

# TEMAS SOBRE A INSTRUÇÃO NO BRASIL IMPERIAL (1822-1889)

Volume II



Jean Carlo de Carvalho Costa  
Mauricéia Ananias  
Rose Mary de Souza Araújo  
- Organizadores -



Marca de Fantasia

TEMAS SOBRE A INSTRUÇÃO  
NO BRASIL IMPERIAL (1822-1889)  
Volume II



Jean Carlo de Carvalho Costa  
Mauricéia Ananias  
Rose Mary de Souza Araújo  
- Organizadores -



João Pessoa, PB - 2014

# Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)

Volume II

Jean Carlo de Carvalho Costa  
Mauricéia Ananias  
Rose Mary de Souza Araújo  
- Organizadores -

Série Socialidades, I  
2014

Imagem da capa: A escola da aldeia, em 1848  
Pintura de Albert Anker

Die dorfschule von 1848, 1896

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=221&evento=9>>

- 
- T279      Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889) - Volume II / Jean Carlo de Carvalho, Mauricéia Ananias, Rose Mary de Souza Araújo (orgs.). - João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014. 437p.: il. (Série Socialidades, I)  
ISBN 978-85-67732-07-7  
I. Educação. 2. História do Brasil.

---

CDU: 37



## Marca de Fantasia

Rua Maria Elizabeth, 87/407  
Paraíba (João Pessoa), PB. 58045-180

[www.marcadefantasia.com](http://www.marcadefantasia.com)  
contato: [editora@marcadefantasia.com](mailto:editora@marcadefantasia.com)

A editora Marca de Fantasia é uma atividade da Associação Marca de Fantasia - CNPJ 19391836/0001-92 e um projeto de extensão do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPB

Diretor/editor: Henrique Magalhães

### Conselho Editorial:

Edgar Franco - Pós-Graduação em Cultura Visual (FAV/UFG)

Edgard Guimarães - Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA/SP)

Marcos Nicolau - Pós-Graduação em Comunicação da UFPB

Paulo Ramos - Mestrado em Letras (UNIFESP)

Roberto Elísio dos Santos - Mestrado em Comunicação da USCS/SP



Universidade Federal da Paraíba

**Reitora**

Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz

**Vice-reitor**

Eduardo Ramalho Rabenhorst

**Diretor do Centro de Educação**

Wilson Honorato Aragão

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação**

Erenildo João Carlos

**Diretora do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes**

Mônica Nóbrega

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História**

Telma Cristina Delgado Dias Fernandes

**Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Educação  
no Nordeste Oitocentista**

Cláudia Engler Cury

# Sumário

**Apresentação** - 8

## Parte I: Estado e pensamento político e educacional

**1. Intelectuais, instrução e esfera pública no Brasil Império:**

uma análise do pensamento político e educacional de Tavares Bastos.

Jean Carlo de Carvalho Costa e Ingrid Karla Cruz Biserra - 16

**2. A obra da escravidão: instrução para o trabalho**

e educação para o trabalhador.

Dalva Regina A. da Silva e Jean Carlo de Carvalho Costa - 53

**3. Formação dos oficiais do exército no século XIX:**

disputas de final do Império.

Claudia Alves - 83

**4. Os concursos públicos prescritos na legislação:**

forma de ingresso nas escolas primárias.

Rosângela dos Santos Silva e Rose Mary de Souza Araújo - 121

## Parte II: Instituições escolares e instrução pública

**1. Higienismo e infância desvalida: o Colégio de Educandos**

Artífices da Paraíba do Norte (1865-1874).

Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano - 151

**2. A instrução pública primária e a formação de professores na Parahyba do Norte (1837-1883).**

Rose Mary de Souza Araújo - 174

### **3. Província da Parahyba do Norte:**

as aulas públicas de primeiras letras (1822-1849).

Mauricéia Ananias e Janyne Paula Pereira Leite Barbosa - 212

**4. O ensino secundário no Brasil oitocentista:** o Lyceu Provincial da Parahyba do Norte e seu corpo docente (1836-1875).

Cristiano Ferronato e Simone Silveira Amorim - 248

## **Parte III: Práticas educativas e instrução dos sujeitos**

### **1. Educação Feminina no Maranhão do Século XIX:**

o Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios.

Cesar Augusto Castro e Ariadne Ketini Costa - 290

### **2. Teatro, cultura e práticas educativas no pós-Abolição:**

experiência do ator negro De Chocolat (Rio de Janeiro, final do século XIX e início do XX).

Rebeca Natacha de O. Pinto e Alessandra Frota M. de Schueler - 311

### **3. Regeneração pela instrução:**

a Cadeira Pública da Casa de Prisão com Trabalho - Bahia, 1871-1889.

Ione Celeste de Sousa - 344

**4. A hierarquia do Modelo Mariano e das Santas Mães nos educandários para meninas na Parahyba do Norte (1858-1917).**

Wilson José Félix Xavier - 390

**Sobre os autores - 432**

## APRESENTAÇÃO

**E**m 2008 foi entregue aos leitores interessados em história da educação brasileira a Coletânea **Temas Sobre a Instrução no Brasil Imperial (1822-1889)** organizada pelos professores Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e Cristiano Ferronato. Nela foram reunidos resultados de pesquisas de professores e alunos da graduação e da pós-graduação em Educação e em História da Universidade Federal da Paraíba. A ideia norteadora foi a de promover o debate de questões acerca da história da educação no período imperial da história do Brasil visualizado a partir da própria produção do então Grupo de Pesquisa em História da Educação na Parahyba Imperial, hoje, denominado, Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista- GHENO.

Perseguindo o mesmo objetivo, o GHENO assumiu o desafio de selecionar novos textos sobre a história da educação no Brasil imperial e entregar à comunidade acadêmica e ao público em geral o segundo volume da coletânea: **Temas Sobre a Instrução no Brasil Imperial (1822-1889). Volume II**, organizado, por escolha do Grupo, pelos professores Jean Carlo de Carvalho Costa, Mauricéia

Ananias e Rose Mary de Souza Araújo.

Assim, com muita satisfação, disponibilizamos, para apreciação, mais um projeto coletivo. De modo geral, neste segundo volume estão reunidos 12 artigos que tratam de experiências em termos de educação e instrução que foram desenvolvidas na complexa malha imperial brasileira fomentando debates com pesquisadores de outros estados também interessados na relação entre a instrução, escolarização e a formação dos estados nacionais. Apresentamos estudos realizados por pesquisadores de algumas instituições universitárias brasileiras, representando vários estados da Federação.

O segundo volume da Coletânea está organizado em três partes. A primeira parte, *Estado e Pensamento Político e Educacional* instiga ao debate acerca do papel do Estado em face à instrução e do pensamento político e educacional de intelectuais. Reúne os textos de Jean Carlo de Carvalho Costa e Ingrid Karla Cruz Biserra, *Intelectuais, Instrução e Esfera Pública no Brasil Império: uma análise do pensamento político e educacional de Tavares Bastos* que abordam os elementos que compõem o diagnóstico da instrução pública no pensamento do alagoano Tavares Bastos a partir de seu diálogo com outros sujeitos na configuração do espaço público no Brasil.

De Dalva Regina A. da Silva e Jean Carlo de Carvalho Costa, *A Obra da Escravidão: instrução para o trabalho e educação para o trabalhador* se debruça sobre o pensamento de um dos principais pensadores brasileiros, o pernambucano Joaquim Nabuco, a partir de olhar ainda pouco explorado, qual seja, apresentando elementos de seus discursos sobre a escravidão e o seu papel devastador sobre o futuro da educação no Brasil.

Em seguida o texto de Claudia Alves, *Formação dos Oficiais do Exército no Século XIX: disputas de final do Império*, aponta iniciativas de escolarização do exército brasileiro do século XIX, considerando as tensões que atravessaram a construção do curso de nível superior ministrado nas Escolas Militares no período final do Império no Brasil, marcado, em particular, pelos confrontos entre grupos mais intelectualizados e politizados do exército e o governo monárquico.

Para finalizar esta parte, o texto *Os Concursos Públicos Prescritos na Legislação: forma de ingresso nas escolas primárias* de autoria de Rosângela dos Silva e de Rose Mary de Souza Araújo que analisam a intervenção do poder público – Estado Provincial – na instrução pública através da normatização dos concursos públicos para o ingresso no

exercício do magistério primário na Parahyba do Norte oitocentista.

A segunda parte intitulada *Instituições Escolares e Instrução Pública* aborda questões relativas à organização e características das instituições escolares e da instrução pública efetivadas na Província da Paraíba sob a ingerência do Estado imperial. Composta pelos textos de Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano, o *Higienismo e Infância Desvalida: O Colégio de Educandos Artífices da Paraíba do Norte (1865-1874)*, que discute as orientações médico-higienistas que foram implantadas e ao mesmo tempo absorvidas pelo Colégio de Educandos Artífices da Paraíba no período de 1865 a 1874.

De Rose Mary de Souza Araújo, *A Instrução Pública Primária e a Formação de Professores na Parahyba do Norte (1837-1883)* analisa a instrução primária no contexto do movimento de constituição da formação do professor, ressaltando que a formação dos professores na Paraíba esteve articulada com a proposta de unificação do ensino, com vistas à expansão e ao mesmo tempo à melhoria da qualidade e modernização do ensino primário.

O texto de Mauricéia Ananias e Janyne Paula Pereira Leite, *Província da Parahyba do Norte: as aulas públicas de primeiras letras. 1822-1849* versa sobre a história da

instrução pública primária na Província da Parahyba do Norte e tem por objetivo central demonstrar o processo de escolarização na primeira metade do século XIX considerando as aulas públicas de primeiras letras criadas pela legislação e mantidas pelo governo provincial para parte da população paraibana.

O último texto, *O Ensino Secundário no Brasil Oitocentista: O Lyceu Provincial da Parahyba do Norte e seu corpo docente* (1836-1875) é de autoria de Cristiano Ferronato e Simone Silveira Amorim. Os autores imbuídos da ideia de problematizar a importância do ensino secundário no século XIX analisam a formação e constituição dos liceus no Brasil e a implantação do Lyceu Provincial na Paraíba e apresentam os professores que fizeram parte dessa instituição no período de 1836 a 1875.

A terceira e última parte da Coletânea, denominada *Práticas Educativas e Instrução dos Sujeitos* busca visualizar as questões relativas às experiências e modelos de educação e de instrução da população no Brasil Imperial. Nela estão reunidos os textos de Cesar Augusto Castro e Ariadne Ketini Costa, *Educação Feminina no Maranhão do Século XIX: o Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios* que analisa a educação feminina no Maranhão do século XIX, usando o caso do Recolhimento de Nossa

Senhora de Anunciação e Remédios, observando seu papel como instituição educacional vinculada a Igreja Católica e ao Estado Provincial para uma análise das práticas sociais que beneficiavam a regulamentação da educação de meninas que, em sua maioria, eram desprovidas de recursos econômicos e prestígio social para alcançar um bom casamento.

O texto *Regeneração pela Instrução: a Cadeira Pública da Casa de Prisão com Trabalho - Bahia, 1871-1889* de autoria de Ione Celeste de Sousa, trata da experiência da criação de uma aula pública na Casa de Prisão com trabalho forçado, galés, na Província da Bahia, nos últimos vinte anos do Império Brasileiro, como parte de um conjunto de estratégias para controlar e morigerar a população pobre, as consideradas classes perigosas do período.

E, para finalizar, o texto de Wilson José Félix Xavier, *A Hierarquia do Modelo Mariano e das Santas Mães nos Educandários para Meninas na Parahyba Do Norte (1858-1917)* discute a influência do imaginário coletivo nos educandários femininos de denominações religiosas na formação de identidade, de comportamento e de crenças tanto do seu corpo docente quanto discente.

É assim que oferecemos ao debate sobre história da educação mais um livro que entrelaça elementos e questões

que se aproximam do quadro geral da educação e instrução no Estado imperial do século XIX. Acreditamos ser mais uma contribuição para socializar resultados de pesquisas e provocar novos estudos no sentido de preencher lacunas e vazios no campo da história da educação brasileira no oitocentos.

Boa leitura!

João Pessoa, abril de 2014

Jean Carlo de Carvalho Costa

Mauricéia Ananias

Rose Mary de Souza Araújo

## **Parte I**

# **ESTADO E PENSAMENTO POLÍTICO E EDUCACIONAL**

# INTELECTUAIS, INSTRUÇÃO E ESFERA PÚBLICA NO BRASIL IMPÉRIO:

uma análise do pensamento político  
e educacional de Tavares Bastos

Jean Carlo de Carvalho Costa  
Ingrid Karla Cruz Biserra

## Introdução

O século XIX, como se sabe, foi o século da explosão da historiografia. A educação do cidadão moderno europeu sempre apareceu, desde então (e ainda hoje, aliás), como um se colocar em dia com a história retomando textos, obras, eventos do passado. Nietzsche considera excessivo esse *historiografismo* de toda a cultura, porque produz uma espécie de indigestão. Sobretudo, ter assim presente o destino de tudo o que passou e, portanto, também de sua irremediável transitoriedade, acaba impedindo qualquer criatividade: como um autêntico discípulo de Heráclito, o cidadão culto europeu não apenas não desce duas vezes

no mesmo rio; não desce nem sequer uma vez, por estar a tal ponto convencido da inutilidade de qualquer iniciativa, destinada a ser arrebatada pelo inexorável transcurso do tempo. (VATTIMO, 2010).

Um dos mais importantes intérpretes da modernidade, Nietzsche, utilizou a expressão *doença histórica* para aludir a essa *explosão* a qual se refere Vattimo. Hoje, a princípio, parece ainda não assimilada por completo a inquietação que permeou a produção desse intelectual ao longo do século XIX e início do XX, desdobrando-se, nas últimas três décadas, em interpretações profícuas sobre o seu valor na contemporaneidade. (NOGUEIRA, 2010). Concomitante a esse *historiografismo* sobre o qual nos fala Gianni Vattimo, talvez não por acaso, esse mesmo período assiste a uma intensificação do *pensamento pedagógico* e de uma intensa preocupação com a *atitude educativa*, sendo essa, a educação, “perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado”. (BOTO, 1996, p. 21).

Uma das consequências dessa *invasão* da importância atribuída à *história* e ao *pensamento pedagógico* é facilmente observável na panaceia de produções intelectuais que se auto intitularam responsáveis pela inserção do ho-

mem em um caminho mais próximo às ideias de igualdade e justiça considerando a crença na possibilidade de seu caráter amoldável. Na contemporaneidade, herdeiros dessas produções, de erros e equívocos, a nós, cabe aqui avaliar criticamente o porquê da escolha de certos caminhos em detrimento de outros. De fato, tanto em solo europeu, mais ainda em solo latino-americano, vê-se a disseminação de investigações cuja preocupação central é guiada por categorias analíticas ainda em voga nesse empreendimento (identidade, educação, nação, liberdade, gênero etc.) que nos impulsiona a compreender esse tempo através da sugestão de novas questões ou novas respostas a perguntas já bastante conhecidas (VEIGA, 2008), atravessada, algumas vezes, por nossa leitura *inventiva* do passado. Por que assim procedemos, em parte, ainda permanece enigma a resposta, a despeito das várias concepções que, do ponto de vista teórico, debruçam-se sobre o passado. (ROSSI, 2010). Uma alternativa é que essa possa ser dada a partir de nossa auto percepção desse presente, lugar de mudanças em um ritmo acelerado, perguntas não completamente respondidas e, por vezes, uma inexistente perspectiva razoável de futuro. Não sendo possível responder a essas inquietações nem argumentar adequadamente sobre o problema trazido à baila pelo nosso filósofo, continuamos *doentes* elaboran-

do novas perguntas que acreditamos possa o passado nos auxiliar a responder ou, o que é mais provável, nos conduzir a mais perguntas.

Nos últimos anos, essas perguntas têm sido atreladas a um processo de retomada e de avaliação crítica da *memória nacional*. Isso realizado a partir de diversas abordagens teóricas, bem como a partir de fontes várias de análise, as quais têm nos auxiliado na compreensão de uma diversidade de transformações em um número razoável de áreas constitutivas da vida social. Na esfera acadêmica nacional, percebe-se, após uma espécie de ostracismo enfrentado por várias questões envolvidas por essa temática, uma emergência de *releituras, diálogos*, entre intelectuais *maiores*, aqueles que ao longo do tempo a *intelligentsia* nacional erigiu como principais artífices no esculpir o Estado-nação através das ideias civilização, progresso e instrução, forjados, fundamentalmente, na exigência de emancipação pelas Luzes e pela erradicação do suposto obscurantismo. (BOTO, 1996). Outros, *menores*, sujeitos/lugares *esquecidos*, os que nessa *retomada* tem sido eleitos, inclusive a partir de investigações situadas mais localmente, como também partícipes dessa arquitetura secular e que tem sido forjada na insistência em torno da tensa dialética entre *local* e *centro*. Tensão que, diga-se de passagem, é presente

nos debates acadêmicos mais experientes como também nas produções cotidianas de Programas de Graduação e de Pós-Graduação.

Esse projeto *coletivo* de estudo e pesquisa sobre a produção do pensamento brasileiro e de seu contributo em especial às mudanças diretamente associadas com as reformas internas à instrução, ainda que algumas vezes difuso, especializado e heterogêneo, considerando que envolve pesquisadores (historiadores, sociólogos, antropólogos e pedagogos) e abordagens distintas (história dos intelectuais, história cultural e política, (auto) biografias, pensamento social e político etc.), tem ocorrido, do nosso ponto de vista, a partir de duas dimensões interdependentes. Um investimento, por um lado, relacionado a contribuições monográficas cuja característica principal é o uso de fontes primárias que os trabalhos de caráter mais panorâmico dificilmente conseguem oferecer, intimamente associadas à produção da historiografia, educação e antropologia. Mas, em particular, no estado atual da História da Educação, lugar de interface central desse texto, no qual é possível identificar a instituição de abordagens várias que traduzem aproximações e distanciamentos, no entanto, são essas as que diagnosticam o modo por meio do qual o autor, hoje, pensa, bem como as “peças do jogo político que institui a

memória (e produz o esquecimento) nas constantes lutas de representação travadas no interior do campo”. (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 60-61).

E, por outro lado, investimento também na reflexão crítica, no âmbito das ideias, conceitos e teses fundamentais norteadoras das investigações sobre a produção nacional e que têm a sua gestação nos trabalhos dos que hoje são denominados *intérpretes do Brasil*<sup>1</sup>, isso tem ocorrido a partir também de abordagens teóricas várias, bem como de novas fontes de análise que atravessam decisivamente a história dos intelectuais e a sua relação com as ideias de civilidade, história e educação. (NEVES, 2006; FARIA FILHO; INÁCIO, 2009; VAGO, 2009). Essas atividades investigativas, tanto se debruçam sobre esses sujeitos, intelectuais, como também são guiadas pelo aprimoramento do olhar a diversidade e a variedade das gerações e instituições envolvidas nesse dizer o Brasil, atravessada pela heterogeneidade temática e por uma preocupação salutar de compreender a formação e constituição da cidadania no Brasil. (CARVALHO; CAMPOS, 2010; CARVALHO, 2012). A intervenção, nesse lugar, por exemplo, é *sintoma* desse

---

1. É preciso ressaltar que essa expressão foi cunhada para designar *grandes obras* de interpretação, deixando de lado outros sujeitos partícipes desse processo, algo que, contemporaneamente, tem sido problematizado a partir do interesse por configurações menores. (ELIAS, 2006).

processo também no contexto da historiografia recente em que é possível identificar, entre vários de seus desdobramentos, não apenas a eleição de novos objetos, métodos e problemas não usualmente tratados, inspirados pelo impacto da História Cultural nas últimas décadas (FONSECA, 2008), mas, do nosso ponto de vista, muito mais do que isso: trata-se de possibilitar o estreitamento da “história dos grandes homens ou dos grandes acontecimentos” (PINHEIRO, 2011, p. 250) à participação de outros sujeitos, localidades e espaços de ação existentes nesse interregno entre o centro e a periferia. De fato, um dos desdobramentos desse *impacto*, analisado em contextos os mais variados, é o entrelaçamento de temas, formas de pensar e possibilidades de aproximação entre áreas aparentemente distintas. De modo geral, essa é uma das questões centrais que envolvem o diálogo entre a História da Educação e a História Cultural, entre elas, um *terceiro* espaço no qual, do nosso ponto de vista, é possível introduzir o estudo em torno desses sujeitos, esse obscuro objeto que é a *História dos Intelectuais*. (DOSSE, 2007). Área de investigação que, ao longo do século XX, assistiu o seu *objeto* ser tratado de

formas as mais variadas<sup>2</sup>, inclusive sendo destinado à margem da historiografia e, mais recentemente, reivindica lugar específico no campo historiográfico em diálogo imprescindível com *o político* (SIRINELLI, 2003), a partir, por um lado, da investigação das estruturas elementares de sociabilidade desses sujeitos, ou seja, o que produziram, em que lugares trabalharam e publicaram os seus escritos, com quem dialogavam, o que liam, enfim, é procurar apreender de que modo certos *microclimas* possibilitam a ascensão e a queda de ideias produzidas por determinados conjuntos sociais e, por outro, de que forma esses indivíduos, participantes de uma elite cultural, *produziram* e *mediaram* cultura em seus respectivos contextos. (SIRINELLI, 1998).

De certo modo, a ideia dessa intervenção, alicerçada na atribuição de importância destinada ao intelectual apenas se dá se essa é articulada com uma concepção de escola e civilidade que prepondera no século XIX, sintetizada pela

---

2. Carlos Eduardo Vieira (2008), em artigo denominado *Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual*, elaborou uma útil síntese dessas formas, destinando a sua atenção às abordagens mais distintas forjadas ao longo do século XX através dos olhares de Mannheim, Gramsci e, mais recentemente, Pierre Bourdieu.

ideia de *forma escolar*. (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001)<sup>3</sup>, e que ampliam a noção de escolarização e dos elementos constituintes dela quais sejam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares. (FARIA FILHO, 2008). Essa profícua abordagem de pensar a educação sugere, do nosso ponto de vista, a necessidade de tratar de forma interdependente esses elementos, a produção intelectual dos atores que nesse período transitam, e aqui situamos jornalistas, escritores, políticos etc., e a própria formação do Estado-nação no Brasil, anunciando o caráter dialógico que caracteriza o pensar sobre o pensamento pedagógico nesse campo e a própria educação que foi forjada ao longo desses últimos dois séculos.

Seguindo nessa perspectiva interpretativa, a proposta desse artigo, assim é, a partir do olhar de um desses indivíduos, Aureliano Tavares Bastos (1839-1875), contribuir para, de uma banda, ser um esforço a mais por retirar esses sujeitos, partícipes dessa formação, do *ângulo morto* sobre

---

3. A ideia de forma escolar em Vicent; Lahire; Thin (2001) diz respeito ao fato de que a configuração e a difusão da instituição escolar no mundo moderno realizam-se, do ponto de vista desses autores, pela crescente ampliação da influência desta para muito além dos muros da escola. Ou seja, eles afirmam certa dialogicidade que atravessa a modernidade em relação à necessidade de se pensar a escola, legado da utopia revolucionária francesa (BOTO, 1996), e o próprio pensamento sobre ela por alguns desses sujeitos no Brasil oitocentista.

o qual nos fala Jean-François Sirinelli (2003). E, de outra, introduzir elementos distintos no diagnóstico *dos males do Brasil* nele a partir de sua concepção de instrução pública formulada, de modo mais organizado e propositivo, em seu *A Província* (1870).

## Liberalismo, descentralização e a instrução pública em Tavares Bastos

A obra de Tavares Bastos (1839-1875), seguindo na esteira de outras redescobertas críticas recentes como, por exemplo, Manoel Bomfim (1868-1932) e Joaquim Nabuco (1849-1910), parece ter certo olhar que se volta a ela, contudo, do nosso ponto de vista, ainda de forma muito tímida e dispersa, considerando o lugar que ele ocupa no pensamento nacional e, em particular, no contexto do Brasil Império e de sua participação fulcral em tema de relevância observada ainda no presente qual seja o importante debate travado com o Visconde do Uruguai em torno da

centralização e descentralização política no Brasil<sup>4</sup>. (CO-SER, 2008). Nas últimas duas décadas, a partir de breve revisão da literatura sobre a trajetória de intelectuais brasileiros, é possível observar que ele, Tavares Bastos, foi alvo de investigações sofisticadas e de fôlego bem como também objeto de manuscritos não tão cuidadosos com o uso das fontes e daí derivando interpretações sobre ele não tão passíveis de maior legitimidade. De fato, na esfera acadêmica,

---

4. Paulino José Soares de Sousa (1807-1866), o *visconde de Uruguai*, foi um político brasileiro nascido na França. De pai brasileiro, fez os primeiros estudos no Maranhão e cursou até o quarto ano de Direito em Coimbra. Preso em Portugal por motivos políticos, ao sair da cadeia retornou ao Brasil e concluiu seu curso em 1831, na Faculdade de Direito de São Paulo. Iniciou a vida pública na magistratura, sendo juiz de fora na cidade de São Paulo e, depois, ouvidor da comarca. Chegou a desembargador da relação da Corte, em 1852, aposentando-se como ministro do Supremo Tribunal de Justiça, em 1857. Em 1836, fora eleito deputado pelo Rio de Janeiro, sendo no mesmo ano nomeado presidente da província. Em maio de 1840, recebeu a pasta da Justiça, caindo com o ministério um mês depois, por força da proclamação da maioria de D. Pedro II. No ano seguinte, retornou à pasta da Justiça, na qual permaneceu até 1843. No cargo, promoveu a reforma do Código do Processo Criminal e enfrentou a revolta dos liberais em São Paulo e Minas Gerais. Foi ministro dos Negócios Estrangeiros de 1843 a 1844 e de 1849 a 1853, tendo tratado da extinção do tráfico de escravos e da guerra contra Oribe e Rosas, também conhecida como guerra do Prata. Foi senador do Império em 1849, na bancada do Partido Conservador e conselheiro de Estado em 1853. Recebeu o título de visconde de Uruguai no ano seguinte, acrescido com as honras de grandeza. Em âmbito acadêmico, há Tese sobre Uruguai, defendida no IUPERJ por Ivo Coser, manuscrito publicado no ano de 2008.

há a produção de alguns artigos publicados em periódicos nacionais, como o hoje talvez clássico *paper* da professora Walquiria Domingues L. Rêgo, *Tavares Bastos: um liberalismo descompassado* (REGO, 1993) e duas importantes Teses na última década (SILVA, 2005; SOUZA, 2006), uma defendida em um Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e outra em um Programa de Pós-Graduação em Educação, além da antologia *As ideias fundamentais de Tavares Bastos* (2001), organizada por Evaristo de Moraes Filho. Apesar desse esforço, não há a identificação de que tenha ocorrido o processo republicação de seus importantes livros. Todos aqueles disponíveis têm a sua publicação derradeira ainda nos anos de 1970, o que traduz o não interesse do mercado editorial contemporâneo sobre a sua obra, lacuna ainda a ser preenchida nesses tempos de *culto à memória nacional*.

