, nos níveis primário, normal e secundário, e ter recebido uma obstinada oposição de políticos filiados ao Partido Conservador e mesmo ao Partido Liberal, encaminha-se para a Província do Espírito Santo como seu novo presidente. Assim como em Sergipe, onde sua administração foi tumultuada, no Espírito Santo, não foi menos conturbada. Como foi possível perceber no primeiro capítulo, Inglês de Sousa não encontrará no Espírito Santo uma situação mais amena. As disputas em torno da organização da instrução pública já estavam em curso, com atores já devidamente informados, posicionados e empenhados em construir um projeto de reforma que pudesse modificar o panorama educacional da Província.

---

<sup>214</sup> *O Espírito-Santense, O Horizonte, O Cahoeirano e A Província do Espírito Santo.*

<sup>215</sup> Ver a introdução do estudo quando é realizada a apresentação dos colaboradores dos jornais que são utilizados como fonte. Local também em que é realizada a crítica à documentação em relação aos usos do impresso na historiografia.

<sup>216</sup> Boeher (195-), brasileiro, estudioso da história dos partidos políticos, principalmente daqueles que existiram durante o Império, em seu estudo *Da monarquia à república: história do partido republicano no Brasil – 1870-1889*, registra que, no Espírito Santo, o Partido Republicano somente passou a existir em 1887. Declara o autor: “[...] Na província do Espírito Santo não houve Partido republicano, isto é, clubes republicanos, senão já nos últimos anos do império. Em maio de 1887, em Cachoeiro de Itapemirim, foi fundado o primeiro Clube Republicano da província, graças aos esforços de Bernandino Horta de Araújo, Antônio Aguirre e Joaquim Pires de Amorim. Dezesesseis pessoas estiveram presentes à reunião inaugural e elegeram Pires Amori como presidente. Aguirre como secretário, João Loiola como subsecretário e Henrique Wanderley como tesoureiro, no mês seguinte, José Romaguerra da Cunha Correa, e Henrique Deslandes, como delegados ao Congresso republicano nacional” (BOEHER, 195-, p.147).

No dia 4 de abril, dois dias depois de chegar ao Espírito Santo e tomar assento na cadeira de presidente da Província, passam os jornais capixabas a dar notícia sobre sua experiência como homem público. O primeiro deles é o jornal *O Horizonte*, órgão oficial do Partido Liberal. Esclarecem os editores do impresso:

**O Exm. Sr. Dr. Inglez de Souza** — Chegou a esta cidade, no dia 2, vindo da Bahia, no Paquete *Pará* com sua Exm.<sup>a</sup> familia, o Exm. Sr. Dr. Herculano Marcos Inglez de Souza, recentemente nomeado Presidente da Provincia. S. Ex.<sup>a</sup> foi recebida pelo 1.º Vice Presidente, autoridades civis, e militares, chefes de repartições; fazendo uma guarda de honra as continencias do estylo. No dia 3 prestou S. Ex. o juramento, no espaço da Assembléa, assumindo a administração. O acto foi muito concorrido pellas mesmas authoridades que o recebeu e pelos deputados provinciaes. O Exm. Sr. Dr. Inglez, traz um nome, desde os bancos da Academia, altamente considerado; tornando-o ainda mais saliente na imprensa da Provincia de S. Paulo, onde conquistou com vantagem inexcedivel os fóros de jornalista. Vem S. Ex. da Provincia de Sergipe, onde deu provas exhuberantes do seu tino administrativo. Reformou a instrucção publica, que como aqui, resentia do acanhamento incompativel com os professores do seculo. Oxalá que S. Ex. possa deixar aqui tambem seu nome gravado em um monumento de tal ordem como é o da reforma da instrucção. Duas grandes questões devem actualmente prender a sua attenção — a reforma completa da instrucção publica, e o melhoramento do estado financeiro da Provincia. Temos fé que S. Ex. conseguirá uma e outra. Os nossos cumprimentos (O HORIZONTE, 1882, n. 27, p. 2).

O segundo jornal a noticiar a chegada de Inglês de Sousa à Capital da Província foi *O Espirito-Santense*, órgão responsável em divulgar as propostas políticas do Partido Conservador. No dia 6 de abril, os editores do impresso fazem circular o periódico com uma longa observação relacionada com a formação do presidente. Chamam a atenção dos leitores e do próprio presidente para o fato de que sabiam quem ele era e o que já havia realizado como homem público. Informam os editores:

Tomou posse da administração da provincia, no dia 3 do corrente, havendo na Assembléa Provincial prestado o devido juramento, o Exmº Sr. Dr. Herculano Marcos Inglez de Souza. Conhecemos S. Ex.<sup>a</sup> por tradição, já como Secretario da Relação de S. Paulo, já como deputado da Assembléa d'aquella provincia, já como orador politico, pelo illustrado orgão conservador o *Correio Paulistano*; já como Presidente do Sergipe, pelas publicações dos jornaes liberaes e conservadores d'aquella provincia: *Gazeta de Aracajú*, *Democrata*, *Echo Liberal*, *Echo Sergipano*, *Guarany* e outros e por tanto estamos mais ou menos a par da indole de S. Ex.<sup>a</sup>, suas idéas e seus feitos como homem politico. Tem hoje S. Ex.<sup>a</sup> mais ou menos pratica dos

negocios publicos provinciaes, não só como deputado provincial, como tambem por haver administrado já uma outra provincia em melhores condicções do que esta. Não entra, pois, S. Ex.<sup>a</sup> na administração sem ter falta de pratica como a outros muitos, nós; S. Ex.<sup>a</sup> deve positivamente estar interado, por antecedentes estudos feitos, o que é esse machinismo official chamado repartições publicas, quaes as causas que actuão para os esbanjamentos dos dinheiros dos cofres provinciaes, como se innicião no espirito dos Presidentes certas pretenções cavilosas, e tambem como certos individuaes se recommendão perante os administradores a fim de obterem determinados favores, que as vezes dão causa a desprestigios ridiculos e máos conceitos áquelles que se achão á testa dos publicos negocios provinciaes, como presidentes. Tudo isso, theorica e praticamente deve S. Ex.<sup>a</sup> conhecer, e por tanto, não haverá razão de ser em S. Ex.<sup>a</sup> deixar-se illudir pelo canto das sereias políticas, que pouco se importão que os administradores provinciaes fiquem compromettidos perante a opinião publica, como patrocinadores de desregramentos e pactuadores de actos muitas vezes vergonhosos ao homem publico (O ESPIRITO-SANTENSE, 1882, n. 27, p. 1, grifos do autor).

Diferente do jornal *O Horizonte*, a tática do *O Espirito-Santense* é intimidar o presidente, colocando em evidência que já possuíam informações provindas de diferentes lugares onde ele já havia atuado. Conheciam seu passado político, sabiam o que havia realizado e o que dele poderiam esperar. Alertam que ele não deveria se iludir com seus correligionários do Partido Liberal e muito menos teria direito de errar na sua gestão, pois a experiência que havia acumulado como administrador deveria ser suficiente para garantir o equilíbrio da presidência:

No Espirito-Santo não tem S. Ex.<sup>a</sup> de fazer eleições, como lhe aconteceu em Sergipe, onde mais ou menos teve de comprometter-se nas luctas dos partidos, não – encontra a provincia em paz, sem a effervescencia trazida durante os pleitos eleitoraes. Encontrará, sim, os cofres exaustos, devendo ao funcionalismo desde um a seis e oito mezes de ordenados, e uma divida superior a cento e vinte contos, pelo que, terá S. Ex.<sup>a</sup> de cingir-se a uma restricta economia dos dinheiros publicos, a fim de poder em sua administração não ser taxado de esbanjador e ainda mais, sacrificar a provincia levando-a a uma bancarrota. A sciencia econômica póde muito auxiliar a S. Ex.<sup>a</sup>, desde que, de *modus in rebus*, só gaste o restricto a esse ou aquella exigencia, necessária ao desenvolvimento moral ou material da provincia. Logo que o Sr. Dr. Inglez de Souza se afaste destes preceitos, mal, muito mal seguirá em sua administração, compromettendo-se perante o paiz como um administrador que ainda mais sacrificou o Espirito-Santo, do que já se achava por *alguns* de seus antecessores. Não receie-se S. Ex.<sup>a</sup> que o partido conservador não lhe fará justiça, conservado que seja em devida altura nas raias do

justo e do honesto (O ESPIRITO-SANTENSE, 1882, n. 27, p. 1, grifos do autor).

Ao que parece, temiam que a presença do presidente pudesse desequilibrar a disputa política entre os dois partidos. Desse modo, seria muito mais fácil para os projetos e programas pleiteados pelos liberais conseguir aprovação na Assembléia Provincial. O artigo serve, desse modo, como forma de intimidar e diminuir uma provável disposição do presidente em proteger seus correligionários:

E' S. Ex.<sup>a</sup> formado em jurisprudencia, sérvio em um tribunal superior, onde a justiça é pautada segundo o direito de cada um; legislou como deputado provincial, conhecendo por si ou por seus collegas as chagas que corroem o nosso povo; administrou já uma provincia, adquirindo assim a pratica do direito administrativo; pois bem, deve, portanto, theorica e praticamente conhecer S. Ex.<sup>a</sup>, por estudos e actos dos poderes – legislativo, judicial e executivo – e se portanto errar, mal, maior mal trará a seu futuro, porque não terá a seu favor invocar a falta de conhecimentos de que acima fallamos. Lembre-se S. Ex.<sup>a</sup>, e tenha em vista aquellas celebres palavras de Lord Canning, em sua circular aos eleitores de Plymouth: – ‘Nosso repouso actual não prova a nossa impossibilidade de agir, nem estado de inercia e inactividade, não. Possamos nós trabalhar a bem de nossa propriedade, desenvolver a lavoura, cultivar as artes, dar ao commercio um novo renascimento, descobrindo novos dominios nas sciencias, em bem geral de todos; é este o nosso facto na moderação em que nos collocamos’ (O ESPIRITO-SANTENSE, 1882, n. 27, p. 1).

Como forma de convencer o presidente, descreve o editor que a Província estava, naquele momento, sem problemas ou conflitos, portanto caberia a ele manter esse estado, não exercendo sua influência, ou governando apenas para um grupo. Esclarecem os editores os termos para que nenhum conflito fosse estabelecido entre eles e o presidente:

Está completamente em paz a provincia; encontra uma população por sua natureza socegada; existem mananciaes immensos de que póde lançar mão para engrandecer o Espirito-Santo; pois bem, aproveite-se desse conjuncto de qualidades e faça alguma cousa para esta terra. Ordeiro, consciencioso e moderado como é o partido conservador elle fará justiça a S. Ex.<sup>a</sup>, desde que seja um Presidente justiceiro e cordacto, pois, temos por bussola não negarmos ao adversario suas qualidades Moraes, quando são pautados seus actos de conformidade com a lei.

E' isto o que esperamos e só dezejamos.

E.... mais nada.... (O ESPIRITO-SANTENSE, 1882, n. 27, p. 1).

Interessante e ao mesmo tempo instigante é imaginar a velocidade com que as notícias percorrem de uma província para outra, em um momento em que a grande invenção que permite que as informações circulem é o tipo móvel. Sem um grande aparato tecnológico que encurte as distâncias entre as regiões de um país continental como o Brasil, percebe-se que os homens mais engajados no mundo da política são muito bem informados. Sabiam com detalhes dos acontecimentos mais recentes que estavam se desenvolvendo em outras províncias e mesmo do que ocorria em outros países. Somente com uma bem montada rede de informações, mediante a circulação de periódicos, cartas e com informações de outros funcionários do Império ou de militantes dos partidos, sempre prontos a reportar a seus pares o perfil dos agentes do Império, é que seria possível aos editores do jornal *O Espírito-Santense* saber de tantas particularidades em relação à gestão de Inglês de Sousa na Província de Sergipe, poucos dias depois de ter deixado aquela administração.<sup>217</sup>

A chegada de um novo presidente à Província deveria causar um desequilíbrio momentâneo entre as forças que dominavam o cenário político, pois ele era estranho aos problemas locais e representava a vontade do centro que o indicava sem consulta prévia à Província. Conforme Carvalho (1981), recorrentes eram os conflitos entre os administradores que estavam sempre de passagem e os habitantes das regiões governadas, que conviviam com a falta de recursos financeiros e de investimentos do Império.

Durante mais de um mês, os jornais da Província pouco discutem a gestão do novo presidente, pois estão mais ocupados em debater a reforma da instrução pública que, naquele momento, está tramitando na Assembléia Provincial e sendo defendida pelos deputados Eliseu Martins e Moniz Freire. A reforma, como foi discutido no primeiro capítulo, não chegou ao terceiro debate na Câmara, em razão de a Assembléia de deputados ter determinado, a partir da Resolução Provincial n.º 31, de 20 de maio de 1882, que o presidente da Província, Inglês de Sousa, deveria conduzir o processo de criação do projeto de regulamento da instrução pública.

Após receber a determinação de reformar a instrução pública, um dos primeiros atos de Inglês de Sousa foi convocar a Comissão de Instrução Pública que o auxiliaria na tarefa de criar o novo regulamento da instrução pública. Ao deixar o cargo de presidente da Província do Espírito Santo, declara Inglês de Sousa o nome das pessoas que participaram da elaboração do regulamento e relata Inglês de Sousa, perante a Assembléia Provincial:

---

<sup>217</sup> Como o presidente de Província, freqüentemente, era um estranho ao lugar a que era indicado para administrar, a rede de informações que os provincianos tinham que montar era um meio para evitar possíveis surpresas em relação à nova gestão que lhes era imposta.

Devendo utilizar-me da autorisação que me foi concedida pela Resolução Provincial n.31 de 20 de Maio d’esta anno, e desconfiando das proprias forças não quiz desprezar, por occasião de organizar o plano do novo regulamento da instrucção publica o concurso dos homens entendidos na materia, e para esse fim nomeei por acto de 24 do mesmo mez uma commissão composta dos Srs. Dr. Eliseu de Souza Martins, Dr. José de Mello Carvalho Muniz Freire, Dr. Francisco Gomes de Azambuja Meirelles, Dr. Alfredo Paulo de Freitas e Capitão Manoel Rodrigues de Campos para estudar um plano de reforma, de accordo com o programa que lhe foi presente (SOUZA, 1882b, p. 1).

Segundo o presidente, a comissão se reuniu “[...] muitas vezes em uma das salas do Palacio do Governo, e ao concurso de suas luzes e bôa vontade, muito devi na confecção das disposições que fazem parte do novo regulamento” (SOUZA, 1882b, p. 1).

Se o auxílio dos políticos, relacionados por Inglês de Sousa, foi importante para a elaboração dos artigos que passaram a compor e legitimar o regulamento, outro dispositivo de configuração da instrução pública, talvez mais eficiente, pode ser percebido fazendo parte das estratégias acionadas pelo reformador.<sup>218</sup> Trata-se do convite realizado por Inglês de Sousa ao professor Antônio da Silva Jardim para ministrar, durante dois meses, na cidade de Vitória, conferências e cursos sobre o método João de Deus para o ensino da leitura, com a *Cartilha Maternal*, ou *Arte da leitura*. É possível identificar, pela análise dos debates encaminhados pela imprensa, que esse dispositivo foi crucial para criar a atmosfera, necessária às mudanças, que estavam sendo preparadas para a realização da reforma da instrução pública.

Doze dias depois de anunciada a comissão que auxiliaria na confecção do novo plano de reforma da instrução pública, os editores de *O Horizonte* fazem circular a notícia de que o presidente convidaria Silva Jardim para ensinar o método João de Deus na Província. Informam os editores:

**Instrucção Pública** – Consta-nos que o S. Ex. o Sr. Dr. Inglez de Souza mandará convidar o habil professor da Escola Normal de São Paulo, Dr. Antonio da Silva Jardim, afim de propagar n’esta provincia o methodo de ensino *João de Deus*. As vantagens d’este methodo, outros, antes e melhor do que nós, já demonstraram. Segundo estamos informados, as experiencias feitas em S. Paulo pelo illustrado Dr. Jardim poseram bem patentes o que deve ser o preferido a todos os systemas conhecidos de aprender a ler.

<sup>218</sup> Trata-se de um dispositivo que é estabelecido em meio a relações de força que sustentam saberes e, ao mesmo tempo, são sustentadas por ele. Para A-M. Chartier (2002), não é possível compreender o dispositivo sem inscrevê-lo numa função estratégica de dominação, mas somente essa relação não basta, pois todo dispositivo é dispositivo de controle, o que é necessário é interrogar sobre os saberes que eles supõem ou instauram e sobre as representações e condutas que passam a orientar.

S. Ex. com esse convite dá uma prova que deseja reformar a instrução publica, iniciando o novo e aperfeiçoado methodo (O HORIZONTE, 1882, n. 44, p. 3, grifos dos autores).

No plano da reforma produzida para regulamentar a instrução pública na Província de Sergipe o ensino da leitura, com um método que fosse mais rápido, estava previsto, porém faltava uma peça-chave para que se eliminassem, ou pelo menos reduzisse, as resistências às modificações que estavam em curso. Não bastava apenas dizer qual método de ensino deveria ser adotado, era necessário demonstrar como ele deveria ser aplicado.

Como parte da estratégia de reforma, é contratado para ensinar o método João de Deus aos docentes da Província, por quase dois meses,<sup>219</sup> o professor da escola anexa à Escola Normal de São Paulo, o professor Antônio da Silva Jardim, quinto anista da Faculdade de Direito de São Paulo.<sup>220</sup> A contratação de Silva Jardim é amplamente debatida pelos dois jornais de maior circulação na Capital da Província, *O Espirito-Santense* e o *O Horizonte*.

No dia 17 de junho, anuncia *O Horizonte* a presença de Silva Jardim na Capital da Província, chama a atenção dos leitores para a necessidade da participação e, estrategicamente, apresenta parte do que deveria ser discutido no primeiro encontro. Alerta ainda para o fato de existirem poucas vagas. Quem estivesse interessado em conhecer as mais modernas metodologias de ensino deveria se apressar, caso contrário, perderia a oportunidade de conhecer as vantagens do novo método. Noticiam os redatores de *O Horiozonte*:

---

<sup>219</sup> Silva Jardim esteve no Espírito Santo para ensinar o método João de Deus do dia 17 de junho até 6 de agosto de 1882.

<sup>220</sup> Dornas Filho (1936), ao escrever sobre o papel de Silva Jardim nos debates políticos no final do século XIX, informa que o encontro deste com Inglês de Sousa foi realizado pelo conselheiro Martim Francisco, professor da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Segundo o autor, esse encontro valeu a Silva Jardim um emprego de redator no jornal *A Tribuna Liberal*, de propriedade de Inglês de Sousa, e, mais tarde, na escola anexa à Escola Normal de São Paulo. Lima (1987), ao traçar o *Perfil político de Silva Jardim*, também estabelece uma relação estreita entre Silva Jardim e Inglês de Sousa. Segundo o autor (1987), a relação entre esses dois homens públicos data do período em que Silva Jardim ainda era estudante na Faculdade de Direito de São Paulo. De acordo com Lima (1987), um dos primeiros empregos de Silva Jardim foi na redação do jornal *Tribuna Liberal*, de propriedade de Inglês de Sousa, no qual escrevia uma seção denominada de “Filigranas”. Segundo o autor (1987), após estreitar os laços de amizade com Inglês de Sousa e já ter adquirido a necessária experiência, é convidado para ser o diretor do jornal. Deixou de trabalhar no jornal, de acordo com Lima (1987) por estar passando por dificuldades financeiras. Conforme Lima (1987, p. 43), “Inglês de Sousa, encarregado pelo governo [de São Paulo], de criar o primeiro estabelecimento de ensino normal, convida Silva Jardim para ser professor do curso anexo primário”. No ano de 1884, Silva Jardim publica o programa de ensino denominado de *Reforma do Ensino da Língua Materna*, produzido com base nos resumos das conferências públicas que tinha realizado na Escola Normal. Depois de passar por concurso público, tornou-se professor vitalício da 1ª cadeira de Língua Portuguesa e interino da 4ª cadeira de Pedagogia. Na obra, *Reforma do Ensino da Língua Materna*, além de dedicar a publicação a sua família, a alguns professores da instituição em que trabalhava, dedica também a Inglês de Sousa, reconhecido por ele como o criador da lei que mandou organizar o ensino normal na cidade de São Paulo (JARDIM, 1884).

**Dr. Jardim – Este illustre jovem, propagador do methodo João de Deus, acha-se entre nós, vindo no ‘Maria Pia’.**

Moço ainda, tem contudo o Dr. Jardim um nome saliente entre os educadores da mocidade paulista. Professor da Escola Normal é considerado, com justiça pelo seu talento, pela sua illustração. Estudante, ainda, vence, pela sua fecunda intelligencia, os trabalhos do curso, e educa os futuros professores da escola normal, incutindo-lhes a sciencia de que já é tão rico. S. S., a convite do Exm. Sr. Presidente da Provincia, veiu conferenciar sobre o methodo João de Deus. As vantagens deste merthodo estão provadas, em muitas provincias, e nem-uma duvida deixam sobre a sua preferencia. Fará duas series de conferencias: uma semanal, para o publico, e, especialmente para as senhoras; e outra, diaria, para os professores. Não é sem fundamento essa divisão; porque, tendo o author d’aquelle importante trabalho lhe dado o nome de *Cartilha Maternal*, é porque reconheceu que a mulher cabe de preferencia a educação da infancia. Assim, pois ficou justificada a razão da necessidade da presença das senhoras. Quanto á segunda, é indispensavel e imprescindivel, porque o methodo poupa as proprias crianças o tempo; que hoje gasta inutilmente. O Sr. Dr. Jardim pretende demorar-se entre nós, dous mezes. A 1.<sup>a</sup> Conferencia é no Domingo, e no Collegio N. S. da Penha. Todos, em geral, devem ser apressados para obter um lugar, onde tem muito que aprender (O HORIZONTE, n. 48, p. 3, grifos dos autores).

Mesmo *O Espirito-Santense*, a princípio, entra no clima e também dá a notícia, nesse caso, de forma bem pontual:

**Hospede** – Está nesta cidade, O Sr. Dr. Silva Jardim, que vem propagar o methodo João de Deus. Consta que S. S.<sup>a</sup> fará hoje no sallão do Collegio Nossa Senhora da Penha, uma conferencia sobre aquelle assumpto. Comprimentamos S. S.<sup>a</sup> (ESPIRITO-SANTENSE, n. 48, 1882, p. 2, grifo do autor)

Já na segunda notícia sobre o trabalho desenvolvido por Silva Jardim, trata o Jornal o *Espirito-Santense* de descrever as conferências proferidas sobre o método João de Deus. Anunciam os redatores:

**Conferencia** – A que houve no dia 18 do corrente na sala do Collegio de Nossa Senhora da Penha pelo Sr. Silva Jardim, que exhibio-se sobre o methodo João de Deus, demonstrou a utilidade de ser propagada. Fôra regular o numero de assistentes distinguindo-se pessoas de representação e visível o interesse que os ouvintes ligarão ao assumpto e as explicações que ião ouvir, na quasi certeza de que, o orador saberia demonstrar a utilidade de semelhante methodo á acabar

com o actual, que tem dado tambem satisfatorios resultados (ESPIRITO-SANTENSE, n. 49, 1882, p. 2 grifo do autor).

Narodowski (2002), ao estudar a introdução do método lancasteriano na América Latina, mais precisamente em Buenos Aires, informa que uma estratégia usual para a introdução de um novo sistema de ensino, quando se necessita de legitimidade para uma reforma, é a contratação de especialistas autorizados. Ao analisar o caso do contrato feito pelo governo de Buenos Aires ao pedagogo britânico Thomson, pergunta Narodowski (2002, p. 230): “O que é que Thomson representa, quais são os saberes de que é portador, que estranho feitiço é capaz de produzir para que sua presença possua uma aceitação e um reconhecimento como os obtidos”. Responde o autor (2002, p. 229) que o motivo é “[...] o valor que no simples mercado local de conhecimentos possuem seus conhecimentos acerca do último grito da moda pedagógica europeia, o método lancasteriano”.

Sem muita dificuldade, a pergunta e a resposta encontrada por Narodowski (2002) podem ser aplicadas a Silva Jardim e a divulgação que faz do método João de Deus e dos usos possíveis da *Cartilha Maternal*. No mercado local de conhecimentos pedagógicos, Silva Jardim representa o novo, o moderno e é símbolo do aperfeiçoamento a que havia chegado a Província de São Paulo, que, conforme Barbanti (1977), tornava-se o centro cultural do Império que avançava na busca de estabelecer uma escola científica, prática e tolerante em relação à liberdade de religião e ao seu ensino nas instituições educativas mantidas por particulares.

De acordo com Narodowski (2002), é no saber que se encontra a chave da questão:

Saber pedagógico sustentado em uma novidade metodológica, [...] a partir do qual é possível organizar o processo de escolarização desde pautas racionais, cientificamente legitimadas e sustentadas na eficiência que a sociedade europeia crescentemente industrializada exige de suas ações educacionais. Saber que legitima o diferente e lhe outorga um *status* especial (NARODOWSKI 2002, p. 230, grifo do autor).

Também essa reflexão poderia ser aplicada à contratação de Silva Jardim para dar a ver aos professores das escolas primárias da Província do Espírito Santo as mais modernas técnicas de ensino da leitura, fundamentadas no método João de Deus, testadas em Portugal – no ensino da infância – e na cidade de São Paulo, na escola anexa à Escola Normal – na alfabetização dos alunos da instituição e preparação dos alunos normalistas do curso normal.

Silva Jardim, ao descrever sobre sua passagem pela Província do Espírito Santo, relata que, entre as cláusulas do contrato feito para aperfeiçoar pedagogicamente os professores públicos, havia a obrigação de, em primeiro lugar:

[...] propagar o methodo de João de Deus, leccionando gratuitamente a todas as pessoas que o desejassem aprender; 2º a fazer sete conferencias publicas, justificando a importancia do referido methodo e sua utilidade; 3º a abrir um curso publico diário com 42 licções para professores e mais pessoas; 4.º a leccionar em casas particulares, sem remuneração alguma, comtanto que o tempo gasto com todas as licções não excedesse a sete horas por dia; 5º a apresentar no fim do curso um relatorio circunstanciado de todos os meus trabalhos, incluindo noticias detalhadas sobre o resultado que tivesse obtido n'esta provincia com o meu curso diário [mediante a confecção de um relatório] (JARDIM, 1882a, p. 3).

Conforme Silva Jardim, sua missão educadora na Província do Espírito Santo era tornar possível aos alunos aprender as teorias sobre as quais repousavam o método João de Deus,<sup>221</sup> para depois o colocarem em prática. Assim, uma de suas primeiras tarefas seria convencer os professores sobre o porquê de o método João de Deus ser o *melhor entre todos os outros para a alfabetização dos alunos* que freqüentavam a escola primária. Relata ao presidente:

Historiei a evolução das grandes syntheses educadoras até nossos dias, e procurei fazer notar a necessidade de fundir a educação moderna numa unidade poderosa de sentimento, intelligencia e actividade. Era necessario preambular antes de abordar directamente o assumpto, que estudei, ao terminar minha primeira conferencia, mostrando-o um resultado d'essa evolução. Procurei que o numeroso e selecto audictorio que me ouvia sympatisasse com a missão civilisadora com que tinha sido honrado; e devo dizer a V. Ex. que a minha expectativa, de ante-mao mui sympathica, foi,entre tanto, summamente excedida pela realidade das adhesões que tive a felicidade de inspirar (JARDIM, 1882a, p. 3).

---

<sup>221</sup> O que se havia estipulado como ideal de formação na Escola Normal de Sergipe, instituição em que o aluno deveria aprender os saberes necessários para a docência no ensino primário e exercitando-se na prática na escola anexa, tornou-se uma realidade na Província do Espírito Santo. Como foi possível perceber, a reforma realizada em Sergipe no ano de 1881, por Inglês de Sousa, estipula como objetivo que o professor deveria, nas escolas anexas ao curso normal, aprender os métodos de leitura mais rápidos, adotando-se para tanto o método João de Deus.

## 5.1 A Cartilha Maternal e a evolução social

Ao estudar as atividades de Francisco Rangel Pestana, como jornalista, político e educador, Hilsdorf (1986) analisa a circulação das cartilhas para a alfabetização na Província de São Paulo, em fins da década de 1870, e os debates suscitados por intermédio do jornal a *Província de São Paulo*. Conforme a autora (1987), em uma das seções do impresso, capitaneado por Rangel Pestana, denominada de seção *Bibliografia*, fazia-se a crítica dos livros considerados bons e daqueles tidos como corruptores da sociedade por ensinar erros aos seus leitores. Em meio às disputas de métodos de ensino que, naquele momento, mobilizam os interessados no tema da escolarização, de acordo com Hilsdorf (1986), um tornou-se o mais notório. Esse método era conhecido como *Cartilha Maternal*, criado pelo poeta português João de Deus,<sup>222</sup> o qual foi “[...] difundido no Brasil por Antônio Zeferino Cândido, professor de matemática da Universidade de Coimbra que no ano de 1878, fez uma verdadeira tournê de propaganda realizando conferências em várias cidades da Província de São Paulo e do Rio” (HILSDORF, 1986, p. 128).

Para Hilsdorf (1986), a proposta de ensino, da *Cartilha Maternal*, era o método mais moderno, naquele momento, não por ser o único que advogava a aprendizagem da leitura por intermédio da palavrção, pois o método de ensino desenvolvido por João Köpke, chamado de *Método rápido para aprender a ler*, publicado em 1874, portanto dois anos antes da primeira publicação de a *Cartilha Maternal*, mas por seu divulgador, Antônio Zeferino Candido, ter se apropriado das idéias de João de Deus e tê-las comunicado como a evolução final dos processos de ensino da leitura. Por esse motivo, os republicanos endossaram completamente o método de ensino veiculado na *Cartilha Maternal*, porque ele era mais uma prova de que toda a sociedade, para chegar a seu estágio final de desenvolvimento, deve passar por três fases evolutivas, no caso, a República era a terceira que estava sendo fomentada.

Em meio a controvérsias sobre qual método deveria ser utilizado para a alfabetização, o produzido por João de Deus se sobressaiu, sendo adotado em muitas escolas da Província de

---

<sup>222</sup> Conforme Hilsdorf (1986), o método foi criado com o objetivo de substituir as cartilhas anteriores que ensinavam a ler por intermédio da silabação e da soletração, método tidos por João de Deus como abstratos e sem sentido. O seu método era fundamentado na palavrção e consistia em ensinar a ler de uma forma mais natural, partido das palavras inteiras para se compreender as suas partes. Ou seja, do concreto para o abstrato. O método de aprendizagem por intermédio da *Cartilha Maternal* consistia em ensinar à criança “[...] o valor da letra, prolongando-a, porque, assim, ela passa a ler imediatamente, e enquanto prolonga o valor de um modo automático pensa na letra seguinte e diz a sílaba. A criança vai-se habituando a dar o valor real exato às letras, pondo de parte as que não têm significação alguma, de modo que reconhecida a inutilidade será

São Paulo e do Rio de Janeiro.<sup>223</sup> Silva Jardim, amigo de João Köpke,<sup>224</sup> tornou-se o principal divulgador, na década de 1880, do método criado por João de Deus em Portugal e vulgarizado em São Paulo por Antônio Zeferino Cândido, no final da década de 1870.

Boto (1997), ao estudar a História da Educação em Portugal, do ano de 1820 a 1910, informa que o método João de Deus tem sua data de criação em 1876, pelo poeta Português João de Deus Nogueira (1830-1896), depois simplificando o nome para João de Deus.<sup>225</sup> A obra a *Cartilha Maternal*, de acordo com Boto (1997), foi publicada primeiramente em forma de fascículos pela imprensa portuguesa. Foi muito elogiada pela crítica por criar novos procedimentos para o ensino da leitura. Conforme a autora, o que distinguia o método João de Deus de ensino da leitura dos outros que existiam, ou viriam a existir, era sua simplicidade. Mas também havia algo de radicalmente novo no modo de se ensinar a ler.

O ponto de partida deixava de ser o entediante processo de soletração, ou a soletração carente de significado. Enfim, não se partia exclusivamente do som, mas buscava-se alçar fundamentalmente o significado das palavras; e por essa razão o ponto de partida da alfabetização era a palavra. Poderíamos mesmo dizer que João de Deus inventou para o caso português a alfabetização analítica. As palavras da **Cartilha**, grafadas com diferentes tonalidades, faziam dessa distinção tipográfica a chave para a posterior compreensão das partes sonoras de que se compõem os vocábulos. Finalmente, a uniformidade dos exercícios era apreciada pelos entusiastas do método como fonte de clareza lógica. Diante disso, havia quem classificasse o método como uma derivação pedagógica da corrente positivista; seja como for o método procura ser radicalmente moderno (BOTO, 1997, p. 147, grifo da autora).