Além disso, é importante ressaltar que, na esteira dessa *retomada*, sobre a qual aludi acima, obras que se propunham apresentar ao leitor *sínteses* da produção e do pensamento nacional como os organizados pelo professor Lourenço Dantas Mota (2002, 2004), *Introdução ao Brasil, Um Banquete nos Trópicos*, aquele denominado *Formação do pensamento político brasileiro*, *Ideias e personagens*, do professor Francisco Weffort (2006) e, finalmente, *Um*

*enigma chamado Brasil*, organizado pelos professores André Botelho e Lilia Moritz Schwarcz (2010), ignoram a obra de Tavares Bastos. Contudo, a despeito desse hiato, é preciso ressaltar a inserção desse nosso sujeito no importante *Linhagens do pensamento político brasileiro* de Gildo Marçal Brandão (2007), o colocando entre os *clássicos* junto a Uruguai, Nabuco e Rui Barbosa, todos protagonistas na cena política no Brasil oitocentista. Do nosso ponto de vista, nesse último esforço é possível perceber uma importante tentativa de investigar o contexto interativo de circulação de ideias no qual indivíduos considerados, muitas vezes, menores, do ponto de vista de uma historiografia mais tradicional, mas que, atualmente, tem relativizado essa compreensão, instada a conhecer como se deu a interação desses que, não apartados historicamente, constituíram um *círculo de sociabilidade* (SIRINELLI, 2003) que pensou questões fundamentais, basilado em elementos similares como, por exemplo, as ideias de civilidade, progresso, modernização, igualdade e universalização da instrução.

Ora, de modo geral, parece consensual aos estudiosos do século XIX tentar responder a questões que envolvem o porquê de a América portuguesa não ter se fragmentado em tantas nações ou também como é possível compreender a aderência de elites as mais diversas e heterogêneas,

constituídas por formas de pensar, valores e interesses muitas vezes divergentes, a um projeto único de Estado. E, além disso, como foi possível conciliar essa adesão com a participação na gestão desse Estado forjado, fundamentalmente, por graves conflitos de ordem econômica e política, bem como atravessado pelo fantasma da escravidão que, a despeito das críticas e das dúvidas relativas a ela existentes desde o início do XIX, por exemplo, através da figura emblemática de José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838) e sua concepção original de nacionalidade, uma comunidade onde não haveria distinções de raça, cor ou credo, ela persistiu por longas décadas até a sua derrota final.

Ou seja, de acordo com Miriam Dolhnikoff (2005), na esteira de inúmeros outros intérpretes dos Oitocentos, é possível afirmar que “a história da construção do Estado brasileiro na primeira metade do século XIX foi a história da tensão entre unidade e autonomia”. (DOLHNIKOFF, 2005, p. 11). Em concordância com a necessidade de se considerar um *tempo relativamente longo* para de fato se compreender com mais precisão mudanças radicais e os vários significados a essas atreladas, em particular, ao longo dos últimos dois séculos em nossa sociedade (FARIA FILHO, 2008), é possível afirmar que compreender *um dos elementos*, em nosso caso, a instrução pública, desse

fenômeno, sobre o qual no fala Miriam, implica entender a maneira pela qual essas elites estiveram presentes no processo de construção do Estado brasileiro, de modo a lhe conferir um determinado perfil e a ele legando uma influência longa.

Aureliano Cândido Tavares Bastos, autor de uma *peça* partícipe dessa *tensão*, nasceu na cidade de Alagoas-SE em 1839 e faleceu em Nice na França em 1875. Entrou na faculdade de direito de Olinda aos 15 anos e depois se transferiu para São Paulo, onde terminou o curso em 1858. Entre 1861 e 1868, foi deputado pela província de Alagoas pelo Partido Liberal em duas legislaturas (1861-1863 e 1863-1865), tendo participado da fundação da Sociedade Internacional de Imigração, em 1866, e realizado campanha pela liberdade de navegação de cabotagem, além de ter defendido ideias emancipacionistas. Ao longo da década, a partir de sua inserção na Academia do Largo do São Francisco, em São Paulo, e depois como publicista no Rio de Janeiro, assimilou e disseminou o ideário liberal que acompanhou ao longo, tornando-o, nas palavras de Wanderley Guilherme dos Santos (1978, p. 130), “o liberal mais articulado do império”. Destacou-se, nesse sentido, por seu pioneirismo, tendo preparado todo um projeto voltado para a reestruturação do país após a extinção da escravi-

dão, sendo, desse modo, um dos principais propugnadores de reformas àquele período de radicalização e de reavaliação das consequências da Conciliação e das ideias de centralismo e federação.

Ao final da década de 1860, relativamente desencantado com os destinos do partido liberal e irritado com a substituição do Gabinete Liberal por um Conservador poucos meses antes das eleições municipais, se desdobrado em período de intensa violência política (CARVALHO, 2012), em especial, entre julho e agosto de 1868, ele desiste da eleição em função de outras formas de atuação. Uma dessas é o se dedicar a elaboração de seu texto mais conhecido, *A província* (1870), considerado o mais técnico e sistemático escrito, no qual apresenta as suas ideias sobre federação e centralização. (SILVA, 2005). Rêgo (1993) vai mais além sobre ele, e afirma talvez ser “o projeto mais coerente de reordenação político-institucional do Brasil, cujo princípio organizativo da nação fundava-se na máxima descentralização do poder e numa enorme autonomia provincial”. (RÊGO, 1993, p. 79). Além dele, Tavares Bastos publicou outras obras menos sistemáticas enquanto publicista, mas não menos importantes nelas se encontram, ainda de que forma dispersa, as ideias gestadas ao longo dos embates existentes em toda década, quais sejam *Os males do Pre-*

sente e as esperanças do futuro (1861), *Cartas de um solitário* (1861-1862), *O vale do Amazonas* (1866) e *Memórias sobre a imigração* (1867). O personagem em questão desenvolve em seus textos um conjunto de propostas para os temas em foco na época. É possível identificar discussões sobre centralização/ descentralização, escravidão, reforma eleitoral, navegação e o que aqui nos interessa, educação, debatendo-a em sua função, organização e público.

Publicada em 1870, *A província*, é escrito elaborado por Tavares Bastos (1839-1875), a partir de tópicos que, desde as suas primeiras páginas, se repetem, como, por exemplo, burocracia, diferenças físicas e culturais entre as províncias, judiciários, eleições e educação. As alusões a questões específicas também auxiliam a compreender o percurso escolhido por ele, *progresso e liberdade, elites políticas, monarquia federativa, ética, tutela do Estado* entre algumas outras são elencadas para, ao final, discutir o tema central, *a obra da centralização*. Nele, o federalismo é a alternativa para se tornar o contraponto ao excesso de burocracia e o eixo norteador de uma relação assimétrica entre as províncias, entrave à modernização, associada à representação política, em função de suas diferenças físicas e culturais. De modo geral, o elemento central, organizado do ponto de vista teórico e prático, em *A Província*, é a ideia de que

a burocracia acaba por tutelar a sociedade, deixando-a a mercê dos interesses do Poder Público, ou melhor, daqueles que compõem esse poder, isso se traduziria em uma das intervenções centrais de Bastos, algo que se desdobraria em uma despolitização desse a partir do fomento de partidos políticos e eleições, pois esses possibilitariam, na visão, escolhas minimamente acertadas. (SILVA, 2005).

*A Província* apresenta ao leitor uma concepção liberal de educação para o Brasil, em diálogo direto com as discussões em torno do papel das províncias e do estado nessa esfera, obviamente, articulada em torno de sua visão de *progresso* e de *indivíduo*, fortemente inspirada no pensamento de Jean-Jacques Rousseau no *Discurso sobre a de-*

*sigualdade entre os homens*<sup>5</sup>. Sobre isso, nos diz o próprio Tavares Bastos, no início de seu livro, na seção intitulada *A obra da centralização*, deixando já claro ao leitor o problema a ser enfrentado e o quanto essa dimensão envolve toda a teia de relações sociais que diagnosticam a ausência de *modernidade* no Brasil:

---

5. Sobre a concepção de indivíduo em Tavares Bastos e a sua dívida com o pensamento francês, SILVA (2005), argumenta que ele, próximo à corrente que consagrava à História (com H maiúsculo) o poder de uma corrente irresistível, produtora de princípios e valores que serviam de norte a vida cotidiana, reservava aos indivíduos o papel de nível mais aparente de todo esse processo: reflexos daquilo que fora construído ao longo do tempo. Em outras palavras, o que ocorria era o entendimento de que o “indivíduo” era uma ideia que se produzira ao longo do tempo, e que, para o caso europeu e norte-americano, essa ideia trilhara o caminho traçado por John Locke no Segundo Tratado sobre o Governo e complementado por Adam Smith na Teoria dos Sentimentos Morais. Já para o caso brasileiro, esse *indivíduo* transitara o caminho designado por Jean-Jacques Rousseau no Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens, não apenas nas conclusões de que o poder corrompe, mas também para cada uma das etapas traçadas pelo autor francês. Se, em Rousseau o poder político, na forma como foi estabelecido, distorce o fundamento original, tornando necessário um novo pacto onde a soberania residiria unicamente na vontade geral, em Tavares Bastos esse poder tornou-se corrupto em virtude da maneira como a *propriedade* foi tratada desde o início no caso brasileiro, a saber, traduzida não como resultado do esforço dos indivíduos, mas sim como exemplo para se ratificar a distância entre os que detêm a propriedade e os outros. Daí que nele a ideia de reforma passa necessariamente pelo Estado e pela despolitização do poder público com o objetivo de eliminar os históricos vícios sociais.

Em verdade, se o progresso social está na razão da expansão das forças individuais, de que essencialmente depende, como se não há condenar o sistema político que antepõe ao indivíduo o governo, a um ente real, um ente imaginário, à energia fecunda do dever, do interesse, da responsabilidade pessoal, a influência estranha da autoridade acolhida sem entusiasmo ou suportada por temor? Essa inversão dessas posições morais é fatalmente resultado da centralização, seu efeito necessário, fato experimentado não aqui ou ali, mas no mundo moderno e no mundo antigo, por toda a parte, em todos os tempos, onde quer que tenha subsistido (BASTOS, 1870 [1975], p. 16).

É a partir dessa visão relativamente radical que Tavares Bastos pensa a instrução em seu livro. Em sua obra, há a defesa de uma formação baseada na valorização das ciências e uma preocupação com a formação do professor. O ensino seguiria o mesmo princípio, ou seja, a sua valorização entrelaçada às ideias de *qualidade* e *abrangência*, além disso, ser público, gratuito, mas também, *livre*, termos dos mais complexos quando pensamos os oitocentos e, em especial, a relação entre liberdade e instrução. A liberdade de ensino para o intelectual alagoano segue na esteira de sua defesa de maior autonomia administrativa das províncias e liberdade do direito de culto para todas as religiões. (SOUZA, 2010).

Concebida pelo intelectual como o “interesse fundamental dos povos modernos”, a instrução é um dos pontos centrais de sua obra, pois sua preocupação consiste em “indicar medidas principais, que devem as assembleias adotar, com a máxima urgência, para elevarem o *nível moral* das populações mergulhadas nas trevas”. (BASTOS, 1870 [1975], p. 145). De acordo com seu pensamento, o resultado da imprevidência da educação do povo, àquele momento, foi fatal, e ele não deixa de insistir em um exercício comparativo com *histórias* que estariam à frente de nós:

[...] nossos costumes que se degradam, nossa sociedade que apodrece, o fanatismo religioso que já se chama o partido católico, um país inteiro que parece obumbrar-se, na segunda fase deste século, quando as nações carcomidas pelo absolutismo e ultramontismo, Itália e Áustria, Espanha, França, reatam gloriosamente o fio das grandes esperanças do século XVIII. (BASTOS, 1870 [1975], p. 146).

O autor de *A Província* (1870) concebe a instrução como uma necessidade fundamental da conjuntura moderna, capaz de retirar o povo das trevas e emancipá-los da ignorância. Para o autor nossa sociedade ainda não adquiriu o status de mundo civilizado, este seria alcançado via instrução do povo. Assim ele afirma que “[...] estamos de tal sorte convencidos de que não há salvação para o Brasil

fora da instrução derramada na maior escala e com o maior vigor [...]” (BASTOS, 1870 [1975], p. 158).

É oportuno ressaltar que a instrução a que Bastos se refere estava imersa no ideário da época. A instrução viaria civilizar o povo e salvar a sociedade de um mal maior. Prevenir-se-ia, por exemplo, os crimes, ao elevar-se o nível moral dos cidadãos, e para que não criem penitenciárias, que construam escolas. (BASTOS, 1870 [1975]).

Tavares Bastos, seguindo na esteira de indicações liberais da época, elege a *emancipação do trabalho* e a *emancipação do espírito cativo da ignorância* como eixos centrais da reorganização necessária do país. Reconhecendo, portanto, a educação como elemento basilar no desenvolvimento do seu *projeto federalista*, o autor vai buscar, na experiência americana, o fundamento para um sistema educacional no Brasil, algo não muito usual àquele momento, considerando o pensamento nacional ser ainda profundamente inspirado no diálogo com o velho mundo, sendo o país, por exemplo, considerado *parte do império informal britânico*. (BETHELL, 2011). Contudo, na esteira da aceleração da modernização, típica da *aventura civilizacional* àquele momento, por muitos, tomada como *exigência* do processo civilizatório pelo qual várias sociedades se encontravam passando, em especial, aquelas de fundo básica-

mente rural e que se encontravam em transição a um *novo mundo* industrializado e urbano, o diagnóstico de Tavares Bastos é de que o seu ideal de liberdade é *o ateísmo do estado*, algo que, claro, se desdobra no ensino.

Em Tavares Bastos (1870), o tema da *liberdade do ensino* é defendido pelo autor sob a denúncia de ser arbitrária qualquer manifestação contrária, isso porque essa, do seu ponto de vista, é a mais liberal das profissões. Sobre isso, nos diz Tavares Bastos:

Se de lei nova não carecemos para legitimar as reuniões de natureza política, menos ainda para consagrar a liberdade do ensino em grandes conferências públicas, ou em escolas particulares. São, portanto, manifestamente arbitrárias as restrições feitas ao exercício da indústria ou profissão de mestre, e à abertura de estabelecimentos de educação. (BASTOS, 1870 [1975], p. 147).

Seu argumento é pautado na preocupação de que, se em qualquer parte do mundo, é uma imoralidade “fechar escolas, negar títulos de professor, limitar o ensino” (BASTOS, 1870 [1975], p. 147-148), ainda pior é em países pobres, de pessoal idôneo sem administração e “sem suficientes estabelecimentos públicos de instrução”. (*Idem*, p. 232). De modo efetivo, *a liberdade de ensino*, como desdobramento de todo esse período, se dá apenas a partir do Projeto ar-

ticulado por Leôncio de Carvalho em 1879, então ministro do Império e sobre o qual inúmeros parlamentares intervieram nesse ano.

Em seu exercício investigativo, algo que se observará, por exemplo, em Rui Barbosa, ao elaborar os já conhecidos pareceres a partir de enorme mapeamento da educação em diversos países, Tavares Bastos, em instante muito anterior, realiza esforço similar e, inspirado na experiência norte americana de Horace Man (1796-1859), sujeito responsável por instituir importante reforma educacional em Massachusetts, entre os anos de 1837-1848, sugere a importância da organização de “um poderoso sistema de ins-

trução elementar” (BASTOS, 1870 [1975], p. 148) no qual a liberdade de ensinar é peça central.<sup>6</sup>

Contudo, é preciso ressaltar que a defesa da liberdade do ensino, para Tavares Bastos, não exclui a necessidade da oferta do ensino público, sobre o qual citando John Stuart Mill (1806-1873), pensador caro aos intelectuais brasileiros nos Oitocentos, a partir de seu *Sobre a liberdade*,

---

6. Ao longo desse período, inúmeros relatórios são publicados por Mann. SOUZA (2010), de modo muito profícuo, já elabora uma excelente síntese sobre o papel desse sujeito no pensamento de Bastos. Argumenta ela sobre esses relatórios: “Eles podem ser sumarizados da seguinte forma: em 1837 foi lançado o primeiro relatório e versa sobre quatro necessidades essenciais das escolas públicas - bons prédios, conselhos escolares locais inteligentes, empenho público generalizado a favor da educação universal, e professores competentes. O segundo foi lançado em 1838 e traz questões relacionadas à leitura, soletração e composição nas escolas e apresenta recomendações sobre o tema. O terceiro relatório trata especialmente, da necessidade de bibliotecas públicas gratuitas, como um complemento para a escola pública. Sugere a organização de bibliotecas circulantes gratuitas em cada distrito escolar do Estado. Temas diversos compuseram o relatório publicado em 1840, a exemplo de edifícios escolares, necessidade de consolidar os distritos escolares excessivamente pequenos, escolas particulares, problemas de frequência e de disciplina. (SOUZA, 2010, p. 225-226)”. Eles continuam sendo publicados ao longo de alguns anos e o que chama a atenção em seu impacto sobre o pensamento de Tavares Bastos é a sua atribuição de importância à *legislação local*, do seu ponto de vista, aquela que “garantiria o bom funcionamento, eficiência e utilidade do sistema escolar”. (SOUZA, 2010, p. 226).

*publicado em 1859 e muito influente no liberalismo brasileiro, argumenta sobre a sua importância:*

Um escritor que tanto encarece os direitos do indivíduo e a extensão da liberdade, e que plenamente expos as vantagens do ensino particular, reconhece, entretanto, que nas sociedades atrasadas, onde não possa ou não queira o povo prover por si mesmo à criação de boas instituições de educação, deve o governo tomar a si essa tarefa, preferindo-se dos males, o menor. (BASTOS, 1870 [1975], p.149).

Além da liberdade do ensino, encontramos na obra de Tavares Bastos a indicação de um *Programa de ensino* que, como nos diz a professora Eliana, esse “deveria seguir determinadas características, as quais propiciariam maior qualidade na formação do aluno, aspectos que o levariam a estar mais apto a exercer as funções exigidas pelas necessidades oriundas da sociedade brasileira”. (SOUZA, 2010, p. 229). Seu programa, guiado pela necessidade de uma reforma radical na escola pública no século XIX, baseou-se, em vários aspectos, no que foi proposto por Horace Mann (1796-1859) para Massachusetts (EUA), e, inspirado em um olhar *utilitarista instrumental*, acreditava na necessidade de retirada de todas as disciplinas que “não tivessem serventia”. (SOUZA, 2010, p. 229). Diz-nos o próprio Tavares Bastos sobre esse *novo sistema*:

Não são escolas elementares do *abc*, como as atuais, que recomendamos às províncias. O sistema que imaginamos, é muito mais vasto. É o ensino primário completo, como nos Estados Unidos, único suficiente para dar aos filhos do povo uma educação que a todos permita abraçar qualquer profissão, e prepare para os altos estudos científicos aqueles que puderem frequentá-los. (BASTOS, 1870 [1975], p. 156).

Para Tavares Bastos, o exemplo norte-americano é interpretado e pensado para o Brasil, respeitando as peculiaridades do país, algo que traduz, por um lado, a singularidade desse autor, destinando atenção a uma pequena presença norte-americana no pensamento nacional se considerar o peso enorme da influência europeia e, por outro, o fato que ele nos lega não uma *cópia servil*, mas sim um *diálogo crítico* entre os nossos sujeitos e a produção intelectual em voga. (CARVALHO, 2012). Um exemplo disso é a sua atenção destinada à educação agrícola sem perder de vista o incentivo à formação científica necessária ao seu aperfeiçoamento e expansão, ainda que próximo à ideia endêmica de *vocação agrícola*, ao argumentar:

Mas, pois que nos achamos em um país eminentemente agrícola, não esqueçamos que “o ensino primário tem

sido até hoje dado em sentido anti-agrícola, e que é preciso ajuntar-lhe noções sumárias de lavoura e horticultura, elementos de nivelamento e agrimensura, princípios de química agrícola e de história natura, e, para as meninas, lições de economia doméstica”. Das escolas profissionais são as agrícolas sem dúvida que mais precisamos. (BASTOS, 1870 [1975], p. 156).

Souza (2010) também nos chama a atenção para o fato de que, em Tavares Bastos, a escola pública deveria passar por uma reforma radical “de modo a propiciar o desenvolvimento moral do povo” (p.229). Tal reforma consistiria, entre outros ajustes, na retiradas de todas as disciplinas que não serviriam para o desenvolvimento do país. Para o intelectual, o exercício profissional estava em lugar de destaque em seu pensamento enquanto elemento basilar ao desenvolvimento da nação. O autor argumenta que “Estudos clássicos, estudo das línguas mortas, não é o que necessitamos mais [...]. Demais, é um erro manifesto confundir o ensino clássico com essas imperfeitas e insuficientes aulas de latim”. (BASTOS, 1870, [1975], p. 157). A prioridade não seria, portanto, as aulas de latim, mas uma formação que priorizasse as ciências e os conhecimentos *úteis*, como já em 1862 em *Cartas do Solitário*:

a instrução primária obtida nas escolas não é ainda em si mesma outra coisa mais do que um instrumento: e a que se deve logo aplicar este instrumento? À aquisição de conhecimentos úteis, às ciências positivas, à física, à química, à mecânica, às matemáticas, e depois à economia política. Estes são os alimentos substanciais do espírito do povo no grande século em que vivemos. (BASTOS, 1938, p.65).

Os conhecimentos *úteis* formariam, por sua vez, o *cidadão útil*, educado moralmente, mas, além disso, capaz de atuar no mercado de trabalho. Este argumento está associado, sobretudo, a uma *escola moderna*, na qual não basta ensinar o aprender a ler, escrever e contar, mas que prima por uma educação *cívica e profissional*, com um *programa de ensino* “mais adequado às necessidades brasileiras e a preparação de uma nação a caminho da civilidade”. (SOUZA, 2010, p. 232).

Bastos defende uma escola laica, livre e mista. Este último princípio, o da coeducação, deveria ocorrer não somente pela economia que traz ao Governo, mas “[...] principalmente pelo magnífico estímulo e fecundos efeitos morais da união dos dois sexos desde a infância”. (BASTOS, 1870 [1975], p. 156).

A instrução deveria acontecer para todos sem distinção de raça ou de cor, pois o que estava em jogo e deveria ser combatido era a ignorância. Uma das mais urgentes reformas era a emancipação do escravo, mas para que este não fique ocioso e ignorante, seria necessário dar-lhes instrução. Não adiantaria torná-lo livre se ainda assim viveria na ignorância. Concomitante a alforria ao escravo deveria ser instruído, ao contrário o país estaria propenso a conflitos realizados pela massa de excluídos. A instrução daria energia humana aos braços ociosos. Ao emancipar-se deveria ser lhe dado o “[...] batismo da instrução [...] o ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem duvida a mais poderosa das maquinas de trabalho”. (BASTOS, 1870 [1975], p.160).

Analisando esse aspecto da obra de Tavares Bastos o pesquisador Silva (2005, p. 112), argumenta que para o intelectual a falta dessa instrução primária derramada em grande escala “[...] torna a escravidão permissível, aceitável aos olhos da sociedade que ignora o mal que a consome: alienados, os membros da sociedade alimentam dia-a-dia os problemas que inviabilizam seu progresso.” Para que isso não ocorra, Tavares Bastos argumenta que não deveria haver

[...] aulas separadas para os indivíduos de cada raça, mas reúnam- os todos em estabelecimentos comuns, na-

cionais, sem distinção de origem ou cor. Se formidáveis prejuízos ainda obrigam os norte-americanos a respeitar essa odiosa distinção, o Brasil, pelo contrário, respeita e pratica o princípio da igualdade absoluta das raças [...]. (BASTOS, 1870, [1975], p. 173).

Por fim, vale destacar que o sistema de instrução a que Bastos se refere deveria ser baseado nos impostos, advindos de taxas locais e auxílios do governo central, assim como ocorreu na Inglaterra, tendo em vista que para um bom sistema de instrução era necessário boa parte das receitas das províncias. As chamadas taxas escolares eram necessárias, pois “[...] forneceria um valioso contingente ao orçamento da instrução”. (BASTOS, 1870 [1975], p. 152). Segundo o autor “[...] não ha sistema de instrução eficaz sem dispêndio de muito dinheiro”. (BASTOS, 1870 [1975], p. 151). No caso brasileiro, a taxa preencheria as lacunas necessárias à instrução elementar e profissional.

Tavares Bastos afirma que o aluno não deve pagar qualquer quantia na matrícula ou situação semelhante, sendo assim a taxa não se enquadra como requisito para o acesso a instrução. A referida taxa

[...] assenta, não sobre o aluno ou o número de alunos em idade escolar, mas na base comum das outras contribuições, a população inteira. Assim como qualquer habitante

concorre para as despesas de iluminação, águas, esgotos, calçadas, estradas e todos os melhoramentos locais, assim contribua para o mais importante deles, a educação dos seus concidadãos, o primeiro dos interesses sociais em que todos somos solidários. (BASTOS, 1870 [1975], p. 153).

No município a taxa escolar seria uma contribuição paga pelos habitantes ou famílias, e na província seria adicionado a qualquer imposto um determinado percentual. O valor da taxa seria empregado de acordo com o montante das despesas com instrução de cada município e província. Os recursos seriam destinados não apenas às crianças, mas ao ensino de adultos, como forma de cessar o analfabetismo, e ao provimento de livros para que todos tivessem acesso à leitura. Além disso seriam empregados nas despesas com

Salários dos professores e seus adjuntos; Aluguel de casas, onde ainda não houvesse prédios especialmente construídos para escola; Custeio e conservação destes estabelecimentos; Vestiaria e socorros dos meninos indigentes; Instrução primária dos adultos. (BASTOS, 1870 [1975], p. 154).

Como é possível observar, a radical mudança sugerida por Tavares Bastos é parte central da reforma proposta por ele para o país. Ou seja, a reforma administrativa defendida a partir da defesa do federalismo, com a autonomia das

províncias, não por acaso, como ressaltamos no início, é derivada de seu argumento de que a *centralização é obra que invade* por completo a vida social. A possibilidade de se *autogovernar*, nesse sentido, está associada à reforma moral do povo, onde eleições, qualificação no voto e a configuração de um espírito público, são o eixo de desse empreendimento, elementos que dele serão derivados enquanto legado à geração posterior, em particular, no projeto de mudança sugerido por Joaquim Nabuco (1849-1910), seu admirador. Não por acaso, a obra de Nabuco, inspirada em parte no próprio Bastos, é devedora desse diagnóstico fundado em uma análise da totalidade do social, em Nabuco, guiada pelo seu olhar em torno das consequências da *obra da escravidão* no atraso brasileiro e em seu déficit moral. (COSTA, 2012). Em Tavares Bastos, *reforma administrativa e reforma moral* são a chave das ideias de progresso e de civilidade.

Enfim, consideramos importante rever como os debates em torno da educação se desenvolveu nesse período de efervescência, uma vez que rever as discussões da intelectualidade brasileira, particularmente a partir dos seus sujeitos, neste caso, Tavares Bastos, sobre temas que ainda perduram na sociedade atual, é avançar nesse debate antigo entre Estado e povo, entre o poder e a massa e, sobretudo,

entre a cidadania e a ignorância. É rememorar a educação ao longo da história e nos depararmos com avanços, como, por exemplo, a expansão do ensino e a popularização da educação e com debates ainda presentes sobre o que ainda há por realizar.

## Referências

BASTOS, Aureliano C. Tavares. *A Província*. Estudo sobre a descentralização no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira), 1975.

\_\_\_\_\_. *Cartas do solitário*. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Brasileira), 1938.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). *Um enigma chamado Brasil*. 29 intérpretes e um país. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

BRANDÃO, Gildo Marçal. *Linhagens do pensamento político brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 2007.

CARVALHO, José Murilo de; CAMPOS, Adriana Pereira (Orgs.). *Perspectivas da cidadania no Brasil Império*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. As marcas do período. CHALLOUB, Sidney. População e sociedade. In: CARVALHO, José Murilo de. *A construção nacional*. 1830- 1889. Rio de Janeiro: Editora Objetiva; Madrid: Fundación Mapfre, 2012. História do Brasil Nação: 1808- 2010. Vol.2. p.19-81.

\_\_\_\_\_. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 15<sup>a</sup> Edição, 2012.

COSER, Ivo. Visconde do Uruguai. *Centralização e Federalismo no Brasil*, 1823-1866. Belo Horizonte: Ufmg; Rio de Janeiro: Iuperj, 2008.

COSTA, Jean Carlo de Carvalho. O charme da modernidade e a utopia da hybris: civilidade, reforma moral e educação no jovem parlamentar Joaquim Nabuco. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler Cury (orgs.). *Histórias da Educação da Paraíba: rememorar e comemorar*. João Pessoa: Editora UFPB, 2012. p.189-215.

DOLHNIKOFF, Miriam. *O pacto imperial*. Origens do federalismo no Brasil. Rio de Janeiro: Globo, 2005.

DOSSE, François. *La march de las ideias*. Historia de los intelectuales, historia intelectual. Valencia: PUV, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 77-97.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; INÁCIO, Marcilaine Soares (Orgs.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais*. O debate público sobre educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Maza Edições, 2009.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da educação e História cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.49-75.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *O encontro de Joaquim Nabuco com a política*. As desventuras do liberalismo. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. História intelectual e história da educação.

*Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 32, pp. 343-376, 2006.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. As novas abordagens no campo da história da educação brasileira. In: XAVIE R, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira (Orgs.). *História da Educação no Brasil*: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. Vitória: EDUFS, 2011, p.247-266.

REGO, Walquíria Domingues Leão. *Tavares Bastos: Um Liberalismo Descompassado*. *Revista da USP*, São Paulo, v. 17, p. 74-86, 1993.

ROSSI, Paolo. O paradigma do retorno do passado. In: *O passado, a memória, o esquecimento*. Seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Unesp, 2010, p.129-166.

SILVA, Antonio Marcelo J. F. Tavares Bastos. *Biografia do liberalismo brasileiro*. Tese (Doutorado em Ciência Política). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Rio de Janeiro, IUPERJ, 2005.

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Orgs.), *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampas, 1998, p.259-279.

\_\_\_\_\_. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p.231-241.

SOUZA, Josefa Eliana. A instrução pública brasileira nos panfletos de Tavares Bastos (1861-1873). *Revista HISTEDBRr* On-line, Campinas, nº 37, p. 220-237, mar 2010.

VATTIMO, Gianni. *Diálogo com Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. História política e história da educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.), *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica

ca, 2008, p.13-47.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FLHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 23, nº 45, 2003, p. 37-70.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 16, p. 63-86.

VINCENTE, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Tradução de Diana Gonçalves Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra. Belo Horizonte, nº 33, junho, 2001, p.7-47.

WEFFORT, Francisco C. *Formação do pensamento político brasileiro*. Ideias e personagens. São Paulo: Ática, 2006.

# A OBRA DA ESCRAVIDÃO: instrução para o trabalho e educação para o trabalhador<sup>1</sup>

Dalva Regina A. da Silva  
Jean Carlo de Carvalho Costa

Os anos finais do Império brasileiro, bem como, a atuação dos sujeitos nesse cenário têm despertado o interesse de pesquisadores em diversas áreas de estudo como as ciências sociais, a história e também a educação. A revisão de algumas teses em especial, sobre o posicionamento desses sujeitos frente às transformações da época, tem aberto espaço para o diálogo entre os estudiosos e permitido novos olhares sobre o tema. Interessados nessa discussão, debruçamo-nos sobre a relação entre os intelectuais e a história da educação, e sobre a atuação destes no

---

1. A temática abordada nesse texto integra um dos capítulos do texto dissertativo da autora, intitulado: *Um projeto reformista no Brasil do Oitocentos*: a questão educacional na agenda política de Joaquim Nabuco (1879-1888), sob orientação do prof. Dr. Jean Carlo C. Costa (PPGE/PPGS/UFPB) e, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de História da Educação.

processo de modernização da sociedade, através do viés educativo. Mais especificamente, interessa-nos o estudo do intelectual Joaquim Nabuco, concebendo-o enquanto um intelectual de ação política, inserido na aristocracia nacional, mas, que propôs mudanças estruturais entendidas como imprescindíveis à formação de um estado moderno. A respeito destas, destacamos a educação, que surgiu em seu projeto para além da formação voltada ao trabalho, mas também como via de mediação do ideal moderno civilizatório.

Nosso objetivo principal é identificar o lugar ocupado pela educação no projeto político de Joaquim Nabuco, enquanto elemento constituinte e basilar do progresso nacional. Com base nessa premissa, interessamo-nos desde então analisar o seu projeto de reformas e compreender como ele foi pensado no sentido de civilizar a sociedade e promover o sentido do trabalho racional. Para tanto, elegemos como fonte para esse estudo, a *Campanha Abolicionista no Recife*, obra publicada em 1885 contendo os pronunciamentos do candidato Joaquim Nabuco no ano anterior. A obra é constituída pelos discursos e pronunciamentos do intelectual na campanha política, fazendo parte do que concebemos como a agenda política empreendida por Nabuco para o Brasil.

Albuquerque Júnior (2009), no livro *O Historiador e suas fontes*, ao argumentar sobre o uso do discurso na história, explica que na contemporaneidade, os discursos e pronunciamentos recebem uma nova significação para a pesquisa historiográfica passando de documento para monumento, no qual ele deixa de transportar informações do passado, para se constituir enquanto objeto da análise do historiador. Outro ponto importante está na relação intrínseca entre o discurso e o contexto. Em que época, circunstâncias políticas, econômicas e sociais, e em qual lugar de origem (temporal, espacial, social) esses discursos são gerados, como se deu sua recepção e as ações que se seguiram a partir de seu pronunciamento, assim como, se estas reações corresponderam ao objetivo do emissor. Contudo, Albuquerque Júnior (2009) aponta que os discursos e pronunciamentos não se reduzem a um acontecimento que é exterior:

Ele não é apenas reflexo de estruturas que o transcendem, mas possui estruturas imanentes que o sustentam e lhe dão inteligibilidade, lógica, coerências, consistência, singularidade. Os discursos e pronunciamentos não se singularizam, não ganham especificidade apenas por aquilo que lhe é exterior. A temporalidade e a historicidade de um discurso ou de um pronunciamento não se verificam apenas por aquilo que os cerca, mas estão inscritas e per-

mitem a escritura do próprio texto. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 237-238).

Durante sua trajetória política, Nabuco discursou sobre uma variedade de temas que nos permitem (re) organizar sua agenda política nacional. Seus principais discursos e pronunciamentos trataram da abolição, da secularização do Estado, do trabalho livre, da democratização do solo, da imigração e, entre outros, da educação nacional. Para nós, seus discursos e pronunciamentos constituem uma agenda política elaborada em torno do seu principal objetivo, qual seja a construção de uma sociedade cidadã, fruto de sua concepção de sujeito democrático concebido como cidadão livre em condições de reivindicar os seus direitos e “de tomar parte no governo do seu país, na marcha da sociedade a que pertence” (NABUCO, 1879 [2010], p. 127), sociedade esta, moldada sobre pilares fundamentais – secularização, abolição, instrução, trabalho, civilidade.

Como norteadora desse trabalho, propomos a história dos intelectuais, no sentido de buscarmos as ideias, as trajetórias e também o papel social assumido pelos intelectuais na construção de um projeto de modernidade. Sobre isso, Faria Filho; Chamon; Inácio (2009) distinguem o termo *história dos intelectuais* de *história intelectual*, indicando o primeiro não só como uma opção metodoló-

gica, mas também, um objeto de estudo. De acordo com os autores:

Falar de história dos intelectuais é, na verdade, uma forma de nos distanciarmos de uma história cujo interesse nuclear está nas ideias e nas correntes de pensamento, em geral desconectadas dos eventos sociais e também das subjetividades dos seus produtores, e indicarmos, de maneira mais evidente, um interesse pelo sujeito “produtor” dessas ideias e sua trajetória de vida. (FARIA FILHO; CHAMON; INÁCIO, 2009, p. 7).

Nesse sentido, pensamos em estudar Joaquim Nabuco por esse viés, compreendendo sua concepção sobre educação atrelada igualmente, à sua concepção de sujeito moderno, enquanto modeladora de uma sociedade ideal, civilizada e instruída.

Ainda sobre esse aspecto, trazemos as contribuições de Vieira (2007), o qual nos apresenta os intelectuais nacionais da seguinte forma:

O desejo de estar em sintonia com a modernidade mobilizou, em um longo período histórico, grupos e tendências intelectuais que – a partir da crença no poder ilimitado da razão, na inexorabilidade do *télos* do progresso e na potencialidade da ciência para interpretar e intervir sobre o mundo natural e social – produziram a atmosfera inte-

lectual da modernidade que, em diferentes ritmos temporais e a partir de tradições diversas, perpassou diversas instâncias sociais e culturais. (VIEIRA, 2007, p. 380).

É a partir desse entendimento que o autor sugere três características para o intelectual moderno: 1) uma identidade definida, ou seja, um “sentimento de pertencimento a um grupo social específico”; 2) um “sentimento de missão social”, “engajamento político”; e, 3) a “defesa na centralidade da questão educativa/formativa no projeto moderno de reforma social”. (VIEIRA, 2007, p. 382).

As considerações de Vieira (2007) indicam o entendimento de duas características principais dos intelectuais: a primeira diz respeito à identidade do intelectual, enquanto “homens e mulheres cultos”, dotados de capacidades superiores, “guia do povo”, portadores da “consciência nacional”, etc; a outra característica trata-se da função política e social dos intelectuais no contexto histórico de sua vivência enquanto guia e representante do povo. Quando nos voltamos para o século XIX e pensamos no personagem de Joaquim Nabuco, somos tomados por uma questão bastante peculiar: esse intelectual tratava-se de um político abolicionista, mas que jamais indispôs escravos contra senhores estimulando uma revolução popular. Diferentemente, Nabuco propunha-se advogar por uma causa benéfica para

toda a sociedade identificando uma solução estrutural que se daria ali mesmo, no parlamento. O intelectual monarquista argumentava que a causa da abolição iria libertar tanto escravos quanto senhores da degradação moral. Sua atuação enquanto defensor popular não deve ser diminuída por isso, tendo em vista Nabuco apresentar uma visão global dos males do regime escravista e, conseqüentemente, uma proposta abolicionista capaz de se ramificar por toda esfera social, salvadora do país e do Estado monárquico. Este sujeito que, num primeiro momento, parece contraditório, revela-se um exímio observador do seu tempo, cuja proposta de mudança é cuidadosamente pensada a fim de solucionar o principal agente de atraso – a escravidão – ao mesmo tempo em que sugere continuidade às bases do próprio estado nacional – o Estado Monárquico.

Para esse estudo, tomamos como basilar a interpretação de Ângela Alonso (2002) que, sugerindo a existência de um movimento reformista composto pela geração de 1870, a autora aponta os conceitos de *estrutura de oportunidades políticas*, *repertório* e *comunidade de experiência* para fundamentar seu argumento. De acordo com Alonso (2002), foi a partir de uma estrutura de oportunidades políticas e da imersão em uma comunidade de experiência que os intelectuais da geração 1870 se apropriaram do

repertório europeu, a fim de desenvolverem uma crítica ao status quo imperial. Suas produções configuravam um programa de reformas para o Brasil imperial. É à luz das indicações de Alonso (2009), que situamos o projeto político de Joaquim Nabuco para a sociedade brasileira do período, enxergando a educação como base para o (re) arranjo social posterior à abolição, ponto de partida, segundo Nabuco, para o fim do atraso moral e econômico no qual estava imerso o país.

Após situar nosso trabalho no campo de discussão sobre a história dos intelectuais, apresentaremos a temática no contexto brasileiro oitocentista, a partir da concepção de Ângela Alonso (2009). É o que faremos no próximo tópico, quando desenvolveremos a discussão de Alonso (2009); Em seguida, abordaremos os discursos e pronunciamentos de Joaquim Nabuco por ocasião de sua campanha política realizada no Recife em 1884.

## O movimento reformista de 1870 e o projeto político de Joaquim Nabuco

No cenário brasileiro oitocentista, uma geração de intelectuais consagrou-se como a geração de 1870 assumindo no Brasil, papel semelhante a Geração de 1870 portuguesa<sup>2</sup>, com papel específico de elaboradora da sociedade ideal e construtora de uma identidade nacional, formulando para o país propostas de reformas cujo objetivo era equiparar a nação à Europa modernizada.

Sobre a geração 1870 brasileira, Ângela Alonso (2009) apresenta um detalhado estudo acerca da atuação dos intelectuais. A autora parte da problemática de acusação legada à este como intelectuais de imitativos<sup>3</sup>.

---

2. “Foi em busca de compreender e propor soluções para decadência da nação portuguesa que seus intelectuais, especialmente, os envolvidos na Geração 70, - Antero de Quental (1842-1891), Teófilo Braga (1843-1924), Eça de Queiroz (1845-1900), Oliveira Martins (1845-1894) - criaram versões nacionais para o suposto atraso de Portugal frente uma Europa que se modernizava aceleradamente neste século”. (COSTA, 2010, p.18).

3. Parte dessa crítica tem início a partir das interpretações produzidas pelo livro do Roberto Schwarz *Ao vencedor as batatas* publicado em 1977, em especial no capítulo intitulado “As ideias fora do lugar”, quando o autor apresenta a incoerência da assimilação de ideias liberais em um contexto escravista, apresentando *o favor* enquanto “nossa mediação quase universal”. (SCHWARZ, 2000, p. 16). Mais recentemente, em entrevista à Lilia Schwarcz e André Botelho (2007) em comemoração

Seu estudo fundamentou-se no tripé teórico: estrutura de oportunidades políticas, repertório e comunidade de experiência. Tomando como ponto de partida as considerações de Ann Swindler e Charles Tilly<sup>4</sup>, ela explica que é crucial desvendar a estrutura de oportunidades políticas que fundamentou os intelectuais de 1870. (ALONSO, 2009, p. 87). Os repertórios de ação coletiva, segundo a autora, “são um conjunto de formas de pensar e agir, nascidas em meio a conflitos políticos”. (ALONSO, 2009, p. 87). Por fim, é o conceito de Mannheim de “comunidade de experiência” que permite circunscrever as dimensões políticas vivenciadas pelo grupo. Portanto, é esse tripé teórico que forma “o arcabouço conceitual para uma abordagem política do movimento da geração 1870”. O argumento principal da autora é de que “seus membros não utilizaram as ideias europeias para construir teorias abstratas, mas como meios

---

aos 30 anos de *As ideias fora do lugar*, Roberto Schwarz revisa o debate provocado pelo ensaio e o mal-entendido gerado em torno do livro e explica que “Esse ensaio não é uma crítica da cópia das ideias. É uma tentativa de explicar por que as ideias copiadas, ou melhor, por que as ideias importadas dão entre nós a impressão de postíças”. (SCHWARZ, 2008, p.08). Esse “deslocamento das ideologias” seria, portanto, o modo pelo qual as ideias estariam (a seu modo) no lugar.

4. As obras de referência utilizadas por Alonso (2009) foram respectivamente: SWINDLER, Ann. *Culture in action: symbols and strategies*. In: *American Sociological Review*, v. 51, abril de 1986. TILLY, Charles. *Contentious Repertoires in Great Britain, 1758-1834*. In *Social Science History*, 17:2, 1993.

de contestação política ao Segundo reinado”. (ALONSO, 2009, p. 88).

Defendendo a existência de um movimento reformista, a autora aponta que a razão para sua mobilização foi principalmente, o debate político que surgiu em torno da “lenta desagregação de nossa formação social colonial” enquanto um problema que implicava ser resolvido. (ALONSO, 2009, p. 89). A crise política e a modernização econômica, segundo Alonso (2009), fez surgir um ambiente favorável à expressão de grupos politicamente marginalizados, como: os novos liberais, liberais republicanos, positivistas abolicionistas, federalistas positivistas e federalistas científicos. Nesse cenário, os conservadores emperrados trouxeram para o debate público os três pontos de apoio do status quo imperial: a monarquia, a escravidão e a religião do Estado.

A insatisfação, contudo, não se transformou em contestação ao *status quo* imperial automaticamente. Para que isso ocorresse, era preciso mais do que uma estrutura de oportunidades políticas favorável. Tinham de encontrar formas de expressão que em si mesmas evidenciassem o dissenso com o sistema de dominação do Segundo Reinado, para o que vasculharam o repertório europeu e a própria tradição imperial. (ALONSO, 2009, p. 92).

De acordo com Alonso (2009), o *status quo* imperial tinha como forma de legitimação, três núcleos significativos, que, como percebemos, tornaram-se alvo da crítica da geração 1870: o liberalismo estamental, configurado pela exclusão de mulheres, crianças, homens sem renda e escravos; o catolicismo hierárquico, que implicava a vinculação do direito monárquico e divino; e o indianismo romântico, o qual trazia a imagem do colonizador português e a singularização do elemento indígena.

Aqui a autora defende que a criação da tradição nacional fundamentava-se tanto no repertório europeu, quanto na experiência nacional. De acordo com seu argumento, “a apropriação de conceitos estrangeiros foi seletiva e interessada” (ALONSO, 2009, p. 93), como explica que

Para transitar da marginalização para a contestação à situação que os marginalizava, os grupos da geração 1870 precisavam, pois, de novos recursos intelectuais [...] foram encontrá-los precipuamente no repertório europeu contemporâneo [...] pinçavam seletivamente conceitos, argumentos e explicações conforme sua eficácia para alicerçar uma crítica à tradição imperial [...] os grupos contestadores usaram um critério político para a triagem dos esquemas de pensamento [...] esse esquema analítico permitiu aos contestadores tratarem da conjuntura brasileira como momento de crise do antigo regime, das bases econômicas, sociais e políticas do mundo aristocrático [...]. (ALONSO, 2009, p. 96,97).

Assim, Alonso (2002) aponta que os intelectuais da geração de 1870 constituíram um grupo reformista, com um caráter mais político do que literato ou filosófico, de forma que, suas propostas de reformas se apresentaram como soluções políticas aos problemas identificados. Partindo do argumento da autora, justificamos nosso trabalho ao pretendemos abordar a educação na obra de Joaquim Nabuco enquanto uma proposta de ação política. Os reformistas, de acordo com a autora, “viam-se como civilizadores, comandando as reformas e delegando a cidadania”. (ALONSO, 2009, p. 112).

Pensando nas estratégias usadas por esses sujeitos e, em particular, em Joaquim Nabuco, entendemos a educação nesse contexto como um dos elementos indispensáveis à constituição e ordenação do país, enquanto nação moderna. Por isso, partimos do pressuposto de uma educação formadora concebendo-a para além da dinâmica escolar, mas também enquanto ferramenta de organização e modelação da sociedade imperial brasileira, enquanto um projeto de civilização, de modo que concordamos com Gondra; Schueler (2008, p. 11) quando afirmam que “a educação não esgota seu significado na escola. A educação, como prática social e histórica, é plural e adquire formas e sentidos diversos”.

O que evidenciamos aqui é o caráter dos projetos nacionais empreendidos pelos intelectuais brasileiros para o país, nos quais a educação ocupou lugar de relativo destaque. Pensando sobre o projeto político nabucoano, identificamos a educação enquanto elemento constituinte do próprio projeto e, ao mesmo tempo, uma espécie de “canal” de difusão dos demais projetos empreendidos pelo autor. Percebemos que a formação educacional para o trabalho era um ponto fundamental no programa de reformas de Nabuco (1885), tendo em vista que a abolição – projeto defendido pelo intelectual e responsável pelo seu reconhecimento nacional – era o início de um projeto civilizatório, pois a formação adequada era o meio de qualificar o trabalhador e dar-lhe condições suficientes de construir uma sociedade igualitária, calcada nos pilares da cidadania e modernidade.

O tópico a seguir tem a finalidade de apresentar a análise sobre a obra de Joaquim Nabuco *A Campanha Abolicionista no Recife* (1885) e o lugar da educação no seu projeto de modernização nacional.

## A obra da escravidão: educação no mundo do trabalho

As transformações industriais na Europa da segunda metade do século XIX acarretaram mudanças nas forças produtivas do capital que, por sua vez, levaram os países do novo mundo a se adequarem às exigências do capitalismo. (Machado, 2006). Foi assim que o Brasil viu-se diante da necessidade de modernizar-se, o que implicava uma mudança significativa na força de trabalho nacional de cunho escravocrata.

Modificar o trabalho exigia também a modernização da sociedade civil, como o fim da monarquia, a separação entre Igreja e Estado, a adoção do casamento civil, a secularização dos cemitérios, a reforma eleitoral, o incentivo à imigração e a industrialização. (MACHADO, 2006, p. 91).

Tais mudanças estavam conjugadas com os debates em torno da expansão da escolarização das classes populares, objetivando a qualificação do trabalhador (MACHADO, 2006; CASTELLANOS, 2010), além do “desenvolvimento das ciências e as mudanças no comportamento humano rumo a um comportamento civilizado, caracterizado pela

crescente racionalização do pensamento e autocontrole das atitudes”. (VEIGA, 2007, p.11).

Esse foi o cenário da campanha política desenvolvida por Joaquim Nabuco em 1884 no Recife. Tendo voltado da Europa recentemente – onde tinha publicado *O Abolicionismo* (1883) – Nabuco retorna ao Brasil com o título de chefe dos abolicionistas, título que lhe rendeu elogios, mas também, críticas, nas quais o abolicionista era acusado de envergonhar o país no estrangeiro, dividindo e expondo os problemas nacionais da escravidão. Na campanha política Nabuco foca seus pronunciamentos na importância do trabalho nacional em detrimento do regime de escravidão.