Trindade (2001), ao estudar a circulação das cartilhas, ou primeiros livros de alfabetização no Rio Grande do Sul, de 1890 a 1930, buscou também analisar o processo de elaboração da *Cartilha Maternal*, já que essa publicação teve ampla divulgação e uso no Brasil. Mas não somente no Brasil, adverte a autora, pois, desde que foi publicada, se

---

#### Cont. da nota anterior

fácil eliminá-la da escrita” (HILSDORF, 1986, p. 129).

<sup>223</sup> Consultar Hilsdorf (1986).

<sup>224</sup> Para um estudo sobre João Köpke, seus ideais, suas publicações, empreendimentos educacionais e relações de amizade durante o Império e a República, ver Panizzolo (2006) em *João Köpke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade*.

<sup>225</sup> Analisando os jornais e revistas que discutiram o método proposto por João de Deus, Boto (1997) explica que “Alguns o viam como regenerador social, outros destacavam a singeleza de sua concepção, outros ainda apontam que seus exercícios de intuição visual seriam o caminho para interromper, de uma vez por todas, o interminável império da soletração” (BOTO, 1997, p. 159). “[...] João de Deus era, na época, cultuado e sua obra apontada como a grande descoberta da pedagogia” (BOTO, 1997, p. 161).

espalhou rapidamente pelos países de língua portuguesa. Assim, além de ter sido muito utilizada em Portugal, pôde-se constatar seu uso em outros locais, tais como Madeira e Açores, antigas colônias africanas, e Índia.<sup>226</sup>

De acordo com Boto (1997), em muitos de seus escritos, João de Deus associa as interseções entre cultura letrada e civilização. Nesse processo, produzia a representação de que prosperidade material era resultante do desenvolvimento das letras. Para a autora,

[...] era como se a nova civilização que estava por vir exigisse a forma escolar como seu modelo básico. Por ser assim, o ler e escrever passam a ser apreendidos como armas competitivas, instrumentos de cuja posse dependeria o progresso das nações. A humanidade, no atual estágio por que passava, exigia o signo da escrita como condição imprescindível para seu desenvolvimento (BOTO, 1997, p. 150).

O ensino da leitura, nessa representação, era percebido como um projeto civilizatório. Proporcionar o acesso ao mundo das letras à população era sinal de prosperidade e único meio de se alcançar a condição de país moderno. Boto (1997), na análise sobre essas representações, indica que a passagem da barbárie para a civilidade (prosperidade) passava pela escola. Nesse sentido, uma sociedade moderna deveria se destacar, não pela oralidade, pois, na evolução da espécie, havia chegado o tempo da alfabetização. Desse modo, citando João de Deus, afirma Boto (1997, p. 153): “Ler é essencial a todos. Onde há um analfabeto, não há civilização”.

Sem a acumulação de conhecimento pela escrita, não haveria possibilidade de progresso, analisa João de Deus. Assim, conforme Boto (1997), o processo de aprendizagem pregado, por intermédio da *Cartilha Maternal*, apresenta-se tanto como uma atividade sagrada quanto científica. Para a João de Deus, esclarece a autora:

A sacralização da atividade da leitura vem acoplada a uma percepção evolutiva da humanidade: a leitura decorre da palavra divina, aproxima o homem do seu Criador e favorece a partilha, a socialização e circulação das idéias. Na aceção evolutiva desse modelo interpretativo, prosperariam os povos que melhor se fizessem capazes de aproveitar dos benefícios trazidos pela distribuição da palavra escrita. A civilização, por tal dispositivo, acumula memória e sai vitoriosa do embate contra o obscurantismo popular. Transformar

---

<sup>226</sup> Segundo Boto (1997), antes mesmo de a cartilha ser impressa, João de Deus “[...] dava lições a crianças e a adultos e, pouco a pouco, iria se formando uma rede de professores que eram enviados por todo o país [Portugal] para divulgar o método. A **Cartilha Maternal** teria tido, nessa medida, ressonância prática, tanto em Portugal como no Brasil” (BOTO, 1997, p. 170, grifos da autora).

o povo era tarefa urgente [...]. O ensino da leitura seria visto, por tal dimensão, como um projeto civilizatório (BOTO, 1997, p. 151).

Segundo Boto (1997), João de Deus constrói seu método por perceber que a educação oferecida para a juventude de seu tempo não era capaz de causar o estímulo necessário ao desenvolvimento da civilidade. Muito em função, segundo autora, da

[...] maneira dogmática e constrictiva mediante a qual a escola estivera desde remotas épocas estruturada, o aluno que não era capaz de aprender, de modo geral, era um estudante espiritualmente bloqueado para o aprendizado. O aluno deveria ser, portanto, estimulado, motivado, a partir do entusiasmo com que o mestre lhe devolvia a auto-estima que ficara alhures perdida (BOTO, 1997, p. 151-152).<sup>227</sup>

O estímulo ao aprendizado ocorreria por meio do abandono da silabação: forma considerada antinatural de se aprender as letras. No modelo proposto por João de Deus, o ensino da leitura se realizaria por intermédio da palavração, processo em que o aluno não trabalharia com a memorização dos símbolos, mas com a associação entre formas. Por isso seu método tinha como proposta o aprendizado com base, não no abstrato, mas no concreto, ou seja, o que parte do conhecido para o desconhecido. De posse dessa regra, segundo Boto (1997), João de Deus acreditava ter descoberto os segredos da didática da leitura. Para Boto (1997, p. 157), “O que a **Cartilha Maternal** trazia de novo era fundamentalmente sua pretensão à simplicidade e ao favorecimento da intuição do aluno” (BOTO, 1997, p. 157, grifos da autora).

Conforme Trindade (2001) o método João de Deus na sua simplicidade eficaz prescrevia que a leitura deveria ser iniciada por uma abordagem fônica, fazendo uso da intuição do aluno. Desse modo, o professor deveria oferecer ao aluno muitos exemplos de um padrão fônico antes de chegar a uma generalização. “Isto é: as regras ou generalizações seriam ‘construídas’ a cada lição da *Cartilha Maternal* pela exploração de exemplos” (TRINDADE, 2001, p. 165, grifos da autora). Assim, para Trindade (2001, p. 165) “[...] a *Cartilha Maternal* ilustra uma nova compreensão da leitura e do ensino, ao privilegiar a análise fonética das palavras” (grifos da autora).

<sup>227</sup> Conforme Boto (1997, p. 152), uma das principais preocupações que o professor deveria ter com os seus alunos seria criar estratégias para convencê-los de “[...] que sua dificuldade de aprender não era ocasionada por sua incapacidade, mas pela ineficácia da ação escolar, dizia-se a ele que, em função disso, tentar-se-ia usar método diferenciado dos procedimentos tradicionais já experimentados pelo mesmo aluno; este passaria então a acreditar na possibilidade da mudança e na ocorrência efetiva do aprendizado, aberto para aprender, o jovem aprenderia [...] E assim, criava-se um ciclo de estímulo, auto-confiança e sucesso escolar”.

## 5.2 Apropriações do método João de Deus

Descrevendo suas conferências pedagógicas, Silva Jardim (1882) explica a Inglês de Sousa sobre o que foi discutido no segundo encontro com os professores. Ao relatar a segunda conferência, deixa registradas as apropriações que havia feito em relação ao método João de Deus. Explica o conferencista:

Na segunda abordei o meu thema. Considerei a arte da leitura nas suas tres phases successivas: a soletração, a syllabação e a palavração. Analisei-as e, creio, mostrei que a palavração era neste particular o mais racional dos systemas. O methodo João de Deus dei-o com o seu outro propagador, o Dr. Zeferino Candido, filiado a palavração. Fiz vêr em que ele afastava-se dos actuaes, e demonstrei que sua base, inteiramente nova consistia na analyse dos valores das letras, quando ate aqui tem-se ensinado a lêr pelos seus nomes (JARDIM, 1882a, p. 3).

Na descrição dos procedimentos, Silva Jardim (1882) relata que sua fonte de inspiração não era apenas o método João de Deus, mas uma determinada forma de lidar com o aparato teórico e técnico relacionado com a *Cartilha Maternal*. Segundo o autor, na exposição que realizara aos professores espírito-santenses, tratava do método de ensino da leitura conforme seu outro propagador, o Dr. Zeferino Cândido.

Como foi analisado por Hilsdorf (1986), o que fazia circular Antônio Zeferino Cândido não era apenas o método João de Deus, mas uma interpretação do que propunha seu autor. Assim era a *Cartilha Maternal*, impregnada com outros sentidos, talvez distantes do que foi originalmente proposto por João de Deus.

Ao escrever sobre a passagem de Antônio Zeferino Cândido pela Província de São Paulo, Hilsdorf (1986) lembra que existe um aspecto desse professor que não deve ser desconsiderado: ele era um positivista ativo. Desse modo, fazia circular o método João de Deus porque acreditava que o poeta português havia inaugurado

[...] com a **Cartilha Maternal** baseada na palavração, ‘a fase ou estado positivo do processo de leitura’. Este fora, na sua evolução histórica, teológico com a soletração, e metafísico na silabação: com a palavração se alcançaria o terceiro estado da lei formulada e

demonstrada por Auguste Comte (HILSDORF, 1986, p. 129, grifos da autora).

Ao recuperar o debate sobre a formação de Rangel Pestana, Hilsdorf (1986) recupera também o pensamento de Zeferino Cândido sobre o valor do método João de Deus. Para Zeferino Cândido, segundo a autora,

Na soletração, as letras, tomadas em separado, eram as entidades sobrenaturais, que tinham o miraculoso poder de construir palavras sem o que o espírito pudesse descortinar a relação entre a causa e o efeito, entre o elemento e o composto. De fato ninguém pode descobrir como **be** e **a** produz – **ba**, **pe**, **agá**, **o**, **esse** produz **fós**, etc. Na silabação, as sílabas constituem os elementos subjetivos que, isoladamente se podiam sujeitar a uma mecânica de memória infinitamente grade e difícil, para depois, coletivamente considerados, e combinados de todos os modos, constituírem palavras. Há de metafísico neste processo este modo de conceber de sílabas como entidades abstratas, inteiramente separadas das palavras, formando-se previamente no espírito a idéia da síntese que dá em resultado o vocábulo. A idéia desce do espírito para as coisas, como sucede exatamente na concepção metafísica. Na palavração, os elementos de toda a organização técnica do processo da leitura são as próprias palavras, como sendo e constituindo a realidade, e é pelo método geral da análise recaindo sobre as palavras quando ela se decompõe, as letras com os seus exatos valores, por outro as leis legítimas e simples que devem presidir à organização da palavra. Assim a idéia sobe das coisas para o espírito, como sucede na concepção positivista (HILSDORF, 1986, p. 129-130, grifos da autora).

Com base na representação de que a evolução humana está relacionada com a *Teoria dos Três Estados* (teológico ou fictício, metafísico ou abstrato e positivo ou científico), acredita Silva Jardim que para se estudar e ensinar a linguagem escrita se deveria aplicar os mesmos princípios.

Mortatti (2000), ao estudar os sentidos da alfabetização no Brasil, mais principalmente em São Paulo, de 1876 a 1994, discute que a educação, nos moldes propostos por Silva Jardim, tem como base a “teoria da educação positiva” formulada pelo comtismo. Segundo a autora, dessa forma de projetar o significado da educação,

[...] decorre a idéia de revolução no ensino, entendida e praticada como reforma que visa à substituição do antigo – fase imediatamente anterior e transitória – pelo novo – fase científica e definitiva –, de acordo com a lei comtiana dos três estados – teológico, metafísico e positivo – que rege a evolução social, rumo ao progresso (MORTATTI, 2000, p. 43).

Conforme Boto (1997), diante das proximidades que havia entre o que era proposto como método de ensino da leitura, por João de Deus, e a teoria da evolução da filosofia desenvolvida por Comte, “[...] havia quem classificasse o método [João de Deus] como uma derivação pedagógica da corrente positivista” (BOTO, 1997, p. 147). Para Boto (1997), os entusiastas do método filiavam a proposta educacional de João de Deus ao positivismo de Comte, pelo fato de o poeta utilizar, como ponto de partida, não o som, imagem abstrata da coisa observada, mas a coisa em si como representação do real. De acordo com Boto (1997), mesmo que tenha sido classificado de positivista, João de Deus preferia sempre se referir ao seu método como arte e não como ciência, apesar de não deixar de ser científica a forma de se ensinar. Mesmo o subtítulo da cartilha designava o método como *arte da leitura* e não *ciência da leitura*. Mas foi por intermédio de Zeferino Cândido, segundo Mortatti (2000), que a obra de João de Deus passou a ser associada ao positivismo de Comte, apropriação essa que Silva Jardim passa a utilizar nas conferências pedagógicas. Desse modo, na sua missão civilizatória, Silva Jardim (1882) faz uso não das proposições de João de Deus, mas das transformações que Zeferino Cândido havia introduzido no método proposto pelo poeta português.

A terceira conferência realizada por Silva Jardim, no Espírito Santo, tratou da metodologia de ensino proposta por João de Deus. Relata o professor:

Na terceira conferencia, estudei a analyse original da fala, a que procedeu João de Deus, o como ele dividiu-a em vozes e articulações ao inverso do ate aqui em voga, procurei demonstrar a razão de ser da leitura das vogais em primeiro lugar, e do *v*, e, successivamente do *v* e *j*, em terceiro e quarto. Tive de remontar as primeiras idades, estudar a theoria das ideas e da origem da linguagem, os órgãos da voz, para fundamentar, scintificamente, o novo methodo (JARDIM, 1882a, p. 3, grifos do autor).

A decomposição proposta para a fala em *vozes* e *articulações*, conforme Trindade (2001), é a chave para o aprendizado da leitura. Descreve a autora:

Segundo a classificação usada por João de Deus, as ‘vozes’ corresponderiam a elementos que se proferem simplesmente com a voz; os ‘vozeios’ corresponderiam aos elementos que se proferem com a voz modificada pela língua, dentes ou lábios; já os ‘bafijos’ correspondem a elementos que se proferem só com ‘bafo’ e, por fim, os ‘modos’ correspondem a elementos sem som apreciável, limitando-se a posições essenciais da língua, ou dos lábios [...]. As vogais escritas corresponderiam às vozes e todos os seus valores fônicos e as consoantes corresponderiam aos demais elementos discretos da fala –

vozeis, bafejos e modos – e todos seus valores fônicos (TRINDADE, 2001, p. 85).

A quarta conferência realizada por Silva Jardim é destinada ao ensino dos valores das letras, vogais e invogais e os meios técnicos de se ensinar a leitura. De acordo com Trindade (2001), o método empregado para se ensinar, com base na *Cartilha Maternal*, era a segmentação da fala em três partes.

[...] a primeira parte dizia respeito ao ensino das ‘vogais’ (a, e, i, o, u) já constituindo palavras pela suas combinações e corresponderia à primeira lição; a segunda parte seria composta pelo conjunto de 23 lições e envolveria o estudo das 'consoantes certas' (v, f, j, t, d, b, p, l, k, q), das 'consoantes incertas' (c, g, r, z, s, x, m, n), das 'consoantes compostas certas' (th, rh, nh, lh, ph, ch) e da consoante 'composta incerta'(y); a terceira e última parte, formando a 25ª lição, tratava da apresentação do 'alfabeto maiúsculo' (TRINDADE, 2001, p. 85, grifos da autora).

A quinta conferência proferida por Silva Jardim é uma continuidade da quarta, em que abordou as regras criadas por João de Deus para o ensino com seu método. Diz o professor:

Na quinta conferencia após recapitular as letras anteriores, invogaes simples e certas, fiz o estudo das invogaes simples e insertas c,g,r,z,s,x,m,n. Então, demonstrei a razão de sua ordem, e o modo pratico de ensinal-as a ler, com as regras especiaes sobre seus valores, e os meios que o ensino lhe tem garantido como mais efficazes (JARDIM, 1882a, p. 3, grifos do autor).

O sexto encontro com os professores foi preparado para recapitular os encontros anteriores e apresentar exemplos dos usos da *Cartilha Maternal* em outras províncias e em Portugal. Relata o professor:

Restava, porem, ainda, concluir o ensino da *cartilha maternal*, explicando as invogaes compostas e certas e a incerta; e apresentar as provas evidentes de sua vantagem. Foi o que fiz na sexta conferencia, citando os resultados obtidos pelo methodo em Portugal, pelos apontamentos que pude colher da leitura do livro que resume a polemica havida a proposito. A *Cartilha Maternal* e o *Apostolado*, e no Brasil, especialmente na provincia de S. Paulo, por experiências individuaes em minha aula, e pelas d’um habilíssimo colega da cidade de São José dos Campos, n’aquella provincia, o Sr. Sebastião Humel (JARDIM, 1882a, p. 3, grifos do autor).

De acordo com Silva Jardim, na apresentação que fez na sexta conferência, buscou abordar a educação do ponto de vista moral, em que a instrução deve ser uma ferramenta capaz de subordinar os instintos egoístas aos valores altruístas. Esclarece o autor sobre seus ensinamentos:

Para que, porém, meu ensino fosse completo, harmônico, eu devia completar a exposição da Cartilha Maternal, isto é, do methodo de leitura com o plano geral da educação primaria nos seus outros ramos; e o da educação secundaria. Fez ainda assumpto d'esta 6ª conferencia a primeira parte deste plano. Tomei o homem no berço; esforcei-me em demonstrar a necessidade da educação sobre o ponto de vista moral da subordinação de seus instintos egoístas aos altruístas; procurei dar ao publico idéa do modo de dar essa educação: das *licções de cousas*; dos jardins de Crianças. Combati, devo dizel-o V. Ex., os actuaes processos do ensino primário. Processos que, sem errar, jamais eu poderia defender (JARDIM, 1882a, p. 3, grifos do autor).

No desenvolvimento de suas reflexões sobre o modo como abordou o ensino do método João de Deus, fica-se sabendo que uma de suas preocupações relacionava-se com o ensino voltado para a infância, com base nos jardins de crianças, uma escola voltada para os menores de sete anos. A infância, para Silva Jardim, era o momento propício para se moldar a personalidade. Por essa razão, outra de suas preocupações relacionava-se com a preparação das mães. A educação da infância, para o professor, deveria começar mediante a instrução que a mãe poderia oferecer aos seus filhos. Pondera sobre o tema:

Mas, preocupado com o espirito philosophico que deve animar o mestre desenvolvi a verdade scientifica de que esse ensino deve, de preferencia, ser dado no lar, e pelas Mães; pois que, penso, conforme disse, ser a escola primaria uma instituição, santa e utilissima hoje sem duvida, mas que um dia desaparecerá., quando a mulher assumir a função educadora (JARDIM, 1882a, p. 3).<sup>228</sup>

Ao analisar a obra de João de Deus, Trindade (2001) explica que o título da *Cartilha Maternal* foi criado pelo poeta português em virtude de sua crença de que em casa se iniciava a alfabetização da criança. As mães, nesse processo, são as primeiras educadoras com quem o

---

<sup>228</sup> Em sua peregrinação para ensinar o método João de Deus na Província do Espírito Santo, demonstra Silva Jardim muita felicidade ao perceber que as senhoras da sociedade estavam interessadas em compreender a utilidade da *Cartilha Maternal*. Relata o professor ao presidente: “Encho-me d’uma satisfação tanto mais justa, quando considero que muitos [...] [interessados no curso] foram senhoras da alta sociedade espirito santense, devotadas pela grandesa de seu coração ao ensino de seus proprios filhos. O elevado sentimento moral da população soube acolher como uma verdade indiscutivel hoje,o principio de que as Mães cabe de preferencia a educação” (JARDIM, 1882b, p. 4).

infante tem contato. Para João de Deus, em princípio, quem ensinava a falar também deveria ser responsável por introduzir a criança no mundo das letras, porque uma das condições para se aprender pelo método era que a criança soubesse falar.

Trindade (2001), citando a análise realizada por Lage (1924) sobre o método desenvolvido por João de Deus, informa que o sistema se fundamentava nos seguintes princípios:

- a) A instrução primária deve ser dada pelas mães, pois ninguém como elas possui a vontade, a aptidão e a paciência indispensáveis para que todos os momentos em que a criança dá ensejo ao ensino seja aproveitados.
- b) O ensino deve ser feito por uma ordem natural e lógica, não só para ir de encontro [sic] às leis do desenvolvimento intelectual, mas também porque tornando-se dêsse modo simples e claro para a criança, aumenta-lhe o interesse pelo saber (TRINDADE, 2001, p. 83).

De acordo com Trindade (2001), a associação da figura materna com o ensino das primeiras letras ocorre pelo fato de João de Deus ter utilizado, como referência para a construção de sua obra, o discurso froebeliano. Conforme a autora (2001), Froebel ao sugerir a criação dos jardins das crianças, relacionava crianças com flores, cabendo esclarecer que, para o autor, os jardins não se destinariam somente às crianças, mas também às mães de família e às moças que se preparassem para o matrimônio.

Para o sétimo encontro com os professores, Silva Jardim procura, como revela o seu relatório, recapitular o que já havia tratado nos outros seminários e introduzir o estudo do ensino secundário, no caso a Geografia e a Gramática. Diz o professor:

Na minha sétima e ultima conferencia, occupei-me ainda da escola primaria, emittindo observações sobre sua hygiene, sua mobília, duração das horas de aula, etc. depois, estudei, para completar as minhas observações, o ensino secundário, especializando o da geographia, da grammatica, etc. fiz de parte as imperfeições que reconhecem existir nesse ramo de estudos todos os estadistas esclarecidos de nosso paiz, entre os quaes folgo vêr o nome de V. Ex. Desenrolei aos olhos do auditório o quadro da verdadeira educação, a encyclopedica, desde a mathematica até a moral, percorrendo a hierarchia scientifica (JARDIM, 1882a, p. 3).

Ao relatar sobre a forma pela qual projetava o significado da instrução, Silva Jardim (1882a) revela as representações que possuía sobre a sua missão civilizadora. Para o conferencista, as novas gerações deveriam ser formadas valendo-se de dois elementos, a

*ordem* e o *progresso*. Isso significava que os professores deveriam fomentar nos alunos o civismo e o amor pelos antepassados. Para tanto, a escola deveria ser o lugar de se recordar os grandes homens, vivos ou mortos. O professor explica, assim, a Inglês de Sousa os objetivos e os procedimentos que havia empregado nas conferências que ministrou aos professores.

Estudando este ensino na escola primaria, procurei, Exm. Sr., conciliar os elementos de *ordem* com os *progresso*, fazendo vêr a necessidade de desenvolver a veneração das crianças pelos grandes homens por meio de retratos ou quadros commemorativos nas salas das aulas; datas notáveis, especialmente sete de setembro, dia da festa da patria, e pelo dia da festa dos mortos, em que relembramos o que devemos aos nossos antepassados. Aconselhei então aos professores as medidas mais sãs no sentido de regenerarem o ensino primario (JARDIM, 1882a, p. 3, grifos do autor).

Com a análise da fala de Silva Jardim (1882a), percebe-se o projeto de uma outra dinâmica para a escola primária na Província do Espírito Santo. Refere-se o conferencista a festas cívicas, não a dos dias santos, mas as de veneração de antepassados e de grandes homens, vivos ou mortos. Segundo Monarca (1999), Silva Jardim, como professor da Escola Normal da Província de São Paulo, fazia parte de um grupo que se denominava como positivistas.<sup>229</sup> Homens empenhados em fazer circular as idéias de uma nova corrente filosófica (e também política) que julgava ter encontrado o caminho da luz rebatiam os preceitos fundamentais da Religião do Estado e buscavam implantar em seu lugar a Religião da Humanidade.<sup>230</sup>

Conforme Monarca (1999), o pensamento de Silva Jardim e Artur Gomes (o outro professor que fazia parte do núcleo positivista da Escola Normal de São Paulo), está vinculado “[...] à etapa dramática, relacionada com a mudança de orientação do positivismo brasileiro na década de 1880” (MONARCA, 1999, p, 124). Essa mudança, segundo Monarca (1999), tinha ligação com a criação da Igreja Positivista no Brasil, que possuía um forte componente messiânico e também uma hagiografia própria e um salvador que se projetava na forma de Augusto Comte.

<sup>229</sup> De acordo com Monarca (1999), o grupo era formado inicialmente por Silva Jardim e Artur Gomes.

<sup>230</sup> A Humanidade para o positivismo é composta pelo conjunto de seres humanos convergentes, passados,

### 5.3 Estratégias de divulgação legitimação do método João de Deus

No relatório destinado a Inglês de Sousa, Silva Jardim (1882) discorre sobre a clareza com que tratou todos os assuntos para os quais foi contratado, não escondendo seus objetivos dos conferencistas e muito menos a que escola filosófica era filiado. Relata o professor:

Fiz então, Exm. Sr., baseado na grande regra de moral — *viver as claras*, a declaração de que minhas idéas sobre ensino eram os da escola do grande pensador francez Augusto Comte, a Escola Positivista. E declarei mais ao auditorio que não tinha pretensões a original; que tudo que eu dissera, podia-se encontrar ao livrinho de João de Deus — A Cartilha Maternal, e nas obras d'aquelle philosopho (JARDIM, 1882a, p. 3, grifos do autor).

Durante o período em que esteve na Província do Espírito Santo, a atuação de Silva Jardim não se resignou a proferir as conferências pedagógicas em sua missão civilizatória, impunha-se a obrigação de abrir cursos públicos para ensinar professores e demais interessados na aprendizagem do método João de Deus e fazer exposições sobre as teorias que sustentavam o seu projeto de ensino e exercícios práticos com os professores.<sup>231</sup> De acordo com Jardim (1882), as lições que ministrava eram sempre para dois grupos. Depois de ensinar, passava a limpo o aprendizado por intermédio de questões sobre o método. Ao perceber que os professores participantes do curso haviam compreendido de forma suficiente os detalhes do método, informava que a próxima etapa seria mostrar para um público maior o estágio de aprendizagem a que tinham chegado os seus alunos. Relata o conferencista:

Quando vi que os dignos assistentes achavam-se sufficientemente habilitados, quis que o público conhecesse das vantagens, da emulação e das risonhas promessas que ao ensino vinha trazer o novo sistema de leitura. Então, de accordo com os meus ouvintes, formulei 21 pontos sobre toda as questões especiais da *Cartilha Maternal*, e pedi a todos que escrevessem também sobre o plano geral da mesma (JARDIM, 1882a, p. 4, grifos do autor).

---

#### Cont. da nota anterior

futuros e presentes.

<sup>231</sup> De acordo com Silva Jardim (1882, p. 4), até aquele momento na Província do Espírito Santo, “[...] ninguém sabia até então, inteiramente, o methodo João de Deus, e os assistentes guiavam-se apenas pelas minhas explicações oraes, porquanto nem exemplares a Cartilha Maternal existiam á venda; além d’estas provas, repito, convidei a uma exhibição oral publica de seus conhecimentos os meus ouvintes d’esta primeira turma. Os resultados apresentados então na consciencia da população espirito-santense”.

Como meio de evidenciar para a população as promessas que o sistema de ensino da leitura, por intermédio da *Cartilha Maternal*, oferecia, organiza apresentações públicas para testar o grau de profundidade a que cada aluno havia chegado. De forma espetaculizada, Silva Jardim busca dar visibilidade aos progressos de seus aprendizes a todos que pudessem ter alguma forma de desconfiança das vantagens do método. Desse modo, demonstrava a superioridade que o método João de Deus tinha sobre os outros sistemas de ensino. Relata ao presidente da Província que tais encontros fizeram muito sucesso e muitas pessoas da sociedade espírito-santense foram assistir às demonstrações que organizou para seus alunos. Declara o professor:

As sympathias que a elles me ligam não alterarão o meu juízo. Revelaram todos, inquestionavelmente, desejo ardente de aprender esse methodo novo de ensinar a lêr ás crianças. Os professores antigos tinham incentivo na amenidade e facilidade que elle lhes vinha proporcionar; as novas vocações eram guiadas por essa tendencia irresistível de nossa epocha para a diffusão do ensino por todas as camadas sociaes. Todos concebem a necessidade de uma regeneração na sociedade, e todos antevêm que os mais perfectos devem se collocar pelos mais fracos. Esta, Ex. Sr., é uma verdade scientifica, vós vêdes a sua comprovação nos applausos que vossa iniciativa levantou (JARDIM, 1882b, p. 3).

O entusiasmo de Silva Jardim, quanto à receptividade que houvera alcançado na promoção do método João de Deus, fez com que estendesse as suas aulas a explicações particulares. Passa, desse modo, a visitar e ensinar aos interessados a utilidade da *Cartilha Maternal*. Relata o professor:

A pedido de alguns cidadãos dirigi-me a suas moradas para o mesmo fim; a do Sr. Dr. Eliseu de Souza Martins, (cuja adesão convicta e esclarecida, após um estudo consciencioso do methodo, em muitos veio contribuir para os bons resultados de minha missão) onde leccionei a tres pessoas. A distincta professora particular D. Philomena Manso, e sua filha, tambem utilisaram-se de explicações em sua casa, e bem assim o Sr. Alexandre Ferreira Calmon e mais tres pessoas de sua família. Creio que todos os discipulos a que me refiro ficaram sufficientemente preparados para, ajudados pela leitura da Cartilha, ensinarem a ler racionalmente, sem martirisar a infância (JARDIM, 1882b, p. 4).<sup>232</sup>

<sup>232</sup> Na sua missão de ensinar àqueles que buscavam compreender os mistérios do método João de Deus, Silva Jardim se dispôs a ensinar gratuitamente a pessoas que não eram professores, mas possuíam a curiosidade de saber como utilizar o sistema de alfabetização para ensinar os próprios filhos. Ocupou uma sala no Ateneu Provincial com essa finalidade. Alega o professor: “[...] em uma das salas d’aquela repartição publica no

Afluíam para as suas conferências, segundo Silva Jardim, todos os que tinham o desejo e também o entusiasmo pela instrução pública, pois essa era a única ferramenta capaz de regenerar os povos. Os seus cursos eram freqüentados por toda a sociedade espírito-santense: “Médicos, militares, júris-consultor, jornalistas, empregados publicos, chefes de família, ou não, todos, com uma rara persistência corriam a ouvir a palavra de João de Deus” (JARDIM, 1882, p. 7). Tal o grau de entusiasmo que foi demonstrado pelos participantes das conferências, que Silva Jardim declara que os encontros podiam ser considerados como verdadeiras festas que possibilitavam a comunhão<sup>233</sup> de todos a um único ideal, a melhoria da situação da instrução pública, único caminho capaz de livrar o homem das sombras da ignorância. Declara ao presidente Inglês de Sousa:

Tenho o indizível prazer de declarar a V. Ex. que as licções e conferencias sobre o methodo João de Deus foram verdadeiras festas, inicio expontaneo das que o futuro há de presenciar; festas em que aprendia-se porque juntos interpretávamos um grande coração illuminado por uma bella intelligencia; e sentia-se, pelo comercio de afetos entre o auditorio, — a gratidão impede-me de d’izer mais — entre o auditório e conferente (JARDIM, 1882b, p. 4).

Como forma de ratificar a eficácia do método que veiculava no Espírito Santo, Silva Jardim realiza seu último ato. O espetáculo que estava proporcionando aos espírito-santenses já há dois meses precisava ser finalizado de forma apoteótica. Para que não restassem dúvidas sobre a força superior que havia no método João de Deus, para o ensino da leitura, coloca Silva Jardim à prova toda a teoria sobre o ensino com base na *Cartilha Maternal*. Relata ao presidente qual a estratégia que havia utilizado para afastar qualquer desconfiança sobre as possibilidades reais de utilização do método João de Deus. Explica o professor: “Tambem nos foi de muito auxilio, amenisando nossas licções e demonstrando a efficacia do methodo, uma linda criança de 5 annos, filha do Illm. Sr. Dr. Juiz de Direito da Capital” (JARDIM, 1882b, p. 7). Prossegue esclarecendo:

---

Cont. da nota anterior

edifício do *Atheneu Provincial*, dei começo a esse ensino. Durante o tempo em que ahi me achava solvia as duvidas de particulares e professores sobre diversos pontos da Cartilha” (JARDIM, 1882b, p. 4).

<sup>233</sup> Para Silva Jardim, estava no “[...] animo da população, sabeis-lo, Exm. Sr., o entusiasmo que esse facto inspirou na Capital. Tenho certeza mesmo que, alem de desenvolvimento intellectual, elle contribuiu para sua elevação moral; não ha negar que os laços d’uma feliz sociabilidade estreitaram-se entre professores da capital e do interior; entre as Exmas. Sras. da Cidade, entre, ousou dizel-o, os diversos membros da communhão espirito santense” (JARDIM, 1882b, p. 4).

Embora não pudesse concluir o ensino a esta criança, attenta a falta de tempo e a insufficiencia de sua idade, comtudo o pouco que espontânea, alegre e conscienciosamente ella aprendeu, veio demonstrar quanto o novo systema de leitura prende os corações infantis, inspirando sua juvenil intelligencia a um digno exercicio (JARDIM, 1882b, p. 4).

A estratégia utilizada por Silva Jardim, para dar a ver à platéia, ávida por resultados, razões para aderir à causa, não era uma novidade. O espetáculo da alfabetização, conforme Boto (1997), foi prática muito utilizada por João de Deus para angariar simpatizantes e eliminar suspeitas sobre seu método de ensino. A autora relata que João de Deus estava sempre pronto para colocar seu método à prova ensinando criança de cinco a doze anos, mesmo aquelas que já haviam passado quatro anos na escola e haviam pouco aprendido dos rudimentos da leitura. Os lugares preferidos eram os auditórios.

Conforme Hilsdorf (1986), este aspecto, da ação propagandista, merece ser explorado, pois o padrão de conduta dos homens, entusiastas da educação, que saem a percorrer as províncias demonstrando as últimas descobertas da Pedagogia é muito semelhante àquele que a literatura do oeste norte-americano retrata como vendedores de poções milagrosas. Pergunta a autora: Estaríamos a um passo de charlatões, de exploradores da fé popular, ingênua, ou de lideranças que realmente depositavam esperanças no poder da educação?

Lendo o relato de Silva Jardim, é possível compreender que ele realmente acreditava no poder da educação, na sua capacidade transformadora e, por que não redentora da humanidade, ou seja, na sua possibilidade regeneradora. Nesse processo de transformação, percebe-se que, em seu modo de ver, todos tinham um papel a cumprir, o dele era o de ser um profeta<sup>234</sup> que anunciava as boas-novas da Pedagogia e o dos professores, participantes das conferências, de serem apóstolos que espalhariam essas boas-novas que lhes foram confiadas, em outros locais da Província. Declara o professor:

[...] o professorado, sabendo comprehender o papel que lhe tocava representar, o depor-se atesta do movimento; a imprensa, prestando seu concurso constante e dedicado; a mocidade, juntando seus applausos aos da sociedade, está, tendo a intuição do grande futuro que nos aguarda, regenerado pela educação; e finalmente

<sup>234</sup> Uma das críticas à passagem de Silva Jardim pela Província do Espírito Santo, de acordo com os editores do jornal *O Espirito-Santense*, era que muitos dos professores passaram a comparar o conferencista com o messias. Diziam eles: “Heresias: entre as proposições condemnadas pela igreja [por intermédio do Syllabus], não foi prevista a verossimilhança de Christo com Silva Jardim” (ESPIRITO-SANTANSE, n. 62, 1882, p. 1). Referiam-se os editores ao baile que foi realizado no Ateneu Provincial, no dia 30 de junho de 1882, com o objetivo homenagear Silva Jardim pelas palestras proferidas, ocasião em que aproveitaram para coroar o professor.

inautorizado propagar por têt — perdoe V. Exc. a falta de modestia — procurado envidar os esforços possíveis, aspirando a um fim vantajoso (JARDIM, 1882b, p. 4).

Na empreitada que tomou sobre seus ombros, Silva Jardim apresenta ao presidente da Província os frutos que havia colhido tomando por base as conferências que foram realizadas.

Taes foram, Exm. Sr. Os resultados na minha propaganda do methodo João de Deus nessa provincia. N'ella ficam 10 professores, 6 professoras, 4 alumnas mestras do collegio N. S. da Penha e 5 alumnas do mesmo collegio aspirantes áquelle titulo; 5 alumnas do Atheneu Provincial e 7 particulares, entre os quaes 3 senhoras e 4 senhores; ao todo 37 pessoas conhecedoras do methodo João de Deus (JARDIM, 1882b, p. 4).

Para Silva Jardim, sua atividade propagandista era uma missão civilizadora que deveria desenhar um novo caminho para a humanidade, o qual só poderia ser concretizado por intermédio do derramamento da instrução a todos. Sobre sua missão, declara Silva Jardim:

Se minha missão teve resultados prósperos, digam-no a V. Ex. as bênçãos que hoje cahem sobre o nome João de Deus e sobre o de V. Ex. que e, bôa hora lembrou-se de commisionar-me em tão util propaganda n'esta Provincia. Creio termos todos cumprido o nosso dever, Exm. Sr., V. Ex. dando-me a mais plena liberdade espirital de exposição, sem o que meu ensino teria um character retrogrado, pondo todos os elementos progressistas a meu dispor (JARDIM, 1882b, p. 4).

Para finalizar seu relatório, Silva Jardim, utiliza a seguinte reflexão:

Trabalha por todos, modificando o presente em bem do provir: 'Em tempo de evolução a diffculdade, dizia Tacito, não está em cumprir o dever, esta em saber onde elle se acha'. Nós sabíamos onde estava o dever, felizmente, creio poder assegurar que seguimol-o á risca (JARDIM, 1882b, p. 4).

Sua missão era uma obrigação que se impôs e que deveria ser seguida, pois seria no presente que o futuro precisava ser forjado e um novo homem poderia ser moldado. Silva Jardim estava consciente de sua missão e sabia em que espaço deveria atuar. A escolarização, com uma Pedagogia atenta ao desenvolvimento da criança, deveria ser voltada para a sensibilidade, que lidasse menos com a memorização e que tivesse uma ação mais direta sobre a realidade, ou seja, uma forma escolar que levasse em conta que “[...] todo o ensino deve ser acompanhado de affecto” (JARDIM, 1882b, p.4). Nesse sentido, conclui o relator:

“Preparamos tambem a obra do futuro ensinando o methodo as alumnas do collegio N. S, da penha e a alguns discipulos do Atheneu” (JARDIM, 1882b, p. 4).

Destacam os jornais o *O Horizonte*, *O Cachoeirano*<sup>235</sup> e mesmo Inglês de Sousa, no seu relatório final, que as conferências proferidas por Silva Jardim haviam obtido bons resultados. Das preleções realizadas sobre o uso da *Cartilha Maternal*, muitas foram as adesões, mas um aluno havia se destacado. Esse aluno era o professor de Cachoeiro de Itapemirim, Quintiliano Fernandes e Azevedo. Por essa razão, e para não deixar o aprendizado cair no esquecimento, comissiona Inglês de Sousa esse bom aluno do método João de Deus para que agisse como propagador dos ensinamentos recebidos sobre a *Cartilha Maternal* e transmitisse seu aprendizado aos professores da Província que não puderam comparecer às conferências na Capital da Província. Relata Inglês de Sousa no momento de deixar a presidência:

A vista dos resultados abtidos por este ultimo professor e considerando ter sido elle um dos que mais se distinguio no estudo da Cartilha Maternal, por portaria de 17 de 10 Novembro encarreguei-o, de mediante a gratificação de 200\$000 réis, de uma só vez, propagar n'outros pontos da Comarca de Itapemirim o Methodo João de Deus (SOUSA, 1882b, p. 11).

Como faz circular o jornal *O Cachoeirano*, Quintiliano estava empenhado em ensinar a outros professores o uso do método João de Deus para o ensino da leitura. Veiculam os editores do jornal:

O nosso amigo Quintiliano Fernandes d’Azevedo, professor publico de Itapemirim, commissionado pelo governo provincial para propagar durante as ferias, nesta comarca o methodo João de Deus, esteve esta semana fazendo aqui preleções do referido methodo. Ouvimol-o e estamos convencidos que o methodo João de Deus iniciado nesta provincia pelo Exm. Sr. Dr. Inglez de Souza e de immediato e surpreendentes resultados (O CACHOEIRANO, n. 51, 1882, p. 2).

Mesmo sem querer, os editores do jornal *O Espirito-Santense* informam que as preleções do professor Silva Jardim tinham surtido efeito e, na Província, estava-se ensinando com o método João de Deus. Em matéria ironizando a utilidade da *Cartilha Maternal* e os conhecimentos apresentados pela professora e diretora do Colégio Nossa Senhora da Penha, D. Eulalia Julia da Silva Moreira, a respeito do método, os editores do impresso informam sobre a seguinte situação:

Methodo ((João de Deus)) – Chamamos a atenção do Sr. Director Geral da Instrucção Publica para o procedimento pouco respeitoso de alguns garotos, que diariamente se collocão em frente ao Collegio Nossa Senhora da Penha, e sem a menor cerimonia encarregão – se (sempre que ninguem lhes tivesse encommendado o sermão) de imitar a voz, aliás maviosa attrahente, da respectiva directora, logo que esta dá começo ás suas prelecções sobre o methodo – João de Deus – explicando com louvavel zelo e invejavel naturalidade os valores de cada uma das letras do nosso alphabeto, e sibilando-os com mera graça encantadora, segundo somos informados por pessoas competentes (O ESPIRITO-SANTENSE, n. 61, 1882, p. 2).

Percebe-se que a passagem de Silva Jardim pela Província do Espírito Santo foi capaz de mobilizar e incentivar os professores dessa região a modificar o método utilizado para o ensino das primeiras letras e, como já foi destacado, pelo menos um discípulo foi formado para dar continuidade aos ensinamentos do mestre e passou a utilizar as mesmas estratégias das conferências pedagógicas para convencer o professorado de localidades mais afastadas da Capital da Província.

Para os editores do jornal *O Espirito-Santense*, Inglês de Sousa, com a contratação de Silva Jardim, para ensinar o método João de Deus, fazia gastos que não estavam previstos no orçamento da Província. Por esse motivo, segundo os editores, saía perdendo os cidadãos que viam o tesouro da Província sendo dilapidado ao mesmo tempo em que fazia sofrer os professores da região do Espírito Santo que tinham que arcar com as despesas de se deslocar para a Capital para assistir às preleções de Silva Jardim.

Segundo os editores do jornal *O Espirito-Santense*, a Província já estava por demais endividada para que Inglês de Sousa fizesse mais despesas e sacrifícios dos cofres públicos e dos professores. Lembra aos leitores que, para que Silva Jardim aceitasse ir a Vitória ensinar o método João de Deus, o governo da Província contraiu dívidas e, ao mesmo tempo, os professores contraírem também. Alertam os editores:

[...] segundo dizem, 1.300\$000 mensaes [é o que Silva Jardim está recebendo], e ainda [faz vir] de todas as localidades da província os professores publicos para assistirem ás prelecções do Sr. Jardim, afim de aprenderem o methodo *João de Deus*. Calcule-se agora o sacrificio que fazem os pobres professores a virem de distancias, desde 2 a 30 e 40 leguas, com mingoados ordenados e com familia a sustentarem, fazendo despezas na capital e veja-se então o quanto o Sr. Inglez é reflectido?!!! [...] E os alumnos? Os alumnos que ficão um e dois

mezes sem serem leccionados por os professores estarem fóra! Quem perde nos exames no fim do anno? (O ESPIRITO-SANTENSE, 1882, n. 54, p. 1, grifos dos autores).

Em resposta às acusações realizadas pelos editores de *O Espírito-Santense*, publica-se no jornal *O Horizonte*, do dia 12 de julho de 1882, matéria que busca rebater todas as críticas que foram veiculadas pela folha adversária.

A edição do ‘Espírito Santense’, do Domingo ultimo trouxe, para bater a administração do Exm. Sr. Dr. Inglez de Souza, um castello de cartas, no qual não sabemos — o que mais admirar: si a fertilidade da imaginação do escriptor da folha conservadora; si a coragem com que se avançam factos, que na consciencia d’uma população inteira não passam de flagrantes inverdades inventadas pela raiva impotente d’uma opposição desnorteada. Fertilidade d’imaginação ou couragem pouco invejavel, qualquer que seja a origem do monstruoso producto que constitue o edictorial do ‘Espírito Santense’ de 9 do corrente, não podemos deixar passar sem a devida resposta áquelle acervo inaudito de parvoices e inexactidões, umas filhas legitimas da ignorancia dos factos, outras oriundas da má fé do partidario, que nada quer vêr de bom nos actos d’um Presidente adversário (O HORIZONTE, 1882, n. 55, p. 2).

As informações que os dois jornais fazem circular a respeito da administração de Inglês de Sousa demonstram que os impressos eram utilizados como tribuna para se defender, ou para atacar os adversários. As resenhas que produzem sobre a administração provincial são marcadamente fundamentadas nas posições políticas que ocupam no cenário capixaba. São locais em que é possível flagrar as lutas pelo controle da forma de pensar dos cidadãos da Província. As representações que circulam, em relação à gestão de Inglês de Sousa, são, antes de tudo, uma disputa pelo controle da opinião pública, dos cidadãos que, mesmo não atuando diretamente no jogo político, possuem o poder de eleger a próxima Assembléia de Deputados Provinciais, que poderia ser mais conservadora ou mais liberal.

Ainda no trabalho de rebater as críticas direcionadas à contratação de Silva Jardim para proferir as conferências pedagógicas, os editores d’ *O Horizonte* reiteram sua discordância a respeito das críticas proferidas pelos editores de *O Espírito-Santense*.

[...] não deveria censurar o Dr. Inglez de Souza por gastar a insignificante quantia de 1:300\$000, dividida em duas prestações com a propaganda do novo e importantissimo methodo de João de Deus, que a folha conservadora desconhece completamente. Aquella pequena quantia não está de certo em relação com as vantagens que se podem tirar da propaganda d’um methodo, que veio fazer uma verdadeira revolução no ensino da leitura, e simplificar, melhorando, a

educação primaria: necessidade há muito sentida, n'esta, como em outras provincias, e só agora attendida pelo administrador da provincia. A Economia Politica nos ensina, que não são improductivos os gastos feitos com a instrução popular, e, portanto, censurar que se gaste 1:300\$000 com uma propaganda, tal como a que é feita pelo habil professor Dr. Silva Jardim, é apegar-se a teias de aranha para fazer opposição [...]. Os professores chamados a Capital não foram obrigados a isso. O Governo lhes paga despesas de ida e volta, e proporciona-lhes o meio de conhecer o novo methodo. A vinda é livre, e das pequenas despezas feitas com a viagem, a Provincia só poderá tirar vantagens, e não prejuizos: assim como os alumnos só tem a lucrar com a falta temporaria do professor, motivada pôr semelhante facto [...]. Quanto ás intensões que o 'Espirito Santense' empresta ao Administrador da Provincia, e ás graçolas chulas que lhe dirige, essas não podem ser discutidas, porque seria suppor que o publico não conhece o espirito que anima o redactor da folha conservadora, que balda de assumpto para bater uma Administração honesta, moderada e criteriosa como é a do Exm. Sr. Dr. Inglez de Souza, anda ás tontas se apegando a qualquer facto inventado para cumprimento da missão que lhe impusera (O HORIZONTE, 1882, n. 55, p. 2).

Os jornais na disputa pela simpatia da opinião pública funcionavam como dispositivos que compunham as estratégias de lutas de representações, possibilitando aos dois grupos o trabalho de classificação, recorte e delimitação da zona de ação dos rivais, ao mesmo tempo em que buscavam fazer reconhecer a sua identidade, o que permite projetar os impressos como representações de práticas que resultam de práticas de representação (CHARTIER, 1990; CARVALHO; HANSEN, 1996), que buscam regular práticas de apropriação do mundo e das formas de lhe conferir significado.

Assim como o método João de Deus sofreu críticas, quanto à sua originalidade, em Portugal,<sup>236</sup> na propaganda que Silva Jardim (1882) realiza, no *Espírito Santo*, acontece o mesmo. Basicamente, as críticas recaem sobre a novidade do método. Para os editores do jornal *O Espírito-Santense*, no número veiculado no dia 9 de julho, o que propunha Silva Jardim nas suas conferências era o aperfeiçoamento de outro método que já existia. Conforme os editores,

O methodo João de Deus não é uma idéa nova, não é mais do que o aperfeiçoamento do methodo Navarro, que ha 30 annos para mais foi introduzido no Brazil e de que ainda existem methodos impressos nesta provincia. O intelligente espiritosantense Manoel Ferreira das Neves, que teve nesta capital um bem montado estabelecimento de educação o ensinou em sua aula de primeiras lettras, e ahi então entre

---

<sup>236</sup> Ver Boto (1997), no estudo *Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*.

outros os professores Alexandrino Paiva, Lellis e mais cidadãos que por elle aprenderão, e senão cotege-se os methodos impressos de *Navarro e João de Deus* e digão-nos depois se a differença é grande (O ESPIRITO-SANTENSE, 1882, n. 54, p. 1, grifos dos autores).<sup>237</sup>

No dia 30 de julho, outra notícia, publicada pelo *O Espirito-Santense*, busca descaracterizar o método João de Deus como o melhor entre os métodos para se ensinar a ler. Para os editores do impresso, havia no Brasil um método desenvolvido por um brasileiro, um sistema capaz de preparar com maior rapidez o professor para o ensino das primeiras letras. Segundos os editores, o uso desse método, chamado de João Valente, já ocorria em algumas escolas primárias da Província de Minas Gerais com grande sucesso. Tinham recebido uma cópia do método e os dispositivos que lhe davam suporte e, ao analisar sua funcionalidade, concluíram que o método divulgado por Silva Jardim devia ser preterido em função do criado pelo pedagogo brasileiro. Informa *O Espirito-Santense*:

**Methodo João Valente** – Recebemos a Artinha Nacional, composta pelo illustrado Professor o Sr. João Valente. Sobre os methodos que conhecemos para o ensino rápido entre elles o de Navarro, valdetaro, Castilho, teophilo Braga, Aulete, João de Deus e Abilio, escripto para a nossa lingua e por brasileiros e portuguezes, derivados esses methodos dos de Pesthalozzi e Froebel. Não erramos em dizer ser elle o melhor entre os apresentados pelos illustres doutrinarios do ensino escolar, acima citados, e comnosco está a imprensa toda do paiz e tambem de Portugal, onde o grande litterato Pinheiro Chagas foi um dos primeiros a isso reconhecer. O methodo João de Deus exige um estudo apuradissimo do proprio professor, para poder ensinar, seja isto bem notado; o methodo João Valente por sua simplicidade, clareza e nenhum embaraço nos nomes e valores dados ás letras do alfabeto; faz de cada um que lê a Artinha Nacional um mestre. Os quadros que recebemos, reproduzindo as licções da Artinha, ainda vem melhor explicar, com certas e determinadas figuras, a rapidez de comprehensão aos meninos. A proficuidade do systema, o bem delineado do methodo, a simplicidade na exposição, tudo esta conformado de maneira a esclarecer o menino. A pronuncia das vogaes e das consoantes, sem o embaraço que nisso se encontra em o methodo João de Deus, ainda leva-lhe a primazia. A definição entre a educação physica, moral e intellectual, vindo como um addendo á Artinha é proveitosa. Emfim, a nosso vêr, se não é a ultima palavra sobre o ensino rapido ao menino, é o melhor methodo actualmente existente entre os apparecidos. Virifique-se, e nos dirão depois se

<sup>237</sup> Sobre essas acusações, responde Silva Jardim: “Tendo um periodico da capital, *O Espirito Santense*, contestando as vantagens e a originalidade da *Cartilha Maternal*, julguei do meu dever convidar o redactor da folha a assistir a quarta conferencia que veria os resultados que se poderiam colher com o ensino pelo sisthema que eu propagava, e tambem a differença completa do novo para os antigos methodos de leitura. O redactor da folha assistiu, segundo fui informado, á minha demonstração ao público, e no número seguinte de seu jornal confessou dignamente ser o methodo João de Deus um aperfeiçoamento” (JARDIM, 1882a, p. 3, grifos do autor).

temos razão ou não de assim pensar, e como pensão os homens mais competentes na materia de ensino primário (O ESPIRITO-SANTENSE, n. 60, 1882, p. 2).

Os editores completam o anúncio com a transcrição da matéria publicada por Jorge Rodrigues, veiculada no jornal *O Globo* da Província do Rio de Janeiro.

**Transcrições, Artinha Nacional** – No intuito de tornar conhecido um novo methodo de ensino que merece todo o acolhimento dos que se dedicão ao magisterio, começamos a publicar no *Pharol*, conceituado e importante jornal que se publica em Juiz de Fôra um roteiro da Artinha Nacional, fundada pelo illustre professor João E. do M. Valente. Conhecendo a bôa vontade com que a illustrada redacção do *Globo*, dirigida pelo primeiro dos nossos jornalistas, auxilia a causa da instrucção, cujos advogados são ainda em numero defficiente em nosso paiz, vimos tambem nestas columnas apresentar o methodo a que nos referimos e chamar para elle a attenção do pessoal docente da capital do Imperio. Muitos methodos têm apparecido nestes ultimos tempos, propondo-se cada um delles fazer importantes revoluções no ensino primario; e entretanto, ainda nenhum conseguiu auferir um resultado proficuo, demonstrando plenamente um meio facil de ensinar o menino a ler com promptidão e brevidade. Todos esses methodos que têm apparecido em todas as nações, podem reduzir-se todos ás trez classes seguintes: methodo *soletração*, methodo de *syllabação* e methodo de *leitura progressiva* [...]. Á apreciação dos educadores da infancia, submettemos a obra do Sr. João Valente e nutrimos bem fundadas esperanças de que ella a consagração da pratica logo que seja verificada em criterioso exame, e apreciada devidamente, com imparcialidade e justiça. No escriptorio desta folha estão a *Artinha Nacional* e os seus *quadros* á disposição dos entendidos que os quizerem examinar (O ESPIRITO-SANTENSE, n. 60, 1882, p. 3, grifos do autor).

Percebe-se que, entre os métodos apresentados pelos editores, não está presente o que possui como fundamento a palavração. Não se faz menção ao sistema de ensino desenvolvido por João de Deus. Quando a ele é realizada referência, é para desqualificá-lo. Conforme os editores do *O Espirito-Santense*, quando comparados os dois métodos, o ensinado por Silva Jardim e o desenvolvido por João Valente, percebia-se que o primeiro tinha pouco alcance. A preparação do professor pelo método português era mais demorada. Como forma de o professor ter condição de tirar suas dúvidas, anunciam que, na redação do jornal, havia uma cópia da *Artinha Nacional* à disposição de quem quisesse aprender.

Ao se analisar a estada de Silva Jardim no Espírito Santo, o momento de sua chegada à Província, as adesões que recebeu e o estado de euforia que causou entre os professores, estudantes e demais pessoas interessadas no tema da instrução pública, é possível ponderar

que os dois meses em que esteve na Província foram fundamentais para que o regulamento adquirisse o formato com que foi apresentado à Assembléia Provincial. As conferências ministradas por Silva Jardim serviram como local propício para o convencimento dos professores de que era necessário mudar o método de ensino no Espírito Santo.

Utilizando como referência o a pesquisa desenvolvida por Narodowski (2002), no estudo das reformas da instrução pública, em Buenos Aires, sobre a presença dos especialistas contratados para servir de símbolos da modernidade pedagógica, pode-se dizer que as conferências oferecidas por Silva Jardim servem para afastar os elementos arcaicos de uma Pedagogia fundamentada na memorização, fortemente condenada pelas pedagogias modernas. As práticas dadas a ver por Silva Jardim, com o que propunha a *Cartilha Maternal*, são exercícios práticos, ativos de apropriação da leitura e da escrita. Uma nova relação pedagógica preocupada com as relações efetivas que devem ser estabelecidas entre quem ensina e quem é ensinado, que propõe que os mestres cultivem seus alunos como se estes fossem flores que possuem fases próprias, físicas e psicológicas de desenvolvimento ou que se colocassem na posição das mães, “[...] que do coração professam a religião da adorável inocência e até por instinto sabem que em cérebros tão tenros e mimosos todo o cansaço e violencia póde deixar vestígios indeléveis” (DEUS, 1876, p. VIII).<sup>238</sup>

A idéia de que o professor deveria dominar um saber pedagógico sobre a infância é crucial na propaganda que faz Silva Jardim. Em suas conferências, o tema da escolarização da infância e a escola como o lugar que deve estar preparado para essa finalidade deixa ver que o professor também deveria ser preparado, no caso, por intermédio da escola normal. Suas conferências eram apenas a introdução. O conteúdo completo do método deveria ser adquirido em uma instituição devidamente preparada para essa finalidade.<sup>239</sup>

Ao analisar a participação de Silva Jardim na reforma da instrução, por intermédio de seus relatórios sobre as conferências ministradas, pode-se perceber que seu papel de especialista, autorizado nas questões pedagógicas, foi fundamental para a reforma ser organizada, se não contribuindo na escrita, com certeza com a construção do ambiente de

---

<sup>238</sup> Os professores, desse modo, não deveriam ser improvisados, pois o discurso e a prática pedagógica, como demonstra Silva Jardim, são compostos por saberes especializados fundamentados em um conjunto de regras pedagógicas que se, bem aplicadas, poderiam alfabetizar e conceder aos alunos a arte da leitura “[...] sem a qual o homem não passa de um selvagem (DEUS, 1876, p. 10).

<sup>239</sup> Com o havia declarado Silva Jardim (1882), ninguém na Província havia tido conhecimento do método João de Deus, nem havia disponível para a venda exemplares da *Cartilha Maternal*, muito menos dos seus suportes. Em virtude dessa situação haveria que ter um aprofundamento daqueles que passaram pelas conferências para aprenderem a utilizar a cartilha e os quadros parietais (pôsteres) facilitadores da alfabetização.

euforia necessário ao desenvolvimento do sentido de que somente com a modificação dos métodos de ensino e o engajamento dos professores se poderia realmente efetivar a reforma.

O último encontro que Silva Jardim realizou com os professores da Província é relatado pelo jornal *A Província do Espírito Santo*. Em suas notas informativas, descreve:

O conferencista agradeceu aos espirito-santenses, a benevolencia com que o tem distinguido, e apresentou S. Ex. Sr. Dr. Inglez como o verdadeiro apóstolo d'esta crusada que o conferencista vai terminar, dando assim uma prova de que seu zêlo pela Instrucção publica não se limita a uma questão de palavras. Suas ultimas expressões são para o professorado, a quem o orador conjura em termos convenientes para persistir em uma propaganda continua em prol da Patria. Foi, ao concluir o orador coberto por uma salva de palmas. Falaram, cumprimentando o illustrado conferencista o Sr. Professor Sarmiento, e o intelligente Sr. Aldano Paiva, orador da Sociedade 'Amôr ás lettras', alumno do Atheneu e offerecendo em nome do Exm. Sr. Dr. Inglez um bello volume de poesias de Camões ás Exmas. Professoras, e algumas Exmas. Sras., os meninos sympathicos e assistentes da propaganda do methodo João de Deus. Terminou a festa litteraria ás 8¾ da noite (A PROVINCIA DO ESPIRITO SANTO, 1882, n. 57, p. 3).

Seu papel de especialista, referência principal para o professorado, é apresentado como padrão a ser seguido e objetivo a ser alcançado por aqueles que acreditassem que a modificação da sociedade passaria pela reforma da escola. Ideal compartilhado por um grupo de intelectuais, classificados por Barros (1959) como ilustrados e portadores de um conjunto de crenças sobre o valor da educação e da escolarização, como meio para o desenvolvimento da sociedade, seu progresso e evolução. Com o que foi exposto, é possível afirmar que a presença de Silva Jardim na Província do Espírito Santo funcionou como uma estratégia e suas conferências como dispositivos que procuravam apresentar uma pedagogia modelar, renovada e que dava a “todos” a confiança de que a reforma da instrução pública era o meio para que a Província alcançasse o progresso, e conseqüentemente, atingisse o estado final, positivo e científico que era prometido pelo novo administrador do Espírito Santo. Mesmo Silva Jardim, como arauto do progresso era um modelo, um espelho em que todos que comungassem dos mesmos ideais poderiam se ver refletidos, porque já compartilhavam os mesmos ideais de que pela modificação da rotina das escolas, com os métodos renovados pela *Pedagogia Moderna*, essa instituição poderia produzir a regeneração do homem pelo saber e, em contrapartida, a própria sociedade Imperial.

No próximo capítulo, serão discutidos, com base no regulamento da instrução pública as representações que subjazem ao discurso da reforma e os termos da transformação que se

pretende operar na sociedade imperial, valendo-se da implantação da forma escolar da *Pedagogia Moderna*. Conforme Inglês de Sousa, seria possível, por intermédio da instrução pública, “[...] acompanhar o desenvolvimento da sciencia da educação e facilitar a todos os Espirito-Santenses a aquisição de conhecimentos scientificos e litterarios, endispensaveis à [...] sociedade moderna” (SOUZA, 1882b, p. 11).

## 6 CAPÍTULO

### A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO: ESTRATÉGIAS E DISPOSITIVOS DE CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA EM 1882

A constituição de uma forma escolar e sua predominância sobre outras formas de socialização são também a predominância sobre outros modos escolares de transmissão da cultura, que não prescindem das reformas educacionais, porque estas estariam sempre ligadas a transformações sociais,<sup>240</sup> ou seja,

Segundo parece, a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma *configuração social de conjunto* e, particularmente, na ligação com a transformação das *formas de exercício do poder* (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 17, grifos dos autores).<sup>241</sup>

Nóvoa (1991), ao estudar o processo de constituição sócio-histórico da profissão docente, argumenta que a elaboração da forma escolar de socialização da cultura letrada faz parte de um movimento histórico que opera a redefinição do conceito de infância, do que se compreendia como função da escola, dos saberes transmitidos pelo professor, da formação desse professor e de quem seria o responsável por essa formação.<sup>242</sup>

Conforme Nóvoa (1991, p. 125), “A partir do século XIX, a Escola dispõe de um poder que não é concedido senão a outras duas instituições, a Igreja e o Exército”, pois a ela é creditado o poder transformador da realidade, motor do progresso e do desenvolvimento. Assim como a Igreja e o Exército, a escola passa a ser percebida como uma instituição capaz de garantir a unidade nacional, por intermédio da transmissão de um conteúdo unificado e de valores culturais e morais que garantiriam o sentimento pátrio.

A crença nas virtudes da instrução, como afirma Barros (1959), estava intimamente

<sup>240</sup> Ver, por exemplo, o estudo de Narodowski (2002) sobre *Os pedagogos lancasterianos e a infância* na Argentina do século XIX. Para o autor, as reformas educacionais conduzidas naquela região estavam ligadas também a reformas políticas, a transformações pelas quais o próprio Estado estava passando.

<sup>241</sup> Conforme Narodowski (2002, p. 221), em um processo de reforma “[...] o discurso pedagógico explica as necessárias transformações das sociedades”.

<sup>242</sup> Para compreender a constituição da escola como instituição da modernidade, ver Varela e Alvares-Uria (1992) no estudo *A maquinaria escolar* em que discutem o processo histórico que permitiu a emergência da forma escolar e suas continuidades como modelo de socialização do conhecimento e também como

ligada ao desenvolvimento econômico, tecnológico e militar que cada país conseguia demonstrar a seus aliados ou inimigos. A escola primária era percebida como o local em que se produziria o homem industrioso, capaz de movimentar a economia e com capacidade inventiva, virtuoso e patriótico para defender sua pátria de inimigos internos e externos. Essa confiança no poder da educação também é uma confiança no poder da ciência, no caso da ciência pedagógica e de seus métodos de ensino renovadores da didática de ensino.

Métodos de ensino que, se não fossem tidos por modernos, não teriam vez em um ambiente que buscava atingir em pouco tempo o desenvolvimento de todos os setores que organizavam o Estado. A escola renovada pelos métodos de ensino da *Pedagogia Moderna* seria a garantia de que o objetivo da modernização poderia ser alcançado e a civilização aportaria no Brasil. Por esse motivo, as reformas da instrução pública são a chave para compreender o movimento de transformação que está sendo projetado para o Estado, sua modernização e progresso, fatores que, segundo Barros (1959), colocariam o Brasil ao “nível do século”. Relatando o panorama das décadas de 1870 e 1880, com base no pensamento de Silvio Romero, Barros (1959) declara que essas duas décadas foram um período de grandes transformações político e social, pois era um momento em que,

A guerra do Paraguai estava ainda a mostrar a todas as vistas os imensos defeitos de nossa organização militar e o acanhado de nossos progressos sociais, desvendando repugnantemente a chaga da escravidão; e então a questão dos cativos se agita e logo após é seguida da questão religiosa; tudo se põe em discussão: o aparelho sofisticado das eleições, o sistema de arroxos das instituições policiais e da magistratura e inúmeros problemas econômicos; o partido liberal, expelido grosseiramente do poder, comove-se desusadamente e lança aos quatro ventos um programa de extrema democracia, quase verdadeiro um socialismo; o partido republicano se organiza e inicia uma propaganda tenaz que nada o faria parar (ROMERO, apud BARROS, 1959, p. 30).