O fim do trabalho escravo era iminente, gerando uma busca por soluções que, a curto prazo, fossem eficientes e de baixo custo, como é o caso do projeto de imigração chinesa, lançado pelo Senador Sinimbu em 1879 e criticado por Joaquim Nabuco<sup>5</sup>. Por ocasião da campanha abolicionista no Recife, Nabuco retoma sua posição contrária ao projeto e aproveita a ocasião para defender suas ideias:

---

5. Joaquim Nabuco se referiu ao Ministério Sinimbu como o “ministério mais oposto a tudo que constitui o liberalismo e o espírito democrático moderno”. (NABUCO, 2010[1885], p.70).

Não, senhores, o recurso da imigração é muito importante, mas é secundário a perder de vista comparativamente a esse outro: o de vincular ao trabalho, o de transformar pelo trabalho a nossa população toda. Se ela não trabalha é porque *não pode* ou porque *não quer*, e a nossa tarefa é fazer que ela queira e que ela possa, criando a emulação que lhe falta, se é porque ela não quer, destruindo os obstáculos – *quaisquer que sejam* – que se lhe opõem, se é porque ela não pode. (NABUCO, 2010 [1885], p. 29).

Entenda-se por *emulação*, um estímulo, ou, interesse despertado no outro sem coerção. A partir disso, nos perguntamos: Que emulação poderia ser criada e quais os obstáculos deveriam ser destruídos a fim de transformar nossa população pelo trabalho? Ao que Nabuco estava se referindo?

Sabemos que a abolição da escravatura era o elemento primordial nesse processo. De certo, a escravidão seria o primeiro e maior *obstáculo* a ser destruído na visão do abolicionista, quando este afirma: “Por isso mesmo, senhores, tudo depende dos operários, da compreensão que eles possam ter de que a abolição da escravidão, em todas as suas criações legais e sociais, depende o futuro do trabalho nacional, e por consequência da civilização brasileira”. (NABUCO, 2010 [1885], p. 30).

Mas e a *emulação*, o estimo que deveria ser criado? Sobre este, identificamos as proposições de Nabuco:

[...] as reformas que imediatamente necessitamos são reformas sociais que levantem o nível do nosso povo, que forcem ao trabalho e dêem em resultado o bem-estar e a independência que absolutamente não existem e de que nenhum governo ainda cogitou para a nação brasileira. (NABUCO, 2010 [1885], p. 47).

Portanto, está posta a base de seu projeto: o fim da escravidão e a promoção de reformas sociais, de forma a (re) integrar o ex-escravo na sociedade enquanto trabalhador livre. E é aqui que percebemos o papel fundamental da educação:

Sim, senhores, precisamos, muito mais do que de reformas políticas, de reformas sociais, sobretudo de duas grandes reformas; a abolição completa, civil e territorial da escravidão, que é o meio da integração da nossa pátria, e o derramamento universal da instrução. (NABUCO, 1884 [2005], p. 64).

Como nos explicam Limeira; Schueler (2008) a questão educacional, nesse período, estava relacionada à formação da nacionalidade, estabelecendo distinções e hierarquias, sendo portanto, discutida em ampla escala no final do Império.

No Rio de Janeiro do final do século XIX, advogados, médicos, professores e políticos discutiam sobre a necessidade de educar as crianças no Parlamento, na imprensa, nas Conferências públicas e nas Sociedades de Proteção e Propagação da Instrução pelas classes populares. No âmbito do Ministério do Império, os debates e projetos de reforma da Instrução Pública foram constantes e a importância da instrução popular foi insistentemente reafirmada – não sem resistências, percalços e contradições. (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p.38).

A instrução popular, neste contexto, surge nos debates nacionais de forma variada e com objetivos complementares. Entre eles, e para esse texto, destacamos sua importância na dinâmica do trabalho industrial que já apontava a necessidade urgente de trabalho qualificado, fato reforçado pela preocupação com o escravo liberto que, desde a lei de setembro de 1871 já indicava o processo gradual de abolição.<sup>6</sup>

De forma semelhante, Saviani (2008) aponta a intensificação dos debates em torno da importância da instrução, sobretudo a partir dos anos 1868:

---

6. As crianças nascidas de mães escravas após a Lei do Ventre Livre de 1871 eram chamadas de *ingênuos*, sendo estas, portanto, livres, mas criadas ainda nas senzalas em regime de escravidão até os 21 anos.

A ideia central que perpassa as discussões que se travaram no período que vai de 1868 até a Abolição e a Proclamação da República se expressa na ligação entre emancipação e instrução. O objetivo buscado era transformar a infância abandonada, em especial os *ingênuos* [...], em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas. (SAVIANI, 2008, p. 163).

O pensamento de Nabuco não foge à regra, colocando *o derramamento universal da instrução* como o passo seguinte após a abolição enquanto ação necessária à formação do operário nacional. É assim que o propagandista conclama os trabalhadores, ressaltando a importância de sua atuação:

É somente pela educação do espírito como do caráter, da inteligência como da vontade, que o operário, o artista brasileiro pode perder de vista a sua condição atual para chegar à altiva posição do artista e do operário de outros países onde o trabalho tem consciência da sua força. Instituições como esta são um ensaio de educação, um começo de independência, um rudimento de associação e um germe fecundo de liberdade. (NABUCO, 2010 [1885], p. 64).

A posição que este ocupa no projeto de Nabuco é justamente o oposto do trabalhador escravo, tendo em vista sua

## defesa do trabalho livre em contraponto ao forçado:

[...] em minha opinião não há neste momento medida mais urgente do que a de educar-vos para a posição que ocupais – não somente de cidadãos a cujo alcance a Constituição pôs todos os cargos públicos, mas também de classe chamada nada menos do que a salvar o país pela reabilitação do trabalho. (Nabuco, 2010 [1885], p. 135).

Mão-de-obra livre, qualificada e consciente foram, portanto, condições importantes para as discussões que tomaram conta dos debates políticos do país indicando a necessidade de uma educação formadora do caráter nacional e da instrução, meio pelo qual o trabalhador se qualificaria como aponta Nabuco:

A liberdade sem o trabalho não pode este país da bancarrota social da escravidão, nem tampouco merece o nome de liberdade; é a escravidão da miséria. O trabalho sem a instrução técnica e sem a educação moral do operário não pode abrir um horizonte à nação brasileira. Ora, dessa educação nada faz parte mais essencial do que o que vós vemos hoje nesta reunião: o culto à família, o respeito e a proteção à velhice, por fim a previdência. (NABUCO, 2010 [1885], p. 65).

Aqui, pensamos haver a necessidade de definir educação e instrução no Império brasileiro no sentido de entendermos os objetivos de cada uma. Sobre isso, Pinheiro (2009) esclarece a utilização dos termos “instrução” e “educação” nos documentos oficiais, sobretudo nos “Relatórios da Instrução Publica” e nas mensagens dos presidentes de província às assembleias legislativas. De acordo com o autor, o termo instrução, difundido a partir do movimento iluminista do final do século XVIII e durante o XIX tem pelo menos três significações: “a) para designar toda a organização ou estruturação escolar pública e particular; b) como ato de aprender algo, ou seja, instruir-se; c) como acepção mais ampla semelhante ou sinônima de educação”. (PINHEIRO, 2009, p. 112). Ainda segundo o autor, a noção de educação está atrelada ao “sentido de propiciar, mesmo no espaço público, uma formação de caráter mais abrangente, ou seja, a educação como ação formadora”. (PINHEIRO, 2009, p.113).

Seguindo a linha de pensamento de Pinheiro, o estudo de Ilmar Mattos – que trata das tensões políticas entre conservadores e liberais (saquaremas e luzias) no século XIX no Brasil – apresenta a importância da instrução e da educação no processo de formação e consolidação do Estado Imperial, tendo em vista que, a partir da formação de uma

vontade coletiva gerada pelo sistema escolar, alcançar-se-ia a unidade. (MATTOS, 1987). Em obra clássica intitulada *O Tempo Saquarema*, Ilmar Mattos explica os processos de construção do Estado a partir de uma classe senhorial representada pelos dirigentes saquaremas. Mattos demonstra que o domínio saquarema ocorria através do papel da instrução e da educação como formadores sociais.

De acordo com relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro citado pelo autor, “A nossa primeira necessidade é a instrução; não a instrução concentrada em poucos, senão derramada por todas as classes”. (*Apud* Mattos, 1987, p. 256). Assim, a instrução deveria cumprir o papel de colocar o Império ao lado das “Nações Civilizadas”, não apenas num caráter formador, mas também ordenador, pois a perfeita combinação entre educação e trabalho resultaria em “bons frutos”. Em outro relatório do presidente de província do Rio de Janeiro de 1844, o hábito do trabalho seria a forma de garantir um futuro à população indigente, “tornando-os assim cidadãos úteis e pacíficos indivíduos”. (*Apud* Mattos, 1987, p. 164). Vemos que à instrução cabia orientar o ensino de artes úteis.

Sobre a educação, Mattos (2004) destaca:

Educar tornava-se, pois, a ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais

considerados fundamentais à convivência social, aderindo de modo consciente ao espírito de associação. Era assim o complemento do ato de instruir, que propiciava a cada indivíduo os germes de virtude e a ideia dos seus deveres como homem e cidadão. Instruir e educar eram, em suma, uma das maneiras – quiçá a fundamental – de fixar os caracteres que permitiriam reconhecer os membros que compunham a sociedade civil. (MATTOS, 1987, p. 165).

Se a instrução era chamada a desenvolver as ciências nos indivíduos, à educação cabia formar ética e moralmente a “boa sociedade”, a qual seria responsável pela direção do país. Entende-se assim, a educação como formadora ideológica.

Para Joaquim Nabuco, essa distinção também está clara, contudo o papel assumido por ambas – educação e instrução – deveria, de acordo com seu pensamento, ser difundido ao trabalhador e ao povo em geral. É assim que o intelectual abolicionista se expressa ao representante do Chile em um banquete ocorrido em Londres com alguns representantes sul-americanos:

A emancipação dos escravos é o princípio apenas de um programa, que compreende o desenvolvimento das relações pacíficas e cordiais sobretudo com a América, a educação moral e intelectual do povo, a criação de forças sociais

de progresso, e tudo isso que dizer a mais estreita união da América com o Brasil. (NABUCO, 2010 [1885], p. 108).

Chamamos a atenção aqui para sua preocupação com o povo em geral. Sua Campanha abolicionista tem centralidade, principalmente, no trabalhador. O cerne de seu discurso vai além da proposição da abolição dos escravos, pois, nesse contexto, Nabuco justifica o fim da escravidão como o fim do entrave para se conseguir o desenvolvimento social e econômico, no sentido de elevar o operário nacional ao posto de agente de transformação. Para ele, o operário representava “a principal força política moderna, a soberania do trabalho”. (NABUCO, 2010 [1885], p. 133).

É que o futuro, a expansão, crescimentos do Brasil está em vós, depende de vós, e enquanto não fordes um elemento ativo, enérgico, preponderante, vos que sois a democracia nacional, enquanto grandes correntes de ideias não vos moverem e não tiverdes consciência da vossa força, não teremos chegado ainda ao nível das nações emancipadas. (NABUCO, 2010 [1885], p. 134).

Além da educação, para o trabalhador era necessário, de forma mais específica, a educação técnica, inclusive, nesse momento de sua campanha, Nabuco entende a importância da formação técnica como medida mais urgente

do que a própria formação de bacharéis e doutores.

Do que vós precisais é principalmente de educação técnica, e, se eu entrar para a Câmara, tratarei de mostrar que os sacrifícios que temos feito para formar bacharéis e doutores devem a gora cessar um pouco enquanto formamos artistas de todos os ofícios. É tempo de pensarmos na educação do operário de preferência à educação do bacharel. [...] É essa dupla proteção que vos prometo promover: a primeira, leis sociais que modifiquem as condições do trabalho, como ele se manifesta sob a escravidão, e façam da indústria nacional a concorrente vitoriosa da estrangeira em tudo o que for seu legítimo domínio, e, a segunda, o que o Estado vos deve e em retardado demais a vos dar: a educação de cidadãos e de artífices. (NABUCO, 2010 [1885], p. 138).

É possível perceber assim que a distinção educação-instrução não implicava, para Nabuco, na distinção das classes senhor-operário, uma vez que o trabalhador nacional é conclamado pelo intelectual a educar-se tanto quanto instruir-se. Se a instrução técnica era primordial para o bom desenvolvimento do seu trabalho e, conseqüentemente, da indústria nacional, a educação formadora e modeladora da sociedade civil era necessária ao exercício de sua cidadania.

## Considerações finais

Alonso (2009) aponta a existência de um movimento reformista de ação política nos anos de 1870, do qual Nabuco tenha sido partícipe. Para a autora, os intelectuais da geração reformista de 1870 fazendo uso de um repertório europeu, através de uma estrutura de oportunidades políticas, direcionaram sua atenção para os setores sociais mais críticos, os quais exigiam transformações urgentes. Tinham como objetivo a contestação do *status quo* imperial. A atuação de Joaquim Nabuco nos anos da Campanha abolicionista no Recife, em 1884, é entendida por nós como reverberação dessa bandeira levantada na década anterior, contudo, com um amadurecimento de ideias e definição de propostas que, a nosso ver, ainda não estavam tão claramente defendidas anteriormente.

Nos anos iniciais da atuação política de Joaquim Nabuco no Parlamento – 1879 – a defesa da abolição foi manifestada, mesmo que ainda tímida. Durante a trajetória política do intelectual, o movimento nacional ganhou expressiva visibilidade e Nabuco ocupou o lugar central na luta pela causa abolicionista. Portanto, não é aleatória a importância atribuída à abolição na campanha política no Recife nas eleições de 1884.

Contudo, o que enfatizamos nesse texto, é a importância da relação entre o trabalhador e a educação em seu *projeto reformista* defendido em 1884, no qual o trabalhador nacional é exaltado e conclamado ao papel de salvador do país através de sua força de trabalho. A instrução técnica é um dos elementos necessários ao trabalho do operário nacional, mas não a única. A educação aparece em seu discurso, aqui, como formadora de consciência desse trabalhador, uma vez que, Nabuco concebia instrução e educação como elementos indissociáveis para a boa formação da sociedade pós-abolição.

A educação assumiria assim, o papel transformador e modelador da sociedade que se buscava civilizada, de acordo com o padrão europeu. A função que esta adquiria era não apenas a de instruir e capacitar o futuro trabalhador, mas também o de educar um sujeito consciente, capaz de formar uma opinião pública autônoma e consistente, base do exercício da cidadania. Em suma, argumentamos que, nesse contexto, a centralidade do fenômeno educativo na proposta de Nabuco era a de enfatizar a instrução para o trabalho, assim como, a educação para o trabalhador.

## Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Discursos e pronunciamentos. A dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla; LUCA, Tania de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009, p.223-249.
- ALONSO, Angela. A década monarquista de Joaquim Nabuco. *Rev. USP*, São Paulo, n. 83, nov. 2009. Disponível em: <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-99892009000400007&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-99892009000400007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 abr. 2012.
- CASTELLANOS, Samuel Luiz V. A leitura e a prática pedagógica no cenário político e educacional do Maranhão na Primeira República. In: CASTRO, Cesar Augusto (Org.). *Leitura, impressos e cultura escolar*. São Paulo: EDUFMA, 2010.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAMON, Carla Simone; INÁCIO, Marcilaine Soares. Apresentação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; INÁCIO, Marcilaine Soares (Orgs.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009, p.7-20.
- GONDRA, José G; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Ensino particular e controle estatal: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. In: *Revista Histedbr On-line*. Campinas, n.32, p.48-64, dez.2008.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria. *Histórias e*

*Memórias da Educação no Brasil - Vol. 2.* Rio de Janeiro: Vozes, 2006, p.91-103.

MATTOS, Ilmar Ronhloff. *O Tempo Saquarema*, São Paulo: HUCITEC, 1987.

NABUCO, Joaquim. *Campanha Abolicionista no Recife*. Eleições de 1884. Brasília: Edições do Senado Federal, vol. 59, 2005.

NABUCO, Joaquim. *Discursos Parlamentares:1879-1888*. Série Perfis Parlamentares, 58. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. Instrução e cultura escolar: considerações sobre cultura educacional no oitocentos. In: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja Cordeiro (Orgs.). *Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p.101-122.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VEIGA, Cyntia G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência nacional de Educação (Curitiba- 1927). In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

# FORMAÇÃO DOS OFICIAIS DO EXÉRCITO NO SÉCULO XIX: disputas de final do Império<sup>1</sup>

Claudia Alves

## Introdução

A formação de oficiais militares ainda é objeto de poucos investimentos de pesquisa na área da história da educação. Isso se deve, em grande parte, ao fato de ter se constituído apartada, do ponto de vista administrativo, dos processos de escolarização voltados para os demais grupos da sociedade. Respondendo a necessidades específicas, mas, também, partilhando imperativos comuns às demandas gestadas modernamente, a escolarização dos segmentos militares cresceu por dentro das forças de terra e mar e suas instituições organizadoras.

Embora muitas das iniciativas de escolarização do exército brasileiro do século XIX fossem dirigidas para setores da população apenas marginalmente ligados à atividade

---

1. Este texto resulta de pesquisa apoiada pelo CNPq.

militar – como era o caso dos operários das fábricas de ferro, por exemplo – ou mesmo para contingentes civis – como os alunos que ingressavam na Escola Militar somente para graduarem-se em engenharia, que seria denominada “civil” – essas fatias escolares raramente são consideradas no quadro histórico dos oitocentos.

Delas também não nos ocuparemos no presente texto, que tem por foco a formação dos oficiais, portanto, a educação militar no seu sentido estrito. Pretendemos, aqui, apresentar uma parte das tensões que atravessaram a construção do curso de nível superior ministrado nas Escolas Militares no período final do Império no Brasil. A última década, em particular, foi uma época marcada pelos confrontos entre grupos mais intelectualizados e politizados do exército e o governo monárquico, constituindo-se naquilo que passou a ser nominado Questão Militar.

Nosso objetivo, entretanto, não está voltado para discutir esse panorama, tomado por nós como pressuposto. Interessa-nos chamar a atenção para a participação ativa de parte da intelectualidade militar na construção de propostas para a formação escolar da oficialidade. As disputas em torno da reforma do ensino militar, na segunda metade da década de 1880, demonstram como essa intelectualidade se construía como sujeito coletivo na elaboração e defesa

de uma proposta de formação que exigiu o enfrentamento por dentro do Estado.

## A formação de oficiais no Império

A formação militar resultou de processos cunhados ao longo de séculos, variando no tempo, de acordo com as formas que tomou a atividade bélica e as funções designadas às forças militares em cada época e região do mundo. Na modernidade, o avanço técnico e o novo formato assumido pela guerra estiveram associados ao esforço de conquista e à disputa pelo domínio das novas regiões conhecidas do globo, com destaque para o imenso continente americano.

Na construção do Império português no novo continente destacaram-se os engenheiros militares. Um sofisticado conhecimento foi gestado e transmitido na formação de engenheiros nas Academias Militares que foram se organizando. Eram os oficiais militares que reuniam as atribuições de esquadrihar o território com vistas à edificação e planejamento do domínio e da defesa. Saberes da topografia, cartografia, geografia e engenharia se imbricavam na formação militar. Os engenheiros militares tornaram-se os protagonistas da empresa colonial a partir do século XVII,

em substituição aos cosmógrafos, cujo ofício fora indispensável na etapa anterior. (BUENO, 2009, p. 112). Segundo Bueno (Idem, p. 114), no que dizia respeito à cartografia, por exemplo, o ensino das Academias Militares do século XVIII “era constantemente atualizado, segundo os padrões cartográficos internacionais de vanguarda, para atender aos desígnios – das coroas europeias – de expansão e conquista de novos territórios”.

A formação dos oficiais do exército no século XIX é caudatária dessa história militar, preservando a forte identidade com a engenharia e a geografia, desdobradas em disciplinas originárias de saberes específicos, todos necessários ao conhecimento e domínio dos territórios. Tratava-se, então, do território nacional, ainda em processo de definição, marcado pelos conflitos ao sul, em torno da Província Cisplatina, e pelos riscos internos, representados, sobretudo, pela onda de revoltas que caracterizou o período regencial. (CARVALHO, 1988, p. 12-17). Em muitas delas, a tropa envolveu-se ou protagonizou o movimento, indício do baixo índice de profissionalização do exército no momento de invenção da nação brasileira.

A consolidação de uma formação de nível superior para a oficialidade do exército imperial no Brasil passou por várias mudanças, consubstanciadas em reformas do currículo e do

formato institucional da, primeiramente, Academia e, depois, Escola Militar. Desde a criação da Academia Real Militar, em 1810, previa-se a habilitação de oficiais de engenharia e artilharia, geógrafos e topógrafos. Em 1839, a Academia transformou-se em Escola Militar e, em 1851, foi criada a Escola de Aplicação do Exército, que só começou a funcionar em 1855. O curso de formação de oficiais desdobrou-se, em 1858, em duas escolas: a Militar e de Aplicação - estabelecida nas fortalezas de São João e da Praia Vermelha - e a Escola Central, que continuou a funcionar no Largo de São Francisco. Em 1874, a Escola Central deu origem à Escola Politécnica e a Escola Militar transferiu-se definitivamente para a Praia Vermelha, separando-se de vez a formação do engenheiro civil da do militar. (MOTTA, 1976).

A aposta na formação escolarizada de nível superior ganhou força a partir de 1850, com o Regulamento que estabelecia uma relação mais estreita entre ascensão na carreira e conclusão dos cursos oferecidos pelas escolas criadas no âmbito do exército. (SHULZ, 1994; ALVES, 2002). Embora, do ponto de vista legal, essa associação se impusesse de forma mais clara, na prática social da corporação, as dificuldades de sua implementação se tornavam evidentes. Ernesto Seidl, em pesquisa sobre trajetórias de generais do exército brasileiro no período entre 1850 e 1930, detectou

a persistência de critérios alheios à formação escolar como fatores importantes na promoção hierárquica no interior da corporação.

[...] diferentemente do que poderia ser tomado como uma evolução inequívoca em direção a moldes burocratizados do modelo militar, a sobreposição de esquemas técnico-organizacionais e de um sistema de ensino importados da Europa à estrutura até então fracamente institucionalizada do Exército brasileiro teve como efeito a constituição de uma organização militar *híbrida*. No interior dela, conviviam uma estrutura formal regulamentada por regras escritas – e igualmente objetivada em estabelecimentos de ensino – e mecanismos de regulação pautados por lógicas extrameritocráticas baseadas em recursos como a posse de um capital simbólico associado a atividades militares, uma extensa rede de relações pessoais, a proximidade às esferas burocrática e política etc., passíveis todos eles de reconversão no interior da instituição. (SEIDL, 2008, p. 199, grifos no original).

Esse quadro fomentou e foi perpassado por tensões em torno da formação dos oficiais do exército. Percebe-se que, à medida em que aumentava o contingente de graduados pelas escolas do exército, engendrava-se uma demanda por valorização dessa formação, ao mesmo tempo em que se desenhavam projetos de escolarização em vários níveis. O

grupo mais intelectualizado de oficiais, sobretudo o segmento localizado na Corte, articulou-se para interferir nos rumos da formação militar, como parte da pressão por melhores condições na carreira. Sua ação fortaleceu-se após a Guerra do Paraguai, ganhando contornos mais definidos na última década do período monárquico.

## Os debates no seio da oficialidade

O segmento intelectualizado da oficialidade do exército brasileiro envolveu-se intensamente no debate sobre a formação dos quadros da corporação. O principal veículo que reunia e expressava as posições sobre o assunto foi um periódico criado por um grupo de oficiais no início da década de 1880. Tratava-se da Revista do Exército Brasileiro, publicada no período de 1882 a 1889, que divulgou, sobretudo, artigos escritos por oficiais brasileiros, distinguindo-se de outros periódicos que davam destaque às traduções de artigos estrangeiros. (ALVES, 2002, p. 39-43).

Seu título era expressão de um projeto de criação de um órgão de imprensa que se apresentasse como instrumento da instituição. Apesar disso, a Revista enfrentou dificuldades iniciais para ampliar o número de assinantes, única

fonte de manutenção com que contou até 1886. No início desse ano, seu editorial de abertura trazia a informação de que um subsídio anual de apoio à publicação havia sido aprovado no parlamento imperial, por iniciativa de dois senadores do Rio Grande do Sul, Henrique d'Ávila e o Visconde de Pelotas. (Idem, p. 54).