Mediante essas condições, é que se busca reformar as instituições consideradas capazes de resolver os problemas do Estado e ao mesmo tempo garantir sua estabilização e desenvolvimento.

Neste capítulo do estudo, buscarei compreender a reforma da instrução pública realizada por Inglês de Sousa com a análise do regulamento produzido como documento oficial. Esse documento busca regular, interditar e promover novas práticas escolares na

Província do Espírito Santo. Práticas tidas como exemplares, promotoras da *Pedagogia Moderna* e meio de modernizar a educação em terras capixabas.

### **6.1 Gratuidade, obrigatoriedade e laicidade: pontos nevrálgicos da reforma**

Com base na publicação da Lei n.º 31, Inglês de Sousa passa a convocar os deputados que comporiam a Comissão da Instrução Pública. Esses homens teriam a função de estudar, debater e propor as bases da reforma da instrução pública da Província do Espírito Santo. Informa o jornal *O Horizonte*:

A comissão nomeada pelo presidente da Provincia para estudar um plano de reforma de Instrução Publica, reunir-se-ha uma vez por semana em uma das sallas do Palacio do Governo, com assistência do Presidente da Provincia e do Inspector Geral da Instrução Publica, alem das reuniões particulares que julgar dever fazer, sob a presidencia do Dr. Elizeu de Souza Martins (O HORIZONTE, n. 42, 1882, p. 2).

A Lei n.º 31, de 20 de maio de 1882, que autorizava ao presidente conduzir o processo de criação do projeto de regulamento da instrução pública, também o obrigava a não exceder à verba destinada à reforma. O projeto teria que contemplar, na organização do ensino secundário, as matérias que habilitariam os alunos para a realização dos exames de preparatórios e a criação de dois cursos normais, um para o sexo masculino e outro para o sexo feminino.

Ao publicar os pontos que serviriam como referência para a confecção do regulamento da instrução pública, é possível perceber que a abrangência pretendida para a reforma superava em muito o que havia delimitado e votado a Assembléia Provincial. As questões formuladas por Inglês de Sousa para direcionar a discussão do novo regulamento da instrução pública resumiam-se em um número de dez. São elas:

- I – A Escola Primaria, sua divisão e classificação, regimen e disciplina. programma e methodo de ensino. Casas, mobílias e utensilios.
- II – Condições do ensino primario. Gratuidade e obrigatoriedade. O ensino deve ser LAICAL? Auxilios de livros e roupas aos meninos pobres.
- III – Grãos de ensino. Ensino suplementar, complementar e superior. Escolas Normaes.
- IV – O professorado primario. Condições da admissão. Prerrogativas.

Vencimentos e gratificações. Deve ser vitalício o professor primário? Deve ser amovível ou inamovível?

V – Ensino profissional. Escolas agrícolas e industriais.

VI – São convenientes as caixas econômicas escolares?

VII – Jardim da infância. Pequenas bibliotecas escolares?

VIII – Direção, Inspeção e Fiscalização do ensino.

IX – Ensino particular primário e secundário. Deve ser inteiramente livre ou sujeito à exigência de habilitação e moralidade dos professores?

X – Penas e recompensas. Processos disciplinares.

Todas as questões serão decididas no seio da comissão à maioria absoluta de votos votando também o seu presidente (O HORIZONTE, n. 42, 1882, p. 2).

Para discutir o novo regulamento, Inglês de Sousa convoca cinco pessoas pertencentes ao Partido Liberal. Percebe-se que a comissão é composta por pessoas que já vinham debatendo o tema da instrução pública. Dessa comissão alguns já haviam participado das discussões relacionadas com o Projeto n.º 12 de reforma da instrução pública, analisado no primeiro capítulo. Conforme anunciado no jornal *O Horizonte*, a comissão era formada pelos deputados provinciais e pelos professores do Ateneu Provincial: “[...] Drs. Eliseu de Souza Martins, (como presidente), Francisco Gomes de Azambuja Meirelles, José de Mello Carvalho Muniz Freire, Alfredo Paulo de Freitas e Manoel Rodrigues de Campos” (O HORIZONTE, n. 42, 1882, p. 3).

Entre os temas que servem para direcionar os encaminhamentos da reforma, alguns são novos e outros já vinham sendo pauta de discussões acaloradas entre os deputados provinciais. Pergunta-se novamente sobre a necessidade da escolarização, da formação de professores, se o ensino deveria ser gratuito, se deveria ser obrigatório e agora se deveria ser laico.

Com a reforma da instrução pública, de Inglês de Sousa, o ensino primário passou a ser organizado em escola elementar, suplementar e complementar, em que a primeira tornou-se obrigatória para todas as crianças de sete a dez anos de idade. Caso as famílias, ou tutores, se recusassem a enviar seus filhos para as escolas do ensino fundamental que a Província oferecia, estariam sujeitas a uma multa de 5\$ a 20\$000 Contos de Reis, aumentando o valor em casos de reincidência.

Mesmo a argumentação de que a criança era necessária no trabalho doméstico ou na lavoura não justificaria a sua falta às aulas. A Província se responsabilizaria em auxiliar as famílias que provassem que não tinham condições de manter os filhos na escola. Para isso, o

regulamento prevê a criação de um fundo escolar.<sup>243</sup>

Desse modo, com base na reforma, estipulado-se que

A indigencia dos pais e tutores não é excusa legítima para deixar de enviar os meninos á escola. A provincia, por meio do fundo escolar, auxiliará os alumnos pobres, com livros, roupas, e calçados, mas a falta desse auxilio não izenta, os pais e tutores das multas em que incorrerem (RGIPPES, 1882, p 2).

Para Veiga (2002), a obrigatoriedade da educação faz parte das estratégias do Estado, no século XIX, de monopolizar os saberes elementares.<sup>244</sup> Produzindo dispositivos disciplinares, a escolarização tornou-se compulsória a todos, como projeto civilizatório. Os dispositivos disciplinares indicavam uma nova configuração social em que o Estado passa a fazer uso da força para estabelecer uma nova forma de disciplinarização. Segundo a autora (2002), a obrigatoriedade<sup>245</sup> torna possível, de forma coercitiva, a educação das crianças promovida pelo Estado, mas adverte:

É evidente que a universalização da instrução elementar e a extensão social das formas de comportamento civilizado constituíram um aprofundamento do controle das normas de conduta, e isto esteve relacionado à produção de novas formas de sociabilidade e de distinção social, engendradas pela escolarização (VEIGA, 2002, p. 99).

Justamente os novos modelos de sociabilidade oferecidos pelo Estado vão caracterizar novas formas de intervenção, em que os principais pontos são: a criação de um universo separado para a infância e o aprendizado do uso racional do tempo.

Ao escrever sobre a introdução do Ensino Mútuo na Argentina, Narodowski (2002) afirma que o processo de escolarização, ou a busca de fixar as crianças na escola não

---

<sup>243</sup> O fundo escolar é instituído para oferecer o auxílio prometido pelo art.º 6.º do regulamento. Esse auxílio se referia ao fornecimento de livros, roupas e calçados aos meninos pobres, matriculados no ensino primário. Seria composto tomando-se por base: a cota votada no orçamento municipal relativo a cada município; dos descontos e diferenças que sofriam os professores e empregados da instrução nos seus vencimentos; das sobras das verbas destinadas ao pagamento do pessoal docente e administrativo do ensino; do produto de toda e qualquer multa imposta em virtude do desrespeito ao regulamento; do produto líquido da venda de livros, de mapas, publicados pela Província; e dos donativos recebidos para a manutenção da instrução pública (RGIPPES, 1882).

<sup>244</sup> Para um estudo amplo do significado dos saberes elementares e a sua constituição como saberes escolares, consultar Hébrar (1990), na análise que realiza sobre *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*.

<sup>245</sup> Para Veiga (2002, p. 99), “A universalização do acesso aos saberes e a escolarização em massa marcou o grande diferencial em relação a outros tempos históricos, pela dimensão inclusiva de todos, ou, mais especificamente, dos pobres, nos processos de socialização em curso na sociedade”.

acontecem de forma rápida, mas lentamente, apesar de os regulamentos afirmarem o contrário, pois foi preciso que as famílias fossem convencidas de que os saberes socializados pela escola, instituição vista com desconfiança, possuía algo a oferecer, além da reclusão e do disciplinamento.

O presidente da Província do Espírito Santo, em 1868, Luiz Antonio Fernandes Pinheiro, ao deixar o cargo, manifesta aos deputados provinciais que havia muita dificuldade em fazer as famílias enviar seus filhos à escola para receber as primeiras letras. Para ele, deveria haver um esforço conjunto para que os pais fossem convencidos de que havia vantagens em mandar seus filhos para a escola. Declara o presidente:

Ha necessidade tambem que o governo, e os seus agentes, persuadam aos paes de familia quanta necessidade ha de instruir e educar seus filhos, de mandal-os á escola. Por meio da palavra e da influencia dos parochos, por meio dos juizes letrados, por meio das camaras municipaes, por meio da leitura de publicações ligeiras, repetidas e gratuitas, por meio de sociedades, deve-se com esforço procurar innocular no pensamento de todos os homens de nossas villas, povoações e aldeias, as vantagens que resultam do ensino primario, sem o qual o menino não póde ser capaz, em tempo algum, para os differentes e muitos encargos, a que destina a sociedade (PINHEIRO, 1869, p. 13).<sup>246</sup>

Ao que parece, a escolarização somente era interessante para uma parte da sociedade, pois nem todos compreendiam que o saber ler, escrever e fazer contas era uma necessidade fundamental para a vida. Vivia-se bem sem ser possuidor desses saberes, tanto que a obrigatoriedade e a freqüência à escola passa a fazer parte da pauta dos reformadores. Para essa sociedade, que tem a oralidade como meio privilegiado para o acesso e a troca de informações, a escolarização não é compreendida como um direito, mas como uma obrigação que deve ser evitada.

Boto (1997), ao estudar o processo de escolarização em Portugal, no século XIX e início do século XX, por intermédio dos debates sobre a escola primária, percebe que há uma reorganização relacionada com os discursos sobre esse espaço de socialização. Um processo

---

<sup>246</sup> Oliveira, presidente em 1841, indignado com a situação da instrução pública na Província do Espírito Santo, descreve a seguinte situação: “No Municipio de Itapemirim, além da Escola publica de Primeiras Letras em que aprendem 20 meninos, existem duas particulares freqüentadas por 19 alumnos, mas observa a Camara Municipal, que, calculando-se em 150 os meninos que podem já receber a instrucção primaria, ficão 111 fôra das Escolas, talvez por deleixo dos pais, ou das pessoas que os tem a seu cargo: esta negligencia quasi que he geral; predominando mais o preconceito, de que he incompativel a instrucção com os misteres da vida rural, do que o testemunho que a cada momento temos á vista, de que o ensino primário, desenvolvendo a intelligencia e a moralidade, predispoem a mocidade ao melhoramento e economia nesses mesmos trabalhos; prepara-a para a vida social; cimenta e firma a razão publica” (OLIVEIRA, 1841, p. 13).

de longa duração que produz novas configurações associadas ao modo de significar e valorizar a instituição educacional, que torna a escola como ponto privilegiado para a socialização da infância. Para Boto (1997, p. 169),

A escola, ao se apropriar da tarefa educativa que anteriormente era reservada aos outros setores sociais, particularmente a família, instituiu práticas inusitadas de formação do comportamento religioso e da conduta civil, de conformação dos hábitos de obediência e de disciplina, de treino para a submissão às autoridades e táticas visando o controle do corpo e dos impulsos. Haveria, sob tal perspectiva, regras impessoais que determinariam a dinâmica da instituição; sob tais regras, deveriam ser normatizadas as atitudes dos mestres e dos discípulos. [...] trata-se fundamentalmente da transmissão e aquisição de competências e habilidades, que de modo algum, reduzem-se ao domínio cognitivo, abarcado – por assim dizer – aspectos afetivos, motores, corporais e emocionais.

Esse modo de significar a escolarização pode ser percebido na reforma organizada por Inglês de Sousa. A escola passa a ser elemento central no processo de transformação social e *locus* privilegiado para a socialização da juventude. Mesmo que fosse de forma obrigatória, todas as crianças deveriam passar pelo processo. Tal estratégia formava-se valendo-se da representação de que a educação correspondia à condição necessária ao desenvolvimento e à prosperidade, dentro de um processo de ordem e progresso.

Silva Jardim, ao realizar a sua última conferência sobre o método João de Deus, instiga os professores e demais assistentes para que entendessem que as crianças, ao chegar à escola, deveriam ter como única referência o mestre, não sendo possível, desse modo, uma competição entre a família e a escola, sobre o que se deveria ensinar aos alunos nesse ambiente. Os editores do jornal *A Província do Espírito Santo*, ao veicularem as palavras de Silva Jardim, em sua última conferência, informam que o conferencista

Assignalou as perniciosas consequências da indebita intervenção do Pae na economia escolar, impondo ao mestre este ou aquelle plano de ensino em relação aos seus filhos. O pae, desde que abdica de suas attribuições de guia do espirito do filho, tem o dever de sujeitar-se ás prescripções d'aquelle que faz as suas vozes, sob pena de ser o primeiro a dar ao filho uma licção de desrespeito (A PROVINCIA DO ESPIRITO SANTO, p.1882, n. 57, 3).

A escola, entendida como lugar privilegiado para a socialização da juventude, também é compreendida como um universo separado para a infância. A instituição escola não é o local

em que a família continuaria a exercer poderes sobre a criança. Nesse novo modelo de socialização, somente o professor teria competência para exercer influência sobre o corpo infantil.

Um tema que não deveria passar despercebido e, estrategicamente, é impresso na pauta de debates sobre o regulamento em destaque, dizia respeito à laicidade do ensino. Esse tema já havia sido a causa de discussões tanto na Assembléia Provincial de São Paulo, quando o reformador nega ajuda financeira às escolas confessionais, como foi causa de desavenças entre Inglês de Sousa e o monsenhor Olympio Campos, ao retirar das escolas primárias e normal o ensino de instrução religiosa.

Discussões relacionadas com o tema da laicização da instrução pública até aquele momento não haviam aparecido nos relatórios dos presidentes da Província do Espírito Santo. Pelo contrário, a educação distribuída pelo Estado é, em vários momentos, também associada ao ensino da religião do Estado.

O presidente da Província, Carlos de Cerqueira Pinto, em 1867, ao apresentar seu relatório sobre o estado da instrução pública, realiza o seguinte comentário:

A instrucção primaria, principalmente sendo fundada nos verdadeiros principios da religião, não só é uma das fontes mais fecundas da prosperidade publica, como contribúe para a boa ordem da sociedade, predispondo os animos á obediencia ás leis e ao cumprimento de todos os deveres (PINTO, 1867, p. 19).

Mais adiante, o presidente da Província afirma que nunca se poderia abdicar de ensinar a instrução religiosa na escola porque ela era a base da sociedade e pela qual se aprendia os requisitos básicos da cidadania.

Ensine-se ainda a historia sagrada [na escola primária], pois como diz Rollin, é ella a historia de Deus, do Ser Soberano; a historia de sua Omnipotencia, de sua sabedoria infinita, de sua providencia, que estende-se a tudo, de sua santidade de sua justiça, sua misericordia e outros attributos, manifestados sob mil formas, e feitos sensiveis por uma infinidade de factos brilhantes. São esses os dous requisitos essenciaes, ao cidadão e ao christão (PINTO, 1867, p. 20).

Na reforma da instrução pública realizada em 1877, no governo de Antonio Joaquim Miranda Nogueira Gama, anterior à reforma Inglês de Sousa, projeta-se modificar o ensino normal na Província. De acordo com o projeto, como já discutido em capítulo anterior, essa modalidade de ensino seria oferecida em duas instituições, no Colégio Nossa Senhora da

Penha e no Ateneu Provincial. Os alunos que cursassem as matérias oferecidas no Ateneu Provincial estariam habilitados a seguir carreira como funcionários públicos.

Adoptando-se o presente plano fica abrangido todo o ensino da Escola Normal, e o alumno que, percorrendo a este estadio, fôr approved plenamente em toda as materias, receberá um titulo, que lhe dá ingresso ao funcionalismo, independente de curso (GAMA, 1877, p. 65).

O ensino no Ateneu Provincial seria concluído em cinco anos. As matérias oferecidas, no primeiro ano e segundo ano do curso, seriam voltadas para o ensino das línguas (Língua Nacional, Latim e Francês). No terceiro ano, além das línguas (Latim e Inglês), os alunos cursariam a matéria de Geografia. Somente no quarto ano do curso e que o peso das línguas seria menor (Língua Inglesa) e o aluno estudaria História, Aritmética e Álgebra. No Quinto ano as matérias estariam voltadas para o aprendizado da História, Filosofia, Geografia, Trigonometria e Retórica.<sup>247</sup>

Depois de concluído o curso secundário oferecido pelo Ateneu Provincial, o aluno que fosse atraído pelo Magistério primário deveria cursar mais algumas matérias voltadas para as escolas de primeiras letras: Português e Literatura, Aritmética, Noções de Geometria, História Sagrada e do Brasil, Língua Francesa e Filosofia com noções fundamentais de moral (GAMA, 1877).

Para as alunas, do Colégio Nossa Senhora da Penha, o curso normal seria realizado em três anos, e sua divisão seria em dois níveis. No primeiro nível, designado como primário, as alunas deveriam cursar as seguintes matérias: primeiras letras, trabalhos de agulha, prendas, e princípios de musica. No secundário, primeiro ano, as matérias oferecidas eram a Língua Portuguesa e Francesa, Ortografia, Aritmética e proporções, além de Musica e Piano. O segundo ano, do secundário, comportava as matérias voltadas para o aprendizado da Língua Portuguesa, Francesa, Noções Gerais de Geografia, Historia Sagrada e do Brasil além do Piano e do Canto. As alunas que fossem aprovadas em todas as matérias estariam consideradas aptas ao magistério público.<sup>248</sup>

Percebe-se, tanto no curso oferecido pelo Ateneu Provincial, quanto naquele ministrado no Colégio Nossa Senhora da Penha, para a formação de professores para as escolas primárias, a presença da matéria designada como História Sagrada, a qual deveria transmitir os preceitos religiosos da Igreja oficial do Império. Como no ensino normal se

---

<sup>247</sup> Conf. Quadro 2 – Matérias ensinadas no ateneu Provincial em 1877.

<sup>248</sup> Conf. Quadro 3 – Matérias ensinadas no Colégio Nossa Senhora da Penha em 1877.

aprendia aquilo que se deveria ensinar, supõe-se que, no ensino primário, uma das funções dos professores era também ensinar sobre a religião cristã.

Werebe (2004), ao discutir sobre a laicidade no ensino primário francês, indica que esse movimento faz parte de um processo de mudança maior, ocorrido em fins do século XIX, de transformação da sociedade, em que o Poder Público busca sua independência ao se afastar da Igreja, tornando a escola oferecida pelo Estado laica e obrigatória. Ou seja, a educação passa a se configurar como “razão de Estado”.<sup>249</sup>

O tema da secularização do ensino primário já havia sido objeto de discussão, quando Inglês de Sousa atuou como deputado na Assembléia Provincial de São Paulo e também quando fez a reforma da instrução pública na Província de Sergipe. Ao debater o tema dos subsídios às escolas particulares em 1880, na Província de São Paulo, Inglês de Sousa diz ser contrário ao emprego do dinheiro público para ajudar um tipo de ensino que não estava de acordo com os interesses da sociedade moderna.<sup>250</sup> Analisando o que era ensinado às alunas matriculadas no Colégio Bom Conselho, de Taubaté, Inglês de Sousa lê parte do se que perguntava e se respondia no catecismo criado pelo monsenhor Gaume sobre duas grandes personalidades da ciência moderna.

P. Qual foi a vida de Voltaire?

R. A vida de Voltaire foi indigna, não só de um christão, senão também de um homem honrado. Ao sahir do collegio, foi expulso de casa por seu pae, e depois preso. Enganou um livreiro, arruinou um outro com a sua velhacaria, e deu largas a toda a corrupção do seu coração, e a todo o seu odio contra a religião, até a sua morte que foi em 1778.

P. E que morte foi a sua?

R. A de um desesperado. Muitas vezes repetiu, furioso, as seguintes palavras: ‘Estou abandonado de Deus e dos homens.’ ‘Tinha pedido um padre, e seus amigos não consentiram que o chamassem.’ [...]

‘P. Quem era Rousseau?

R. Rousseau nasceu em Genebra; desde que nasceu foi ladrão; abjurou o protestantismo para abraçar a religião catholica, e depois voltou ao

<sup>249</sup> Conf.: Nóvoa (1986, 1991) e Narodowski (2002).

<sup>250</sup> Posição muito diferente daquela que o presidente da Província do Espírito, Carlos de Cerqueira Pinto, em 1867, acreditava ser a ideal para a sociedade. Para Pinto (1867), a educação das novas gerações deveria ser fundamentada nos princípios da religião, fonte da prosperidade pública e da ordem social. Como foi possível observar no terceiro capítulo, essa representação, na década de 1880, já não era partilhada por todos os políticos do Império. Alguns políticos do Partido Liberal, entre eles, Inglês de Sousa, acreditavam exatamente no oposto, que a causa do atraso do Brasil em relação a outros países desenvolvidos, especialmente protestantes, estava exatamente na educação que era oferecida nas escolas primárias. Consideravam que a falta de prosperidade do Brasil advinha da educação ascética que algumas escolas ofereciam a seus alunos, assim como do ensinamento de uma atitude contemplativa perante a vida, para receber os prêmios em um mundo vindouro, transmitidos pela matéria de ensino religioso nas escolas públicas.

protestantismo. Viveu por vinte e cinco annos em uma libertinagem publica.

P. E qual foi a sua morte?

R. Teve um fim digno da vida que viveu; suicidou-se’.

A respeito das virtudes de Rousseau, de suas obras, dos seus trabalhos, da sua influencia na historia do seu tempo, nem uma palavra; [comenta Inglês de Sousa,] apenas diz que foi um ladrão e que suicidou-se! (AALPSP, 1881, p. 110).

Contrário a esse tipo de explicação sobre as grandes referências da ciência moderna do seu tempo, Inglês de Sousa retira do regulamento da instrução pública o ensino da religião, realizando no Espírito Santo o que já havia feito na reforma da instrução pública da Província de Sergipe. Nesses debates, percebe-se que está se propondo um processo de secularização da sociedade brasileira que passa pela laicização da escola pública (primária, normal e secundária). É um procedimento de secularização que buscava diminuir o poder espiritual da Igreja sobre os assuntos do Estado.

## **6.2 O ensino primário e sua organização**

Com a reforma da instrução pública, o ensino primário foi dividido em três níveis: a escola elementar, suplementar e complementar. O critério para a divisão e seleção das matérias de cada escola foi estabelecido em função da região em que ela era instalada, levando em conta a densidade populacional e desenvolvimento da região. Desse modo, considerava-se que seriam “[...] escolas elementares principalmente as situadas nos centros agrícolas, suplementares as dos centros de mais desenvolvimento e densidade de população, e complementares as das villas e cidades que tiverem maior progresso industrial ou commercial” (RGIPPE, 1882, p 2).

Estavam obrigadas a freqüentar a escola elementar todas as crianças entre sete e dez anos de idade. Apenas nos casos em que os pais ou tutores provassem que a as crianças sob sua guarda tinham acesso aos mesmos conteúdos oferecidos nas escolas públicas, é que estavam isentas de cumprir o regulamento. Os pais ou tutores também ficavam obrigados a comunicar ao diretor da instrução pública quando seus filhos estivessem em idade de freqüentar a escola elementar. A não obediência ao regulamento seria punida com multas, as quais eram dobradas de valor em caso de reincidência. As matérias que compunham o ensino elementar eram em número de seis para os meninos e sete para as meninas e as aulas

aconteceriam em instituições separadas. A seguir, as matérias da escola elementar:

- 1.º Leitura.
- 2.º Noções de geometria pratica — Dezenho linear.
- 3.º Calligraphia.
- 4.º Exercícios de intuição, ou noções de cousás, acompanhando os exercícios de leitura e escripta e as explicações de geometria e de dezenho.
- 5.º Contabilidade. Quatro operações fundamentaes de calculo sobre inteiros e fracções, systema metrico decimal.
- 6.º Rudimentos de geographia physica da provincia.
- 7.º Costura simples nas aulas das meninas (RGIPPES, 1882, p 3).

O método empregado para o ensino nas escolas elementares, prescreve o regulamento, não deveria ser colocado em prática por intermédio da memorização, mas deveria ser valorizada a experiência e a atividade como forma para se instruir os alunos. Para que o método fosse eficaz, indica-se que os exercícios oferecidos pelos professores da escola elementar deveriam empregar as imagens e as ilustrações como meio para que os alunos tivessem sua atenção despertada. Desse modo,

Os exercicios de leitura serão feitos de preferencia em livros com estampas, para melhor applicação das noções de cousas: Serão escolhidos esses livros d'entre os que tratarem da Flora e da Fauna Brasileira, especialmente da Espirito-Santense, ou de methodos agrícolas (RGIPPES, 1882, p 3).

Com a intenção de reformar as bases do processo educacional, indica-se que o professor deveria fazer os alunos conhecerem os objetos, suas qualidades e seus modos de organização. Assim, dever-se-ia ensinar partindo-se sempre do concreto para o abstrato. Tal fato requeria que o ensino estivesse pautado na atividade e fosse tão prático quanto possível, sempre respeitando o estágio de desenvolvimento do aluno. O objetivo seria tornar mais fácil aos alunos compreender os objetos, suas qualidades e sua organização, conforme prescreviam os métodos de educação ativa.

O ensino na escola suplementar deveria ser composto das seis primeiras matérias oferecidas no ensino elementar acrescidas de mais seis. Eram elas:

- 1.º Leitura de poezias de autores nacionais.
  - 2.º Declamações de trechos de poezia e verso.
  - 3.º Elementos de geographia physica do Brazil, especializando a do Espirito Santo.
  - 4.º Arithemetica até proporções exclusive.
  - 5.º Noções gerais de geometria plana.
  - 6.º Trabalhos de agulha e thezoura nas aulas do sexo feminino.
- O exercicio de leitura corrente de proza será feito em livro de historia

patria, acompanhado de explicações do professor sobre os homens reconhecidamente dignos da gratidão nacional e em livro que tratem praticamente da agricultura do paiz (RGIPPES, 1882, p. 3-4).

A freqüência à escola suplementar, estabelecia o regulamento, seria livre com aulas para meninos e meninas. Assim como no ensino elementar, determina-se que o professor deveria ensinar as matérias da forma mais prática possível. Prescreve-se no regulamento:

O professor tem obrigação de tornar o ensino tão pratico quanto possivel, fazendo conhecer os objectos, as suas qualidades a sua organização, e partindo sempre do concreto para o abstrato deve prescindir de perturbar, a intelligencia da criança com o estudo prematuro de muitas regras; e deve procurar desperta-lhe a attenção, sem fatigal-a usará de uma linguagem chã, mas clara e preciza, que familiarize a intelligencia do alumno com o assumpto (RGIPPES, 1882, p. 3).

Entende-se o termo prático, no sentido atribuído no regulamento, como ativo, uma das premissas para se trabalhar com o ensino intuitivo. Uma educação ativa prescrevia a importância do contato, o mais direto possível, entre a criança e o que deveria ser objeto do seu conhecimento, por compreender que somente dessa forma ocorreria um aprendizado significativo. Esse modo de projetar o ensino dos educandos estava relacionado com a noção de que os “sentidos são a porta de entrada do conhecimento”, pois, dada a importância dos sentidos como canal de entrada dos conteúdos a serem aprendidos, o contato, o mais ativo possível, representava a possibilidade de uma maior estimulação dos órgãos dos sentidos e, conseqüentemente, um desenvolvimento mais rápido e uma aprendizagem mais acelerada da criança.

Para a escola complementar, as matérias selecionadas para o ensino abrangeriam as matérias da escola elementar e da escola suplementar e, como a anterior, a freqüência seria livre. Pela abrangência das matérias oferecidas nessa escola, considerava-se que ela seria a chave de todo o ensino primário. As matérias previstas para a escola complementar estavam assim distribuídas:

- 1.º Elementos de grammatica portugueza. Analyze syntaxica e etymologica da Constituição Politica do Imperio acompanhado de ligeiras explicações sobre estas, posteriormente dos classicos da lingua.
- 2.º Exercicios de redacção, principalmente da correspondencia epistolar
- 3.º Geographia physica e elementos de geographia commercial, principalmente do Brazil, Cosmographia.
- 4.º Arithmetica. Proporções. Regras de trez, de juros, e de compahia.

5.º Geometria.

6.º Noções Geraes de physica , chimica e historia natural.

7.º Continuação dos exercicios de leitura feitos em livro de historia patria e de agricultura, com as explicações do professor.

§ 8.º Trabalhos de agulha, cortes, moldes e bordados nas aulas do sexo feminino (RGIPPES, 1882, p. 4).

Qual a razão de se considerar o ensino complementar como a chave de todo o ensino primário? Ao observar a disposição das matérias oferecidas, percebe-se que são conhecimentos eminentemente práticos, voltados para a formação de mão-de-obra que pudesse preencher vagas oferecidas na administração provincial. São matérias que possibilitariam o exercício de uma profissão, principalmente de secretários, ou que despertariam o interesse pelos cursos especiais oferecidos pelo Ateneu Provincial.

As aulas ministradas no ensino primário deveriam ser divididas em sessões de duas horas, uma sessão para os alunos menores e outras para os alunos maiores. As aulas ocorreriam todos os dias da semana, com exceção dos domingos. Fica também instituído que o professor acompanharia seus alunos às solenidades cívicas, em dias de feitos nacionais, assim como no dia 2 de novembro (dia de Finados), quando os levaria em visitas aos cemitérios da cidade.

Como as aulas ministradas deveriam ter como base a *Pedagogia Moderna*, uma das condições para o ensino se relacionava com as possibilidades de aprendizagem que o professor deveria oportunizar aos alunos. O contato com a natureza seria imprescindível para que o ensino se diferenciasse da forma escolar que até aquele momento vigorava na Província. Assim, os professores deveriam programar excursões ao campo como meio de tornar o ensino mais prático e menos abstrato. Esses passeios seriam realizados nas quintas-feiras. Prescreve o regulamento:

Nesse dia, o professor reunirá os seus alumnos em uma hora certa e os levará a passeio pelo campo, aproveitando os objectos que se lhes offerecerem á vista para dar aos meninos explicações ligeiras sobre historia natural, cosmographia ou agricultura (RGIPPES, 1882, p. 5).<sup>251</sup>

Caso não fosse possível ao professor seguir o regulamento, em relação aos passeios ao campo nas quintas-feiras, poderia reunir seus alunos, durante as duas horas que correspondiam às sessões, para dar-lhes lições de nacionalismo. Diz o regulamento:

---

<sup>251</sup> Silva Jardim, ao preferir sua sexta conferência sobre o método João de Deus, prescreve aos professores que deveriam utilizar o recurso dos passeios ao campo para tornar o ensino mais prático. Diz o professor: “Os professores devem levar os alumnos a passeios no campo, pela manhã, fazel-os admirar os quadros na natureza, aproveitando a oportunidade para lhes ensinar alguma cousa sobre a história natural” (O HORIZONTE, 1882, n.º 59, p. 2).

Não sendo possível fazer o passeio campestre, o professor reunirá os alumnos na casa escola durante duas horas, fazendo-os cantar o Hynno nacional ou outros hynnos patrioticos, ensinar alguma couza de musica aquelles que desejarem aprender, animando-os á recitação de poezias nacionaes, ou entretendo alguma palestra animada, em que lhes dê noções geraes sobre os deveres do homem como membro da familia e cidadão. Nas escolas dos centros agricolas essa palestra versará principalmente sobre factos e methodos de lavoura apropriados ao lugar sempre que fôr possível o professor fará aos seus alumnos praticarem em narrações de factos (RGIPPE, 1882, p. 5).