O perfil dos articulistas do periódico era bastante variado, incluindo oficiais de patentes de diferentes níveis. De sargentos a majores de engenheiros ou tenentes-coronéis de estado-maior. Desde sua apresentação inicial, a preocupação pedagógica, devotada ao aperfeiçoamento da formação militar, aparecia claramente expressa. Seu primeiro editorial discriminava o que seria o *domínio da Revista*:

A organização e administração militares, circunstanciando quanto ao país e resumindo as do estrangeiro, com exceção das potências que têm limites com o Brasil, cujas organização e administração detalhará, no possível;

A tática e a estratégia, dando os seus resultados e progressos, analisando-as nos fatos contemporâneos e acompanhando as campanhas que, por acaso, se venham a ferir;

A ciência do engenheiro militar: construção, fortificação, caminhos de ferro, estradas, pontes, os serviços que presta a aplicação da eletricidade nos usos militares, a geodésia, topografia, cartografia, etc.;

A artilheria e armamento, segundo os progressos realizados nas diversas nações militares do globo;

A história militar, compreendendo o estudo das campanhas e combates passados, deduzindo os ensinamentos adaptáveis aos nossos meios;

A geografia e estatística, descrevendo sob o ponto de vista militar diversas regiões da terra.<sup>2</sup>

O mesmo editorial definia o público do periódico, indicando seu objetivo: “terá por fito trazer o militar estudo a par dos fatos de maior importância ao seu interesse e ilustração”<sup>2</sup>. Suas páginas receberam vários artigos voltados a temas da qualificação técnica, que descreviam novos armamentos, detalhavam aspectos de engenharia militar, cuidados com equipamentos e animais ou táticas de guerra. Mas, também, abrigaram o intenso debate sobre a reorganização do exército, que atravessou a década de 1880, e que implicava a discussão sobre a carreira militar e o papel da formação escolar na promoção dos oficiais.

Na participação nesse debate, alguns oficiais se destacaram, mas é possível perceber, na leitura dos artigos, o quanto havia de experiência acumulada, no interior do exército, com relação aos processos de escolarização. Na verdade, ao longo do Segundo Reinado, parte da oficialidade envolveu-se com iniciativas variadas de criação de

---

2. *Revista do Exército Brasileiro*, Anno 1, janeiro de 1882, p. 5-6.

3. *Idem*, p. 6 (grifo nosso).

escolas em diversos níveis, desde escolas elementares nos quartéis, arsenais, prisões e fábricas do exército até a própria Escola Militar, na qual ensinavam oficiais, muitos deles formados nela própria.

Acreditamos que essa experiência potencializou, em grande parte, a participação do segmento mais intelectualizado nos debates de fins do Império. Na formação dessa oficialidade, a história que conformou a presença militar na configuração da cultura escolar, atravessada por sua atuação como professores, alunos, construtores de currículos, autores de manuais (ALVES, 2010) desempenhou papel importante, ao torná-los parte ativa da construção do Estado, na relação com múltiplos setores da sociedade.

Os debates nas páginas do periódico militar traduzem parte dessa experiência. O anseio pelo letramento dos soldados, em um tempo de recrutamento por meio de capturas de jovens pobres e escravos fugidos, demonstra a percepção do limite que o analfabetismo impunha à modernização das forças militares. A discussão sobre a instrução prática dos oficiais, na outra ponta da formação, denotava a insatisfação com o funcionamento das escolas militares existentes.

Associado à questão da carreira, no âmbito das propostas de reorganização do exército, o debate recaía sobre as

diferenças na instrução recebida pelos oficiais das distintas armas: cavalaria, infantaria, artilharia e engenharia. Dentre elas, as duas últimas, classificadas como “armas científicas”, recebiam tratamento privilegiado do ponto de vista da formação e da carreira. Com um currículo mais denso, seus cursos eram, também, mais extensos, e seus profissionais mais valorizados.

Nas páginas da Revista do Exército Brasileiro, esta questão se demonstra um ponto fulcral do debate sobre a formação e a carreira militares. Por sobre as divergências em determinados aspectos dos projetos que se apresentavam, desenhava-se uma preocupação comum com a diminuição do abismo entre as armas científicas e não científicas, sobretudo no que dizia respeito à formação de seus oficiais. A defesa de uma instrução mais consistente, destinada aos alunos dos cursos de infantaria e cavalaria, com incremento tanto da formação teórica, quanto da instrução prática, unia os articulistas que se debruçavam sobre o tema.

Como pano de fundo desse debate, duas grandes zonas de atenção dirigiam os discursos construídos pela oficialidade intelectualizada que se organizava para interferir nos rumos da corporação. De um lado, ressalta o persistente cuidado com a disciplina, característica fundamental de atuação e preservação de forças bélicas. Sem disciplina, não

há preparação para a guerra, evento que significa sempre colocar a própria vida sujeita à extinção. Nos textos dos articulistas da revista, em consonância com a mentalidade da época, a garantia da disciplina aparece associada à formação escolar. Atribuía-se à formação frágil os problemas de indisciplina que pululavam nos quartéis. A sedimentação de um verdadeiro sentimento patriótico, que fundamentasse a participação na luta, imbuída da compreensão sobre a importância do exército para a nação, seria o eficiente antídoto para a indisciplina. Pretendia-se combater, com o estímulo à racionalidade, a ação desgovernada da emoção, que estaria na base da indisciplina.

Por outro lado, a necessidade de acompanhar as inovações tecnológicas que estavam transformando a guerra, fruto da revolução industrial, impunha a exigência de incremento aos estudos científicos. Nas palavras de um orador daquele momento, dirigindo-se à alta oficialidade, encontramos uma imagem que sintetiza essa preocupação: para ele, a guerra deixara de ser *escola* para ser *exame*<sup>4</sup>. Isso porque a tecnologia que passara a ser empregada acelerava a duração das batalhas, concentrando a ação bélica em tempos de maior intensidade de luta. Os batalhões perde-

---

4. Senador Henrique d'Ávila, Palestras militares, *Revista do Exército Brasileiro*, ano quarto, 1885, p. 77.

ram os períodos antes destinados à preparação, já tendo de chegar aos campos de batalha prontos para se por em ação. Os cálculos, a geometria, as composições químicas, as leis da física passavam a competir com a preparação física dos guerreiros, ganhando, muitas vezes, a preponderância.

Esse quadro, conjugado à insatisfação com a posição do exército no Estado imperial e com a condução que estava sendo dada à questão da reorganização do exército pelos dirigentes imperiais – por meio dos projetos do Ministério da Guerra –, fomentavam os debates e a participação dos oficiais que se organizaram em torno da Revista do Exército Brasileiro na última década do período imperial.

## A liderança de Benjamin Constant

A figura de Benjamin Constant Botelho de Magalhães domina amplamente a memória que se construiu sobre a atuação do exército nas décadas finais do Império no Brasil. Liderança importante no golpe que derrubou o governo monárquico, Benjamin Constant destacava-se como professor da Escola Militar da Corte pela respeitabilidade que conquistou entre os alunos. Por esse motivo, a historiografia tem destacado sua ascendência sobre a juventude

militar, principalmente na segunda metade da década de 1880, quando ganhou expressão a chamada “questão militar”. (CASTRO, 1990).

Para além dos muros da Escola Militar, também, o professor de matemática e intelectual positivista gozava de prestígio na década final do Império. Após a decepção em vários concursos nos quais, seguindo práticas correntes no período, foi preterido em favor de candidatos favorecidos por relações pessoais e familiares, na década de 1870, conseguiu alguns postos no magistério. Não era raro que oficiais militares conjugassem sua atividade profissional principal com o trabalho docente em vários níveis, como estratégia de sobrevivência, complementando os parcos proventos que recebiam.

Depois de ter atuado como professor e, mais tarde, diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a partir de 1862, e ser admitido para assumir a cadeira de matemática no Instituto Comercial em 1864, tornou-se repetidor na cadeira de matemática da Escola Militar em 1873, permanecendo nesta última até a instauração do regime republicano. Deixou a Escola para tornar-se Ministro da Guerra do primeiro governo republicano, assumindo, posteriormente, o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Além disso, foi professor e primeiro diretor da Escola

Normal da Corte, criada em 1880. Teve, ainda, outras inserções menos duradouras como professor particular e em instituições privadas.

Um traço marcante na atuação profissional de Benjamin Constant no magistério foi sua constante inserção nos debates, como crítico e propositor de caminhos pedagógicos. Assim, à frente do Instituto dos Meninos Cegos, elaborou o documento *Bases de reforma do regulamento*, em que indicava condições para a reformulação da instituição. Inseriu-se no debate sobre a criação de uma universidade na Corte, em 1880, e, dois anos depois, integrou uma comissão para reforma da Escola Normal. Foi chamado a opinar sobre as bases de organização do Congresso Pedagógico que se pretendia realizar, no início da década de 1880. Integrou, ainda, a Comissão Especial formada para estudar a reforma das bases de cálculo das porcentagens das joias e anuidades do Montepio Geral, cujas discussões mobilizaram importantes intelectuais do país, e foram divulgadas pelos jornais da Corte e pelo Instituto Politécnico Brasileiro. (LEMOS, 1997).

Na Escola Militar não seria diferente. Para Lemos, suas concepções como professor, pedagogo e militar “combinaram-se com uma progressiva tomada de consciência político-corporativa para dar um novo conteúdo ao seu rela-

cionamento com o poder público”. (LEMOS, 1997, p. 273). Isso significa que suas posições pessoais dialogavam com as ideias que circulavam no seio da oficialidade do exército. Embora não aparecesse como articulista na Revista do Exército Brasileiro, o intelectual transitava no meio militar mais atuante no período de que tratamos aqui.

Em 1886, o comandante da Escola Militar da Corte, general Severiano da Fonseca, solicitou que Benjamin Constant redigisse uma proposta de reforma do regulamento da Escola, o que significava uma mudança no próprio currículo dos cursos de formação de oficiais das quatro distintas armas.

Na confluência dos ideais positivistas, partilhados por Constant, com o debate que se travava entre a oficializada intelectualizada na Corte, o texto do projeto elaborado por Benjamin Constant, intitulado *Plano Geral de Ensino Teórico e Prático*, destacava-se pela busca de dar materialidade ao desejo de aproximar a formação dos oficiais das distintas armas. Submetido à Congregação da Escola Militar da Corte, em 1887, o projeto foi aprovado por unanimidade.

Este primeiro ato da peça, que se desenrolaria dali até o ano final do império, traz alguns indícios interessantes de se observar. Em primeiro lugar, a força da liderança de Benjamin Constant no âmbito da Escola Militar da Corte,

que não se restringia à mocidade, mas era reconhecida entre os oficiais que compunham seu corpo docente. O convite do comandante para que fosse o redator da proposta de reformulação do regulamento, demonstração clara de confiança, encontrou sua confirmação na pronta adesão dos demais professores ao texto do intelectual.

Um segundo aspecto diz respeito à unidade da congregação em torno de um certo ponto de vista. A aprovação consensual é um forte indicador de que o projeto elaborado por Benjamin Constant catalisava anseios explícitos da oficialidade. Como veremos adiante, embora esse professor não tivesse escrito na Revista do Exército Brasileiro um só artigo, nem seu nome fosse referido em registros que o periódico publicava de palestras promovidas na Biblioteca do Exército em torno do tema da reorganização do exército, as linhas gerais da direção apontada pelos debatedores de suas páginas conformaram a estrutura do projeto aprovado pela congregação da Escola.

Um último aspecto a ser notado relaciona-se com os princípios da doutrina positivista contemplados no textos do intelectual. Boa parte da argumentação que fundamenta as mudanças sugeridas estava baseada nas leis enunciadas por Auguste Comte. Como se sabe, o ideário por ele construído encontrou bastante receptividade entre a oficialida-

de do exército brasileiro, caracterizando um verdadeiro fenômeno histórico de busca de sua aplicação, em uma forma particular de apropriação. (ARBOUSSE-BASTIDE, 2010). Como veremos, a recepção dessas ideias na Escola era tomada como certa, o que não ocorria em outras esferas do Estado imperial.

## O projeto aprovado pela Escola Militar da Corte

O extenso projeto elaborado por Benjamin Constant e aprovado pela Congregação da Escola Militar da Corte, em 1887, estava dividido em duas partes: uma em que era detalhado o currículo proposto e, outra, na qual se justificava a reorganização do conteúdo oferecido nas diferentes etapas da instrução dos oficiais. O documento iniciava-se com a apresentação do *Plano Geral de Ensino Teórico e Prático*, em que estavam listadas as disciplinas a serem estudadas, sob a forma de aulas e cadeiras, por ano, a cada etapa da formação: *Curso preparatório*, *Curso Geral* e *Cursos Especiais*. Pelo plano, pretendia-se dividir a instrução oferecida na Escola Militar em dois níveis de ensino – um *literário e científico*, comum a todas as armas e composto conjuntamente pelo ensino secundário anexo à

Escola Militar (o Curso Preparatório) e um Curso Geral a ser instituído; e outro de *caráter essencialmente profissional*, composto dos cursos especiais das diferentes armas do exército: infantaria, cavalaria, artilharia, estado maior e engenharia militar.

O Curso Preparatório que funcionava na Escola Militar assemelhava-se, em parte, a outros cursos existentes junto às instituições de educação superior no Império. Como se sabe, as dificuldades enfrentadas para se manter cursos estáveis desse ramo de ensino, ao longo do século XIX brasileiro, gerou o estabelecimento de cursos anexos às faculdades imperiais. (HAIDAR, 1972). No caso do que foi criado com a finalidade de preparar os candidatos aos cursos superiores de formação de oficiais militares, sua trajetória iniciou-se em 1858, quando a reforma do ensino militar implementada pelo general Jeronymo Francisco Coelho, introduziu um *ano preparatório* ao curso da Escola Central, organizado em *três aulas*: 1<sup>a</sup>) francês e latim (gramática, tradução e leitura); 2<sup>a</sup>) história, geografia e cronologia; 3<sup>a</sup>) aritmética e metrologia; elementos de álgebra até as equações do 2<sup>o</sup> grau inclusive; geometria.<sup>5</sup>

A partir daí, essa parte inicial foi ganhando corpo, passando, em reformas posteriores a dois anos, finalizando

---

5. Artigo 6<sup>o</sup>, §1<sup>o</sup> do Decreto 2.116 de 1-3-1858.

como o Curso Preparatório de três anos, estabelecido pela Reforma de 1974, que distinguiu definitivamente a formação militar da civil, e foi responsável pelo fortalecimento da identidade da Escola Militar da Praia Vermelha. (ALVES, 2002, p. 291-306). Por essa reforma, o curso ficou organizado como se segue:

1º ano: Gramática Nacional, Geografia, Francês, Aritmética e Desenho linear.

2º ano: Língua vernácula, Francês, Inglês, História antiga, Álgebra e Desenho linear.

3º ano: Língua vernácula, Inglês, História (Idade Média, Moderna, Contemporânea e Pátria), Geometria e Trigonometria plana, Desenho linear e Geometria prática.<sup>6</sup>

Percebe-se claramente que o curso recheou-se de disciplinas, com a introdução da língua nacional e do inglês, além de mais conteúdo nas áreas da matemática e da história. Também modernizou-se com a retirada do latim, iniciativa original para a época. Chegando à duração de três anos, o curso adquiriu feição seriada, em que, ao contrário da prática corrente naquele momento, os alunos eram obrigados a cursar todas as disciplinas determinadas para cada ano. O regime de aquartelamento auxiliava nesse percurso

---

6. Decreto 5.529 de 17-1-1874.

uniforme. A quantidade de alunos no Curso Preparatório, a partir da década de 1870, tornou-se superior ao de inscitos no superior.

O Plano elaborado por Benjamin Constant preservava o Curso Preparatório, tal como definido em 1874, em três anos seriados. Em 1887, o desejo de criação de um colégio de ensino secundário, tal como vinha sendo pensado desde a década de 1850, entre os oficiais do exército, ainda não era uma realidade. Ele viria a ser realizado em 1889, com a criação do Imperial Colégio Militar<sup>7</sup>. Por esse motivo, o Curso Preparatório constituía-se, ainda, no formato mais acabado que assumira o ensino secundário no meio militar. O novo Plano previa a introdução de modificações que acentuariam seu duplo caráter propedêutico e de formação profissional. O texto valorizava essa característica, procurando demonstrar o quanto os conteúdos que o compunham estavam relacionados ao conhecimento introdutório às disciplinas dos cursos superiores, ao mesmo tempo em que garantiam a preparação do futuro agrimensor – profissão para a qual se destinava sua formação.

Apesar de se dedicar à exposição dos diferentes *grupos*

---

7. O Imperial Colégio Militar teve sua criação aprovada e regulamentada pelo Decreto n. 10.202 de 9-3-1889 e o Regulamento das Escolas do Exército consta do decreto 10.203 da mesma data.

*de instrução* em separado, a ênfase da argumentação no *Plano Geral de Ensino Teórico e Prático*, elaborado por Benjamin Constant, foi colocada na justificativa de organização do Curso Geral, comum às três armas do exército, que ocupava cerca de três quartos do documento. Diferentemente do que se vinha fazendo, Benjamin Constant estava propondo, através da criação do Curso Geral, o estabelecimento de uma instrução geral que condensasse, *em uma pequena enciclopédia*, os *conhecimentos científicos fundamentais* necessários a todos os oficiais.

Aqui se encontrava o ponto de convergência de todo o debate empreendido pelos intelectuais do exército nesse período. Ao construir a proposta de um *Curso Geral*, Benjamin procurava atender ao desejo de que se eliminasse a distância na formação entre as armas *científicas* e as *não científicas*, ao mesmo tempo em que pretendia adensar a formação do conjunto dos oficiais, com um currículo recheado de disciplinas que, nas suas palavras, compreendiam *todos os elementos constitutivos de uma sã instrução fundamental*.

As estratégias que utilizou para construir a argumentação constituem-se em indícios da relação que guardava a proposta por ele apresentada com o debate geral. Recorreu, por exemplo, ao registro da fala de um dos lentes cate-

dráticos, Francisco Carlos da Luz, que, em reunião anterior da congregação, havia reclamado da redução constante da *instrução científica* destinada às armas da cavalaria e da infantaria, perceptível em todos os regulamentos do ensino militar desde 1845. Frisou, ainda, a reconhecida importância dessa instrução para formar *cidadãos*, palavra recorrente nos discursos dessa geração de oficiais.

Os oficiais de infantaria e cavalaria são, ao mesmo tempo como os das outras armas, cidadãos e soldados, e precisam portanto da mesma instrução geral necessária ao simples cidadão, além da instrução técnica indispensável à sua conveniente adaptação à classe à qual se destinam, e portanto ao bom desempenho de seus importantes deveres. [...] Anotemos, embora de passagem, que a falta de homogeneidade na instrução geral do nosso exército é um dos principais sintomas característicos de sua anomalia constitucional atual.<sup>8</sup>

Levando-se em conta o público a que se destinava o documento que redigira, é possível supor que, não só o recurso de apoiar-se na fala de um dos componentes da Congregação, mas o tom geral do texto, buscava angariar

---

8. MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. *Regulamento da Escola Militar da Corte. Plano Geral de Ensino Teórico e Prático*. Rio de Janeiro, 1887, BC/Esc. Mil., 887.01.21, p. 8.

adesão por meio de argumentos que construíssem a aproximação das percepções dos professores da escola. A expressão que sintetizava a proposta que buscava contemplar esse anseio por formação era *instrução integral*. Esse era o cerne da proposta de formação comum, condensada nos cursos preparatório e geral, entendida como “[...] resumo do que há de verdadeiramente útil e fundamental no saber real da humanidade, relativamente ao mundo, à sociedade e ao homem considerados em seus diferentes aspectos essenciais[...].”<sup>9</sup>

Tanto nessa concepção quanto na forma como apareciam ordenadas as disciplinas, a *instrução integral* trazia um forte conteúdo positivista, aspecto já bastante associado à figura de Benjamin Constant pela historiografia. Também é admitido pelos historiadores que se dedicaram ao estudo do exército que, embora não fosse posição unânime, o positivismo encontrava ressonância nesse meio intelectual militar. (LINS, 1967). A linguagem de Benjamin Constant, no documento, expressa, então, tanto a sua adesão ao ideário de Auguste Comte, quanto a anuência dos professores da escola em relação a essa forma de entender a ciência e o ensino.

---

9. Idem, p. 9.

Outro aspecto da escrita do documento que vale notar é a transcrição de parte do parecer que o mesmo Benjamin havia escrito sobre as escolas normais anos antes, e que, nesse novo contexto, funcionava como reafirmação de princípios que deveriam ser comuns a qualquer seleção de conteúdos para o ensino. Além de demonstrar a coerência do autor, a legitimidade de um texto já tornado público através de publicação oficial, funcionava como aval à proposta. Nessa passagem, não por acaso, a atenção estava centrada na introdução das matérias de Moral e Sociologia, expressão pura do pensamento comtiano, e que, dentro do exercício, talvez fossem as mais estranhas à formação militar.

A apresentação dos *Cursos Especiais*, etapa final da formação de oficiais em cada arma, seguia a forma escritural que busca fundamentar a seleção e organização das disciplinas num arcabouço teórico mais amplo, de cunho positivista. A separação entre a parte teórica e a profissional foi apresentada como *normal*, ou seja, a que corresponde à norma, à regra, à normalidade, que se identifica com a própria natureza *dos fenômenos, das leis que os regem e das ciências que os estudam*. Com o propósito, certamente, de conseguir o apoio da congregação, o texto enfatizava a vantagem dessa separação, também, pela diminuição da carga de ensino teórico nesse nível, o que abriria espaço para

maior preparação prática. Essa era outra mudança ansiada pela oficialidade.

Com essas características, o projeto submetido e aprovado pela Congregação foi encaminhado, pelo comandante da Escola, general Severiano da Fonseca, ao Ministro da Guerra Alfredo Rodrigues Fernando Chaves.

## Estratégias de combate no interior do Estado

No ano seguinte, o novo ministro, o conselheiro Tomás Coelho, constituiu uma comissão para avaliar a dita proposta de reforma e organizar um projeto de Reforma Geral para as Escolas Militares da Corte e do Rio Grande do Sul. O próprio Benjamin Constant participaria da Comissão, acompanhado pelo general José Simeão de Oliveira, o capitão de infantaria Belarmino Mendonça, e sob a presidência do general Severiano da Fonseca.

A necessidade de reformar o ensino militar não era uma ideia que circulasse unicamente nos espaços restritos da oficialidade. Os relatórios dos Ministros da Guerra vinham insistentemente retomando esse ponto a cada início de ano, diante da Assembleia Geral. O texto do relatório de 1885 era bastante claro a esse respeito:

Em Relatórios apresentados por alguns de meus antecessores, tratando-se deste nosso mais importante estabelecimento de instrução militar, mostrou-se a urgente necessidade de dar-se-lhe novo Regulamento, no duplo intuito de fazer-se uma melhor distribuição das doutrinas que ali se professam.<sup>10</sup>

O encaminhamento da proposta assumida pela Congregação da Escola, portanto, além de seguir um trâmite esperado, respondia a uma demanda explicitada pelos próprios ministros. Isso explica o fato de que, diante do projeto pensado para a Escola Militar da Corte, a comissão tenha sido nomeada para uma tarefa mais abrangente, que incluía a Escola do Rio Grande do Sul.

Mais uma vez, Severiano, agora no lugar de presidente dessa comissão, solicitou que Benjamin redigisse o documento final que relatava os trabalhos ali desenvolvidos, embora o mesmo fosse escrito na primeira pessoa e assinado pelo Presidente da Comissão. A informação de que coube a Benjamin essa redação é apresentada por Renato Lemos<sup>11</sup>. De fato, na documentação preservada no arqui-

---

10. Relatório do Ministro do Império dos Negócios da Guerra apresentado à Assembleia Geral. Ano de 1885, p. 11.

11. LEMOS, *Op. cit.*, p. 323.

vo pessoal de Benjamin Constant, encontram-se várias cartas a ele endereçadas pelo general Severiano, durante o período de funcionamento da comissão. Nelas, percebe-se a cumplicidade dos dois na direção dos trabalhos, em que documentos são repassados e, apesar da objetividade da escrita, transparece o clima de aliança nessa construção comum. Na carta de 23 de outubro de 1888, uma frase evidencia a expectativa de que Benjamin elaborasse o texto do parecer e, ainda, que conseguisse um efeito de escrita que deslocasse as propostas divergentes: *Na exposição ponha à margem toda a modéstia.*<sup>12</sup>

Também no diário de Benjamin Constant foram encontradas anotações a respeito das reuniões da comissão, dando conta de que as reuniões iniciavam-se às 11 horas e terminavam no meio ou final da tarde, conforme o dia. Em 24 de julho daquele ano, escreveu: *O Ex.º Sr. Brigadeiro José Simeão concordou afinal com o plano por mim proposto para o ensino da Escola.*<sup>13</sup>

O documento manuscrito, de que nos utilizamos para

---

12. BC/Doc. Par. Esc. Mil. 888.10.23.

13. Transcrito por MENDES, Raimundo Teixeira. *Benjamin Constant. Esboço de uma apreciação sintética da vida e obra do Fundador da República Brasileira*. Rio de Janeiro, Apostolado Positivista do Brasil, 1891-1894, v. 2, p. 198.

o presente trabalho, traz o título de *Borrão do parecer dirigido ao Ministro da Guerra sobre a Reforma da Escola Militar da Corte*. Igualmente extenso, esse texto difere daquele apresentado à Congregação da Escola, pela mudança de finalidade e de público receptor.