O ensino prático que deveria ser oferecido nas escolas elementar, suplementar e complementar era uma reação a um modelo denominado como “abstrato”, que não fazia uso das experiências com os objetos para transmitir o conhecimento, mas da memorização como meio privilegiado para o acesso ao saber. Conhecer, por intermédio de noções abstratas, é apresentado como uma etapa da aprendizagem que deveria ser superada, o que também poderia explicar o investimento na contratação de Silva Jardim para ensinar o método João de Deus, considerado pelo professor paulista e por Zeferino Candido, como o estágio final,<sup>252</sup> então perfeito, dos métodos de ensino da leitura.

Prescreve o regulamento que as escolas primárias somente poderiam funcionar em ambientes higiênicos, em salas arejadas, ainda que fossem ornamentadas com retratos dos brasileiros considerados mais ilustres e com quadros que retratassem os feitos mais notáveis da História nacional. Tanto na proposição de visita aos Cemitérios no dia de Finados, quanto na adoção da prática de reverência a brasileiros notáveis, pode-se perceber a estada de Silva Jardim na Província como uma presença invisível que estipula alguns temas que fundamentam o regulamento.

Transcrevendo a sexta conferência realizada por Silva Jardim, o diretor do jornal *O Horizonte* apresenta quais homens eram considerados, pelo conferencista, dignos de servir como modelos para a juventude. Segundo o diretor,

Com o fim de despertar o sentimento da veneração pelos grandes homens, diz que as salas de aulas devem ter os retratos de José Bonifacio, Tiradentes, V. do Rio Branco, João de Deus e o do professor; e, entre nós o de Domingos Martins.<sup>253</sup> Lembra que o

<sup>252</sup> Conforme Lins (1967), para Comte, teórico da *Lei dos Três Estados*, a evolução, intelectual do ser humano passaria por três estados distintos: no primeiro estado, “teológico” ou “fictício”, os fatos observados são explicados pelo sobrenatural, ou seja, as idéias baseadas no sobrenatural são usadas como ciência; no segundo estado, “metafísico” ou “abstrato”, já se encontram as idéias naturais, mas ainda há a presença do sobrenatural nas ciências; no terceiro estado, “científico” ou “positivo”, ocorre o apogeu do que os dois anteriores prepararam progressivamente. Neste, os fatos são explicados segundo leis gerais de ordem inteiramente positiva, em contato com o real/concreto.

<sup>253</sup> Grande comerciante de algodão, Domingos José Martins era um capixaba que havia tomado parte,

professor tem o dever de ter estes retratos; independente do concurso do governo (O HORIZONTE, 1882, n.º 59, p. 2).

Para que o novo método de ensino fosse eficiente e para não haver concorrência, ficava abolida a presença do ensino mútuo nas escolas da Província, e os professores tornavam-se obrigados a lecionar pessoalmente a seus alunos. Ao mesmo tempo em que, no regulamento, se extinguiu o ensino mútuo, os professores que quisessem continuar na prática do método lancaster deixariam de ser considerados funcionários públicos.

Com a proibição do ensino mútuo na Província, estipula o regulamento que a quantidade de alunos não poderia ultrapassar o número de trinta em cada sessão. A justificativa era para que o professor conseguisse dar atenção aos seus alunos sem recorrer a ajudantes.

Para Silva Jardim, o ensino público da Província deveria ser reorganizado em toda a sua estrutura. A forma escolar exposta na reforma da instrução pública deveria ser realizada segundo a *Pedagogia Moderna*. Ao descrever a sétima conferência, pronunciada por Silva Jardim na Província do Espírito Santo, em 1882, os editores do jornal *A Província do Espírito Santo* esclarecem alguns dos temas abordados pelo conferencista.

Proseguindo o conferencista entrou no estudo da economia da escola, do local da aula, do numero de horas que deve ella funcionar, da inconveniencia da promiscuidade n'ella de meninos de diversas idades, dos exercicios a que deve o professor habituar seus alumnos” (A PROVINCIA DO ESPIRITO SANTO, p.1882, n. 57, 3).

As disposições sobre a forma como o professor deveria lecionar e a quantidade de alunos em cada sessão de aulas, previstas no regulamento, de 1882, era muito diferente do modo com que, na Província do Espírito Santo, o ensino havia historicamente sido organizado. Relatando suas visitas às escolas de primeiras letras da região do Espírito Santo, em 1840, o presidente José Joaquim Machado Oliveira fez a seguinte avaliação:

[...] logo no começo da minha administração, ao visitar a Aula de Primeiras Letras desta Capital, e observar o methodo alli praticado, impressões desagradaveis causarão-me o estado ruinoso da casa, e o seu acanhamento para uma escola de 170 meninos, e ainda mais estranho me foi o resultado do suscinto exame que fiz sobre o methodo do ensino alli adoptado; que não he outro se não huma incurial e imperfeita amalgamação do ensino mutuo<sup>254</sup> com o

---

Cont. da nota anterior

juntamente com outros revolucionários, da Revolução Pernambucana, em 1817, e da Confederação do Equador, em 1824.

<sup>254</sup> “Enquanto, nos métodos individual ou simultâneo, o agente de ensino é o professor, nos métodos mútuo, é o

individual,<sup>255</sup> sem que tenha aquelle ligamento indispensavel para dissipar os estorvos que apresenta a approximação dos dois methodos, e facilitar a sua comprehensão (OLIVEIRA, 1840, p. 11).

Em 1868, a situação não era muito diferente. O presidente da Província, Luiz Antonio Fernandes Pinheiro, ao relatar o estado da instrução pública, informa que não era possível fiscalizar, para uniformizar, esse ramo do serviço público, mas pelo relatório que lhe havia sido enviado, pelo diretor do Colégio do Espírito Santo, era possível compreender qual era a situação de ensino na maioria das escolas públicas.

O digno director do collegio do Espirito Santo, referindo-se a aula de 1.<sup>a</sup> lettras estabelecida no mesmo collegio, pronuncia-se deste modo em o relatorio que enviou a esta directoria ‘O methodo de ensino adoptado pelo respectivo professor, e por mim approvedo é o ecclético ou mixto, isto é ahi acham-se dando as mãos o methodo individual, o simultaneo e o mutuo. Acho que desta alliança de methodos só pode resultar o bom aproveitamento dos alumnos’.

Em geral o professorado da provincia usao do methodo simultaneo para o ensino da instrucção primaria.

Si os professores estivessem todos no caso de pôr em execução a sabia combinação de methodos, que, por experiencia, o Sr. Dr. Ortiz achou ser a melhor, seria para desejar que assim se fizesse em todas as aulas; pois reconheço os resultados seriam certos e infalliveis a bem do aproveitamento dos alumnos. É porém o que, por ora, não julgo possível e assim mister será que por algum tempo se permitta que vigore a citada disposição do regulamento de 1848,<sup>256</sup> acerca do methodo do ensino nas aulas de 1.<sup>as</sup> lettras.

Enquanto não tivermos uma aula normal, ou casa que com ella se pareça, e de algum modo a substitua, andaremos assim, sem a menor esperança de melhora, e portanto, de uniformisar em todas as aulas o meio pratico de ensinar as 1.<sup>as</sup> lettras (PINHEIRO, 1868, p. 12).

O relatório do presidente da Provincial do Espírito Santo, ou outros documentos encontrados, não trazem maiores detalhes de como o professor da escola de primeiras letras trabalhava com o ensino individual, com o ensino mútuo e, ao mesmo tempo, ministravam suas aulas pelo método simultâneo, pois, teoricamente, os três são opostos. Ao que parece, o

---

#### Cont. da nota anterior

aluno que é investido dessa função: ‘O princípio fundamental deste método consiste [...] na reciprocidade de ensino entre os alunos, o mais capaz servindo de professor àqueles que é menos capaz, e é assim que a instrução é ao mesmo tempo simultânea, pois todos avançam gradualmente, seja qual o número de alunos’” (LESAGE, 1999, 11).

<sup>255</sup> “O ensino individual consiste em fazer ler, escrever, calcular, cada aluno separadamente, um após o outro, de maneira que quando um recita a lição, os demais trabalham em silêncio e sozinhos. O professor dedica poucos minutos a cada aluno. O emprego de meios coercitivos garante o silêncio e o trabalho. Não existe um programa a ser adotado e as variações, de escola para escola, são imensas” (BASTOS, 2005, p. 34).

<sup>256</sup> Conforme Pinheiro (1868, p. 12), “O art. 32 do regulamento de 20 de fevereiro de 1848, dispõe que o methodo do ensino da instrucção primaria nas escholas publica seja em geral, o simultaneo, podendo-se

professor havia conseguido transpor os inconvenientes que os métodos impunham a suas aproximações. Apesar de o relatório não detalhar o resultado da aproximação dos métodos de ensino, é possível perceber, pelas pistas, os meios pelos quais ocorrem os processos de apropriação e transformação de matérias sociais, ou como afirma Certeau (2002), em sua obra *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, exemplos do *fazer com*, invenções discretas mediadas pelo *consumo e fabricação* que produz resultados inesperados valendo-se da *apropriação e seleção* das práticas formais. O resultado da *fabricação* é algo novo, no caso do professor José Ortiz, um produto eclético ou misto.

Diferente da análise realizada pelo presidente de Província, Luiz Antonio Fernandes Pinheiro, o qual incentivava a aliança entre os métodos, desde que auxiliassem na formação dos alunos, no regulamento da instrução pública, baixado por Inglês de Sousa, não era permitida a concorrência entre métodos de ensino, muito menos a adaptação entre técnicas pedagógicas, mesmo que, pela experiência, as aproximações resultassem positivas. Para Inglês de Sousa, qualquer método de ensino que não se fundamentasse na *Pedagogia Moderna* deveria deixar de existir.

Percebe-se, nesse relatório, a crítica a todo um processo de ensino que historicamente havia se arraigado na Província do Espírito Santo. Em relação ao significado da escola, ela não pode ser mais aquela do ensino individual, ou do ensino mútuo ou do misto, uma vez que entende que o regente da classe, nos outros modelos de ensino, não possuía condição de evitar a promiscuidade entre os alunos de diferentes idades que freqüentavam uma mesma sala de aula. O que se buscava era a homogeneidade, tanto do ensino quanto dos alunos submetidos à disciplina de estudo.

O ensino intuitivo ou ativo, em que os alunos deveriam realizar experiências com o objeto a fim de melhor compreender suas qualidades, passa a ser norma, tanto para a escola primária como para os jardins de infância, instituição que passa a ser projetada para funcionar na Capital da Província.

Prevê o regulamento que haveria uma lógica de organização no ensino primário. Em cada nível do ensino primário, o aluno faria prova de habilitação nas matérias. Cada etapa completa daria direito a um diploma, o que asseguraria garantias de matrícula na unidade seguinte. Somente poderia se matricular no ensino complementar o aluno que tivesse concluído os outros dois níveis, o elementar e o suplementar. De posse dos três diplomas, o aluno teria direito a se matricular em qualquer dos cursos oferecidos pelo Ateneu Provincial

---

Cont. da nota anterior

porém adoptar outros que forem mais adequados conforme os logares, sua necessidade e recurso”.

(ensino normal primário, o ensino secundário e o ensino especial).

### 6.3 Os jardins de infância

Pela primeira vez, um projeto de reforma da instrução pública, produzido no Espírito Santo, faz referência à criação de uma escola para crianças em idade inferior a sete anos. O Capítulo VI, *Dos Jardins de Infancia*, prescreve a criação, junto a uma escola elementar anexa aos cursos normais, de um espaço para ensinar as crianças que ainda não estivessem em idade de frequentar o ensino elementar. Os procedimentos de ensino utilizados pelos professores deveriam ser realizados em conformidade com o Método de Froebel. Desse modo, prescreve-se no regulamento que as atividades realizadas em aula deveriam ser instrutivas, com noções exatas sobre as coisas. Nessas aulas, os alunos-mestres das escolas normais fariam o aprendizado das técnicas do ensino ativo.

Art. 47.º Em uma escola elementar e de preferencia em uma das annexas aos cursos normaes, se creará, logo que for possivel um jardim, destinado a servir de recreio instructivo e a dar noções exactas sobre as cousas, aos meninos que não estiverem em idade de frequentar a escola elementar.

Art. 48.º Logo que os recursos do Thesouro permittirem, o Presidente da Provincia poderá mandar contractar um professor para inaugurar o jardim, a que se refere o artigo supra, e dar as primeiras licções conforme o methodo de Froebel (RGIPPES, 1882, p. 6-7).

Luzuriaga (1980), ao estudar a *História da educação e da pedagogia*, declara que um dos maiores pensadores sobre a *Pedagogia Moderna*, e que maior força exerceu sobre os novos modelos pedagógicos que circularam no final do século XIX, tinha sido Friedrich Wilhelm August Froebel. Sua obra sobre a educação da infância foi recebida em muitos países como a experiência que poderia expurgar os velhos métodos de ensino e dar à educação uma base científica, pois percebia na criança não um adulto em miniatura, mas um ser humano que passava por fases de desenvolvimento. Desse modo, em cada fase, o ensino deveria ser exercitado de uma forma diferenciada para que atingisse os seus objetivos de educar o homem para a sociedade. Assim, para Luzuriaga (1980, p. 201), a educação haveria “[...] de adaptar-se, pois, às fases do desenvolvimento do homem, reconhecendo o valor de cada uma e particularmente a infância”. Para Luzuriaga (1980, p. 201), “A grande criação de Froebel foi o haver visto antecipadamente o que os psicólogos descobriram depois: que os primeiros anos de vida são os decisivos no desenvolvimento mental do homem”.

Outras idéias de Froebel amplamente aceitas, conforme Luzuriaga (1980) por aqueles

que acreditavam que somente uma educação moderna poderia colocar Brasil ao nível dos países já desenvolvidos, foram as que se relacionavam com o valor da atividade e da liberdade. Para Luzuriaga (1980), esses valores consistiam na essência do pensamento pedagógico de Froebel. Ao discutir sobre o valor da atividade e da liberdade na pedagogia froebeliana, Luzuriaga (1980, p. 201) cita o autor alemão dizendo:

‘O homem, desde que nasce e começa sem qualquer exceção a desenvolver-se, deve aprender a trabalhar e produzir, a manifestar sua atividade em obras exteriores’ Todas as crianças, todos os moços e jovens, sem qualquer exceção, qualquer que fosse a situação e a classe, deveriam empregar pelo menos uma ou duas horas diárias em um trabalho sério, na produção de objetos determinados. Isto é necessário sobretudo para a revelação das tendências e impulsos interiores, e para sua subsequente direção.

Em uma reforma produzida por liberais que buscavam tornar o Brasil moderno, que já percebiam o término da escravidão como uma realidade que se aproximava, os valores que Froebel agrega a suas teorias sobre o ensino são fundamentais para se forjar, valendo-se da escola, o homem do amanhã, industrioso, hábil na resolução de problemas, criativo, laborioso e disciplinado.

## 6.4 Castigos e recompensas

Na *Pedagogia Moderna* proposta por Inglês de Sousa, utilizando como referência as proposições de Froebel, em que o professor deveria compreender as diferenças de cada fase de desenvolvimento da criança, não havia lugar para os castigos corporais, mas para estratégias que evocassem a autodisciplina.

Pelo novo regulamento da instrução pública, ficavam suprimidas todas as formas de violência físicas contra os alunos. Repreensões e castigos não poderiam ser corporais. Os professores que aplicassem punições físicas aos alunos estariam sujeitos a multas e à perda da cadeira de professor primário.<sup>257</sup>

È expressamente proibido nas escolas primarias o castigo corporal, de qualquer especie que seja. A infracção deste artigo sujeita o professor a suspensão immediata do exercicio, imposta pela primeira authoridade competente que tiver conhecimento do facto, seguindo-se logo o processo disciplinar (RGIPPES, 1882, p. 7).

<sup>257</sup> Como já foi descrito no capítulo anterior, uma das propostas de Silva Jardim era que a Pedagogia Moderna deveria ser guiada pelo afeto; não pelos castigos aplicados muitas vezes pela palmatória.

Dispõe o regulamento que os únicos castigos disciplinares que poderiam ser aplicados aos educandos estavam relacionados com:

- 1.º Repreensão em particular.
- 2.º Repreensão em classe.
- 3.º Trabalho na escola fóra das horas lectivas,
- 4.º Privação das palestras e passeios das quintas feiras ficando o alumno retido na casa da escola durante as duas horas que durar a diversão dos outros (RGIPPES, 1882, p. 5).

Arce (2002), ao discutir a Pedagogia dos jardins de infância na proposta educacional de Froebel, analisa que, para o educador alemão, a disciplina na escola não deveria ser controlada por castigos físicos, mas por estratégias que levassem o educando a internalizar as normas, o que desenvolveria a capacidade de a própria criança regular seu comportamento.

A escolarização da infância, com as Pedagogias Modernas, segundo Veiga (2002), passa pela produção da autodisciplina e do autocontrole. Para Veiga (2002, p. 98), “A escolarização no século XIX, pela extensão do autocontrole ao conjunto das relações sociais, é também uma extensão do controle da violência (castigos físicos) sobre as crianças, interferindo no âmbito privado das famílias em geral”. Isso significa, para a autora (2002), que a monopolização dos saberes escolares pelo Estado produziu as condições necessárias para se ultrapassar os modelos pedagógicos que se fundamentavam em “[...] práticas de adestramento e castigos físicos, de memorização e de dor, por uma pedagogia que fizesse da civilização a própria natureza humana, homogeneizada para toda a sociedade” (VEIGA, 2002, p. 100).

Ao estudar a instrução pública em Minas Gerais, Rosa (2006) observa que a introdução do ensino mútuo naquela região foi tema de acirrados debates entre os defensores do ensino individual. Os que defendiam o ensino mútuo se apoiavam nos resultados, verificáveis, de ser possível alfabetizar muitos alunos ao mesmo tempo. Mas, em função do número aumentado de alunos em um único local, o controle e a disciplina não eram atingidos apenas com advertências. Por isso, acompanhando a defesa do ensino mútuo, também se advogava a adoção pelos professores do livro denominado como *Castigos Lancasterianos* (publicado pelo governo da Província de Minas Gerais), uma codificação de como os professores deveriam lidar com os alunos que não se comportassem adequadamente. Para a autora:

Os castigos propostos tinham como objetivo manter a ordem e a disciplina em sala, com a intenção de garantir o melhor e maior

aproveitamento do tempo. Para que a ordem fosse garantida, além de castigos de natureza física e/ou moral, os quais chamam a atenção pela extrema crueldade, defende-se com veemência o estabelecimento da hierarquia entre os alunos e a obediência estrita a ela, enfatizando a importância de os decurções não descuidarem da execução de suas tarefas. Reforçando mais uma vez a idéia da emulação e da competição entre os meninos (ROSA, 2006, p. 94-95).

Pelo que se percebe, a reforma da instrução pública, na gestão de Inglês de Sousa, era totalmente contrária a um tipo de controle realizado com base no exterior. Por isso, a repreensão era projetada apenas como verbal e o castigo estava relacionado com a perda do direito de acompanhar o professor nas palestras e nos passeios realizados nas quintas-feiras, momentos considerados de maior diversão e menor rotina.

## 6.5 Grade de matérias do Ateneu Provincial

Com a reforma da instrução pública, o Ateneu Provincial passou a oferecer três cursos: o ensino normal primário, o ensino secundário e o ensino especial.

A idade mínima para a matrícula em qualquer dos cursos oferecido pelo Ateneu Provincial era de onze anos e a distribuição das matérias a serem cursadas, pelos alunos matriculados na instituição, fazia-se na forma de cadeiras. Ao todo, as cadeiras eram quinze e deveriam ser cursadas de acordo com o programa de cada curso em que o aluno se matriculava. As cadeiras que comporiam o ensino oferecido no Ateneu Provincial, na reforma de 1882, estavam distribuídas do seguinte modo (Quadro 9):

1. <sup>a</sup> CADEIRA	2. <sup>a</sup> CADEIRA	3. <sup>a</sup> CADEIRA
Grammatica e Lingua Nacional. Rhetorica e Poetica	Lingua Latina	Lingua francesa
4. <sup>a</sup> CADEIRA	5. <sup>a</sup> CADEIRA	6. <sup>a</sup> CADEIRA
Lingua italiana	Lingua ingleza	Lingua alemã
7. <sup>a</sup> CADEIRA	8. <sup>a</sup> CADEIRA	9. <sup>a</sup> CADEIRA
Mathematicas elementares (Arithmetica e Algebra)	Geometria, trigonometria rectilinea. Mecanica applicada ás machinas	Cosmographia Geographia Physica, Commercial e Politica
10. <sup>a</sup> CADEIRA	11. <sup>a</sup> CADEIRA	12. <sup>a</sup> CADEIRA
Physica Chimica e Historia natural	Physiologia Humana precedida das indispensaveis noções de anatomia. Hygiene	Historia universal Noções geraes de economia politica, de estatisticas e finanzas
13. <sup>a</sup> CADEIRA	14. <sup>a</sup> CADEIRA	15. <sup>a</sup> CADEIRA
Philosophia, Noções geraes de direito constitucional, civil-criminal e commercial brasileiros	Pedagogia e medeseignados comothodologia	Agricultura, Methodo intensivo e extensivo Noticia abreviada dos principaes productos nacionaes

**QUADRO 9 – CADEIRAS OFERECIDAS PELO ATENEU PROVINCIAL EM 1882**

Fonte: RGIPPES (1882, p. 8).

Além das matérias que compunham as quinze cadeiras que configuravam o ensino oferecido no Ateneu Provincial, outras matérias seriam ensinadas nas classes anexas, as quais também faziam parte da estrutura da instituição. As classes anexas seriam regidas por mestres especiais contratados para oferecer aprofundamento em matérias que se consideravam imprescindíveis na formação dos normalistas e dos alunos dos cursos especiais. As matérias oferecidas nas classes anexas se relacionavam com os conhecimentos sobre:

- 1º - Calligraphia.
- 2º - Desenho.
- 3º - Principios de arte musical. Musica vocal e instrumental.
- 4º - Escripuração mercantil (RGIPPES, 1882, p 8).

Estipula-se, pelo art. 68 do regulamento, que os pretendentes ao Magistério teriam que cursar, além das matérias relacionadas com as cadeiras do ensino normal, as aulas oferecidas nas classes anexas, especialmente as aulas de Caligrafia e Música. Já os alunos do curso de Comércio teriam que freqüentar as aulas especiais de Caligrafia e Escripuração mercantil.

## 5.6 A distribuição das matérias na escola normal

Pelo regulamento, os estudantes que tivessem a intenção de se habilitar ao Magistério primário, de qualquer grau, deveriam cursar algumas cadeiras oferecidas pelo Ateneu Provincial. A essas cadeiras reunidas dava-se o nome de ensino normal primário, e aos estudantes que as cursassem, o título de normalistas. As cadeiras e as matérias que constituíam o ensino normal primário estavam distribuídas da seguinte forma (Quadro 10):

1. <sup>a</sup> CADEIRA	3. <sup>a</sup> CADEIRA	7. <sup>a</sup> CADEIRA
Grammatica e lingua nacional	Grammatica e tradução dos classicos	Mathematicas elementares
8. <sup>a</sup> CADEIRA	9. <sup>a</sup> CADEIRA	10. <sup>a</sup> CADEIRA
Geometria e Trigonometria rectilinea	Cosmographia, Geographia Physica, Commercial e Política	Physica Chimica e Historia natural
11. <sup>a</sup> CADEIRA	12. <sup>a</sup> CADEIRA	14. <sup>a</sup> CADEIRA
Physiologia Humana precedida das indispensaveis noções de anatomia e Hygiene	Historia universal	Pedagogia e methodologia

**QUADRO 10 – CADEIRAS QUE CORRESPONDIAM AO ENSINO NORMAL EM 1882**

Fonte: RGIPPES (1882, p. 8-9).

No regulamento se estabelecia que o curso normal primário fosse dividido em duas seções, uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino, cada uma funcionando em uma instituição, mas com os mesmos professores. As aulas para as meninas seriam ministradas no Colégio Nossa Senhora da Penha; já para os meninos as aulas ocorreriam no Ateneu Provincial. Também ficava estipulado que cada seção teria à sua disposição uma escola primária complementar, local em que os estudantes matriculados no ensino normal assistiriam a um professor e exercitariam os métodos e técnicas aprendidos.<sup>258</sup>

A seção feminina do curso normal, que funcionaria no Colégio Nossa Senhora da Penha, possuía algumas diferenças da seção masculina, ministrada no Ateneu Provincial. Apesar de as duas seções estarem sob a direção do diretor do Ateneu Provincial, sendo também esse o diretor-geral da instrução pública, o ensino normal ministrado no Colégio Nossa Senhora da Penha ficaria sob a responsabilidade de uma diretora que se encarregaria de manter a ordem no estabelecimento ao mesmo tempo em que se ocuparia com o ensino das aulas de piano, de trabalho com agulhas, de corte e de moldes e bordados.

Nenhuma aluna poderia se matricular na escola normal sem antes ter idade completa de quatorze anos, possuir atestado de vacinação ou moléstia contagiosa, licença do pai ou do marido e certificado nas matérias do ensino complementar. Para encerrar o curso, nenhuma aluna poderia ser considerada mestra sem que antes se mostrasse perita em prendas domésticas, ensinadas pela diretora, e provasse que estava habilitada na prática do ensino.

O prazo para que os professores da Província se habilitassem na Escola Normal era estipulado em nove anos. Após esse período, ninguém poderia mais assumir aulas no ensino primário sem que antes tivesse passado pelo curso normal. Para aqueles professores que já estivessem exercendo o Magistério, seria oferecida uma vaga na Escola Normal. As professoras que comprovassem experiência no Magistério primário estariam isentas de apresentar as provas (atestados de saúde, licenças do pai ou do esposo e certificados do ensino primário), e ainda teriam o direito ao ordenado mensal se já estivessem ministrando aulas por mais de um ano.

Para que fosse considerado um professor habilitado, o formando da escola normal deveria, ao final do curso, prestar exame na presença do presidente da Província e de outros que ele tivesse convidado. O exame seria para verificar as habilidades dos novos professores, tanto no domínio teórico das matérias quanto em relação às técnicas pedagógicas e sua

---

<sup>258</sup> As aulas práticas seriam ministradas pelo professor de Pedagogia do Ateneu Provincial. As atividades práticas ocorreriam uma vez por semana, sempre na escola anexa e sob a supervisão do professor de Pedagogia. Prescrevia-se no regulamento que nenhum aluno poderia se formar sem mostrar proficiência no

aplicação no ensino das crianças. Prescreve o regulamento:

A habilitação pratica a que se refere o art 91.º será verificada em exame especial feito perante o Presidente da Provincia, e por examinadores, nomeados por elle, d'entre os lentes do curso, um dos quaes será o professor de Pedagogia. Nesse exame, que constitui a prova definitiva de habilitação, o alumno deverá ser argüido sobre generalidades de todas as materias do curso pedagogico com applicação á pratica do ensino. No julgamento das provas exhibidas por essa occasião, os examinadores terão muito em vista o procedimento moral e civil que tiver mostrado o examinando durante a frequencia do Athenêo (RGIPPES, 1882, p. 10).

A eficiência do ensino oferecido no curso normal seria atestada durante o exame, que avaliaria o domínio das teorias e técnicas pedagógicas, mas somente essa avaliação não garantiria o diploma de normalista. O aluno seria acompanhado durante todo do seu aprendizado e seriam anotadas avaliações sobre sua conduta, moralidade, pontualidade e disciplina. O domínio das teorias e das técnicas pedagógicas não demonstrava o preparo dos professores; era necessário também, saber se as lições de moralidade haviam sido incorporadas pelos alunos.

Estipula-se, com base na reforma, que o provimento das cadeiras do ensino primário só seria realizado por concurso entre os titulados pela escola normal. Mas, no caso de não existir na província número suficiente de normalistas formados, poder-se-ia recorrer à nomeação de candidatos a vagas, desde que tivessem apoio dos professores do ensino normal. O concurso abordaria as matérias ensinadas no ensino primário, seguindo a ordem fornecida no programa do regulamento.

Os professores que passassem pelo concurso, a partir da reforma, seriam considerados efetivos da instrução pública, o que lhes garantiria a estabilidade. Adverte-se que, “[...] desde a data da nomeação, [o professor] só pode ser demettido do magisterio, a seo pedido, ou por sentença do conselho disciplinar, confirmada pelo Presidente da província e ouvido o conselho superior” (RGIPPES, 1882, p. 10).

## 6.7 O ensino especial

---

Cont. da nota anterior

domínio dos métodos e na prática do ensino.

Do ensino especial oferecido pelo Ateneu Provincial faziam parte o curso de Comércio e o curso de Agricultura.

O curso de Comércio poderia ser realizado com as seguintes cadeiras (Quadro 11):

1. <sup>a</sup> CADEIRA	2. <sup>a</sup> CADEIRA	5. <sup>a</sup> CADEIRA
Grammatica e lingua nacional	Lingua Latina	Lingua ingleza
6. <sup>a</sup> CADEIRA	7. <sup>a</sup> CADEIRA	8. <sup>a</sup> CADEIRA
Lingua alemã	Mathematicas elementares (Arithmetica e Algebra)	Geometria e Trigonometria rectilinea
9. <sup>a</sup> CADEIRA	12. <sup>a</sup> CADEIRA	13. <sup>a</sup> CADEIRA
Cosmographia, Geographia Physica, Commercial e Politica	Noções geraes de economia politica, estatistica e finanças	Noções de direito constitucional, civil criminal e commercial brasileiro

**QUADRO 11 – CURSO DE COMÉRCIO DO ATENEU PROVINCIAL**

Fonte: RGIPPES (1882, p. 13).

O curso de agricultura oferecido pelo Ateneu Provincial compreendia as seguintes cadeiras (Quadro 12):

1. <sup>a</sup> CADEIRA	3. <sup>a</sup> CADEIRA	7. <sup>a</sup> CADEIRA
Grammatica e lingua nacional	Lingua franceza (leitura e traducção)	Mathematicas elementares (Arithmetica e Algebra)
8. <sup>a</sup> CADEIRA	9. <sup>a</sup> CADEIRA	10. <sup>a</sup> CADEIRA
Geometria, trigonometria rectilinea. Mecanica applicada ás machinas	Cosmographia, Geographia Physica, Commercial e Politica	Physica Chimica e Historia natural
11. <sup>a</sup> CADEIRA	13. <sup>a</sup> CADEIRA	15. <sup>a</sup> CADEIRA
Physiologia Humana precedida das indispensaveis noções de anatomia. Hygiene	Noções geraes de direito constitucional, civil criminal e commercial brasileiro	Agricultura, Methodo intensivo e extensivo. Noticia abreviada dos principaes productos nacionaes

**QUADRO 12 – CURSO SECUNDÁRIO DE AGRICULTURA DO ATENEU PROVINCIAL**

Fonte: RGIPPES (1882, p. 14).

Para a matrícula em qualquer uma das aulas do curso especial, o candidato deveria provar habilitação nas matérias que compunham o curso geral, prova que seria realizada por uma comissão constituída pelo diretor do Ateneu Provincial. Já para a matrícula no curso geral (de letras), requeriam-se os certificados de habilitação recebidos ao término do curso primário.

O ensino especial possui como objetivo a formação profissional, os candidatos não cursavam matérias que visavam a ilustração, mas matérias que buscavam a especialização. Ele objetiva preparar para o mercado de trabalho, suas matérias são organizadas com base em um núcleo comum, composta de cinco cadeiras em que se estuda a Gramática nacional, a matemática elementar, noções geometria e trigonometria, cosmografia e geografia física,

comércio e política, noções de direito constitucional, civil, criminal e comercial brasileiro. As outras eram voltadas para o curso que o candidato escolhesse. No curso de comércio a maior ênfase era dada ao estudo de idiomas, língua inglesa e alemã. A especialização era enfatizada com base na matéria Noções gerais de economia política e estatística e finanças. No curso de agricultura a especialização era feita na matéria Agricultura, método intensivo e notícias dos principais produtos nacionais.

## 6.8 Curso complementar de letras

O ensino secundário ministrado no Ateneu Provincial compunha-se do curso de preparatórios para a matrícula nas faculdades superiores do Império e do curso complementar de Letras. O curso de Letras era estruturado com as seguintes cadeiras (Quadro 13):

1. <sup>a</sup> CADEIRA	2. <sup>a</sup> CADEIRA	3. <sup>a</sup> CADEIRA
Grammatica e Lingua Nacional. Rhetorica e Poetica	Lingua Latina	Lingua francesa
4. <sup>a</sup> CADEIRA	5. <sup>a</sup> CADEIRA	6. <sup>a</sup> CADEIRA
Lingua italiana	Lingua ingleza	Lingua alemã
7. <sup>a</sup> CADEIRA	8. <sup>a</sup> CADEIRA	9. <sup>a</sup> CADEIRA
Mathematicas elementares (Arithmetica e Algebra)	Geometria e Trigonometria rectilinea	Cosmographia, Geographia Physica, Commercial e Politica
10. <sup>a</sup> CADEIRA	11. <sup>a</sup> CADEIRA	12. <sup>a</sup> CADEIRA
Physica Chimica e Historia natural	Physiologia humana precedida das indispensaveis noções de anatomia e Hygiene	Historia universal Noções geraes de economia politica, de estatisticas e finanças
13. <sup>a</sup> CADEIRA		
Philosophia, Noções geraes de direito constitucional, civil-criminal e commercial brasileiros		

**QUADRO 13 – CURSO SECUNDÁRIO DE LETRAS DO ATENEU PROVINCIAL**

Fonte: RGIPES (1882, p. 12).

Mesmo os alunos que tivessem como meta apenas os exames de preparatórios, prevê o regulamento, que eles deveriam se matricular no curso de Letras oferecido pelo Ateneu Provincial. A matrícula nas cadeiras que compunham o curso de Letras deveria ser realizada seguindo o plano de estudos estabelecido pelo regulamento:

As materias necessarias para a matricula nos cursos superiores do Império, não podem ser estudadas senão segundo a ordem e planos de estudos, estabelecidos neste regulamento, mas os alumnos que não quizerem completar o curso de letras poderão fazer separadamente os

exames de acordo com o que adiante se prescreve (RGIPPES, 1882, p. 12).

Os alunos que terminassem o curso de Letras teriam total acesso aos cargos públicos disponíveis na administração provincial, exceto o de professor primário, salvo se não houvesse normalista pleiteando a vaga, mas teriam preferência na regência interna e definitiva de alguma cadeira vaga do Ateneu Provincial, ocupada mediante concurso. Aos que terminassem o curso de Letras seria dado o grau de *Humanista*.

Percebe-se que, mesmo preservando as matérias que preparavam para os exames de preparatórios, como foi requerido pelos deputados, pois constituíam o acesso aos cursos oferecidos pelo Império, os conteúdos que compunham o curso de Letras abrangiam saberes não exigidos para ingressar numa faculdade. O curso de Letras oferecido no Ateneu Provincial tinha por objetivo, além dos exames de preparatórios, também formar pessoas habilitadas para os cargos da administração provincial, ou professores para os cursos oferecidos pelo Ateneu Provincial.

Como forma de obrigar a matrícula nos cursos oferecidos pelo Ateneu, estipula-se que, findados doze anos, depois de aprovado o regulamento, ninguém poderia pleitear qualquer cargo público sem apresentar diploma de qualquer dos cursos oferecido pela instituição. Já para a matrícula em qualquer dos cursos do Ateneu Provincial, depois de três anos da aprovação do regulamento, somente seriam admitidos alunos que possuíssem o diploma do curso complementar. Por esse motivo, Inglês de Sousa considera a escola complementar a alma da reforma.

## **6.9 A organização do plano de estudos do Ateneu Provincial**

De acordo com o plano de estudos estipulado para o Ateneu Provincial, o ensino estaria “[...] dividido em classes e series, guardando a ordem logica da concatenação das materias” (RGIPPES, 1882, p 14).

A propósito de se criar um curso secundário seriado, dividem-se as séries em primeira série, compreendendo o curso geral (obrigatório para todos os candidatos à habilitação nos cursos especiais), e segunda série, que compreendia as matérias dos cursos especiais.

As cadeiras que compunham o curso geral, primeira série, organizavam-se com base nos conhecimentos relacionados com as seguintes matérias (Quadro 14):

1. <sup>a</sup> CADEIRA	3. <sup>a</sup> CADEIRA
Grammatica e Lingua nacional	Lingua franceza (leitura e traducção)
7. <sup>a</sup> CADEIRA	9. <sup>a</sup> CADEIRA
Mathematicas elementares (Arithemetica e Algebra)	Cosmographia, Geographia physica, Commercial e Politica

**QUADRO 14 – PRIMEIRA SÉRIE, CURSO GERAL DO ATENEU PROVINCIAL**

Fonte: RGIPES (1882, p. 14).

No regulamento, estipula-se que as cadeiras seriam divididas em classes, conforme as matérias que a compunham. A divisão das cadeiras em classes era realizada da seguinte forma (Quadro 15):

1. <sup>a</sup> CADEIRA	2. <sup>a</sup> CADEIRA	3. <sup>a</sup> CADEIRA
1 <sup>a</sup> classe. Geometria e lingua nacional 2 <sup>a</sup> Rhetonica e poetica. As lições da 1 <sup>a</sup> classe terão lugar diariamente, tanto no Athenêo como na secção feminina. As de 2 <sup>a</sup> classe em dias da semana determinados no horario da congregação	Uma só classe dividida em turmas, desde os principios da grammatica até a traducção dos poetas classicos, conforme determinar o programma. As aulas serão diarias	Uma só classe dividida na fôrma da antecedente. As aulas serão diárias
4. <sup>a</sup> CADEIRA	5. <sup>a</sup> CADEIRA	6. <sup>a</sup> CADEIRA
Uma só classe. Aulas diarias	Uma só classe, dividida em turmas na fôrma das antecedentes. Aulas diarias	Uma só classe. Aulas diárias
7. <sup>a</sup> CADEIRA	8. <sup>a</sup> CADEIRA	9. <sup>a</sup> CADEIRA
1 <sup>a</sup> Classe. Arethemetica. Exposição desde a idéa de quantidade até logarithmos inclusive; 2. <sup>a</sup> Classe Algebra até equações de 2. <sup>o</sup> grau. Aulas diárias	1 <sup>a</sup> Classe. Geometria e trigonometria rectilinea. 2 <sup>a</sup> Classe. Mechanica applicada as machinas. A 1 <sup>a</sup> classe lecciona no Athenêo e na escola normal; a 2. <sup>a</sup> só no Athenêo	Uma só classe, curso seguido para todos
10. <sup>a</sup> CADEIRA	11. <sup>a</sup> CADEIRA	12. <sup>a</sup> CADEIRA
Uma só classe. Curso seguido de physica, chimica, mineralogia, botanica e zoologia	Uma só classe. Curso seguido	1 <sup>a</sup> Classe. Historia universal. 2 <sup>a</sup> Classe. Noções geraes de economia politica, estatistica e finanças
13. <sup>a</sup> CADEIRA	14. <sup>a</sup> CADEIRA	15. <sup>a</sup> CADEIRA
1 <sup>a</sup> Classe. Philosophia. 2 <sup>a</sup> Classe. Noções geraes de direito constitucional, civil criminal e commercial brasileiro	Uma só classe. Curso seguido	Uma só classe. Curso seguido

**QUADRO 15 – SEGUNDA SÉRIE DO ATENEU PROVINCIAL**

Fonte: RGIPPES (1882, p. 14-15).

Ao analisar o regulamento da instrução pública, percebe-se a tentativa que foi feita de eliminar a dicotomia entre os níveis do ensino. Para que o aluno passasse de um nível para o outro, seria necessário apresentar diplomas de conclusão das etapas precedentes, consideradas como pré-requisitos, e cursar um núcleo comum de matérias, o que evitaria que o Ateneu Provincial se configurasse em apenas um curso de humanidades e preparatórios para o ensino superior.

Com a reforma, o Ateneu Provincial passou a oferecer matérias que fugiam ao esquema do ensino apenas com conteúdo propedêutico, em que se valorizava, em sua maior parte, o aprendizado dos saberes designados como *Humanidades*.<sup>259</sup>

Em um modelo de ensino em que a finalidade última era atingir os cursos superiores, desde os primeiros anos de estudos realizados nas escolas de primeiras letras, a condição essencial para o desenvolvimento da aprendizagem era o exercício da memória. Atividades de aprendizagem que Chervel (1990), em seu estudo sobre a *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de estudo*, vai chamar de *ginástica intelectual*, modo de formar os “espíritos” pelo exercício intelectual das humanidades clássicas (estudo do latim, do grego e das artes da retórica).<sup>260</sup>

Conforme Chervel e Compère (1999), as humanidades são, em princípio, uma educação moral, que se distancia de uma educação liberal, pois sua função não é ensinar conhecimento que seja

[...] diretamente útil às profissões que serão exercidas em seguida [à formação]. A formação recebida por grupos de crianças e jovens, nos estabelecimentos reservados a um pequeno grupo, pretende-se fundamentalmente *gratuita*, no significado moral do termo, desinteressada, desprovida de qualquer preocupação imediatista. Assim, o latim almeja ter um caráter eminentemente simbólico. Essa formação confere, àqueles que dela participam, uma marca indelével

<sup>259</sup> Para compreender a ascensão e a queda das *Humanidades* como eixo central da formação do cidadão oitocentista, francês, ver o estudo desenvolvido por Chervel e Compère (1999) *As humanidades no ensino*. Nesse estudo, os autores analisam, na longa duração, a substituição das Humanidades clássicas no final do século XIX por algo que passou a ser denominado como humanidades modernas, ou científicas.

<sup>260</sup> Para Chervel e Compère (1999, p. 155) a educação clássica, fundamentada nas *Humanidades*, era basicamente “[...] uma formação do espírito que [...] tendia a desenvolver um certo número de qualidades, ou seja, a clareza do pensamento e da expressão; o rigor no encadeamento das idéias e de proposições; o cuidado com a medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à idéia. Para esse objetivo ser atingido, os alunos [...] [eram] submetidos a um conjunto de exercícios orais e escritos”. Desse modo, para demonstrar a eficiência do ensino, o aluno deveria “[...] decorar, no curso de sua escolaridade, milhares de versos de Ovídio, Horácio, Virgílio e Homero, a verbosidade pomposa de Tito Lívio, discursos de Cícero, que se supõem constituir a base de sua cultura e, excetuando-se Homero, são modelos para seus exercícios de composição” (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 152-153).

de pertencer à elite, sendo um signo de reconhecimento, senão pelo desempenho ou gosto pelas línguas antigas, pelo menos por uma certa familiaridade com frases ou citações latinas (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 152, grifo do autor).

Na sociedade Imperial, pela forma de distribuir socialmente as tarefas de organizar e suprir as necessidades do Estado, optou-se pelo regime da escravidão de povos considerados “inferiores”, o que acabou associando ao trabalho não intelectual uma condição também de inferioridade pois, em razão dessas representações na educação, não se valorizava a atividade como princípio educativo. Pelo que se percebe, na reforma proposta por Inglês de Sousa, ainda que se preservasse parte das matérias em que se aprendiam os conteúdos das matérias que capacitavam para os cursos superiores (como foi prescrito pela Lei n. 31, que autorizava a reforma e produção do seu regulamento), como é possível perceber, no currículo do ensino secundário, já existiam matérias que estavam ligadas não somente às *humanidades*, mas também ao que Chervel e Compère (1999) vão denominar como *humanidades modernas*, ou *científicas*.

O curso primário organizado em três níveis (elementar, suplementar e complementar), ao que parece, foi a tentativa da organização de um ensino primário de longa duração e que tivesse uma certa progressão na oferta de matérias e no grau de aprofundamento. Já o núcleo comum, chamado curso geral, oferecido pelo Ateneu Provincial, serviria para tornar o ensino secundário menos dependente dos exames de preparatórios, uma vez que, sob a designação de curso secundário, havia matérias mais próximas do ensino profissional (ensino especial, oferecido como curso de comércio e Curso de Agricultura).

## **6.10 A educação como motor do progresso**

As representações e proposições colocadas em evidência por intermédio do regulamento foram muito bem projetadas. São formadas pelos interesses de um grupo de homens conectados com os ideais do seu tempo, ao que parece, em uma luta intestina contra tudo que consideram “tradicional”. Nessa disputa pela voz autorizada, a escola e suas possibilidades de formação são colocadas na ordem do dia. Notadamente a escola primária passa a ser visualizada como lugar de formar as novas gerações e impedir a “degeneração” diagnosticada e associada a uma forma escolar considerada ultrapassada, pois ligada à

religião, ou que tinha a religião como único parâmetro para tomar decisões a respeito dos saberes que deveriam ser distribuídos pela escola.

A missão empreendida por Silva Jardim, segundo suas palavras, com o objetivo de civilizar a Província, convencendo ao seu seletto auditório, formado por políticos, professores, alunos e autoridades da região do Espírito Santo, de que a cultura letrada era fator decisivo para a prosperidade material, permite também perceber que, para esses atores sociais, a escola reformada era um dispositivo que comporia uma estratégia mais abrangente de reformas capazes de assegurar o progresso e futuro próspero, que havia sido anunciado pelos países que fizeram da escolarização uma questão de Estado, como uma das formas mais eficazes para promover melhorias sociais, necessárias para o Brasil se tornar um país moderno.

Conforme Barros (1959), em seu estudo sobre a *Ilustração brasileira*, entre as décadas de 1870 e 1880, acreditava-se que seriam as idéias a força capaz de mover o mundo. Nessas representações, a escola seria o local privilegiado em que se poderia projetar o futuro do país pela organização e desenvolvimento das idéias. Para o autor (1959), “No Brasil, é indiscutível o êxito de tais idéias: espera-se que da reforma do ensino, do aperfeiçoamento da instrução, [...] [surgisse] uma mentalidade nova, integrada nas exigências do tempo. A meta visada era colocar o país ao ‘nível do século’” (BARROS, 1959, p. 24).

A educação, nesses termos, é condição para se produzir uma mente mais esclarecida, iluminada e liberta das trevas que a falta das letras produzia. Passa também a ser condição de distinção social, não que antes não fosse, mas, no novo panorama, ela passa a conferir algo mais, a cidadania, entendida como a capacidade de escolher de forma esclarecida seus governantes e, no sentido inverso, a falta de instrução era um meio para desqualificar como votante quem somente possuía bens materiais.

Assim, pode-se supor que a configuração pela qual o significado da instrução está passando também é uma reordenação do sentido atribuído ao que se entende por cidadão. Se a Constituição de 1824 definia como critérios a posse para designar e qualificar os cidadãos, na década de 1870, esse princípio já não é tão simples de ser aceito pelos políticos do Império.

De acordo com Holanda (1977), na década de 1870, a grande discussão era que, além da renda, o cidadão eleitor deveria possuir discernimento, adquirido pelo saber ler e escrever.<sup>261</sup> O cidadão ilustrado seria aquele que saberia tomar as melhores decisões no

---

<sup>261</sup> Conforme Holanda (1977), acreditava-se que “O discernimento necessário para conhecer os negócios do Estado, não o obtém o indivíduo do simples convívio social, da ‘coletividade’ [...]. Não é na conversação diária, não é nos sermões do pároco, nem é nas sessões parlamentares, que funcionam nas mesmas horas em que as classes laboriosas se dedicam aos seus afazeres, que se podem aprender as coisas da política. O povo não se constitui das seiscentas a mil pessoas que a curiosidade, o sentimento das questões públicas, as

processo eleitoral. Conforme o autor (1977), se, em 1824, se pode constatar uma falta de preocupação em relação a esse tema, na década de 1870, essa nova forma de atribuir cidadania passa a ser discurso corrente. Desse modo,

No Brasil daquela época [década de 1820], e não apenas no Brasil, ainda mal se difundia a crença de que o bom discernimento do eleitorado dependia de semelhante condição. Nem era compatível essa exigência num país onde a grande massa da população se compunha de analfabetos (HOLANDA, 1977, p. 180).

Segundo o autor (1977), o discurso de que a escolaridade era fator necessário ao progresso passou a ser partilhado de forma generalizada e se tornou tema que, independente da inclinação partidária, era repetido e respeitado como verdade última. Segundo suas palavras:

[...] o progresso no saber era fonte milagrosa de tôdas as virtudes cívicas e privadas, que não se julgava sequer lícito pôr em discussão essa crença. Nem se duvidava de que êsse saber mágico poderia reduzir-se ao saber ler e escrever. Uma vez convertida em verdade axiomática, a opinião passava a ser partilhada por todos os espíritos, independentemente de inclinações partidárias, de modo que a podia subscrever não só um liberal como Tavares Bastos, mas igualmente um conservador com Tôrres Homem (HOLANDA, 1977, p. 184).

Passa a fazer parte das representações o entendimento de que o analfabetismo não era compatível com o direito ao voto. Isso significa que a escola se torna o repositório da confiança e da esperança, lugar mágico que ofereceria as condições necessárias para preparar o cidadão para o exercício do voto. A instrução pública é, desse modo, percebida como meio para se produzir uma eleição conscienciosa e limpa, ou seja, acreditava-se “[...] na difusão maior dos conhecimentos como um meio de permitir a mais activa participação do povo na vida política” (HOLANDA, 1977, p. 188).

Conforme Holanda (1977) no final de década de 1870, oito décimos da população brasileira não era alfabetizada. Ao analisar as estatísticas produzidas no ano de 1876 e utilizadas pelo governo em 1879, para projetar a população que teria direito ao voto, tomando-se por base o critério do saber ler e escrever como condição para o exercício da cidadania, chega-se à seguinte conclusão:

---

Cont. da nota anterior

emoções da ocasião ou o gosto da crítica ilustrada atraíam para as galerias da câmara. O verdadeiro discernimento político, o conhecimento dos negócios, só se aprendem com a leitura, e isto é impossível aos analfabetos” (HOLANDA, 1977, p. 220).

A população nacional atingia o total de 8.419.672 habitantes, dos quais 4.139.362 do sexo masculino e 4.036.829 mulheres. Dêsse total, o número dos que sabiam ler e escrever era de 1.012.087. Tirados as mulheres, os menores, os interditos, os que não tivessem renda superior a 400\$000, quantos poderão participar de eleições? Calculando por alto conclui-se que, dos 8.419.672 habitantes do Império, 400.000 apenas têm de esse direito, ou seja, 1/20 da população livre (HOLANDA, 1977, p. 202).

De acordo com Holanda (1977), acreditava-se que, até o momento da implantação da reforma eleitoral, os analfabetos teriam tempo para procurar as escolas, dominar os recursos da linguagem escrita e se tornar cidadãos aptos a participar das eleições. Mesmo assim, boa parte dos cidadãos estariam impedidos de votar, já que a maior parte da população não escrava tinha uma renda mensal de 12\$000 mensais, o que equivaleria a um ganho bruto de 144\$000 por ano, bem menos do que era exigido de um votante (HOLANDA, 1977).<sup>262</sup>

Hilsdorf (1977), citando Laerte Ramos de Carvalho, analisa que o euforismo com que políticos liberais e republicanos tratavam a questão da liberdade de ensino nas décadas de 1870 e 1880 ocorria por depositarem grandes esperanças na educação povo como forma de produzir melhorias na sociedade. Segundo Hilsdorf (1977, p. 36),

As instituições que os novos grupos políticos liberais e republicanos propunham nos seus programas de ação dependiam, para o seu bom êxito, de um adequado sistema educacional, pois pressupunham que o povo fosse educado para o exercício do sistema representativo. ‘Os males do Império, assim pensava, tinham por causa o obscurantismo de um povo que, por não ter escolas, não conheceu o catecismo dos direitos e deveres cívicos que organizam e encaminham a vontade popular no sentido de congregação dos interesses da sociedade civil politicamente organizada’.

Holanda (1977), ao analisar o processo de discussão das reformas eleitorais propostas durante o Império, percebe que os critérios que definiam como o indivíduo poderia alcançar a cidadania está passando por mutações. As características que atribuíam direito à cidadania deixam de exigir exclusivamente a posse de bens materiais e passam a incluir a posse da cultura letrada. Sobre essa mutação nas representações que qualificavam o cidadão, declara o autor:

---

<sup>262</sup> Ao utilizar, como referência, o relatório da Diretoria Geral de Estatística do Império, correspondendo ao ano de 1874, analisa Holanda (1977) que a população com capacidade de votar era de 1.114.066 indivíduos. Com a Lei Saraiva, de 1881, essa população é reduzida para 155.296 votantes. Isto é, “[...] a oitava parte do eleitorado antigo e a menos de 1,5 por cento do total de habitantes do Brasil, estimado em 9.941.471 em

É verdade que no artigo 92 da Carta do Império, declarava-se que estariam excluídos de votar, mesmo nas eleições primárias ou de paróquias, aqueles que não tivessem de renda anual a quantia de 100 mil-réis por bens de raiz, indústria e comércio ou emprêgo. Contudo, êsse limite de renda, que se estabelecera por julgar-se que indicaria um relativo grau de independência para o votante, ainda que fosse restritivo em 1824, deixava de sê-lo cinquenta anos mais tarde, mesmo com o aumento havido quando se mudou o valor da moeda, na proporção dessa mudança [de 100 mil-réis para 400 mil-réis mínimos anuais]. Dizia-se, então, que só mendigos não estariam em condições de atender a semelhante exigência (HOLANDA, 1977, p. 180).

Contra essa realidade que já aparentava ser um sufrágio universal, pois poucas pessoas já não conseguiriam obter a renda suficiente para se tornar eleitor, a reforma eleitoral institui que a nova condição para ser cidadão era a posse também das letras. Toma-se essa decisão, de acordo com Holanda (1977), por ter sido entendido que quem não possuísse instrução também não possuiria interesse no futuro do Império e mesmo as massas sendo desinteressadas teriam condições para decidir os rumos da política brasileira. Declara o autor que, nos debates para a aprovação da lei eleitoral, se insistiu muito que o sufrágio universal, como já eram compreendidas as eleições,

[...] importava no predomínio das classes baixas e miseráveis sobre outras, que dispendo de haveres e ilustração, pareciam mais naturalmente interessadas na manutenção da ordem, na preservação da tranqüilidade pública e no bom funcionamento das instituições (HOLANDA, 1977, p. 242).

As reformas da instrução pública e as propostas de obrigatoriedade, nesse sentido, seriam garantias, em longo prazo, de que, se os miseráveis voltassem a ter direito ao voto, estariam devidamente disciplinados e esclarecidos sobre como escolher seus representantes. Mas se fosse apenas esses fatores que moviam os reformadores, a história seria demasiadamente esquemática. Outras questões estão em jogo. Acredito que um dos principais problemas enfrentados, nas décadas de 1870 e 1880, por alguns políticos, se relacionavam com a necessidade de modernização do Império.

As reformas da instrução pública, com suas discussões sobre a gratuidade do ensino primário, com sua conseqüente obrigatoriedade, o tema da laicização do ensino, a diminuição do poder eclesiástico acerca das decisões do Estado e sobre o que deveria ser ensinado nas

---

Cont. da nota anterior

1881” (HOLANDA, 1977, p. 224).

escolas, a modernização do ensino, com a introdução das pedagogias modernas, a inclusão de matérias nos cursos secundários, sem a característica de serem apenas propedêuticas, mas de preparação para o trabalho, são demonstrações de que o Império buscava se modernizar e um de seus agentes de transformação e de controle das expectativas das Províncias, que a cada dia buscava maior autonomia, era o presidente de província.

O presidente de província era o agente regulador que assegurava que as políticas produzidas nas províncias não interferissem com a política do Centro e, ao mesmo tempo, também garantia que as decisões do Império seriam observadas em todas as regiões do Brasil. Não era uma mediação fácil de ser realizada, uma vez que os políticos das províncias sabiam que a função do administrador escolhido pelo Império era controlar e ordenar o que compreendesse que estava desorganizado. As leis imperiais garantiam os seus direitos e obrigações como administrador, facultando-lhe os poderes necessários para fazer cumprir suas decisões, mesmo que contrariassem o que havia sido anteriormente decidido pelos deputados provinciais, ou pelo administrador da gestão anterior.

A tarefa não era simples. Silva Jardim, convidado para realizar as conferências com os professores da Província e com pessoas interessadas no tema da educação, explica para Inglês de Sousa que foi necessário convencer a todos de que a escolarização era uma necessidade imprescindível para o desenvolvimento da sociedade. Em seu relatório, deixa claro que suas energias foram colocadas a serviço desse objetivo. Declara o professor: “Procurei que o numeroso e selecto auditório que me ouvia sympathisasse com a missão civilizadora com que tenho sido honrado” (JARDIM, 1882, p. 1).<sup>263</sup>

Assim como para Silva Jardim sua viagem à Província do Espírito Santo era considerada uma missão que tinha como função levar civilidade a um lugar que ainda não a possuía, a missão de Inglês de Sousa era implantar nas províncias em que teve poder para decisão o que considerava a única maneira de melhorar e transformar a sociedade, ou seja, a instrução do povo. Nesse sentido, Inglês de Sousa foi um agente muito eficiente na função de administrador e agente da modernização que o Império requeria para sobreviver à crise pela qual estava passando.

Conforme Barros (1959), os homens da *Ilustração* que acreditavam no poder do conhecimento, como meio de libertação do obscurantismo e desenvolvimento do Brasil, eram homens que “[...] buscaram os instrumentos capazes de integrar-nos, de vez, na grande

---

<sup>263</sup> Para Hébrard (2001, p. 130), “[...] a introdução da escrita [mesmo de forma obrigatória] numa sociedade se traduz por uma reestruturação dos modos de pensar”. Esse novo modo de pensar a função da alfabetização na sociedade é compartilhado por Silva Jardim que, em sua missão civilizatória, acreditava no poder

comunidade euro-americana; ao invés de se entregarem a uma suposta realidade brasileira, procuraram criá-la pela ação educativa da lei, da escola, da imprensa, do livro” (BARROS, 1959, p. 26).

Percebe-se que, para Inglês de Sousa, a reforma era a única via possível para modernizar a sociedade. Por essa razão, em um período de apenas três anos, tomou como missão reestruturar a instrução pública de três províncias em que exerceu capacidade de decidir os rumos da política no império. Ele possuía um projeto educacional compartilhado com outros homens de seu tempo.<sup>264</sup> Deixou esse dado explícito em seu relatório de governo. A sua intenção com a reforma da instrução pública, no Espírito Santo, era implantar a *Pedagogia Moderna* nas escolas capixabas, porque acreditava que somente desse modo seria possível acompanhar a ciência da educação a qual facilitaria a aquisição dos conhecimentos científicos e literários indispensáveis à sociedade moderna. Mas um dado que não pode ser esquecido é que, para além do projeto compartilhado, Inglês de Sousa também possuía um projeto pessoal. Não é possível perder a referência de que, conforme Bloch (2001, p. 127), os homens são “[...] seres capazes, por natureza, de fins conscientemente perseguidos”.

Inglês de Sousa não estava sozinho; ele competia com outros pretendentes para se tornar liderança política no Império. Os embates que teve em São Paulo e em Sergipe demonstram que outros atores também procuravam assumir os locais de poder que o Estado oferecia.<sup>265</sup> Uma gestão que deixasse marcas positivas era um caminho viável de se conseguir projeção dentro da estrutura do Império. Uma administração que conseguisse resolver os problemas da instrução pública era uma forma de se conseguir, além do reconhecimento de seus pares, também a atenção e o reconhecimento do Imperador.

Inglês de Sousa, quando chega ao Espírito Santo, demonstra que, aliado ao projeto liberal de reorganização do Estado, seu projeto de ascensão dentro da estrutura do Império já era uma realidade. O fato de ter sido indicado para uma segunda gestão como presidente de província indica que nele foi depositada confiança, se não do Imperador, mas dos ministros que o auxiliavam nas decisões administrativas. Pelo que parece, Inglês de Sousa conseguiu chamar a atenção de D. Pedro II, pois, entre as credenciais que apresentou quando assumiu a

---

#### Cont. da nota anterior

transformador da escola mediante a preparação do cidadão para o exercício esclarecido do voto.

<sup>264</sup> Homens como Tavares Bastos, Rui Barbosa e Silva Jardim compartilharam as representações de que por intermédio de uma educação renovada, seria possível transformar o Brasil, levá-lo a se modernizar e alcançar o nível de países desenvolvidos.

<sup>265</sup> O mosenhor Olympio Campos, adversário da gestão de Inglês de Sousa na Província de Sergipe, torna-se, depois dos embates sobre a reforma da instrução pública, deputado provincial, deputado geral do Império, após a Proclamação da República, deputado estadual e, posteriormente, senador.

gestão da Província do Espírito Santo, uma chama a atenção. Inglês de Sousa, ao chegar ao Espírito Santo já detinha o posto de oficial da *Imperial Ordem da Rosa*,<sup>266</sup> titulação que era concedida somente a indivíduos que se distinguissem por sua fidelidade à pessoa do Imperador e por serviços prestados ao Estado.<sup>267</sup>

A opção de seguir carreira dentro da estrutura administrativa do Império não era incompatível com seus ideais liberais, pois o Brasil estava vivendo o que Hilsdorf (2003) vai chamar de o segundo liberalismo.

Barros (1959), analisando a constituição do que chamou de *A Ilustração Brasileira*, durante a década de 1870 e 1880, declara:

O liberalismo do século XIX, para manter-se ao nível das aspirações da época, [...] precisava reanalisar os seus fundamentos. Para os homens da política militante podem bastar, às vezes as justificações do velho direito natural: para os pensadores liberais [do final do XIX,] essa fonte é insuficiente. Desenha-se, assim, um novo liberalismo, um liberalismo cientificista que, se não aniquila o antigo, estreita ao menos os seus limites. A revolução industrial, a marcha ascensional das massas, o socialismo, exigem uma redefinição do liberalismo. Não se trata mais de uma declaração abstrata dos direitos inalienáveis do homem; tratam-se de reivindicações sociais e econômicas concretas, que escapam aos quadros e às preocupações do velho liberalismo. A situação nova, do ponto de vista social, político, intelectual, econômico, exige uma teoria nova da vida, da ética, do direito (BARROS, 1959, p. 72).<sup>268</sup>

Relatando o panorama brasileiro das décadas de 1870 e 1880, Barros (1959) indica que vários fatores, internos e externos, motivavam os políticos a buscar a renovação do Império. Os resultados da Guerra do Paraguai, a crise econômica, a pouca eficiência do Exército brasileiro, a escravidão, a questão religiosa e, entre outros problemas, a baixa

<sup>266</sup> Comenda criada em 1829, pelo Imperador D. Pedro I, para perpetuar a memória de seu matrimônio com D. Amélia de Leuchtemberg e Eischstaedt. A Ordem servia para premiar militares e civis, nacionais e estrangeiros, que se distinguissem por sua fidelidade à pessoa do Imperador e por serviços prestados ao Estado, e comportava um número de graus superior às outras ordens brasileiras e portuguesas, então existentes. De 1829 a 1831, D. Pedro I concedeu apenas 189 insígnias. Seu filho e sucessor, D. Pedro II, em seu extenso período de Reinado, chegou a agradecer a 14.284 cidadãos com a honraria.

<sup>267</sup> A hierarquia na *Ordem da Rosa* era móvel, podendo-se passar de um grau para o outro. O primeiro grau era o de Cavaleiro, o segundo o de Oficial, o terceiro o de Comendador, o quarto o de Dignitário e o quinto e último grau o de Grão-cruz (AZEVEDO, 1912). Inglês de Sousa já havia atingido o segundo posto na escala hierárquica

<sup>268</sup> Diferente do primeiro liberalismo, do período da Proclamação da Independência, que é moderado, esse que se configura na década de 1870 e 1880, pode ser caracterizado como um segundo liberalismo, reformista, porque defende o trabalho livre, a abolição e a integração dos negros à sociedade brasileira (HILSDORF, 2003). Ideais muito diferentes daqueles que animaram o “partido brasileiro”, liberal-conservador que aplicava “[...] o princípio liberal dos direitos individuais à preservação da propriedade escrava e o sufrágio

qualidade da educação fornecida pelo Estado, conforme Barros (1959, p. 34), criaram questões urgentes a serem resolvidas. Houve, portanto, um esforço por parte de alguns políticos em repensar o Brasil, “[...] para transformar o país, para liberalizá-lo, para mudar-lhe as idéias, para libertar o trabalho e a consciência”. Um dos grandes esforços, segundo Barros (1959), foi introduzir o laicismo no Estado, na educação, na cultura e na vida, condição sem a qual seria impossível pensar um Brasil moderno no século XIX.

Diante das questões a serem equacionadas, de acordo com Hilsdorf (2003, p. 49), “[...] diferentes grupos socioculturais e políticos [...] [buscaram] olhar a situação do país em comparação com a de outras sociedades modernas que haviam extinguido o trabalho compulsório”. O confronto da situação do Brasil com as outras sociedades européias e norte-americana exigiu dos grupos socioculturais e políticos “[...] uma posição acerca do conjunto das condições brasileiras que marcaram o ‘atraso do Império em relação ao século’” (HILSDORF, 2003, p. 49).