Após a apresentação inicial, em que o texto remetia o leitor aos documentos que embasaram os trabalhos da comissão – o projeto enviado pela Congregação da Escola da Corte e as alterações propostas pelo comandante da Escola do Rio Grande do Sul –, o trecho seguinte tratava de dirigir o foco para duas preocupações centrais, a primeira por parte do governo, a segunda por parte dos oficiais. É evidente o tom de negociação:

Penso que esses projetos além de não exigirem aumento nas despesas que atualmente faz o Estado com a manutenção dessas escolas, e não ferirem direitos adquiridos, abrindo ao contrário mais largos horizontes às justas e bem fundadas pretensões dos distintos lecionistas, ex-alunos que na qualidade de coadjuvantes do ensino, tem dado no lago [exercício?] do magistério, numerosas e exuberantes provas de sua elevada competência moral e profissional e do seu louvável devotamento à causa da instrução, consultam de modo racional, completo e eficaz, incomparavelmente superior ao dos atuais e anteriores regulamentos que estas escolas têm tido desde sua ori-

gem, as várias e complexas necessidades teóricas e profissionais de nossa instrução e educação militar.<sup>14</sup>

Vê-se que Benjamin Constant seguiu à risca a instrução do general, já que, entre os professores coadjuvantes aos quais se referia, incluía-se ele mesmo. Talvez por escrever um texto que viria assinado por outrem isso tenha sido mais fácil. Porém, o que é mais importante nesse parágrafo é a maneira como a construção do primeiro período procura mascarar a divergência de posições que se havia manifestado entre os componentes da comissão, e que refletia a oposição entre interesses do governo – que devia contar com o apoio de oficiais – e da oficialidade intelectualizada, em particular aquela envolvida com o ensino militar.

Na comissão, esse confronto ficou caracterizado pelo voto em separado de José Simeão de Oliveira, que havia proposto alguns dispositivos que atingiriam diretamente os professores militares. Na sua proposição, extinguir-se-ia a vitaliciedade das três categorias existentes – lentes, repetidores e professores – com o estabelecimento de períodos de exercício que durariam de três a cinco anos, sendo nomeados pelo comandante da escola após aprovação em

---

14. MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. *Borrão do parecer dirigido ao Ministro da Guerra sobre a Reforma da Escola Militar da Corte*. Rio de Janeiro, 1887b, BC/Esc. Mil.888.10.31, p. 1.

concurso, mas podendo ser por ele demitidos a qualquer momento, em determinados casos. Tratava-se, como se pode ver, de um estratagema para retirar a autonomia dos professores militares, até então amparados pelo instituto do cargo vitalício, acentuando o poder dos comandantes das escolas, de quem, em última instância, dependeria a permanência em serviço.

O parecer redigido por Benjamin teve de apresentar a proposta de Simeão, depois de ter exposto toda a fundamentação científica do formato geral que defendia. Tratava, entretanto, de deixar claro que “as razões em que se baseou o distinto Sr. Brigadeiro [...] são de todo inaceitáveis”.<sup>15</sup> Passava, então, a demonstrar como a adoção daquele modelo, baseado nas escolas militares da Prússia, seria incompatível com a organização das escolas brasileiras. A seu ver, as escolas militares prussianas eram de caráter essencialmente prático, porque contavam com o ensino literário e científico em escolas não militares, o que não ocorria no Brasil, onde a mesma escola militar acumulava a função de ministrar a instrução geral.

O verdadeiro substrato do debate em torno da vitaliciedade dizia respeito à disciplina. O texto do parecer é explícito mais adiante:

---

15. Idem, p. 17.

Teme-se ainda que a vitaliciedade origine abusos e desmandos por parte do corpo docente, em detrimento da disciplina e da autoridade do comandante da escola.

Este temor é completamente infundado. Não há um só fato que o justifique.

[...]

O que se deve temer e com fundadas razões, é que as corporações docentes sem as garantias de vitaliciedade fiquem a mercê dos abusos e dos desmandos dos comandantes das escolas e de outras autoridades, sofrendo grandemente com isso não só a sua dignidade, e o livre exercício de suas árduas e melindrosas funções, mas também a causa da instrução, principalmente num país em que o patronato é exigente e por demais ousado.<sup>16</sup>

Por esse exemplo, é possível depreender que esse documento guarda uma grande distância em relação ao que havia sido apresentado à Congregação da Escola Militar no ano anterior, não pelo conteúdo do projeto que defendia, mas pela função que deveria cumprir no debate, frente aos constrangimentos de suas condições de produção e às necessidades de preparar a recepção dos indivíduos a quem se destinava. O tom do documento é menos teórico e mais político, chegando a tangenciar a crítica aos próprios dirigentes do exército e do país.

---

16. Idem, p. 19.

Os argumentos mobilizados no parecer, em relação à organização dos estudos aprovada pela Congregação, e que se procurava reafirmar naquela instância superior, apresentavam-se menos travestidos do linguajar comtiano. A lógica da organização curricular era demonstrada exclusivamente pela articulação entre as disciplinas dos Cursos Preparatório e Geral e as dos Cursos Especiais, de forma a explicitar a necessidade do estudo dos conhecimentos científicos fundamentais. Uma passagem sintetizava o esforço de convencimento de que o parecer estava imbuído:

Desde a sua entrada para a escola até terminar seu curso, a atenção do aluno é constante e sistematicamente citada para assuntos inerentes à profissão militar e para os múltiplos e [...] deveres de cidadão e soldado.<sup>17</sup>

A ênfase no vocabulário militar, na instrução técnica e na indispensável referência à literatura e aos exércitos europeus compunham, ainda, o arsenal estilístico instrumentalizado no texto. Nesse último caso, as citações em francês, de títulos e trechos de obras militares, adequava-se às práticas discursivas do meio militar daquele momento. Por outro lado, cabe notar o cuidado em preservar a autonomia em relação aos modelos externos, com a análise crítica da

---

17. Idem, p. 5.

instrução do exército prussiano, considerado o mais bem preparado de todos, após a vitória sobre o exército francês em 1870. Com sua referência crítica, Benjamin, ao mesmo tempo, demonstrava sua ilustração de *oficial estudioso* – expressão característica da Revista do Exército Brasileiro – e demolia antecipadamente argumentos que imaginava poderem ser levantados por seus opositores.

Enfim, a comissão era uma frente de batalha, em que a objetividade, o conhecimento militar e o argumento técnico seriam as melhores armas de defesa de um projeto. Projeto que havia elaborado, mas que sabia representar as aspirações de boa parte da oficialidade que lhe era próxima, fato expresso na aprovação unânime da Congregação da Escola Militar. Sua responsabilidade e compromisso apareciam traduzidos, ainda, na confiança depositada pelo general Severiano da Fonseca que, nas duas ocasiões, o convocou.

Os desdobramentos dessa movimentação, entretanto, não seriam os mais felizes. Pelo que se pode observar do Regulamento finalmente aprovado em 1889, as vitórias obtidas na Congregação e na comissão ministerial não foram suficientes para garantir uma reforma do ensino militar sintonizada com os princípios defendidos pela intelectualidade do exército. No diário de Benjamin Constant, anotações de fevereiro de 1889 mostram-no ainda às voltas

com esse embate, escrevendo: “Estive todo o dia lendo e escrevendo para preparar o plano de reforma que devia apresentar ao Ministro da Guerra em substituição ao dele que é mau”.<sup>18</sup> Parece, porém, que o investimento foi inútil. Severiano morreria logo após a promulgação do novo Regulamento.

## Considerações finais

Os embates travados entre segmentos importantes da intelectualidade do exército e os grupos que detinham a hegemonia da condução do Estado imperial, no final do período monárquico, iluminam alguns aspectos importantes da transição da monarquia para o regime republicano. A constituição da oficialidade do exército como sujeito coletivo, que protagonizaria os acontecimentos do golpe que depôs o imperador, passou por muitos momentos prévios, em que a organização construiu-se para objetivos corporativos.

Nesse processo, os debates em torno da reorganização do exército, que envolviam diretamente a formação de seus quadros e o papel que ela adquiriria na construção das carreiras ocupou o proscênio. Instrumentalizados por décadas

---

18. Transcrito por TEIXEIRA MENDES, *Op. Cit.*, v. 2, p. 199.

de atuação nos processos de escolarização, dentro e fora da corporação, os oficiais intelectualizados que se reuniram, na década de 1880, na publicação da Revista do Exército Brasileiro, catalisaram o debate que preocupava a oficialidade.

A atuação de Benjamin Constant, ao mesmo tempo em que demonstra que, para além dos articulistas do periódico, o tema ocupava as mentes de militares que transitavam na Corte, traz vários indícios sobre o papel particular desempenhado por esse intelectual. O seu desempenho nos dois momentos decisivos, primeiramente na Congregação da Escola Militar da Corte e, depois, na Comissão constituída no âmbito do Ministério da Guerra, instiga-nos a perceber como se construiu a resistência ao projeto hegemônico a partir desses lugares, no interior do exército.

A extensão dessa mobilização para fora da Corte ou para além dos oficiais é uma questão para a qual não temos resposta, dada a dificuldade em se obter dados conclusivos. Mas a existência de um projeto bem delineado, que buscava fundamentar-se teoricamente, já é suficiente como fato histórico que apresenta outra face desse momento de tensão.

## Fontes

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acessado em 15-8-2011.

Coleção *Revista do Exército Brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Revista do Exército Brasileiro, 1882-1889.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. *Regulamento da Escola Militar da Corte. Plano Geral de Ensino Teórico e Prático*. Rio de Janeiro, 1887a, 14 fls. man. BC/Esc. Mil., 887.01.21

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. *Borrão do parecer dirigido ao Ministro da Guerra sobre a Reforma da Escola Militar da Corte*. Rio de Janeiro, 1887b, 23 fls. man. BC/Esc. Mil. 888.10.31

BRASIL. *Relatório do Ministro do Império dos Negócios da Guerra apresentado à Assembleia Geral*. Ano de 1885.

## Referências bibliográficas

ALVES, Claudia. *Cultura e política no século XIX: o exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

ALVES, Claudia. Exército e cultura escolar no Brasil do século XIX. In: ALVES, Claudia e NEPOMUCENO, Maria de Araújo (Orgs.). *Militares e educação em Portugal e no Brasil*. Rio de Janeiro: Faperj; Quartet, 2010, p. 125-138.

ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. *Le positivisme politique et religieux au Brésil*. Turnhout, Bélgica: Brepols Publishers, 2010.

- BUENO, Beatriz P. Siqueira. Do borrão às aguadas: os engenheiros militares e a representação da capitania de São Paulo. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, N. Sér. v. 17, n. 2, p. 111-153, jul.-dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v17n2/o8.pdf>. Acesso em: 11-1-2011.
- CARVALHO, José Murilo de. *Teatro de Sombras: a política imperial*. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.
- CASTRO, Celso. *Os Militares e a República*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, EDUSP, 1972.
- LEmos, Renato Luís Couto Neto. *Benjamin Constant: vida e história*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1997. (Tese de Doutorado em História).
- LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. 2ª. Ed., São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1967. (Coleção Brasileira, 322)
- MENDES, Raimundo Teixeira. *Benjamin Constant*. Esboço de uma apreciação sintética da vida e obra do Fundador da República Brasileira. Rio de Janeiro, Apostolado Positivista do Brasil, 1891-1894.
- MOTTA, Jehovah. *Formação do oficial do Exército brasileiro: currículos e regimes na Academia Militar, 1810-1944*. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1976.
- SEIDL, Ernesto. Elites militares, trajetórias e redefinições político-institucionais (1850-1930). *Revista Sociologia e Política*, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 199-220, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v16n30/13.pdf>. Consultado em 11-1-2011. Acesso em: 1-11-2011.
- SCHULZ, John. *O Exército na Política: Origens da Intervenção Militar, 1850-1894*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

# OS CONCURSOS PÚBLICOS PRESCRITOS NA LEGISLAÇÃO: forma de ingresso nas escolas primárias

Rosângela dos Santos Silva  
Rose Mary de Souza Araújo

## Introdução

O texto apresenta os resultados de uma investigação acerca dos concursos públicos para o magistério primário na Parahyba do Norte no período de 1865 a 1894. O primeiro marco cronológico refere-se a implantação da reforma que tratou da instrução pública e da criação da Escola Normal – Lei 178 de novembro de 1864, e o segundo, trata-se do ano em que foram encontradas as últimas informações oficiais sobre os concursos públicos.

Ao investigar o processo de institucionalização da Escola Normal na Parahyba do Norte, os documentos revelaram que esta instituição foi vista como um dos mecanismos para alcançar a expansão e a melhoria da instrução pública

primária. O debate oficial era a necessidade imperiosa de ter um quadro de professores “pedagogicamente” qualificados para dar novos rumos, para modernizar o processo de instrução da Província. Ao mesmo tempo observou-se que o concurso público para o magistério primário havia sido normatizado pelo poder público local como forma de ingresso de pessoal docente nas escolas primárias. Outro aspecto interessante revelado através de parte da documentação encontrada, foi o fato do concurso público ser visto e posto em prática como forma de habilitação dos candidatos que desejavam ingressar no magistério primário, como também para aqueles que já estavam na prática docente.

Com base nessas breves considerações e no fato de ser um tema tão pouco explorado e/ou quase desconhecido, sobretudo na realidade educacional paraibana, a investigação realizada teve como objetivo construir um conhecimento histórico, a partir da análise da normatização dos concursos públicos para o magistério primário. Além do que entende-se que realizar estudos sobre os concursos públicos, tem grande relevância e significação para a preservação da memória e da história da educação local e nacional.

Para tanto, o corpo documental utilizado foi constituído por: leis, decretos, portarias e ofícios emitidos pelo poder público paraibano. Para Thompson (1981), as legis-

lações e outros documentos produzidos nos mais diversos momentos, contextos, são considerados “evidências históricas” que revelam o processo histórico real da sociedade e da época em que foram gerados. Assim, são testemunhos que apontam possíveis significados, permitindo a construção do conhecimento histórico.

Nesse sentido, a leitura, o olhar sobre as fontes documentais consistiu num esforço cuidadoso, buscando as características, significados e intencionalidades do poder público em normatizar o concurso como forma de ingresso no magistério primário paraibano no oitocentos. Esforço esse, em condições espaço-temporais confrontados pelo olhar do presente, a partir de um grande desafio metodológico: articular as particularidades com os dados mais geral-globais da história da educação, ancorando-se no pressuposto de que o conhecimento histórico é provisório e limitado.

## **CONCURSOS PÚBLICOS: normatizando o ingresso nas escolas primárias**

Em 7 de dezembro de 1883, José Ayres do Nascimento, Presidente da Província da Parahyba do Norte, sancionou a Lei nº 761, onde no seu Art. 5º foi estabelecido que após o

prazo de três anos de funcionamento desta instituição, aos concursos públicos para o ingresso no magistério primário somente seriam permitidas as inscrições de candidatos que possuíssem o diploma de normalista. Assim ficou determinado o diploma normalista como credencial básico para o ingresso de pessoal docente nas escolas primárias.

Art. 5º - Três anos depois que tiver começado a funcionar a escola normal só se admitirá a concurso para o provimento das cadeiras de instrução primária, de um e outro sexo, candidatos que exibem diplomas de normalistas, passados pela mesma escola normal. (PINHEIRO; CURY, 2004. p. 57)

Em 30 de julho de 1884 o gestor paraibano José Ayres do Nascimento tratou de reformar a Instrução Pública Primária e Secundária através do Regulamento Nº 30<sup>1</sup>. Dentre as modificações realizadas, merecem destaque as relacionadas ao ingresso do pessoal docente no magistério primário e a efetivação de concursos. O mencionado regulamento diferentemente da Lei nº 761, determinou que fosse permitido à participação nos concursos os candidatos sem o diploma

---

1. Esse documento foi encontrado no Arquivo Público Waldemar Bispo Duarte na Fundação Espaço Cultural – FUNESC e foi transcrito pelos componentes do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação no Nordeste oitocentista – GHENO/UFPB.

da Escola Normal. A condição necessária era a prestação de serviço no espaço mínimo de dois anos na instrução primária, como mostra o artigo 10º do capítulo III e os artigos 15º e 16º do capítulo IV do Regulamento 30, a seguir:

### Capítulo III

Condição para o magistério público primário

Art. 10º Os candidatos ao magistério público primário deverão provar:

5º Capacidade intellectual, com a exhibição do diploma de alumno mestre conferido pela escola normal da provincia.

### Capítulo IV

#### Secção II

Do provimento das cadeiras e dos concursos

Art. 15º Para provimento das cadeiras serão nomeados os cidadãos brasileiros que tiverem sido approvados em concurso, satisfeitas as condições estabelecidas no capitulo 3º.

Art. 16º Serão pretendidos em igualdade de circumstancias:

1º Os professores da classe immediata que tiverem concluído o curso normal.

2º Os professores de classe immediata, sem o curso normal, que houverem servido pelo menos dois annos.

É interessante destacar que esse regulamento exigiu como condição para o ingresso no magistério público primário a aprovação em concurso público juntamente com a apresentação do diploma da Escola Normal. Entretanto, abriu uma brecha para aqueles que não possuíam o curso normal, em condição de igualdade, estabelecendo apenas com a experiência profissional como requisito para concorrer à vaga.

Nesse mesmo período e como em diversos outros momentos, apesar do concurso público ter sido normatizado como forma de ingresso no magistério primário, nomeações sem a realização de concurso era uma prática presente. Considerando o contexto de então, possivelmente por indicação política. Essa prática encontrava amparo na Lei nº 692 de 18 de outubro de 1879.

### **Lei nº 692 – de 18 de outubro de 1879**

O Bacharel José Rodrigues Pereira Junior, presidente da província da Paraíba: Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa Provincial, resolveu e eu sancionei a lei seguinte:

Art. 2º - Fica o presidente da província autorizado:

Parágrafo 2º A nomeia interinamente para as cadeiras de instrução primária, que vagarem ou forem novamente

criadas até que sejam definitivamente providas em concurso á pessoas habilitadas embora não estejam no quadro dos professores da província. (PINHEIRO; CURY, 2004, p. 56)

O relatório<sup>2</sup> enviado ao Presidente da Província, Antonio Sabino do Monte, em 14 de março de 1885 pelo Diretor Geral da Instrução Pública da Parahyba do Norte, Eugenio Toscano de Brito informando o que ocorreu nesta repartição entre junho de 1884 a março de 1885, mostra claramente a existência dessas duas formas de ingresso. Neste relatório foram encontradas as seguintes informações:

#### Professores effectivos

Em virtude de concurso effectuado nos dias 25 e 26 de junho do anno passado foram nomeados, por portarias d'essa Presidencia de 14 de julho do dito anno, para as cadeiras da povoação de Cabedello; D. Roza Candida de Lima, da cidade de Pombal D. Carolina Amelia de Araujo e da Povoação de Serra Redonda, D. Anna Carolina Carneiro da Cunha Aranha.

#### Designação de professor avulso

Sendo regida interinamente a cadeira do sexo feminino da vila de independência foi sob proposta d' esta directo-

---

2. Documento em manuscrito encontrado na Caixa 66 do Arquivo Público Waldemar Bispo Duarte situado na Fundação Espaço Cultural – FUNESC.

ria e de acordo com o art. 153 do Reg. De 31 de Agosto de 1881, designada por acta d'essa Presidencia de 17 de julho do anno passado, para n'Ella ter exercício a professora avulsa, Anna Luisa Tavares da Silva.

Neste mesmo documento, o diretor Eugenio Toscano de Brito relatou que desde 25 de agosto de 1884 o Regulamento N° 30 estava em execução. Porém, não satisfazia todas as necessidades e o tipo de melhoramento que necessitava a instrução pública, devido as grandes despesas que acarretaria aos cofres da província. Fez questão de enfatizar que até a data do referido relatório ainda não havia sido inaugurada a Escola Normal do sexo feminino. No entanto, mostrou-se crente na sua efetivação enquanto uma grande medida educacional, assim se expressou: “[...] espero porém que por todo este mês realise-se este acontecimento que marcara uma data auspiciosa na história e progresso da instrução pública d'esta província”. (Relatório de 14 de março de 1885).

No mês seguinte, em 7 de abril de 1885, finalmente foi inaugurada a primeira Escola Normal da Parahyba do Norte em um prédio na praça Pedro Américo, onde hoje funciona o Quartel do Comando Geral. Um momento solene “[...] estiveram presentes várias autoridades locais, o corpo docente da referida escola, algumas discentes já matricula-

das e senhores e senhoras de família ilustres da sociedade paraibana, e presidida pelo presidente provincial Antonio Sabino do Monte [...]”. (ARAÚJO, 2010, p.190)

O evento da inauguração da escola normal representou algo solene para a sociedade da época, tornando-se assim mais uma das tantas contradições dessa sociedade, já que no relatório apresentado acima ficou clara a existência de um grande preconceito por parte da sociedade para com as mulheres que desejavam se matriculavam na Escola Normal. Se estudar, se a escolarização não era destinada as mulheres dadas as questões valorativas de época, como o evento de inauguração de um espaço determinado para isso se tornou algo tão importante e solene?

Pouco tempo depois o Regulamento nº 30 de 1884 foi modificado na parte concernente ao ensino primário, através da Resolução do Governo Provincial S/N que foi sancionada em 31 de março de 1886, pelo Dr. Antonio Herculano Souza Bandeira, na condição de Presidente da Província. Merece destaque o artigo que determinou que as professoras tituladas pelo Externato Normal fossem dispensadas das provas de concurso, não podendo outra pessoa ser nomeadas nem mesmo interinamente em seu lugar, tornando-se professor vitalício.

Art. 2º - As senhoras que satisfizerem as exigências regulamentares poderão também ser nomeadas para reger as escolas do sexo masculino, e em igualdade de condições, terão preferência por ocasião dos concursos.

Parágrafo Único – As professoras tituladas pelo externato normal estão dispensadas das provas do concurso; e enquanto houver pessoas nestas condições não poderão outras ser nomeadas, nem mesmo interinamente. (Arts. 10, 11, 13 e 15 e seguintes do Regulamento nº 30). (PINHEIRO; CURY, 2004, p. 60)

Como se pode observar, até aquele momento não havia pessoas devidamente habilitadas para o magistério, devido à Escola Normal ainda está dando seus primeiros passos para a formação de docentes através de um curso de dois anos de duração, como também pela falta de pessoas que tivessem o desejo de se habilitar para esse fim. Mediante isso, a prática de concurso e a indicação política permaneciam como as formas legalizadas para entrada de professores na instrução pública primária.

Com o intuito de normatizar os concursos, que tinha a função de selecionar anualmente as pessoas que não eram tituladas pelo Externato Normal para o preenchimento de vagas existentes, nas escolas primárias, o presidente da província, Antonio Herculano Souza Bandeira, na conformidade do artigo II da resolução de 31 de março de 1886

recomendou que se observasse o Regulamento Nº 36, organizado pela diretoria geral da instrução primária em 26 de junho de 1886. O Artigo 16 do capítulo IV, determinava que: “Os concursos para admissão ao magistério terão lugar uma vez anualmente, quando houver cadeiras vagas e não se apresentarem pessoas habilitadas pelo externato normal”, diferentemente do Regulamento Nº 30 de 1884, que permitia a execução de concursos nos meses de março, junho e setembro, conforme o artigo 17º do capítulo IV, da seção II. (PINHEIRO; CURY, 2004, p. 65)

## CONCURSOS PÚBLICOS: comissão julgadora

Ambos os regulamentos 30 de 1884 e o 36 de 1886, determinaram que os participantes dos concursos públicos fossem julgados por uma comissão composta conforme demonstrada no Quadro 1.

## Quadro I - Comissão Julgadora do Concurso

<b>Função</b>	<b>REGULAMENTO N. 30, ART.16 (QUANTIDADE)</b>	<b>REGULAMENTO N.36, ART.25 (QUANTIDADE)</b>	<b>ORIGEM</b>
Presidente da comissão	1	1	Diretor da instituição primária a que se destina o concurso
Examinadores das provas	2	2	Professores da escola normal (nomeados pelo diretor)
Observador	2	1	Pessoa estranha ao magistério (nomeada pelo Presidente da Província)

Considerando as idiossincrasias de época, conforme as análises de Lewin (1993), a forma determinada pelos gestores de como seria organizada a comissão julgadora, cogita-se que os interesses políticos e a influência do poder local na escolha dos candidatos estavam presentes no processo seletivo. Assim, reforça-se a ideia de que “os concursos não passava de uma forma ineficiente e equivocada de habilitar professores, no qual predominava o apadrinhamento e o nepotismo na construção do corpo docente para a escola primária”. (ARAÚJO, 2010, p. 143-144). A prática clientelística no setor educacional, possibilitava que candidatos inaptos acabassem ocupando vagas no magistério, em de-

trimento de outros mais habilitados em termos de conhecimentos gerais que compunham o universo da chamada cultura geral.

## CONCURSOS PÚBLICOS: provas

Com relação ao processo efetivo do concurso público, ficou estabelecido no Art, 29º do Regulamento Nº 30 de 1884 e mantido no Regulamento Nº 36 de 1886, em seu Art. 22º, que seria realizado através de três fases distintas, organizadas da seguinte forma: 1ª fase - prova escrita, 2ª fase - prova oral e a 3ª fase - prova prática. O Quadro 2 mostra de uma forma didática essa organização:

**Quadro 2 - Provas do concurso para o magistério primário**

<b>FASE</b>	<b>TIPO DE PROVA</b>	<b>CONTEÚDO</b>
1ª	Escrita	O candidato deve desenvolver uma questão da área de pedagogia
2ª	Oral	O candidato deve expor sobre qualquer matéria do externato normal
3ª	Prática	Relacionada à direção de uma escola, modelo e processos de ensino

Nos Regulamentos 30 de 1884 e 36 de 1886, ficou estabelecido que a realização da prova escrita, exigiam-se dos candidatos o tempo de duas horas para concluí-la, e depois mais uma hora para fazer a defesa pública das questões relacionadas à prova oral, escrita e prática diante dos membros da comissão julgadora.

Art. 24<sup>o</sup> – A arguição nas provas escrita e oral, a prova prática de uma seção inteira da escola e a arguição recíproca, para cada um dos concorrentes, serão de uma hora.

Art. 25<sup>o</sup> - As provas escritas durarão 2 horas. (PINHEIRO; CURY, 2004, p. 66).

A realização das provas era uma forma de avaliar as habilidades e os conhecimentos teóricos necessários ao desempenho pleno das atribuições do cargo no magistério. As mesmas assumiam o caráter eliminatório e classificatório. Ao analisar o quadro acima é possível observar que os critérios básicos para a qualificação do docente em um concurso público no período estudado, era o domínio superficial de conhecimentos pedagógicos, da escrita e da oralidade. Pois, no referido momento, ainda não existiam candidatos com formação normalista, como se pode observar nos relatos já citados. Ressalta-se que até o encerramento desse processo investigativo, não foi encontrada nenhuma infor-

mação que revelassem quais conhecimentos pedagógicos eram exigidos na realização dos concursos.

## CONCURSOS PÚBLICOS: classificação final dos candidatos

Seguindo o estudo das legislações que trataram do concurso público para o magistério primário na Paraíba do Norte, observou que após o termino da realização das provas, os candidatos seriam julgados em secreto pela comissão, havendo estabelecido três graus de aprovação: simples, pleno e com distinção. Para efeito de classificação final, na hipótese de igualdade de pontuação, o desempate sob o ponto de vista legal, deveria ocorrer pelo voto do presidente da comissão.

Quanto ao resultado final, conforme as legislações estabelecidas, cabia à comissão julgadora enviar ao Presidente da Província os nomes dos candidatos aprovados para serem nomeados e empossados, de acordo com a classificação final e com o número de cadeiras disponibilizadas.

Art. 28º - Do resultado do julgamento lavrar-se-á uma ata que será enviada, por cópia, com as provas escritas, ao presidente da

província, a fim de ter lugar à nomeação.

Art. 29 – O diretor geral enviará também ao presidente da província, além dos papéis de que se trata o art. antecedente, os requerimentos dos correntes com os documentos, que os instruírem, e nesta ocasião informarão sobre a moralidade e aptidão profissional de cada concorrente. (PINHEIRO; CURY, 2004 p. 66-67).

No entanto, apesar da aprovação dos candidatos nos concursos públicos, conforme o Regulamento Nº 36, artigo 16º, inciso 2º os mesmos não eram considerados professores vitalícios, enquanto não concluíssem o curso normal. Tendo assim, o prazo de cinco anos para adquirir o diploma, caso contrário teria que fazer um novo concurso, ou seja, “[...] diante do impasse, para a institucionalização da Escola Normal e habilitação dos professores no provimento no magistério público primário, priorizou-se a prática de concurso. Uma prática que vinha sendo efetivada na realidade paraibana, a partir da década de 30 do século XIX [...]” (ARAÚJO, 2010, p.141).

## Convergência de três formas de ingresso nas escolas primárias

Em 1889, quatro anos após a implantação da Escola Normal é possível perceber através das portarias de nomeação que a forma de ingresso nas escolas primárias ainda se dava por indicação, de forma provisória e por pessoas que não portavam o diploma de normalistas. Como mostram as quatro portarias<sup>3</sup> transcritas abaixo, de nomeação que foram publicadas no mês de janeiro para regência:

### Portaria 1

Província da Parahyba  
Secretaria do Governo, em 12 de Janeiro de 1889  
1ª SECÇÃO  
Nº 61

III<sup>m</sup>º Snr.

De ordem de S. EX<sup>a</sup> o Senr. Presidente da Província, comunico a VS<sup>a</sup> para os fins convenientes, que n' esta data foi nomeado interinamente o cidadão Gonçalo Aquelino Pereira Fejo, para reger a cadeira do sexo masculino da Villa de Batalhas, estabelecida pela lei provincial nº 771 de 22 de setembro de 1884, conforme propoz a Directora Geral da Instrucção Primaria em officio de 28 de Dezem-

---

3. Portarias encontradas na Caixa 1 do Arquivo Público Waldemar Bispo Duarte situado na Fundação Espaço Cultural – FUNESC.

bro do anno próximo findo, sob nº 90.

Deus Guarde á Vs<sup>a</sup>

III<sup>m</sup>º Senr. Inspector do Thesouro Provincial

### **Portaria 2**

Secretaria do Governo, em 16 de Janeiro de 1889

1<sup>a</sup> SECÇÃO

Nº 86

III<sup>m</sup>º Snr.

De ordem de S. EX<sup>a</sup> o Senr. Presidente da Província, communico a VS<sup>a</sup> para os fins convenientes, que, por portaria de 14 do corrente mez, foi nomeado interinamente o cidadão Nestor Aurélio Armanuel Formiga para reger a cadeira do ensino primário, da Villa de pianco, conforme propôs a Directora Geral da Instrucção Primaria em officio de 12 deste mesmo mez, sob nº 61 visto continuar no gozo de licença, por mais um anno, o respectivo professor, Pº João Gomes da Silveira Marreca.

Deus Guarde á Vs<sup>a</sup>

III<sup>m</sup>º Senr. Inspector do Thesouro Provincial

### **Portaria 3**

Província da Parahyba

Secretaria do Governo, em 18 de Janeiro de 1889

Nº 90

III<sup>m</sup>º Snr

De ordem de S. EX<sup>a</sup> o Senr. Presidente da Província, co-

munico a VS<sup>a</sup> para os fins convenientes, que em 12 do corrente mez foi nomeado interinamente o cidadão José Francisco da Veiga Cabral para reger a cadeira de ensino primário da povoação de S. Thomé, estabelecida pela lei provincial nº 771 de 22 de setembro de 1884, conforme propôs a Directora Geral da Instrucção Primaria em officio de 12 do corrente mez,

Deus Guarde á Vs<sup>a</sup>

III<sup>m</sup>º Senr. Inspector do Thesouro Provincial

#### **Portaria 4**

Província da Parahyba

Secretaria do Governo, em 31 de Janeiro de 1889

Nº 170

III<sup>m</sup>º Snr

De ordem de S. EX<sup>a</sup> o Senr. Presidente da Província, comunico a VS<sup>a</sup> para os fins convenientes, que, por acto de 6 de Dezembro do anno próximo findo, foi nomeada interinamente D. Anna Carolina de Paiva Pereira para logar de professora da 2<sup>a</sup> da aula publica desta capital.

Deus Guarde á Vs<sup>a</sup>

III<sup>m</sup>º Senr. Commendador Inspector do Thesouro Provincial

Digno de registro é que no mesmo ano foi encontrado apenas uma portaria<sup>4</sup>, reproduzida abaixo – Portaria 5 –

---

4. Idem.

nomeando uma professora de modalidade efetiva com formação normalista. Na verdade, as contratações ou nomeações ocorriam de diversas ordens, apesar de ficar bastante explícita a titulação enquanto exigência para assumir o cargo no magistério e a prática efetiva de concurso.

### **Portaria 5**

Província da Parahyba  
Palácio do Governo, em 29 de Maio de 1889  
1ª Secção  
Nº 320

O vice Presidente da província attendendo a requerer a D<sup>a</sup> Auta Cândida de Farias Leite nomeada professora effectiva da cadeira do sexo feminino da povoação de S. Sebastião, por portaria de 18 de Março ultimo, resolve declarar que a dita povoação pertence aos termos de campina Grande e Alagôa Nova, na conformidade do art.2º da Lei provincial nº 771 de 12 de setembro de 1884, e não a comarca de Campina Grande, como por engano, que fica assim rectificado, se acha declarado na referida portaria, devendo a professora apresentar o seu título para ser apostillada.

Barão de Abiahy

Ainda em 1889 ocorreu um concurso conforme indica a Portaria 6 abaixo reproduzida. A mesma mostra o cumprimento do Regulamento nº 36, na qual o candidato prestou

devidamente o concurso público perante a directoria, realizando as provas durante três dias, sendo assim aprovado plenamente e nomeado professor efetivo três meses depois.

### **Portaria 6**

Estado da Parahyba

Nº 19

Directora Geral da Instrucção Publica Primaria em 18 de Dezembro de 1889

Cidadão

Satisfazendo o vosso despacho proterido no meo officio de hontem datado, relativo a informação que prestei na petição do professor publico, Francisco Coutinho de Lima e Moura, que requer a sua reintegração na cadeira de Pilar, tenho a informa-vos que o supplicante prestou o devido concurso perante esta directoria em 14, 15 e 16 de Março do corrente anno, em n'elle foi approved plenamente; tanto que em vista d'esse resultado foi elle, 10 de junho ultimo, nomeado professor effectivo da cadeira de Belém, pelo Barão de Abiahy, então no governo da provincia, hoje Estado da Parahyba.

O peticionário, em 1887, rege interinamente a cadeira de Pilar durante a licença do respectivo serventuário, quando as suas habilitações não estavam, como hoje, provadas, competentemente a vista, pois do exposto me parece terem sido observados as disposições regulamentares para sua nomeação, uma vez que o concurso é a condição fundamental para o provimento effectivo.

Saúde e Fraternidade

Cidadão Dr. Venâncio Augusto de Magalhães Neiva  
Governador d'este estado  
O diretor Geral  
Rodolpho Galvão

Mediante os documentos revisitados, é possível observar que em um mesmo ano convergiram três formas de ingresso na instrução primária, indicação, titulação através do Externato Normal e do concurso público. Entretanto, só era considerado professor vitalício de acordo com a Resolução do Governo Provincial S/N que foi sancionada em 31 de março de 1886, pelo Dr. Antonio Herculano Souza Bandeira, na qualidade de Presidente da Província, aquele que portasse o diploma de normalista pelo Externato Normal.

Porém, essa realidade foi modificada sete anos mais tarde, com a publicação do Decreto nº. 17 - de 16 de fevereiro de 1892, ora sancionado pela Junta Governativa do Estado, que era formada por Claudio do Amaral Savaget, Eugenio Toscano de Brito e Joaquim Fernandes de Carvalho. O decreto determinava que o professor que fosse nomeado sem concurso, após dez anos de serviço poderia ser considerado professor vitalício de acordo com o seguinte artigo:

Art. 1º os professores públicos primários nomeados efetivamente, sem concurso, só adquirirão direito a vitalicie-

dade depois de dez annos de effectivo exercício no magistério, e provando ter os requisitos exigidos pelo at. 41 do reg. N. 30 de 30 de julho de 1884.

Até o momento final desta investigação, foi possível perceber que as únicas formas que davam acesso ao cargo de professor efetivo seriam através do diploma de normalista adquirida pelo Externato Normal ou pela aprovação em concurso público. Porém foram encontradas duas portarias<sup>5</sup> – Portaria 7 e 8 – de nomeação do ano de 1893, onde é solicitado que professores que não possuíam diploma de normalista nem tampouco foram aprovados em concurso público, fossem nomeados professores efetivos. Mostrando assim como os anos se passavam, mas a prática do apadriñamento permanecia.

### **Portaria 7**

Estado da Parahyba

Nº 123

Directora da Instrucção publica em 7 de julho de 1893

Cidadão Pe. Walfredo Leal, D. Walfredo Leal, D. Presidente d'este Estado

Tendo sido nomeado pelo inspector escolar o cidadão

---

5. Portarias encontradas na Caixa 4 do Arquivo Público Waldemar Bispo Duarte situado na Fundação Espaço Cultural – FUNESC.

Thomaz de Aquino Pereira Tejo, para exercer internamente o cargo de professor da cadeira da povoação da Barra de S. Miguel, do Município de Cabaceiras, proponho-vos a nomeação do mesmo Tejo para reger effectivamente sobre dita cadeira na qual tem exercício desde 29 de maio ultimo.

Saúde e Fraternidade

O director int<sup>o</sup>

Francisco Jozé rabello

### **Portaria 8**

Estado da Parahyba

N<sup>o</sup> 132

Directora da Instrucção publica em 4 de agosto de 1893  
Cidadão Dr. Alvaro Machado, D. Presidente deste Estado

Havendo o Conselho Municipal de Campina Grande criado, entre outras a cadeira de ensino misto da povoação de Queimadas, conforme se ve do respectivo orçamento, proponho-vos a nomeação de D. Maria Capitulina de Araújo para reger effectivamente as habilitações indispensaveis para exercer o referido cargo.

Saúde e Fraternidade

O Director int<sup>o</sup> Francisco Jozé Rabello

De acordo com a portaria<sup>6</sup> – Portaria 9 – abaixo, é possível perceber que em 1894 mais um concurso foi realizado.

---

6. Idem.

Isso mostra que praticamente dez anos após a implantação da Escola Normal essa prática de provimento das escolas primárias permanecia. Observando o texto da mencionada portaria, fica sugerido que o candidato não tinha o título de normalista, apesar de ser uma exigência estabelecida em legislação.

### **Portaria 9**

Governo do Estado

Parahyba do Norte, em 7 de Março de 1894

Nº 26

1ª Secção

O presidente do Estado, tendo em vista que o cidadão João Ignacio da Silva Queiróz foi aprovado em concurso que fez para provimento da cadeira do ensino primário da povoação de Caiçara, creado pelo Conselho Municipal de Guarabira, resolve sob protesto do Dr. Director da Instrucção Publica nomear o mesmo cidadão João Ignacio da Silva Queiróz para reger effectivamente a mesma cadeira, devendo solicitar titulo da Secretaria dos Estado.

Dr. Álvaro Machado

A preferência dos gestores paraibanos pelos concursos públicos é de fácil entendimento, já que a sua organização e efetivação causavam um prejuízo, ou um custo bem menor aos cofres públicos, do que a instalação e a manutenção de

uma escola normal. Diante dessa preferência ao longo do período imperial, a institucionalização da escola normal na Parahyba do Norte acabou ficando prejudicando, relegando a segundo plano, apesar dos discursos em sua defesa. A prioridade foi a de formar docente pela prática e a realização de concurso por ser um instrumento de menor custo aos cofres provinciais.

## Considerações finais

Como expressão de síntese provisória, a partir da análise dos documentos aqui apresentada, pode-se afirmar que a forma de ingresso de professores para o exercício do magistério nas escolas primárias na Paraíba oitocentista, foi normatizada pelo poder público pela via do concurso público. Entretanto, documentos oficiais apontam que o ingresso na verdade ocorreu basicamente através de três formas: indicação política, concurso público ou por via direta - quando o candidato era habilitado pelo Externato Normal. Todas legalizadas conforme as leis instituídas pelos gestores da época. Assim sendo, fica revelado a forte interferência do poder político nas questões educacionais.

A pesquisa também mostrou que mesmo com a inaugu-

ração e o funcionamento da Escola Normal, não existia na Parahyba do Norte um número suficiente de professores devidamente habilitados e preparados para o exercício do magistério primário. Mediante as análises, é possível perceber que isso se dava por dois fatores ainda muito presente na contemporaneidade: preconceito e/ou machismo, pois não era considerada uma forma digna uma mulher trabalhar fora, e pela falta de vontade política entre outros interesses adversos. Outro aspecto revelado foi o fato de que se gastar com a realização dos concursos públicos era um custo mais barato para os cofres provinciais do que com a institucionalização e manutenção de uma Escola Normal.

Finalmente, a documentação mostrou o esforço do poder público em regulamentar, normatizar os concursos públicos para o ingresso no exercício do magistério primário, indicando critérios de seleção para o ingresso no ensino primário. No entanto, ficou evidenciado que os critérios estabelecidos na verdade eram de ordem política visando a manutenção do poder existente. Assim as práticas do protecionismo e do nepotismo político eram uma constante, em alguns momentos oscilavam conforme os interesses em jogo.

## Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação*. 2. ed. Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 2000.

ARAÚJO, José Carlos Souza [et al.], (orgs.). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas, SP: Alínea, 2008, p.123-144.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. *Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX*. João Pessoa: Tese de Doutorado, 2010. Disponível em <https://bdt.d.biblioteca.ufpb.br/>.

DOLHNIKOFF, Miriam. *O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil do século XIX*. São Paulo: Globo, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. A Paraíba Republicana (1889-1945). In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Estrutura de Poder na Paraíba*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999, p. 53-95.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre história: ensaios*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAPIVINE, V. *O que é o materialismo dialético?* Moscovo: URSS, Edições Progresso, 1986.

LEWIN, Linda. *Política e parentela na Paraíba*. Tradução de André

Villalobos. Rio de Janeiro: Record, 1993.

MELO, José Octávio de Arruda. *História da Paraíba: lutas e resistências*. João Pessoa: A União/Sec, 1994.

PINHEIRO, Antonio Carlos F.; CURY, Claudia Engler (Orgs). *Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial*. Brasília: INEP, 2004. Disponível em [http://www.inep.gov.br/estatisticas/cdeb\\_2004/PB.pdf](http://www.inep.gov.br/estatisticas/cdeb_2004/PB.pdf). Acesso em 09/04/2007.

PINHEIRO, Antonio Carlos F.; FERRONATO Cristiano. *Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução Waltensirir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

## Documentos Manuscritos

Regulamento da Instrução Pública Nº. 30 de 30 de julho de 1884. Caixa 65-B, 1883. Arquivo Público Waldemar Bispo Duarte situado na Fundação Espaço Cultural – FUNESC.

Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública da Parahyba, por Eugenio Toscano de Brito dirigido ao Presidente Provincial Antonio Sabino Monte, em 14 de março de 1885. Caixa 66 Arquivo Público Waldemar Bispo Duarte situado na Fundação Espaço Cultural – FUNESC.

Portarias da Província da Parahyba do Norte – Caixas 1 e 4 do Arquivo Público Waldemar Bispo Duarte situado na Fundação Espaço Cultural – FUNESC.

## **Parte II**

# **INSTITUIÇÕES ESCOLARES E INSTRUÇÃO PÚBLICA**

# HIGIENISMO E INFÂNCIA DESVALIDA: O Colégio de Educandos Artífices da Paraíba do Norte (1865-1874)

Nayana Rodrigues C. Mariano

A Medicina começou a institucionalizar-se no Brasil com a criação, em 1829, da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, posteriormente transformada em Academia Imperial de Medicina. Essas instituições, segundo Ferreira (2011), foram grandes tradutoras do ideário higienista ocidental. Como um dos campos da Medicina Social, a Higiene surgiu e se consolidou durante o século XIX, suas bases epistemológicas encontram-se no chamado neo-hipocratismo, “uma concepção ambientalista da medicina baseada na hipótese da relação intrínseca entre saúde-doença, ambiente-sociedade”. (FERREIRA, 2009, p. 17).

Na primeira metade do século XIX, o saber e a prática médica começaram a ganhar espaço na nação que se edificava almejando ser civilizada. Para a ordem médica, que se colocava como uma das responsáveis pela orientação e organização

da nação, um dos pilares desse projeto era a criação de uma sociedade higienizada. (GONDRA, 1998). Para tal criação, mudanças nos espaços públicos e privados, bem como nos costumes da população seriam necessários. Lixo acumulado, água parada e animais mortos nas ruas, habitações pouco ventiladas, valas de esgotos, aglomeração de pessoas, ruas estreitas e tortuosas, dentre tantos outros aspectos, tornavam o ambiente insalubre e deveriam ser corrigidos. Logo, a população pobre, as águas, o ar, os mortos, o ambiente urbano, a circulação de pessoas, são temas que passaram a compor o leque de interesse e intervenção médica.

O entendimento da relação entre ambiente e sociedade, saúde e doença, para os higienistas, era fundamental para a organização de uma sociedade ordeira, instruída, higienizada e civilizada. Nesse sentido, a edificação, a organização e o controle de instituições de uso coletivo como escolas, asilos, hospitais, prisões, como também um olhar atento da ordem médica para determinadas camadas da sociedade, como: crianças, mulheres, escravizados, era indispensável.

Nesse texto, objetivamos identificar algumas orientações de cunho médico-higiênico na organização do Colégio de Educandos Artífices da província da Paraíba do Norte, entre os anos de 1865 a 1874, período de existência da instituição. Nesse processo, dialogamos especialmente com a

legislação que orientou a criação e estruturação do Colégio, com os relatórios dos presidentes de província, que indicam o seu funcionamento, e os relatórios dos diretores do referido estabelecimento. De acordo com Priore (2009, p. 15), “é pela voz dos médicos, professores, padres, educadores, legisladores que obtemos informações sobre a infância no passado” e dando voz aos documentos, temos que ter o cuidado com a leitura da representação dos adultos sobre essa fase da vida.

A escolha do Colégio para discutir a introdução de saberes e práticas médicas, aconteceu por ser um espaço que tem por finalidade “recolher, educar e instruir os meninos pobres e desvalidos da Paraíba”. (PINHEIRO; CURY, 2004, p. 119). Recolher significava, segundo o Regulamento nº 7 de 06 de dezembro de 1865, “acolher em um espaço próprio, alimentar, vestir e tratar em suas enfermidades”. Além desses cuidados, o Colégio propunha uma educação moral e religiosa, instrução elementar, ensino de música e a aprendizagem de um ofício mecânico para meninos pobres. A criança e a instituição escolar fizeram parte das orientações médicas no Brasil oitocentista, logo, pretendemos compreender a introdução dessas orientações na província da Paraíba do Norte a partir do Colégio de Educandos Artífices.

## Higienismo e Educação Escolar no Brasil Oitocentista

A partir do final da década de 1840, o Brasil foi assolado por uma série de epidemias que desconstruíam a imagem salubre da nação. Para Chalhoub (1996), as condições de salubridade começaram a ser discutidas a partir das altas taxas de mortalidade que passaram a ser registradas nesse período. Nesse contexto, ganha destaque um dos campos da Medicina Social, a Higiene, que tem como base o neohipocratismo:

teoricamente, a medicina neo-hipocrática apoiava-se em dois conceitos básicos: o de constituição médica e o de topografia médica. Por constituição médica entendia-se as possíveis relações de causa e efeito entre determinadas características do meio ambiente natural e social e a manifestação coletiva de uma determinada doença. Já o conceito de topografia médica era definido com as implicações entre as diferentes doenças observadas numa mesma área geográfica. (FERREIRA, 2009, p. 17).

Um dos principais divulgadores do ideário higienista no Brasil foi o médico francês José Francisco Xavier Sigaud (1796-1856), que escreveu *Do Clima e das Doenças do Brasil ou Estatística Médica deste Império*, publicado

na França em 1844 e considerado por Ferreira (2011, p. 90) como “um clássico da higiene oitocentista.” Sigaud atuou no Rio de Janeiro, foi um dos responsáveis<sup>1</sup> pela criação da Academia Imperial de Medicina em 1829, inspirada no modelo da Academia de Medicina de Paris, bem como, do primeiro periódico médico do Brasil, *O Propagador das Ciências Médicas ou Anais de Medicina, Cirurgia e Farmácia*, lançado em 1827. (SANTOS FILHO, 1991). Também dirigiu vários periódicos médicos a exemplo do *Diário de Saúde* (DS) e do *Semanário de Saúde Pública* (SSP) que tinha “o higienismo como orientação científica principal” (FERREIRA, 2011, p. 89), como observamos no quadro abaixo:

---

1. Também os médicos: Joaquim Cândido Soares de Meirelles, Luís Vicente De-Simoni, Jean Maurice Faivre e José Martins da Cruz Jobim. (VAINFAS, 2008, p. 23).

## Assuntos dos Trabalhos Publicados no SSP e DS

	<b>DS</b>	<b>SSP</b>	<b>TOTAL</b>
<b>ASSUNTO</b>			
Higiene	30	59	89
Fisiologia/Anatomia	02	03	05
Cirurgia	06	11	17
Clínica	15	13	28
Terapêutica	05	10	15
Farmácia	24	05	29
Física/Química	00	00	00
Botânica/Zoologia	09	06	15
Psicologia	00	00	00
Homeopatia	00	00	00
Profissão/Ensino	24	07	31
<b>TOTAL</b>	115	114	229

Fonte: Ferreira, 2011, p.89.

São 89 as discussões sobre higiene em um total de 229 trabalhos publicados nos referidos jornais, o que aponta para a importância dada pelos médicos a temática em questão. Ferreira (2011) salienta que dos 115 textos do *Diário de Saúde*, 27% foram de autoria de José Francisco Xavier Sigaud. A higiene pública passou a justificar a presença da Medicina na sociedade e os periódicos se transformaram em importantes espaços de difusão do higienismo. Nesse

momento, para Machado et al. (1978, p. 194), “o projeto médico defende e justifica uma sociedade medicalizada, lutando por uma posição em que o direito, a educação, a política, a moral, seriam condicionadas ao seu saber.” Os autores chamam a atenção para uma Medicina sem fronteiras, que passa a ampliar a sua atuação quando se torna social, não olhando apenas para a doença, mas preocupando-se principalmente com a saúde. Para isso, há a necessidade de médicos formados, autoridades constituídas, que possam delimitar o raio da ação preventiva. O natural e o social são as categorias que deveriam ser analisadas para que se consiga um bem-estar físico, moral e social, conduzindo a sociedade no caminho da civilização.

O saber e a prática médico-higienista pediam um olhar atento, devido aos pressupostos ambientalistas, ao clima, a geografia, ao espaço urbano das regiões. Segundo Machado et al. (1978, p. 278), “o esquadramento urbano projetado e executado pela medicina se completa com a análise de espaços específicos que tem a finalidade de alcançar algum objetivo social.” Na multiplicidade de objetos que a Medicina Social passou a se preocupar e intervir, as instituições educativas, como escolas, internatos, colégios, mesmo que incipientes, passaram a ser importantes instrumentos, na ótica médica, para a regeneração social.

De acordo com Gondra (2004), a Higiene foi o ramo da Medicina que mais auxiliou na elaboração de discursos sobre a educação escolar. As teses oriundas da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, criada em 1832, tinham como orientação os higienistas franceses e foram elaboradas a partir do diálogo com as condições locais. Assim, temas como: “a localização física, a arquitetura, as rotinas escolares, as vestimentas, a alimentação, o recreio, o sono, os banhos e os princípios morais deveriam ser cultivados nos colégios”. (GONDRA, 2004, p. 108).