Para responder às demandas que as comparações com os outros países provocaram, os liberais da segunda geração buscaram inverter a lógica do tempo saquarema. Desse modo, passaram a pensar o Estado com base em uma inquestionável necessidade de mudança e atualização. Os homens engajados no segundo liberalismo, ligados aos ideais da ilustração, com sua confiança no poder que a educação teria em transformar o Brasil em um país moderno, partem da idéia de que, nas reformas na instrução pública, estaria a força capaz de alavancar o País rumo a tão decantado estado de modernidade.

Em função das representações sobre o poder da educação, as reformas são feitas com a introdução das inovações pedagógicas, na qual se projeta a *Pedagogia Moderna* como um meio de libertar o ensino das malhas de um modelo escolar que se apresentava apenas como forma de preparar os alunos para os cursos superiores do Império ou para uma vida ascética. A escolarização passa a ser obrigatória e organizada com base no ensino intuitivo, na atividade, valendo-se das *lições de coisas*. Assim, faz parte da estratégia de revigoração da instrução pública oferecida pelo Império a introdução dos jardins de infância, o ensino simultâneo da leitura e da escrita, valendo-se dos métodos rápidos de ensinar a ler e escrever, aplica-se o sistema de recompensas para a disciplina e indisciplina dos alunos, com a proibição dos castigos corporais, buscando meios de fomentar a liberdade e o autocontrole. Pensava-se na preparação para o trabalho mediante o estudo das matérias científicas. Há uma tentativa de organizar os estudos tomando-se por base a fórmula do ensino seriado, o que

---

Cont. da nota anterior

indireto censitário, de base econômica” (HILSDORF, 2003, p. 42).

diminuiria a dependência dos estudos secundários dos exames de preparatórios e, para completar, os professores, para cumprir sua missão, deveriam passar pela escola normal, lugar em que se formaria um corpo de mestres especializados que seriam regidos por um conjunto de normas, definidas como saber se portar, saber o que ensinar e saber como ensinar, ou seja, pela homogeneização dos mestres, também se uniformizaria a instrução pública na Província, o que serviria como exemplo para outras regiões, quiçá para todo o Brasil, o que poderia acarretar a realização da desejada modernização, que colocaria o Império ao “nível do século”.

Mas, conforme Hilsdorf (2003), os homens do segundo liberalismo, ao realizarem as reformas, introduzindo novas representações sobre o valor da educação e do trabalho, atualizando os conteúdos de ensino, iniciando o processo de laicização da instrução pública e a conseqüente secularização do Estado, contribuíram, sem o querer, em alguns casos, para o fim da estrutura que dava sustentação ao próprio Império.

Inglês de Sousa deixou o cargo de presidente da Província do Espírito Santo no dia 9 de dezembro de 1882 e em 19 de maio do ano seguinte, o novo administrador, Miguel Bernardo Ribeiros Amorim, empossado em 25 de abril de 1883, comunica que um outro regulamento deveria ser observado para a organização da instrução pública. Faz circular por toda da Província a seguinte prescrição:

#### REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PUBLICA

N. 86. – 1ª Secção. – Resolução. – O Presidente da Provincia, uzando da attribuição que lhe confere o artigo 7 da Lei Provincial sob n. 23 de 11 do corrente mez, resolve mandar vigorar provisoriamente o Regulamento da Instrucção Publica de 17 de Dezembro de 1877 com as alterações de que trata a Lei n. 4 de 12 de Novembro de 1879, artigo 8º§ 1ª Sessão extraordinária [...].

Palacio do Governo da Provincia do Espírito Santo, em 19 de Maio de 1883.  
Miguel Bernanrdo Vieira de Amorim (LEIS, 1883, p. 125).

Em seu relatório administrativo, Amorim (1883), informa as razões pelas quais havia resolvido reformar a instrução pública. Conforme o presidente os cofres da Província não conseguiriam suportar as despesas produzidas pelo regulamento de 1882. Para fazer economia os gastos, com a instrução pública, deveriam ser diminuídos. Desse modo, utilizando da autorização “[...] contida no art. 7 do titulo 13 da Lei n. 23 do anno passado (orçamento em vigor) *ex-via* da disposição do art. 12 da mesma Lei, que mandou suspender nas palavras – desde já – a execução do Regulamento que vigorava, pela Resolução de 15 de Setembro de

1882” (AMORIM, 1883, p. 9, grifo do autor).

Conforme o presidente (1883), a volta ao antigo regulamento foi realizado por não possuir tempo hábil para produzir um outro. A outra razão, segundo o Amorim (1883), foi pela comissão por ele nomeada, para discutir as bases do novo projeto, não aceitar o encargo. Declara o presidente quais pessoas ele convidou para reformar a instrução pública da Província.

Devo dizer, porem, a V. Ex. que animado dos melhores desejos para prestar n’esse sentido a Provincia um serviço util, e sobretudo, curar de modo satisfactorio a educação da infancia, primeira necessidade que conheço como verdadeiro prepara para o bom cidadão, não quiz confiar sómente de minhas debeis forças esse encargo difficil e cheio de responsabilidade, e por isso o declinei em mãos mais habilitadas, para aproveitar melhor as luzes, e vantagens que pudessem advir; pelo que em Resolução n. 83 de maio d’aquelle anno nomeei uma commissão composta dos Drs. Jose de Mello carvalho Muniz Freire, Francisco Gomes de Azambuja Meirelles, Alfredo Paulo de Freitas e dos cidadãos João Aprigio Aguirra e Domingos Vicente Gonçalves de Souza, para que me offerecessem um projecto de reforma a respeito (AMORIM, 1883, p. 9).

Continua, o presidente (1883), relatando o que o fez mandar observar o regulamento, de 1877, que havia sido extinto pelo de 1882.

Infelizmente essa commissão não pode satisfazer aos meus desejos, porque conforme declaração verbal que me fisera o seu Presidente, e outros Membros, era escasso o tempo para poder prestar esse bom serviço. N’essas circumstancias não tive outro alvitre a tomar senão baixar a citada Resolução de n. 86, como fica referido, o que inda com pezar, repito, não posso dizer a V. Ex. que foi reforma, no sentido das luzes do seculo, mas unicamente um recurso de supremo esforço, de que lancei mão n’aquela emergencia, para que não fosse a Instrucção da Provincia um corpo sem regimen, e sem normas de acção (AMORIM, 1883, p. 9).

Pelos menos três pessoas convidadas pelo presidente Miguel Bernardo Ribeiros Amorim, fizeram parte da elaboração do regulamento que havia, há apenas nove meses, sido promulgado como a esperança de que a Província do Espírito Santo, conforme Inglês de Sousa, conseguisse acompanhar o desenvolvimento da ciência da educação, a qual facilitaria, aos capixabas, a aquisição dos conhecimentos científicos e literários que eram indispensáveis à sociedade moderna.

Segundo o novo o presidente, ele acreditava na reforma de Inglês de Sousa e até era “[...] Sectario das doutrinas admiradas que em sua maior parte contén o Regulamento de 1882

expedido por nosso illustrado antecessor o Exm. Sr. Dr. Herculano marcos Inglez de Souza” (AMORIM, 1883, p. 9). Mas mesmo incorrendo em ser designado como “[...] retrogrado, apegado as velhas formulas” não poderia deixar de reformar a instrução pública, pois acreditava que uma instrução sólida era a “[...] primeira necessidade que conheço como verdadeiro preparo para o bom cidadão” (AMORIM, 1883, p. 9).

Como foi possível perceber no Regulamento da Instrução Pública de 1877, o Ateneu Provincial era percebido, sobretudo, como local de preparação para os exames preparatórios. O ensino normal projetado, para funcionar naquele estabelecimento, nunca chegou a funcionar, razão pela qual foi extinto em 1879. O curso normal que se pretendia oferecer tinha como base apenas as matérias que deveriam ser ensinadas nas escolas de primeiras letras. Desse modo, na preparação dos professores faltariam matérias como Pedagogia e Metodologia. Em consequência do retorno ao regulamento de 1877, a matéria História Sagrada se tornaria obrigatória, tanto no curso normal masculino, quanto no curso normal feminino. O ensino continuaria a ser gratuito nas escolas primárias, mas não seria obrigatório.

Em decorrência da mudança, estabelecida no novo regulamento, o curso normal não seria mais pré-requisito para o ingresso no magistério primário. Desse modo, para concorrer a uma cadeira, do ensino primário, o interessado deveria apenas pleitear sua indicação na direção da instrução pública, mas como acontecia antes, da reforma de 1882, os professores não teriam garantias, de não serem removidos, assim que a administração da Província mudasse de mãos.

## 7 CONCLUSÕES

Foi possível compreender no estudo que o presidente de Província foi um ator importante para que os modelos pedagógicos circulassem no amplo território do Império. Além da função de administrador, gerindo os interesses do Centro nas Províncias e atuando como elemento-chave para a coesão, o controle e a estabilização do regime imperial, agiu também como divulgador dos novos métodos pedagógicos, agitador cultural, agente da mudança dos meios utilizados para a formação dos professores para as escolas públicas. O cargo de presidente de Província foi tão importante no Império que Tavares Bastos (1870) o qualificava como vice-rei, e segundo Holanda (1977), a função chegou a ser cogitada em ser profissionalizada por D. Pedro II.

No processo de circulação dos modelos pedagógicos para a formação de professores na Província do Espírito Santo, pode-se perceber que, para que houvesse a definição de um padrão institucional de formação, houve também procedimentos de apropriações, de transformação, de descarte, de testes autorizados e não autorizados dos métodos de ensino para os professores das escolas primárias. Isso demarca que, em um mesmo período, não houve consenso sobre qual deveria ser o modelo adotado, quais deveriam ser suas características, as matérias que deveriam ser ofertadas, o conteúdo que as matérias transmitiriam aos pretendentes ao Magistério primário e os mecanismos de controle que deveriam ser produzidos para garantir uma formação modelar.

O final do século XIX é um momento em que se processa a transição do modelo de formação artesanal de professores, para outro considerado profissional, mas essa transição não aconteceu ao mesmo tempo e em todas as regiões do Brasil. O caso da Província do Espírito Santo é exemplar nesse sentido. As experiências da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro e sua organização não são compartilhadas com o Espírito Santo. Em terras capixabas, foram usados outros recursos para formar professores. O Liceu da Vitória, projetado como preparatório para os cursos superiores, também representou um meio para se formar professores para as escolas de primeiras letras. Sua desativação e transformação em Colégio do Espírito Santo que, ao mesmo tempo, era uma aula de primeiras letras, considerada como uma espécie de escola normal, obrigatória para os interessados em se tornar professores, mas que funcionava com a estrutura de professores adjuntos, em que havia experiências com os métodos (individual, mútuo e simultâneo), gerou, conforme o presidente da Província, Luiz

Antonio Fernandes Pinheiro, em 1868, um programa de ensino designado como eclético, que era recomendado como muito eficiente no ensino das primeiras letras.

Percebe-se também que, com o passar dos anos, há uma diminuição da quantidade de experiências em torno das alternativas à formação de professores, subsistindo apenas dois modelos: o modelo das escolas normais como espaço organizado, controlado, vigiado e que buscava a padronização das experiências e outro representado nas expectativas dos presidentes como o modelo de menor dispêndio, porém de menor controle por parte do Estado. O caminho para que o modo escolar de formação de professores para as escolas de primeiras letras se estabilizasse foi longo e tortuoso. Muitas opções foram testadas, criadas, descartadas ou modificadas para que o modelo e sua representação se estabilizassem, ao final, a escola normal fosse compreendida como imprescindível para a padronização do ensino.

Mas o modelo de formação de professores, materializado como escola normal, produziu um outro problema que deveria ser resolvido: quais matérias deveriam fazer parte da formação dos professores? Em quantos anos o curso deveria ser concluído? Quantos anos deveriam ser dados para que todos os professores já formados passassem pela escola normal? Quais conteúdos garantiriam a padronização da formação? Em meio a todas essas questões, ainda se perguntava: qual padrão pedagógico deveria ser seguido, o “germânico” ou o “americano”? Qual deles ofereceria os melhores resultados? Essas são perguntas que fizeram parte dos questionamentos dos reformadores e às quais tiveram que responder para que fosse possível tornar a escola normal uma realidade. Mas, como se pode observar, as respostas não foram fáceis de serem encontradas.

Os debatedores sobre a forma de se organizar a escola normal possuíam suas representações sobre o que significava seguir um modelo ou outro. Na luta de representações, o resultado, como foi possível perceber, teve que ser negociado. No caso do programa da Escola Normal de São Paulo, o resultado foi que algumas idéias sobre o ensino mais prático, em conformidade com as representações que Inglês de Sousa possuía do modelo alemão, de formação de professores, foi preterido em favor de uma formação que buscava a ilustração do professor, associada, pelos concorrentes de Inglês de Sousa, como o modelo americano. Ao final, prevaleceu a idéia de que as matérias ofertadas aos professores não poderiam ser somente aquelas com as quais eles trabalhariam nas escolas primárias. Desse modo, houve um acréscimo de matérias nas cadeiras que deveriam ser cursadas pelos normalistas, mas, em contrapartida, houve também um aumento no tempo em que o aluno permaneceria como estudante da escola normal, definindo-se por uma formação mais longa.

Em uma reforma educacional que buscava a modernização do País e a sua entrada no

rol dos países considerados desenvolvidos, haveria lugar para a instrução religiosa? Nas representações de Inglês de Sousa sobre o significado de uma educação moderna, de acordo com o “espírito” do século XIX, a resposta era um sonoro não. Positivista que era, Inglês de Sousa acreditava na *Teoria dos Três Estados*, em que as crenças religiosas e os saberes sobre a religião estariam ainda no primeiro estágio teológico ou fictício, sem condições, então, de direcionar o desenvolvimento, progresso e modernização das instituições. As lições de moral ascética para o desprendimento das coisas materiais e a espera da recompensa em uma vida após a morte não faziam sentido para um país que buscava se organizar tendo como base o liberalismo.

Os embates em Sergipe, em relação à exclusão do ensino religioso da formação dos professores e das escolas primárias, é o resultado da tentativa de, na década de 1880, algumas pessoas se empenharem em modernizar a monarquia. Inglês de Sousa buscava, como se pode observar nos debates parlamentares em que ele tomou parte em São Paulo, a separação do Estado da Igreja. Nas rerepresentações do reformador, a Igreja era contrária à modernização do Império. Desse modo, era uma instituição anacrônica que impedia o desenvolvimento material do Estado. O *Syllabus*, como documento que condenava o liberalismo e o materialismo, bases do pensamento moderno, deveria ser combatido, pois uma de suas manifestações era o catecismo ensinado nas aulas de religião que anatematizava os pensadores modernos.

Os embates, na Província de São Paulo, a respeito da negativa ao subsídio financeiro ao Colégio Bom Conselho e ao mesmo tempo da defesa do Colégio Culto à Ciência como instituição que deveria ser subsidiada pelo Estado, demonstram que havia uma clara propensão nas ações de Inglês de Sousa para o desligamento do Império das influências da Igreja Católica. Também os embates na Província de Sergipe entre o monsenhor Olympio Campos e o modelo laicizado de escola normal e escola primária, proposto por Inglês de Sousa, fornecem elementos para se compreender o processo de secularização que as reformas empreendidas nos anos finais do Segundo Império estavam tendo para a modernização do Estado.

Na Província do Espírito Santo, um dos preceitos que se acreditava como necessário à modernização seria a laicização da instrução pública. O tema aparece pela primeira vez na reforma realizada por Inglês de Sousa. Mas, diferente dos debates anteriores, não surgem resistências a essa prescrição do regulamento, o que pode ser apenas aparente, pois, assim que Inglês de Sousa deixa a Província do Espírito Santo, seu sucessor reorganiza o ensino de forma que a instrução religiosa volta a fazer parte dos saberes ensinados, tanto na escola para professores, quanto no programa das escolas primárias. Fato que já havia acontecido na

reforma que realizou na Província de Sergipe.

Nas reformas empreendidas por Inglês de Sousa, a escola reformada era o caminho mais seguro para se atingir o estado a que os outros países industrializados haviam chegado. Na escola se produziria o homem criativo, industrial e possuidor de outras concepções de mundo. As pedagogias modernas são, para o reformador, o meio para atingir as metas que ele havia traçado para a modernização da Província, quiçá do Brasil. A introdução de novos métodos de ensino que se fundamentavam na atividade, nas experiências com as coisas, não poderia ser realizado, valendo-se dos métodos considerados ultrapassados, como o individual e o mútuo. A escola reformada seria o local em que se poderia criar o novo homem para a nova sociedade moderna e industrializada com base no liberalismo. Assim em suas reformas em Sergipe e no Espírito Santo, é possível perceber a prescrição das pedagogias modernas como meio para se ensinar os professores que, depois de devidamente convencidos da eficácia de um ensino mais moderno, ensinariam aos alunos das escolas primárias.

Na reforma realizada por Inglês de Sousa, não haveria possibilidade de concorrência entre métodos de ensino. A escola reformada, para alcançar os objetivos estabelecidos pelo reformador, deveria abolir as lições realizadas pelos métodos individual e mútuo. Na nova escola, as aulas deveriam ser realizadas com base no ensino simultâneo, valendo-se do ensino intuitivo das lições de coisas, o que é designado por Inglês de Sousa como método experimental.

Para demonstrar que uma outra pedagogia era possível de ser utilizada para o ensino, foi convidado o professor Silva Jardim que, com suas conferências pedagógicas, deveria esclarecer a todos os professores, alunos e interessados nas questões relativas à educação que um ensino renovado era um potente agente de civilização. Com base no método João de Deus, pretendia demonstrar aos capixabas que, para ser eficaz, o ensino deveria ser realizado valendo-se do concreto, das experiências, não de noções abstratas incompreensíveis para as crianças que não teriam todos os seus sentidos desenvolvidos.

Na adoção do método de ensino João de Deus, apropriado por Zeferino Cândido e divulgado por Silva Jardim, a criança seria educada dentro de padrões de conhecimento que postulavam o uso dos sentidos para compreender a natureza, assim prescindindo da memorização como meio de se apossar do saber. Desse modo, busca-se ensinar a usar mais a razão, a observação e a interpretação e menos a memória como meio para se relacionar com o conhecimento.

A idéia de que onde existisse o analfabetismo não existiria civilidade, ideal compartilhado pelos homens da *Ilustração* e expressa nas palavras de João de Deus, por meio

de sua *Cartilha Maternal: ou arte da leitura*, é uma representação muito forte e mobiliza Inglês de Sousa na contratação de Silva Jardim para ensinar aos professores um meio moderno e rápido para alfabetizar a infância. Declarava João de Deus, ao falar da arte da leitura: “Há-de haver meio facillimo, grato, universalmente accessível, de espalhar essa arte, ou antes faculdade, sem a qual o homem não passa de um selvagem” (DEUS, 1876, p. 10).

Mas, para que a alfabetização não fosse apenas um ideal não realizado, a instrução pública deveria se tornar obrigatória à infância. Tema que foi objeto de muitas discussões entre os deputados provinciais do Espírito Santo, ao analisarem a viabilidade do projeto que antecedeu a reforma de Inglês de Sousa. Como foi possível observar, o entendimento sobre a obrigatoriedade da instrução primária mobilizou os deputados porque havia duas formas de compreender os princípios do liberalismo. Para parte dos deputados, um dos fundamentos que a obrigatoriedade feria era o da liberdade. Percebia-se que uma interferência do Estado nas decisões das famílias, no sentido de dar ou não instrução a seus filhos, era descabida e significava uma violação que daria margem para outros atentados contra a liberdade.

Os contrários à obrigatoriedade do ensino acreditavam que deveriam existir outras formas de convencer as famílias a enviar seus filhos à escola. Para os que acreditavam na obrigatoriedade do ensino primário como uma das únicas forças possíveis para melhorar as condições da Província, à escola era creditada o papel de instância socializadora, capaz de reverter as deficiências da Província em relação à mão-de-obra qualificada para alavancar o progresso da região do Espírito Santo. Desse modo, a modernização não poderia prescindir da obrigatoriedade da instrução, mesmo que ferisse os princípios do liberalismo. Assim, como informa Barros (1959), a lógica partidária no Segundo Império era fluída, os políticos se movimentavam menos por suas convicções e mais pelos interesses do momento, o uso que é feito do liberalismo também passa pelo mesmo tratamento. Dessa forma é que se torna possível localizar liberais monarquistas, católicos liberais e republicanos ultramontanos.

Nas discussões realizadas em relação à reforma da instrução pública na Província do Espírito Santo, foi possível detectar uma mudança no que se acreditava que deveria conferir *status* de cidadania. Para ser considerado cidadão, seria necessário passar pelo processo de escolarização, no caso não a oferecida no ambiente doméstico, mas a que o Estado deveria prover. Um indivíduo alfabetizado tornar-se-ia ilustrado, desse modo, consciente dos seus direitos e deveres com o Império. Mas, como o investimento que historicamente havia realizado, pelo Estado, foi muito abaixo das expectativas, o resultado seria que muitas pessoas perderiam o *status* de cidadão. Fato que também se tornaria um empecilho para muitos poderem exercer o direito ao voto, o que significava também a perda da capacidade de

escolher quem os representaria perante o Estado. Ligada a outras reformas, como a realizada pelo conselheiro Saraiva, que proibia o voto dos analfabetos, que criava uma elite com direito ao voto, a obrigatoriedade da escolarização poderia ser uma garantia de que, no futuro, os votantes, pelo menos aqueles que também tinham renda suficiente para ser considerado cidadão, exerceriam seus direitos como eleitor de forma consciente, pois eram ilustrados e convencidos de que o sistema em que viviam era o melhor para “todos”.

Para garantir um ensino primário capaz de produzir o eleitor ilustrado e convencido das suas responsabilidades, o investimento na formação de professores tornou-se uma necessidade e o modelo deveria ser o que garantisse uma educação modelar, sacerdotal e um professor convencido e capaz de transmitir “[...] uma moral adquirida em sua própria carne na passagem pela escola normal” (VARELA; ÁLVARES-URIA, 1992, p. 82). Claro que a figura é pintada com tintas fortes, mas, se a escola normal não fosse capaz de moldar todos na mesma forma, tornando os docentes em dispositivos da maquinaria, pelos menos alguns seriam tocados pelos ideais que se buscava transmitir. Esses seriam considerados os bons professores, exemplo a serem seguidos e imitados.

Nas mãos dos presidentes de província era depositada a confiança do Imperador e de seus conselheiros. Ele era percebido como agente de coerção e de controle, por isso se explicam os atritos que aconteciam entre os habitantes das províncias e os administradores enviados para gerir os interesses da Coroa e impedir que decisões contrárias fossem tomadas aos interesses do Imperador.

Inglês de Sousa, pela sua formação e por suas ações como presidente de província, ao que parece, estava galgando as escadas da burocracia imperial. Quando deixa a Província do Espírito Santo, dirige-se novamente à cidade de Santos, a fim de concorrer a um cargo maior na administração imperial. Lançou-se candidato a deputado geral pela Província de São Paulo, mas como descrevem seus biógrafos, não obteve sucesso na empreitada. Em virtude do desapontamento, volta-se para a sua formação de base, abrindo um escritório de advocacia na Província do Rio de Janeiro.

Em entrevista a Francisco Assis Barbosa, Paulo Inglês de Sousa descreve a seguinte passagem:

Parecia ser a política o destino de Inglês de Sousa. depois da presidência de Sergipe, ocupa a do Espírito Santo. Pede demissão do cargo e volta a Santos, a fim de pleitear a inclusão de seu nome na chapa de deputados à Assembléia Geral. Fracassa, porém, a candidatura. Desgostoso com a política – com os políticos

principalmente – recolhe-se à sua casa da Barra (BARBOSA, 1954, p. 145).

Alguns anos depois de deixar a presidência da Província do Espírito Santo, Inglês de Sousa tenta mais uma vez exercer um cargo público, mas, na ocasião, as condições para ele eram mais desfavoráveis do que no período em que foi preterido ao cargo de deputado geral. Paulo Inglês de Sousa declara que seu pai estava na Província do Rio de Janeiro durante a Proclamação da República, por isso foi se encontrar com o Governo Provisório para pedir melhorias para a Província do Amazonas. Inglês de Sousa deixa registrado em seu diário os encontros que realizou com o Marechal Deodoro da Fonseca:

17 de novembro. Sou apresentado ao Marechal Deodoro da Fonseca, chefe do Governo Provisório. Expondo-lhe o estado em que se acha o Amazonas e peço-lhe providências. Em resposta, o Marechal convidame para governador do Amazonas.

21 de novembro. Por conveniências políticas não se realiza minha nomeação. Sou lembrado para governador de Pernambuco pelos Drs. Silva Jardim e Aníbal Falcão. Também não se realiza nomeação por conveniências políticas. Regresso a Santos (BARBOSA, 1954, p. 147).

Com uma carreira marcada pelos projetos de reformas e modernização das instituições educacionais durante o Império e também considerado monarquista, fato que é negado por seu filho na entrevista concedida a Francisco Assis Barbosa (1954), e ainda ostentando o grau de cavaleiro na *Ordem da Rosa*, título concedido apenas a indivíduos que se distinguiram por sua fidelidade à pessoa do Imperador e por serviços prestados ao Estado, dificilmente Inglês de Sousa conseguiria assumir algum posto na República. Declara Paulo Inglês de Sousa:

Meu pai estava no Rio de Janeiro quando arrebentou a revolução [...]. Como era grande amigo de Silva Jardim, pôde acompanhar dia a dia o desenrolar dos acontecimentos. Registrou-os no seu diário. Apesar de suas idéias avançadas [...], não participou da propaganda republicana. Por isso, talvez, era considerado monarquista (BARBOSA, 1954, p. 146).

Mesmo que Inglês de Sousa não se considerasse um monarquista, suas ações, durante o Segundo Império, demarcavam uma posição assumida de modernizar o Estado. Desse modo, as decisões que tomou durante o Império e as representações que o compeliavam a reformar a instrução pública passam a compor um cenário que “[...] à revelia dos actores

sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p. 19).

O processo de laicização do ensino iniciado pelas reformas educacionais, a tentativa de produzir a modernização do Império com o distanciamento deste das influências da Igreja talvez tenha acarretado, ou ajudado no processo de questionamento da sociedade hierarquizada em que se equilibrava o poder monárquico.

Recuperando as palavras do presidente da Província do Espírito Santo, Carlos de Cerqueira Pinto, em 1867, ao relatar o estado da instrução pública, pronuncia a todos que considerava o ensino da matéria Instrução Religiosa, na escola primária, de extrema pertinência, pois a considerava uma das fontes mais fecundas da prosperidade pública, que contribuía para a boa ordem da sociedade ao predispor os ânimos à obediência às leis e ao cumprimento dos deveres que todo cidadão deveria ter em relação ao Império.

As conseqüências das reformas da instrução pública para o desmoronamento dos alicerces que apoiavam o Estado imperial devem ser entendidas com maior profundidade, mas, nesse caso, configura-se em uma outra história que deve ser compreendida, o que demanda uma outra investigação.

## 8 REFERÊNCIAS

### **Bibliografia sobre Herculano Marcos Inglês de Sousa**

AMORA, Antônio Soares. **História da literatura brasileira**. São Paulo: Edição Saraiva, 1974.

BARBOSA, Francisco de Assis. Inglês de Souza: visto por Paulo Inglês de Sousa. In: BARBOSA, Francisco de Assis (Org.). **Retratos de família**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1954. p. 141-155.

BARRETO, Mauro Vianna. **O romance da vida Amazônica**: uma leitura socioantropológica da obras literária de Inglês de Sousa. Presidente Venceslau – SP: Letras à Margem, 2003.

CORRÊA, Oscar Dias. **Manuel Antônio de Almeida, Inglês de Sousa, Xavier Marques, Menotti del Pichia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CORRÊA, Oscar Dias. O ficcionista Inglês de Sousa. In: ABL (Org.). **Ciclo dos fundadores da ABL**. Rio de Janeiro: ABL, 2003. p. 149-164.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**: o Brasil Monárquico - do Império à República. Rio de Janeiro: Difel, 1977. t. II, v. 5.

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. Introdução. In: SOUSA, Herculano Inglês de. **O Missionário**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1946. p. I – XVI.

LEITE, Marcus Vinnicius Cavalcante. **Cenas da vida amazônica**: ensaios sobre a narrativa de Inglês de Sousa. Belém: Humana, 2002.

LIMA, Alceu Amoroso. **Nossos clássicos**: Inglês de Sousa – textos escolhidos. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1963.

MARQUES, Xavier. **Discursos**: academia brasileira de letras. Imprensa oficial do Estado, 1920.

OCTÁVIO FILHO, Rodrigo. **Inglês de Sousa**: 1º centenário de seu nascimento. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira de Letras, 1955.

PEREIRA, Lúcia Miguel. **História da literatura brasileira**: prosa de ficção (1870 a 1920). São Paulo: Editora Itatiaia, 1945.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da literatura brasileira**: seus fundamentos econômicos. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio de Oliveira, 1960.

## **Bibliografia sobre História da Educação de São Paulo**

BARBANTI, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf. **Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo**: um estudo de suas origens. 1977. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

DIAS, Márcia Hilsdorf. **Professores da escola normal de São Paulo (1846-1890)**: a história não escrita. 2002. 290 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Historiografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto. **Apontamentos para o estudo da institucionalização da escola no Brasil – 1880**. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia, 2006. (transparências).

GIGLIO, Celia Maria Benedicto. **Uma genealogia de práticas educativas na província de São Paulo (1836-1876)**. 2001. 517 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Historiografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto. **Voz do trabalhador**: sementes para uma nova sociedade. 1995. 289 f. Dissertação (Mestrado em História da Educação e Historiografia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Francisco Rangel Pestana**: Jornalista, político, educador. 1986. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça**: o lado noturno das luzes. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **O ideário republicano e a educação**: o colégio “colégio culto à ciência” de campinas (1869 a 1892). 1981. 368 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo – 1876-1994)**. São Paulo: Unesp, 2000.

PANIZZOLO, Claudia. **João Köpke e a escola republicana**: criador de leituras, escritor da modernidade. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PARIS, Marly Lou. **A educação no império**: o jornal a provincial de São Paulo – 1875-1889. 1980. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. **Ensino normal em São Paulo (1846-1963: inventário de fontes**. Campinas – São Paulo: Graf. Central, 1999.

SANTOS, Suenilde da Costa. **Academia de Direito de São Paulo (1827-1854) e a constituição de uma elite nacional**: o lugar da língua portuguesa. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TANURI, Leonor Maria. A história da formação de professores, **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930)**. São Paulo: FEUSP, 1979. v. 16 (Série Estudos e Documentos).

## **Bibliografia sobre História da Educação de Sergipe**

ALVES, Eva Maria Siqueira. **O Atheneu Sergipense**: uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudos (1870-1908). 2005. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARRETO, Luiz Antonio. **Pequeno dicionário prático de nomes e denominações de Aracaju**. Aracaju: Editora ITBEC, [200-].

CAMPOS, Olympio de Souza. **O ensino religioso na escola normal da Província de Sergipe**. Aracaju: Typ. Da gazeta do Aracaju, 1882.

CARMELO, Antônio. **Olympio Campos perante a história**. Rio de Janeiro: Gomes, Irmãos & C., 1910.

FERREIRA, Roberto Amorim. **Política de Sergipe no século XIX**: o breve governo de Herculano Marcos Inglês de Sousa (1881-1882). 1997. 33 f. Monografia (Graduação em

História) – Departamento de História do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe. 1997.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Böas Carvalho do. A Escola Americana e o Colégio Inglês na “História da Educação em Sergipe”. In: VII SEMANA DE HISTÓRIA: A HISTORIOGRAFIA DE MARIA THETIS NUNES, 7., 2004, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2004. v. 1. p. 162-171.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX**. Londrina: Editora UEL, 1999.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A remuneração, os concursos e alguns professores e professoras. Aspectos da profissão docente na história da Aracaju.. **Anais Municipais Revista Semestral da Câmara Municipal de Aracaju**, Aracaju - SE, v. I, n. 1, p. 213-242, 2005.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Historiografia educacional sergipana**: uma crítica aos estudos de história da educação. São Cristóvão – SE: Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação/NPGED, 2003.

NASCIMENTO, Jorge. Carvalho. do; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas Boas Carvalho do. O Colégio Inglês de Laranjeiras e a educação feminina em Sergipe. In: IV SEMANA DE EDUCAÇÃO E I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2004, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2002. v. 1. p. 57-68.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Aracaju: Paz e Terra, 1984.

SANTANA, Valéria Carmelita do Nascimento. A relação entre igreja e educação na “história da educação em sergipe” de Maria Thétis Nunes In: VII SEMANA DE HISTÓRIA: A HISTORIOGRAFIA DE MARIA THETIS NUNES, 7., 2004, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2004. v. 1. p. 172-181.

SANTOS, Ivanete Batista. História da Educação em Sergipe de Maria Thetis Nunes como uma fonte para a História do ensino de Matemática em Sergipe. In: VII SEMANA DE HISTÓRIA: A HISTORIOGRAFIA DE MARIA THETIS NUNES, 7., 2004, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2004. v. 1. p. 155-161.

SANTOS; Vera Maria dos. **A geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe**: do século XIX ao século XX. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2004.

VALENÇA, Cristina de Almeida. **Entre livros e agulhas**: representações da cultura escolar feminina na escola normal em Aracaju – 1871-1931. 121 f. Monografia (Especialização em História) – Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe.

## **Bibliografia sobre História da Educação do Espírito Santo**

100 ANOS: **Escola Maria Ortiz**: escola de talentos, 1992.

CLÁUDIO, Affonso. **Historia e litteratuera Espirito-Santense**. Rio de Janeiro: Biblioteca Reprográfica, 1912. (Edição Fac-similar, 1981).

COUTINHO, José Maria. **Uma história da educação no Espírito Santo**. Vitória - ES: Departamento Estadual de Cultura/ Universidade Federal do Espírito Santo, 1993.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **Do privado ao público**: o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na primeira república. 2001. 295 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

HEES, Regina Rodrigues; FRANCO, Sebastião Pimentel. **A república e o Espírito Santo**. Vitória – ES: Editora Multiplicidade, 2003.

LEAL, João Eurípedes Franklin. História da Educação no Espírito Santo. **Revista Educação**, Espírito Santo, ano 1, n. 5, p. 6-7, jul. 1980a.

LEAL, João Eurípedes Franklin. História da Educação no Espírito Santo (II). **Revista Educação**, Espírito Santo, ano 1, n. 6, p. 5-7, ago. 1980b.

MATTOS, Archimimo Martins de. **Um seculo de ensino**. Victória: Secretaria de Instrução do Estado, 1927.

NOVAES, Izabel Cristina. **Republica, escola e cidadania**: um estudo sobre três reformas educacionais no Espírito Santo (1882-1908). 2001. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

NOVAES, Maria Stella de. **História do Espírito Santo**. Vitória – ES: Fundo Editorial do Espírito Santo, [19--].

OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do estado do Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1951.

PEREIRA, Heráclito Amâncio. A imprensa no Espírito Santo – parte I. **Revista do Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo**, Vitória, n. iv, p. 28-40, 1926a.

PEREIRA, Heráclito Amâncio. A imprensa no Espírito Santo – parte II. **Revista do Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo**, Vitória, n. iv, p. 22-31, 1926b.

PEREIRA, Heráclito Amâncio. A imprensa no Espírito Santo – parte III. **Revista do Instituto Histórico Geográfico do Espírito Santo**, Vitória, n. iv, p. 41-90, 1926c.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. O início da escolarização formal da mulher capixaba (1845-1850). Anais da 24ª Reunião Anual da Anped - CD-Rom. Caxambu/MG, 2001. BICHARA, Terezinha Tristão. **História do poder legislativo do Espírito Santo** (1835-1889). Vitória: Leoprint, 1984. V. 1, Tomo I.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. A produção acadêmico-científica sobre a história da educação no Estado do Espírito Santo (1992-2002). In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa histórica em educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A Editoria. 2005. p. 341-352.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. Arquivos, fontes e historiografia capixabas: tecendo espaços/tempos de reflexão, produção, socialização e investigação histórica da educação no Espírito Santo. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba/PR, 2004. CD-Rom.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. **História da Educação no Espírito Santo**: catálogo de fontes. Vitória – Espírito Santo: EDUFES, 2004.

### **Produção bibliográfica de Herculano Marcos Inglês de Sousa**

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **Contos amazônicos**. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1988.

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **Direito comercial**: preleções de Inglês de Souza compiladas pelo Bacharel Alberto Biolchini. Rio de Janeiro: Francisco Alves & C., 1910.

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **Histórias de um pescador**: cenas da vida do Amazonas. Belém - PA: FCPTN/SECULT, 1990.

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **O cacaulista**: cenas da vida do Amazonas. Belém - PA: Editora da UFPA, 1973.

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **O coronel sangrado**: cenas da vida do Amazonas. Belém - PA: Editora da UFPA, 1968.

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **O missionário**. São Paulo: Ática. 1992.

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **Titulos ao portador no direito brasileiro**. Francisco Alves, 1898.

## Referências teórico-metodológicas

ADORNO, Sérgio. **Aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ANDRADE, Paulo Bonavides Paes de. **História constitucional do Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

ANTUNHA, Helário Cesar Gonçalves. **A instrução na primeira república**: segunda parte – a união e o ensino secundário na primeira republica. 1980. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Departamento de Metodoliga do Ensino e Educação Comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Município, federação e educação**: história das instituições e das idéias políticas no Brasil. 2005. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 20, p. 107-120, maio/jun./jul./ago. 2002.

ASSIS, Machado de. **Conto de escola**. São Paulo: Biruta, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, Jose de Paula. **Brasões e medalhas do império**. Rio de Janeiro: Tipografia da Concórdia, 1912.

BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica**: as técnicas do jornalismo. São Paulo: Editora Atica, 1990.

BARROS, Roque Spenser Maciel de. **A ilustração Brasileira e a idéia de universidade**. Editora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1959.

BARROS, Roque Spenser Maciel de (Org.). **Obras filosóficas de Pereira Barreto**: volume III. São Paulo: Humanitas, 2003.

BARROS, Roque Spenser Maciel de. A ilustração brasileira revisitada. In: MONARCA, Carlos (Org.). **História da educação brasileira**: formação do campo. Rio Grande do Sul: Unijui, 1999. p. 16-31.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leituras de revistas periódicas**: forma, texto e discurso – um estudo sobre a revista Realidade (1966-1967). 1998. 228 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BASTOS, Aureliano Cândido de Tavares. **A província**. Rio de Janeiro: Garnier, 1870.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação como espetáculo. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memória da educação no Brasil**: vol. II – século XIX. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005. p.116-131.

BASTOS, Maria Helena Camara. Leituras da ilustração brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SBHE/Autores Associados, n. 3, p. 67-112, jan./jun. 2003

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memória da educação no Brasil**: vol. II – século XIX. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005. p.34-51.

BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A escola elementar no século XX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo – RS: EDIUPF, 1999.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Mina Gerais**: o caso da revista do ensino (1925-1940). 2001. 311 f. Tese (Doutorado em História da Educação e Historiografia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Lisboa: Publicações Europa-mérica, 1984.

BOEHER, George C. A. **Da monarquia à república**: história do partido republicano no Brasil – 1870-1889. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 195-.

BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. **Textos políticos da história do Brasil**: volume 1. Brasília: Senado Federal-Secretaria de Edições Técnicas, 1996.

BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. **Textos políticos da história do Brasil**: volume 2. Brasília: Senado Federal-Secretaria de Edições Técnicas, 1996.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. **História da educação brasileira**: o terreno do consenso. 1995. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 202-233.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. **Ler, escrever, contar e se comportar**: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910). 1997. 650 f. tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRASIL. **Constituições brasileiras**: 1824. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

CALVI, Lourdes Margareth. **Transformações sociais e educação**: uma análise dos projetos de reforma educacional e dos relatórios ministeriais de 1868 a 1879. 2003. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Os interpretes das luzes**: liberalismo e imprensa paulista - 1920-1945. 1986. 132 f. Dissertação (Mestrado em História) - Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria Lígia. **O bravo matutino**: imprensa e ideologia no jornal "O Estado de S. Paulo". São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980.

CARDOSO, Levy Tereza Fachada. A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 5, p. 195-211, Jan./Jun. 2003.

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

CARVALHO, José Murilo de. **Paulino José de Sousa, Visconde do Uruguai**. São Paulo: Editora 34, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonsalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 167-167.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Escola, memória, historiografia: produção do vazio. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 10-15, jan./mar. 1993.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Estratégias textuais e editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil: uma perspectiva. In: GUIRTZ, Silvina (Org.). **Escuela nueva em Argentina y Brasil**. Buenos Aires: Miño y Dávih Editores, 1996. p. 59-71.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, jan./mar, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura Brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Pedagogia e usos escolares do impresso**: uma incursão nos domínios da história cultural, 1998. (texto não publicado).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. TOLEDO, Maria Rita de. Reforma escolar, pedagogia da escola nova e usos do impresso. **Contemporaneidade e Educação**, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, São Paulo, ano. V, n. 7, p. 71-92, [s. m.], 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; HANSEN, João Adolfo. Modelos culturais e representações: uma leitura de Roger Chartier. **Varia História**, Belo Horizonte, n. 16, p. 7-24, set. 1996.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; WARDE, Mirian Jorge. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. In: WARDE, Mirian Jorge. (Org.). **Contemporaneidade e Educação**: temas de História da Educação. Rio de Janeiro: IEC, ano V, n. 7, 1º Sem. 2000. p. 9-33

CASTROL, César Augusto; LOPES, Kênia Gomes. O ensino público no Brasil no final do século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: CBHE, 2002. 1 CD-ROM, pdfs, Tema4. 0405.pdf.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1994.

CHACON, Vamireh. **História dos partidos brasileiros: discursos e práxis dos seus programas**. Editora da Universidade de Brasília: Brasília, 1985.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas – SP, Editora Autores Associados, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**: Instituto de Estudos Avançados - USP, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de estudo. **Teoria & Educação**, Panorâmica Editora Ltda., Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, n. 2, v. 25, p. 149-170, jul./dez, 1999.

COLLICHIO, Therezinha Alves Ferreira. **A contribuição de Joaquim Teixeira de Macedo para o Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 1976. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976.

CORREIA, Antônio Carlos Luz; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. A lei da escola: sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina – Brasil (1880-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SBHE/Autores Associados, n. 8, p. 42-84, jul./dez. 2004.

CORREIA, Fernando. **Os jornalistas e as notícias**: a autonomia jornalística em questão. Lisboa: Editora Caminho, 1997.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. São Paulo: Brasiliense, 1997.

COUTINHO, Aluizio Bezerra. **A filosofia das ciências naturais na Escola do Recife**. Recife: Editora da UFPE, 1988.

DARNTON, Robert. Introdução. In: DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel (Orgs). **Revolução impressa: a imprensa na França – 1775-1800**. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 15-17.

DAVIS, Nathalie Zemon. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DEUS, João. **Cartilha maternal ou arte da leitura**. Lisboa: Expresso, 1876. (Edição Fac-similar, 1996).

DORNAS FILHO, João. **Silva Jardim**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, Diana Gonçalves et al. (Org.). **Educação modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FRAGO, Antonio Viñao. ¿Fracasan las reformas educativas? la respuesta de un historiador. SBHE (Org.). In: **Educação no Brasil**: historia e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

FRANCO, Cambi. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GONDRA, José Gonçalves; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. A Instrução reformada: ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854). 3., Curitiba-PA. **Anais...** Natal: 2004. 1 CD-ROM, Documentos\Individ\Eixo3\211.pdf

GRAPHIA. Nota dos editores. In: SODRÉ, Nelson Werneck. **Panorama do segundo império**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1998. p. 7-8.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-107, 1990.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – século XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Tromson Learning, 2003.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. São Paulo: Autêntica, 2006.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ISOBE Rogéria Moreira Rezende. **Moldando as práticas escolares: um estudo sobre os relatórios da inspeção técnica do ensino no triângulo mineiro (1906-1911)**. 2004. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

JARDIM, Antônio da Silva. **Reforma do ensino da língua materna**. São Paulo: Typographia a Vapor de Jorge Sckler & C.<sup>a</sup>, 1884.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SBHE/Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LESAGE, Pierre. A Pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A escola elementar no século XX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo – RS: EDIUPF, 1999.

LIMA, Heitor Ferreira. **Perfil político de Silva Jardim**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

LINS, IVAN. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 110-153.

MACEDO, Joaquim Teixeira de. **Breves apontamentos para o estudo das questões relativas ao ensino normal primário e a educação popular colligidos de varias publicações em língua alemã**. Rio de Janeiro: Typ. De João M. A. A. d'Aguiar, 1976.

MALERBA, Jurandir. **O Brasil imperial (1808-1889)**: panorama da história do Brasil no século XIX. Maringá: Eduem, 1999.

MANCINI, Ana Paula Gomes; MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Corte (1876-1889)**: contribuição para o estudo das instituições de formação de professores no império. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal - Rio Grande do Norte. História e Memória da Educação Brasileira. 2002. (CD-ROM).

MARTINS, Ana luiza; BARBUY Heloisa. **Arcadas**: história da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco - 1827-1997. São Paulo: Alternativa, 2000.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema**: a formação do Estado Imperial. São Paulo: Hucitec, 1987.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil (1854-1888). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Editora da Universidade, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. Os pedagogos lancasterianos e a infância. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR. Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo, 2002. p. 221-243.

NÓVOA, António. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1986.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Panorâmica Editora Ltda., Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria e Educação**, Panorâmica, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos da ANPED**, Belo Horizonte, n. 5, p. 7-64, set. 1993.

PAIVA, Vanilda Pereira (Org.). **Catolicismo, educação e ciência**. São Paulo: Loyola, 1991.

PERES, Tirsia Regazzini. **Educação republicana**: tentativas de reconstrução do ensino Secundário Brasileiro – 1890-1920. 1973. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 1973.

RESENDE, Fernanda Mendes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes da província. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas – SP, Editora Autores Associados, n. 2, p. 79-115, jul./dez. 2001.

RODRIGUES, José Carlos. Constituição **Política do imperio do Brasil seguida do acto adicional, da lei da sua interpretação e de outras analysada por um juriconsultor e novamente anotada com as leis regulamentes, decretos, avisos, ordens, e portarias que lhe são relativas**. Rio de Janeiro: Editores Eduardo & Henrique Laemmert, 1863.

ROSA, Walquíria Miranda. Instrução pública e formação de professores em Minas Gerais (1825-1852). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SBHE/Autores Associados, n. 6, p. 88-113, jul./dez. 2003.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al (Org). **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 7-32.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memória da educação no Brasil**: vol. II – século XIX. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005. p. 132-149.

SCHNAPP, Alain. A arqueologia. In: LE GOFF, Jacques; NORA Pierre (Org.). **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 1- 20.

SCHNEIDER, Omar. **A revista Educação Physica (1932-195)**: estratégias editoriais e prescrições educacionais. 2003. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SILVA, Marcos A. da. (Org.). **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Editora Marco Zero, 1999.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Panorama do segundo império**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1998.

SOUSA, Francisco Alencar de. **Os tempos do império**: uma análise da reforma do ensino livre de 1879. 2006. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)**. 2001. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A adoção da cartilha maternal na instrução pública gaúcha. **História da Educação – ASPHE**. Pelotas, Editora da UFPel, n. 12, p. 67-86, set. 2002.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra. *Queres ler?* 2001. 524 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

VARELA, Julia; ALVARES-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Panorâmica Editora Ltda., Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VARGAS, Jonas Moreira. “Pagai impostos, mas não votareis!?”: a Lei Saraiva (1881) e a exclusão eleitoral dos analfabetos. **OUTRA – Revista Eletrônica de História**. Rio Grande do Sul, n. 1, 2004, p. 1-8. Disponível em: <[http://www.revistaoutra.com.br/pdf/1/download.php?file=art02\\_01.pdf](http://www.revistaoutra.com.br/pdf/1/download.php?file=art02_01.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 21, p. 90-103, set./out./nov./dez. 2002.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora da UNB, 1998.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70. 1971.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira escola normal do Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. 1990. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1990.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **Da palmatória à lanterna mágica**: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). 2002. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Historiografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memória da educação no Brasil**: vol. II – século XIX. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005. p.104-115.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WARDE, Mirian Jorge. **Americanismo e educação**: a fabricação do “homem novo”. Projeto de pesquisa coordenado pela professora Dr. Mirian Jorge Warde no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, jun. 2001.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**, Fundação SEADE, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-43, abr./jun. 2000.

WARDE, Mirian Jorge. História e modernidade ou de como tudo parece em construção e já é ruína. **Cadernos Anped**, Porto Alegre, v. 19]0, n. 4, p. 3764, set. 1993.

WARDE, Mirian Jorge. Resenha: “educação e sociedade na primeira república” de Jorge Nagle. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 161-165, maio/ago. 2000.

WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), ano 5, n. 7, p. 9-33, 2000.

WEREBE, Maria José Garcia. A laicidade do ensino público na França. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 27, p. 192-197, set /out /nov /dez. 2004.

## 9 FONTES PRIMÁRIAS

**Anais das Assembléias Provinciais de São Paulo e Espírito Santo**

ANNAES da assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo (primeiro anno da 23ª legislatura): sessão de 1880. São Paulo: Typographia da Tribuna Liberal, 1880.

ANNAES da assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo (primeiro anno da 24ª legislatura): sessão de 1881. São Paulo: Typographia da Tribuna Liberal, 1881.

ANNAES da Assembléa provincial do Espirito-Santo (1ª sessão ordinaria da 25 legislatura) em 1882. Victoria: Typ. da Provincia do Espirito-Santo, 1882.

## **Jornais**

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. 18 de fevereiro. São Paulo, ano VI, n. 1496, p. 1, 19 fev. 1880.

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. A Escóla normal. São Paulo, ano VI, n. 1499, p. 1, 22 fev. 1880.

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. A Escóla normal. São Paulo, ano VI, n. 1500, p. 1, 23 fev. 1880.

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. Escóla normal. São Paulo, ano VI, n. 1566, p. 1, 25 maio 1880.

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. Ressurreição da escóla normal. São Paulo, ano VI, n. 1493, p. 1, 15 fev. 1880.

A PROVINCIA DE SÃO PAULO. S. Paulo, 9 de Abril. São Paulo, ano VI, n. 1553, p. 1, 10 abr. 1880.

JARDIM, Silva. Noticias locaes: conferencias pedagogicas. **A Provincia do Espirito Santo**. Vitória, n. 57, p. 3, 28 jun. 1882b.

JARDIM, Silva. Propaganda e propagandistas. **A Provincia do Espirito Santo**. Vitória, n. 62, p. 3, 9 ago. 1882a.

JARDIM, Silva. Propaganda e propagandistas. **A Provincia do Espirito Santo**. Vitória, n. 64, p. 3-4, 13 ago. de 1882b.

O CACHOEIRANO. Methodo João de Deus. Cachoeiro de Itapemirim, n. 51, p. 2, 17 dez. 1882.

O ESPIRITO-SANTENSE. Conferencia. Vitória, n. 49, p. 2, 22 jun. 1882.

O ESPIRITO-SANTENSE. Cousas do sr. Inglês. Vitória, n. 54, p. 1, 9 jul. 1882.

O ESPIRITO-SANTENSE. E isso se diz! Vitória, n. 85, p. 1, 29 out. 1882.

O ESPIRITO-SANTENSE. Hospede. Vitória, n. 48, p. 2, 18 jun. 1882.

O ESPIRITO-SANTENSE. Noticiario. Vitória, n. 61, p. 2, 3 ago. 1882.

O ESPIRITO-SANTENSE. Noticiario: methodo João Valente. Vitória, n. 60, p. 2, 30 jul. 1882.

O ESPIRITO-SANTENSE. Noticiario: transcripções, Artinha Nacional. Vitória, n. 60, p. 3, 30 jul. 1882.

O ESPIRITO-SANTENSE. Noticiario:propagação do methodo João de Deus. Vitória, n. 60, p. 2, 30 jul. 1882.

O ESPIRITO-SANTENSE. O sr. dr. Inglez de Souza. Vitória, n. 27, p. 1, 6 abr. 1882.

O HORIZONTE. A instrucção pública na província: II. Vitória, n. 31, p. 2, 18 abr. 1882.

O HORIZONTE. Dr. Jardim. Vitória, n. 48, p. 3, 17 jun. 1882.

O HORIZONTE. Gazetilha: reforma da instrucção publica. Vitória, n. 25, p. 2, 28 mar. 1882.

O HORIZONTE. Gazetilha: reforma da instrucção publica. Vitória, n. 26, p. 2, 31 mar. 1882.

O HORIZONTE. Gazetilha: reunião do professorado. Vitória, n. 26, p. 3, 4 abr. 1882.

O HORIZONTE. Instrucção publica. Vitória, n. 44, p. 3, 3 jun. de 1882.

O HORIZONTE. O Exm. Sr. Dr. Inglez de Souza. Vitória, n. 27, p. 2, 27 abr.1882.

O HORIZONTE. O projecto de reforma da instrucção publica. Vitória, n. 38, p. 2, 12 maio 1882.

O HORIZONTE. Opposição as tontas. Vitória, n. 55, p. 2, 12 jul.1882.

O HORIZONTE. Reforma da instrucção. Vitória, n. 42, p. 2, 26 maio 1882.

O HORIZONTE. Sexta conferencia do dr. Silva Jardim. Vitória, n. 59, p. 2, 26 jul. 1882.

## **Leis**

CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPÉRIO DO BRASIL - 1824. Rio de Janeiro: Editores Eduardo & Henrique Laemmert, 1846.

LEIS da Provincia do Espírito Santo: contendo as leis e resoluções da Assembléa legislativa na sessão ordinária de 1883. Victória: Typographia do Horizonte, 1883.

LEIS da Provincia do Espirito-Santo: contendo as leis e resoluções da Assembléa Legislativa na sessão ordinaria de 1882. Victoria: Typographia do Horizonte, 1882.

## **Regulamentos**

REGULAMENTO da instrucção publica da Provincia de Sergipe de 13 de maio de 1882. Aracaju: Typ. do Jornal de Sergipe, 1882.

REGULAMENTO da instrucção publica da Provincia do Espirito Santo. Victoria: Typographia do Horizonte, 1882.

REGULAMENTO da instrucção publica de Sergipe de 9 de janeiro de 1877 com as alterações ulteriores até 1º de abril de 1879. Sergipe: Typ. do Jornal de Sergipe, 1879.

REGULAMENTO Geral da instrucção publica da Provincia de Sergipe. Aracaju: Typ. do Jornal e Sergipe, 1881.

REGULAMENTO geral da instrucção publicublica da Provincia de Sergipe. Aracaju, Typ. do Joarnal de Sergipe, 1881.

## **Relatórios dos presidentes de Província**

AMORIM, Miguel Bernardo Vieira de. **Relatorio com que o exm. sr. dr. Miguel Bernardo Vieira de Amorim, 2. vice-presidente, passou a administração desta Provincia ao exm. sr. dr. Joaquim José Affonso Alves no dia 12 de janeiro de 1884.** Victoria, Typ. do Horisonte, 1884.

AZANBUJA, José Bonifácio Nascentes de. **Relatorio que o exm. presidente da provincia do Espirito Santo o bacharel José Bonifácio Nascentes de Azanbuja dirigiu á assembléa legislativa da mesma Provincia na sessão ordinária de 24 de maio de 1852.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1852.

BARÃO de Itapemirim. **Relatorio que o exm. sr. barão de Itapemirim, primeiro vice-presidente da provincia do Espirito Santo, apresentou na abertura da assembléa legislativa provincial, no dia 23 de maio de 1856.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1856.

BARBOSA, Luiz Eugenio Horta. **Relatorio apresentado ao s. ex.º sr. coronel Manoel Rangel Ribeiro Coutinho Mascarenhas pelo exm. sr. Luiz Eugenio Horta Barbosa por ocasião de deixar a administração da provincia do Espirito Santo.** Victoria: Typ. Espirito-Santense, 1974.

CARVALHO, Antonio Alves de Souza **Relatorio que o exm. dr. Antonio Alves de Souza Carvalho ex. presidente da provincia do Espirito Santo passou a administração da mesma ao exm. dr. João da Costa Lima e Castro primeiro vice-presidente no dia 11 de Março de 1861.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1861.

CARVALHO, Antonio Alves de Souza. **Relatorio que o Exm. Dr. Antonio Alves de Souza Carvalho Ex. presidente da Provincia do Espirito Santo passou a administração da mesma ao Exm. Dr. João da Costa Lima e Castro primeiro Vice-Presidente no dia 11 de Março de 1861.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1861.

COUTO, João Lopes da Silva. **Discurso com que o Exmo. Presidente da Provincia do Espirito Santo o Dr João Lopes da Silva Couto, fez a abertura da Sessão Ordinaria da Assembléa Provincial, no dia 8 de Setembro de 1838** Rio de Janeiro: Typographia de Josino do Nascimento Silva, 1838.

FERRAZ, Luiz Pedreira do Couto. **Relatorio do presidente da Provincia do Espirito Santo o doutor Luiz Pedreira do Coutto Ferraz na abertura da assembléa legislativa provincial no dia 1.º de março de 1848.** Rio de Janeiro: Tipografia do Diario de N. L. Vianna, 1848.

GAMA, Antonio Joaquim de Miranda Nogueira da. **Relatório apresentado a assembléa legislativa da Província Do Espirito Santo em a 2ª sessão ordinária da vigésima primeira legislatura provincial pelo presidente desta província, dr. Antonio Joaquim de Miranda Nogueira da Gama,** Victoria: Typ. Do Jornal da Victoria, 1877a.

GAMA, Antonio Joaquim de Miranda Nogueira da. **Relatório com que s ex<sup>a</sup>. o sr. dr. Antonio Joaquim de Miranda Nogueira da Gama passou a administração da província ao exm<sup>o</sup>. sr. 1<sup>o</sup> vice-presidente, coronel Manoel Ferreira de Paiva.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1877b.

LIMA, Joaquim Marcelino da Silva. **Falla dirigida á assembléa legislativa da provincia do espirito santo pelo exm. vice-presidente da mesma provincia Joaquim Marcellino da Silva Lima.** Rio de Janeiro: typographia Brasiliense de F. M Ferreira, 1945.

MAFRA, Manoel da Silva. **Relatório apresentado pelo exm. sr. dr. Manoel da Silva Mafra a Assembléa Legislativa Provincial do Espírito Santo no dia 22 de outubro de 1878.** Victoria: Typ. Espirito-Santense, 1978.

MARTINS, Eliseu de Sousa. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa do Espirito-Santo em sua sessão ordinaria de 9 de março de 1880 pelo presidente da provincia, o exm. sr. dr. Eliseu de Sousa Martins.** Victoria: Typ. da Gazeta da Victoria, 1880.

MASCARENHAS, Manoel Ribeiro Coitinho. **Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Espirito Santo pelo Exm<sup>o</sup>. sr. 1<sup>o</sup> vice-presidente, coronel Manoel Ribeiro Coitinho Mascarenhas na sessão da 21<sup>a</sup> Legislatura.** Victoria: Typ. Espirito-Santense, 1974.

MATTOS, Eduardo Pindahiba de. **Relatorio apresentado pelo exm. 1<sup>o</sup> vice presidente, dr. Eduardo Pindahiba de Mattos, na ocasião de intregar a administração da provincia ao exm. presidente dr. José Joaquim de Carmo.** Victoria: Typ. Liberal do Jornal da Victoria, 1865.

MONJARDIM, José Francisco de Andrade e Almeida. **Relatorio que o exm. sr. commendador José Francisco de Andrade e Almeida Monjardim, segundo vice-presidente da provincia do Espirito Santo, apresentou na abertura da assembléa legislativa provincial no dia 23 de maio de 1858.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1858.

NUNES, Sebastião Machado. **Relatorio com que o exm. sr. dr. Sebastião Machado Nunes, presidente da provincia do Espirito Santo abriu a sessão ordinaria da respectiva assembléa legislativa no dia vinte e cinco de maio do corrente anno.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1854.

NUNES, Sebastião Machado. **Relatorio com que o exm. sr. dr. Sebastião Machado Nunes, presidente da provincia do Espirito Santo, abriu a sessão ordinaria da respectiva assembléa legislativa no dia vinte e cinco de maio do corrente anno.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1855.

OLIVEIRA, José Joaquim Machado de. **Falla que o ex.mo presidente da provincia do espirito santo dirigio á assembléa legislativa provincial no dia 1<sup>o</sup> de abril de 1840.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1840.

OLIVEIRA, José Joaquim Machado. **Falla com que o ex.mo presidente da provincia do Espirito Santo, José Joaquim Machado 'Oliveira, abriu a Assembléa Legislativa Provincial no dia 1.o de abril de 1841.** Rio de Janeiro:, Typografia Nacional, 1841.

PEIXOTO, Domingos Monteiro. **Falla com que o exm. sr. dr. Domingos Monteiro Peixoto installou a Assembléa Provincial do Espirito Santo na sessão do dia 18 de setembro de 1875.** Victoria: Typ. Espirito-Santense, 1976.

PEREIRA JUNIOR, José Fernandes da Costa. **Relatorio apresentado á assembléa legislativa provincial do Espirito Santo no dia da abertura da sessão ordinaria de 1861 pelo presidente, José Fernandes da Costa Pereira Junior.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1861.

PINHEIRO, Luiz Antonio Fernandes. **Relatorio com que foi aberta a sessão ordinaria da assembléa legislativa da provincia do Espirito Santo pelo exm. Sr. presidente, Dr. Luiz Antonio Fernandes Pinheiro, no anno de 1868.** Victoria: Typ. do Correio da Victoria, 1869.

PINTO, Antonio Pereira. **Relatorio com que o Exm. Sr. dr. Antonio Pereira Pinto entregou a presidencia da Provincia do Espirito Santo exm. sr. commendador José Francisco de Andrade e Almeida Monjardim, segundo vice-presidente da mesma.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1848.

PINTO, Carlos de Cerqueira. **Relatorio com que foi aberta a sessão ordinaria da assembléa legislativa provincial pelo exm. sr. dr. Carlos de Cerqueira Pinto, 1º vice-presidente da provincia, no anno de 1867.** Victoria: Typ. Do Jornal da Victoria, 1867.

REBELLO, Camillo Ferreira. **Relatório com que o Exm. Sr. Dr. José Camillo Ferreira Rebello, 3º vice-presidente da Província do Espírito Santo passou a administração ao exm. sr. Presidente, Dr. Custodio José Ferreira Martins, no dia 17 de setembro de 1884.** Victoria, Typ. do Horizonte, 1884.

SILVA, João Thomé da. **Falla com que foi aberta a sessão extraordinaria da Assembléa Provincial pelo exm. sr. presidente, o doutor João Thomé da Silva, em maio de 1873.** Victoria: Typ. Espirito-Santense, 1873.

SILVA, João Thomé da. **Falla dirigida a Assembléa Legislativa Provincial pelo exm. sr. presidente da provincia do Espirito Santo, dr. João Thomé da Silva, em ocasião da abertura de sua sessão ordinaria, que teve lugar no dia 10 de setembro de 1873.** Victoria: Typ. do Espirito-Santense, 1874.

SOUZA, Herculano Marcos Inglez de. **Relatorio com que o Exm. Sr. Dr. Herculano Marcos Inglez de Souza passou a administração da provincia de Sergipe ao Exm. Sr.**

**Primeiro vice-presidente Dr. José Joaquim Ribeiro de Campos em 22 de fevereiro de 1882.** Aracaju: Typ. do Jornal de Sergipe, 1882a.

SOUZA, Herculano Marcos Inglez de. **Relatorio com que o Exm. Sr. Dr. Herculano Marcos Inglez de Souza entregou no dia 9 de dezembro de 1882 ao Exm. Sr. Dr. Martim Francisco Ribeiro de Andrada Junior a administração da Província do Espírito Santo.** Victoria: Typographia do Horizonte, 1882b.

VELLOSO, Pedro Leão. **Relatorio com que o exm. sr. commendador Pedro Leão Velloso, ex-presidente da provincia do Espirito Santo, passou a administração da mesma provincia ao exm. sr. commendador José Francisco de Andrade e Almeida Monjardim, segundo vice-presidente, no dia 14 de abril de 1860; acompanhado do relatorio e appensos com que o mesmo exm. sr. vice-presidente fez a abertura da assembléa legislativa provincial no dia 24 de maio do corrente anno; e do officio com que passou a administração da provincia ao exm. sr. dr. Antonio Alves de Sousa Carvalho.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1860b.

VELLOSO, Pedro Leão. **Relatorio do presidente da provincia do Espirito Santo, o bacharel Pedro Leão Velloso, na abertura da assembléa legislativa provincial no dia 25 de maio de 1859a.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1859.