Essas teses também foram trabalhadas por Machado et al. (1978) que discutem os cuidados com a criança e a instituição escolar, a partir do controle médico. A atenção dada à criança, segundo os autores, é justificada pela importância desta para o futuro da sociedade e, se as orientações médicas não fossem introduzidas nas instituições escolares, o próprio progresso da sociedade estaria comprometido. A criança era vista, descrita e analisada como a primeira fase da vida e, como tal, necessitava de cuidados especiais para que as outras fases dessa existência fossem garantidas.

Os autores identificam nas teses uma série de orientações consideradas fundamentais para o bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Inicialmente, a localização desses estabelecimentos é discutida. O distanciamento

do espaço urbano é recomendado em virtude das condições de salubridade das cidades. De preferência um local ensolarado, arejado, asseado e espaçoso, com dormitórios, cozinhas, enfermarias e latrinas isoladas e com material necessário. As salas de aula deveriam conter bancos, mesas, iluminação, ventilação e condições higiênicas. Professores, funcionários, e especialmente os alunos deveriam passar pelo crivo médico. A inspeção física e moral aconteceria no ato da matrícula, a vacinação seria condição indispensável para o ingresso na escola e uma programação orientaria a disciplina a ser seguida, com horários para aulas, refeições, banhos, descanso, ginástica. Os castigos, antes de ordem moral do que física, serviriam para causar constrangimento disciplinador e gratificações e premiações estimulariam bons comportamentos, tudo para “o controle positivo da vida da criança através de uma instituição para ela voltada, instituição perfeitamente medicalizada”. (MACHADO et al., 1978, p. 297).

O olhar médico sobre a educação escolar, para Gondra (2004), passou também pela educação física que objetivava prevenir, corrigir e curar uma sociedade descrita como doente e viciada; pelos conteúdos a serem ministrados, que primariam pela integração das faculdades física, moral e intelectual; pela educação moral, que possibilitaria, com

o cultivo da justiça, da sabedoria, da fé, prevenir paixões como inveja, cólera, gula. O autor enfatiza o objetivo maior dos higienistas da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, uma educação integral, isto é, física, intelectual e moral, encaminhada pela Higiene, considerada ciência integral que deveria cuidar da infância e da escola.

## Cuidando da Infância Desvalida:

### O Colégio de Educandos Artífices da Paraíba

Durante o século XIX, em várias províncias da nação, a partir da iniciativa privada ou pública, surgiram instituições de cunho profissionalizante como externatos, colégios, asilos, escolas, destinadas às crianças desvalidas. A ação dos governantes envolvidos nessas iniciativas agregava um conjunto de finalidades, “objetivos técnico-econômicos da formação de artífices foram se mesclando a objetivos ideológicos, transformando o ensino de ofícios em uma obra de caridade e controle social, destinada a amparar e controlar os desvalidos”. (RIZZINI, 2004, p. 2). Compreendendo a infância como uma produção sociocultural, Veiga (2004, p. 34) entende que:

a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinados, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento.

É um período em que a discussão sobre a necessidade de criação de espaços destinados a infância desvalida ganha destaque e, as crianças pobres, passaram a ser assistidas pelos poderes públicos. Na província da Paraíba do Norte, foi criado pela Lei nº 06 de 1º de setembro de 1859, o Colégio de Educandos Artífices, pelo então presidente Ambrósio Leitão da Cunha, com o objetivo de “recolher, educar e instruir” os órfãos, os filhos de mulheres desvalidas e os filhos de pais pobres, meninos com idade entre 7 e 14 anos. Segundo Lima (2008, p. 40), no decorrer do Oitocentos, “a criança paraibana pobre encontrava-se em um estado bastante crítico.” Em 1858, o presidente da província Henrique Beaurepaire Rohan, reconhecia que “é no mais lamentável desleixo que crescem os meninos pertencentes às classes pobres”. (MELLO, 1996, p.47).

A noção de pobreza, nesse período, foi associada a um defeito, uma inclinação para o mal, uma conduta nociva ou condenável. Pessoas doentes, desempregadas, que viviam

na marginalidade, eram vistas como malfeitores em potencial. (CHALHOUB, 1996). Nesse contexto, as províncias assumiram o dever do controle social, visto que as classes pobres, além do perigo do contágio por alguma doença, poderiam ser problemáticas para a organização do trabalho e a manutenção da ordem pública. Lembremos que entre os meses de dezembro de 1851 e janeiro de 1852 as províncias da Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Ceará e Sergipe foram ameaçadas pela população, no movimento conhecido como Ronco da Abelha, que reivindicava a não aplicação dos decretos 797 e 798, que versavam sobre o “Censo Geral do Império” e o “Registro Civil dos Nascimentos e Óbitos”, respectivamente. O medo da população era de uma possível escravização, pois os registros eram feitos com base na cor da pele e, a partir daquele momento, pelo escrivão dos Juízes de Paz, não mais pelos padres. Já o censo, dimensionaria o contingente populacional para solucionar a falta de mão de obra provocada pela extinção do tráfico negreiro em 1850. (SÁ, 2005).

Houve um intervalo entre a criação e a abertura do Colégio de Educandos Artífices da Paraíba. Em 1865 é que a instituição começou a ser organizada, essa demora aconteceu pela ausência de recursos do governo provincial no

tocante a reforma e estruturação da propriedade adquirida no sítio Cruz do Peixe, que necessitava de uma organização para atender às exigências do Colégio.

Com o intuito de “recolher, educar e instruir”, o Regulamento nº 07 de 06 de dezembro de 1865 em seu artigo 4º, propunha:

O Colégio alimenta, veste e trata em suas enfermidades todos os educandos; e além da educação moral e religiosa, ensina-lhes a ler, escrever e contar, noções de gramática nacional, música vocal e instrumental, e um ofício mecânico. (PINHEIRO; CURY, 2004, p. 117).

Assim nasceu a instituição, que deveria contar com um diretor, um conselho administrativo, secretário, porteiro, cozinheiro, serventes, professor de instrução primária, mestre de música, mestres de ofícios e médico. O cotidiano do estabelecimento deveria seguir uma rigorosa disciplina que começaria às 5h 30min da manhã, com os educandos reunidos para a revista do diretor, que observaria a falta de algum aluno, a presença de algum doente, a higiene das roupas e corpos. Havia um momento para as orações, aulas de primeiras letras e, posteriormente, os trabalhos nas oficinas. No período da tarde, os trabalhos manuais prosseguiam e as aulas de música aconteciam em dias alternados

no período noturno, bem como, as da doutrina Cristã.

Da estruturação do espaço adquirido, que situava-se próximo a um ribeiro “excelente de água potável” e necessitava de reformas na estrutura física, ao funcionamento cotidiano do Colégio, percebemos a introdução de preceitos médico-higiênicos. A procura de um espaço adequado foi uma tarefa difícil, já que os lugares encontrados necessitavam de reformas, e com a propriedade Cruz do Peixe não foi diferente, os cômodos eram insuficientes para acolher diretoria, secretaria, salas de aula, refeitório, dormitórios, cozinha, oficinas, enfermaria e, mesmo depois da reforma, as instalações eram inadequadas.

Desde a inauguração do Colégio, as críticas são recorrentes em relação ao tamanho do prédio, que não comportava a quantidade de alunos matriculados e impedia o ingresso de novos educandos. No Oitocentos, a pureza do ar era entendida como indispensável para a saúde da população, lugares pequenos e pouco ventilados poderiam ser focos de miasmas<sup>2</sup>, por isso a necessidade de organizar instituições fundamentais para a vida nas cidades, não permitindo que estas se transformassem em um perigo para a sociedade.

---

2. Miasma era a denominação utilizada para designar emanações presentes no ar prejudiciais à saúde.

Além do compromisso de alimentar, com uma refeição “eficiente e salubre” e do vestuário, o estabelecimento tinha como orientação os cuidados com a saúde e a higiene do aluno, e do espaço por ele ocupado. Para Lima (2008, p. 62) havia problemas com o fornecimento de materiais de limpeza e gêneros alimentícios, pois tais aquisições deveriam ser realizadas pelo Conselho Administrativo e não diretamente pelo diretor.

As orientações da ordem médica se apresentavam já no ato da matrícula, não seriam admitidos educandos que não fossem vacinados ou que padecessem de alguma moléstia, como também, seriam despedidos os que se achassem acometidos por doenças contagiosas ou enfermidades que os impossibilitassem de desenvolver algum ofício, segundo os artigos 30º e 32º, respectivamente, do Regulamento nº 7 de 06 de dezembro de 1865. (PINHEIRO; CURY, 2004, p. 121-122). O padre Joaquim Victor Pereira, primeiro diretor do Colégio, relatou em 1868 ao vice-presidente da província, padre Francisco Pinto Pessôa, que:

um dos educandos que fora admitido ao colégio, afetado de moléstia grave crônica, depois de reiteradas tentativas para a extirpação do mal, e nada podendo aproveitar pelo seu lado de moléstia, foi eliminado da matrícula. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1868, p. 4).

Os enfermos deveriam ser examinados por um médico contratado, que tinha como função, visitar o Colégio de dois em dois dias e sempre que fosse solicitado pelo diretor da instituição, devendo atentar para as condições de higiene do estabelecimento. A atenção dos poderes públicos voltava-se cada vez mais para o problema da insalubridade e possíveis ameaças às condições higiênicas, mostravam a constante necessidade de médicos, autoridades que ganhavam notoriedade na promoção da saúde.

Na segunda metade do Oitocentos, a Paraíba sofreu com duas epidemias do cólera e é importante salientar, que quando a manifestação de uma doença é rápida, acontecendo, conseqüentemente, a coletividade, como aconteceu na província, um período de desorganização e necessária reorganização é posto. Daí, uma variedade de construções discursivas entra em cena com o objetivo de recuperar a harmonia social, visto que esse é um período de crise, de ruptura de uma determinada estrutura:

A doença é quase sempre um elemento de desorganização e de reorganização social; a esse respeito ela torna frequentemente mais visíveis as articulações essenciais do grupo, as linhas de força e de tensões que o traspassam. O acontecimento mórbido pode, pois, ser o lugar privi-

legiado de onde melhor observar a significação real de mecanismos administrativos ou de práticas religiosas, as relações entre os poderes, ou a imagem que uma sociedade tem de si mesma (REVEL; PETER, 1995, p. 14).

Há nesse contexto uma apropriação do tema doença pelas elites políticas, o que nos evidencia um fenômeno que extrapola o patológico, que ultrapassa a esfera do natural, na medida em que é vivenciado, representado, ideologizado e metaforizado por diferentes atores sociais. Dessa forma, entendemos a doença não apenas como um fenômeno natural, mas, especialmente, como uma construção social, uma representação permeada de valores e práticas que revelam, também, uma determinada cultura política<sup>3</sup>.

Cólera, febre amarela, varíola, catapora, bexigas, tosse, câmaras de sangue, essas são algumas das enfermidades enfrentadas pelos educandos que muitas vezes eram enviados para realizar o tratamento em casa, junto aos familiares, só retornando ao estabelecimento quando recuperados.

---

3. Com a multiplicidade de instituições e práticas políticas, com o olhar cada vez mais voltado para as ideias, tradições e normas que fazem parte da vida política, surge a noção de cultura política. Segundo Berstein (1998, p. 350) ela “não é uma chave universal que abre todas as portas, mas um fenômeno de múltiplos parâmetros, que não leva a uma explicação unívoca, mas permite adaptar-se à complexidade dos comportamentos humanos”. Nesse sentido, a cultura política vem politizar saberes, ações, crenças, práticas que antes eram destituídos dessa conotação.

Tendo sido admitido neste Colégio como educando, o menor Odilon Clemerio d’Aquino que já sofria grave enfermidade, e nada tendo aproveitado no decurso do ano passado por tê-lo quase todo levado em tratamento, ora neste mesmo Colégio, ora na própria casa de sua mãe, mediante os socorros que este estabelecimento lhe tem podido ministrar, visto ser ela viúva e pobre; mas não convindo que assim continue por mais tempo com manifesto detrimento do Colégio e parecendo achar-se ele na hipótese do art. 32º do Regulamento respectivo, vou rogar a Vossa Excelência autorização para eliminá-lo da matrícula deste Colégio, dando com isso lugar a que outro que por ventura o substitua, melhor colha os benefícios oferecidos nesta instituição. (PARAHYBA DO NORTE, Ofício, 1868 apud LIMA, 2008, p. 53).

Casos como o do aluno Odilon Clemerio d’Aquino, demonstram a necessidade de uma melhor estrutura do colégio para atender os doentes. O aluno sofria de uma enfermidade e foi eliminado da matrícula já que ele não tinha demonstrado melhoras no seu estado de saúde.

Em 1868, o presidente da província paraibana, Theodoro Machado Freire Pereira da Silva, fez um alerta sobre as condições da instituição, pois “como está, falta-lhe muita coisa”, a cozinha é descrita como pequena, o fornecimento de alimentos é irregular, a roupa de cama e vestuário

dos educandos insuficiente. Para ele, “a mais urgente de suas necessidades é a fundação de uma enfermaria”, já que os doentes eram levados para o hospital da Santa Casa de Misericórdia e ficavam expostos a outras moléstias contagiosas, pelo contato com enfermos graves. O presidente também alerta para o fato de muitos casos graves serem tratados nos próprios dormitórios do Colégio, colocando em risco os outros alunos. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1868).

A necessidade de construção de uma enfermaria e uma cozinha é tema em voga e, em 1870, o presidente Venancio José d’Oliveira Lisboa solicita a feitura de um orçamento e tem o seu pedido reforçado pelo então diretor da instituição, Antonio de Souza Gouvêa (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1870). Outro assunto constante nos relatórios dos diretores é o estado sanitário do estabelecimento por eles administrado:

Continuou a ser satisfatório o estado sanitário do recinto do colégio. No decurso do ano nenhuma moléstia grave de natureza infecciosa se deu no estabelecimento. [...] não seja atribuído este fato só a salubridade do lugar, seja também explicado pelo cuidadoso regime higiênico a que os alunos estão sujeitos. (PARAHYBA DO NORTE, Fala, 1873, p.4).

Antônio de Souza Gouvêa, então diretor da instituição, fala da importância e utilidade do Colégio e ressalta que o objetivo maior a ser alcançado é humanitário, econômico e social, dotando a infância desvalida de recursos para que se tornem úteis a si e a nação. A disciplinarização dos educandos, o amor ao trabalho, a civilidade dos costumes, caracterizava as instituições destinadas à formação profissional.

Durante todo o período de existência do Colégio de Educandos Artífices da Paraíba, os problemas de ordem econômica foram apontadas como barreiras que dificultaram o seu funcionamento e em 1874 o Barão de Abiahy, presidente da província, enfatizou que a instituição “constituía um ônus muito pesado para a província e assinou o ato que fechou o Colégio”. (LIMA, 2008, p. 87).

Como observamos, a instituição absorveu vários preceitos da ordem médica que eram discutidos e indicados para o bom funcionamento de um estabelecimento dessa natureza. Monopolizando diferentes instâncias da vida privada e pública, os médicos passaram cada vez mais a ocupar uma posição indispensável quando o assunto era saúde, ganhando autoridade na vida política. O planejamento urbano, o cuidado com o ar, a água, as pessoas, instituições e estabelecimentos públicos, tudo deveria passar pelo crivo médico para a constituição de uma sociedade higienizada. O saber e

a prática médica eram apresentados como um dos caminhos para o progresso da nação, prevenindo doenças, neutralizando endemias, cuidando das pessoas e do ambiente ao seu redor, num contexto onde grassavam epidemias.

## Fontes

PARAHYBA DO NORTE. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte, pelo presidente Dr. Theodoro Machado Freire Pereira da Silva. Parahyba: Typ. dos herdeiros de J. R. da Costa, 1868.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte, pelo presidente Venâncio José d'Oliveira Lisboa, em 17 de fevereiro de 1870. Parahyba: Typ. Conservadora, 1870.

\_\_\_\_\_. Fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte, pelo presidente da província, Dr. Francisco Teixeira de Sá, em 06 de setembro de 1873. Parahyba: Typ. dos herdeiros de J. R. da Costa, 1873.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (Orgs.). *Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial*. Brasília: SBHE/INEP/MEC, 2004. (Coleção de Documentos da Educação Brasileira).

## Referências

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: SIRINELLI, Jean-Françoise; RIOUX, Jean-Pierre (Orgs.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Es-

tampa, 1998, p. 349-363.

CASTRO, César Augusto. *Infância e trabalho no Maranhão provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841-1889)*. São Luís: EDFUNC, 2007.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril*. Cortiços e epidemias na Corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FERREIRA, Luiz Otávio. Introdução. In: SIGAUD, José Francisco Xavier. *Do clima e das doenças do Brasil ou estatística médica deste império*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009, p. 17-26.

\_\_\_\_\_. O viajante estático: José Francisco Xavier Sigaud e a circulação das ideias higienistas no Brasil oitocentista (1830-1844). In: BASTOS, Cristina; BARRETO, Renilda (Orgs.). *A circulação do conhecimento: medicina, redes e impérios*. Lisboa: ICS on-line, 2011, p. 81-100.

GONDRA, José Gonçalves. Conformando o discurso pedagógico: a contribuição da Medicina. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 35-71.

\_\_\_\_\_. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

LIMA, Guaraciane Mendonça de. *O Collégio de Educandos Artífices 1865-1874: a infância desvalida na Parahyba do Norte*. Dissertação (Mestrado em História), João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008.

MACHADO, Roberto et al. *Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MELLO, José Baptista. *Evolução do ensino na Paraíba*. João Pessoa:

Conselho Estadual de Educação, 1996.

PRIORE, Mary Del. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 7-17.

REVEL, Jacques; PETER, Jean-Pierre. O corpo: o homem doente e sua história”. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *Historia: novos objetos*. 4ª ed. Tradução de Teresinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 12-34.

RIZZINI, Irma. *Domesticar e civilizar: crianças indígenas e o ensino de ofícios no Norte do Brasil imperial*. Disponível em: [www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/tema6/0654.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/tema6/0654.pdf). Acesso em: 22/01/2013.

SÁ, Ariane N. de M. *Escravos, livres e insurgentes*. Parahyba (1850-1888). João Pessoa: Universitária/UFPB, 2005.

SANTOS FILHO, Lycurgo. *História geral da medicina brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1991.

SIGAUD, José Francisco Xavier. *Do clima e das doenças do Brasil ou estatística médica deste Império*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

VAINFAS, Ronaldo. Academia Imperial de Medicina. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 23-24.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A infância e sua educação: matérias, práticas e representações/Portugal e Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 34-82.

# A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PARAHYBA DO NORTE (1837-1883)<sup>1</sup>

Rose Mary de Souza Araújo

**E**ste trabalho representa um dos resultados de uma investigação sobre o movimento de constituição da formação de professores na Parahyba do Norte nos oitocentos. Neste momento objetivamos enfatizar um dos aspectos relevantes daquele movimento, a saber: a articulação entre a instrução primária e a formação de professores no período de 1837 a 1883. Nesse recorte temporal, o contexto paraibano era caracterizado por uma tessitura social de base patriarcal e escravocrata e pelas acirradas disputas políticas entre as lideranças locais. Destacamos ainda que nesse cenário, sob os pressupostos iluministas, foi difundida a crença na instrução pública como força propulsora para a construção de uma sociedade civilizada, inserida nos mol-

---

1. Este texto, com algumas modificações, foi apresentado no II Encontro de História do Império Brasileiro, na Cidade João Pessoa, Paraíba em 2010.

des da modernidade.

Destarte a instrução primária ganha centralidade nos discursos dos gestores públicos locais vislumbrando modificar as condições precárias do ensino com vistas ao progresso social da província. Nesta perspectiva, algumas questões foram sendo colocadas como instrumentos necessários a sua melhoria e modernização tais como: *unificação do ensino, formação de professores e valorização do trabalho docente*.

O texto se apóia nos referenciais interpretativos de Thompson (1981) acerca do papel dos documentos, das evidências e dos fatos na compreensão do movimento histórico e de Gramsci (1989) no sentido de entender as forças sociais em jogo na Parahyba do Norte e suas respectivas intenções de promover a instrução primária e a formação dos professores. Em relação às fontes documentais, foram examinadas, nos limites deste texto, mensagens e relatórios de gestores públicos locais, jornais de época e a coleção de Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial publicada pelo INEP.

## Instrução pública primária: busca pela unificação do ensino

Muito embora os discursos dos gestores paraibanos estivessem ancorados no ideário iluminista, a instrução pública primária na Parahyba do Norte ao longo do século XIX funcionava sob condições precárias diversas. Esta situação, partindo da perspectiva de Gramsci, era resultante da correlação de força entre as lideranças que faziam a sociedade política local de época na luta pela permanência do poder e do controle da máquina estatal.

Nesse contexto, as questões acerca do atraso educacional e das precárias condições das escolas existentes e, sobretudo da necessidade de uma reorganização geral na instrução pública, foram intensificadas, no caso da Parahyba do Norte, depois da decretação do Ato Adicional de 1834. O presidente local Bazilio Quaresma Torreão, em seu discurso de 1837, foi bastante enfático atribuindo ao tipo de prática educativa que vinha sendo efetivada no interior das *escolas* a causa do atraso nos serviços educacionais. Chamou atenção para a necessidade de proporcionar uma educação escolarizada como forma de alcançar o progresso da civilização no futuro próximo. Lembrando que este era o discurso predominante na época.

Mas; Senhores, se vós não são occultos estes precedentes, também não duvidaes, que só o progresso da civilização pôde despertar no coração dos pais de familia o interesse de darem a seus filhos huã educação iluminada e desenvolver n'estes o desejo de aperfeiçoarem o seu entendimento [...]. (PARAHYBA DO NORTE, Discurso, 1837, p. 10-11).

No trato da instrução pública, observamos duas posições entre os gestores públicos. De um lado, estavam aqueles que afirmavam o aumento quantitativo de escolas primárias. Do outro, os que denunciavam o quadro educacional instalado em toda a Província, caracterizando-o como um verdadeiro estado de calamidade, descontinuidade e de desorganização em todos os seus aspectos. Para os últimos, a ineficiência da instrução pública, tinha basicamente três causas. A primeira referia-se a carência de um quadro de professores qualificados<sup>2</sup>. A segunda esteve relacionada com as condições das escolas. Além de um número reduzido, suas instalações eram inadequadas, não contava com mobiliário condizente, tampouco com material didático específico à aprendizagem dos alunos.

Cumprê destacar ainda, que a maioria dos relatórios e

---

2. O presidente Frederico Carneiro Campos, em maio de 1845, sugeriu que o diploma de conclusão de curso do Lyceu Provincial, fosse uma credencial para o exercício do magistério público. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1845, p. 14).

mensagens dos gestores públicos paraibanos, indicou que as escolas primárias funcionaram, basicamente nas residências dos professores, cujo aluguel era retirado dos seus minguados salários, confundindo-se espaço público e privado, funções domésticas e docentes. “As escolas sem utensílios, sem o material preciso; os discípulos e a família do Professor reunidos promiscuamente na mesma caza e esta as vezes das mais humilde apparencia; [...]”. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório da Instrução Publica, 1854, p. 44).

Enquanto a terceira causa residia na falta de uniformidade nos processos educativos inerentes ao ensino primário. A adoção desta foi apontada como instrumento imprescindível para o *derramamento das luzes* à população, inicialmente pelo gestor provincial Bazilio Quaresma Torreão, no documento citado acima, da seguinte forma: “Portanto não desacoroçoeis: daí a todas as escolas estatutos uniformes [...]”. (PARAHYBA DO NORTE, Discurso, 1837, p. 11).

Convém destacar que o Diretor da Instrução Pública, Manrique Victor de Lima centrava-se suas observações e reclamações acerca do funcionamento precário das escolas públicas primárias paraibanas, como também na prática de ensino e na postura moral dos professores. Quanto às escolas públicas, denominou-as de “*choupanas e verdadeiras possilgas*”. Assim, se expressou:

A instrução pública particularmente primária, existia nesta Província em hum perfeito estado d'abandono; as escolas de primeiras letras regidas em grande parte por Professores ineptos, alguns até de péssimo comportamento moral achavão-se dispersos pelas Villas e Povoações [...] não havia regularidade no ensino, uniformidade nos compendios, nem a mais ligeira apparencia d'huma organização que animasse e vivificasse a instrução pública centralizando-a, subordinando todas as suas partes e impelindo-a efficazmente para o grande fim de formar o espirito e o coração da mocidade derramando as luzes de que quaze tanto como do alimento, carece a população especialmente do interior da Provincia. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório 1854, p. 41-42).

Ao lado destes aspectos, enfatizou ainda que o problema mais grave da instrução pública, era a falta de *uniformidade no ensino*. Acreditando no aperfeiçoamento e avanço na instrução pública primária a partir da adoção do sistema de unificação do ensino, solicitou ao gestor provincial da época a organização da instrução pública com base neste ideário, afirmando que

no Brazil a instrucção publica em todos os seus grãos carece d'huma vasta organização que a submetta a huma direção commum, que estabeleça as mais intimas relações entre todas as suas partes, que as subordine e appropriate humas ás outras, que dê uniformidade aos meios e os en-

caminhe harmonicamente ao grande fim de instruir, moralizar e civilizar o paiz, sem o que, parece-me, teremos de testemunhar por muitos annos os graves inconvenientes que se observão presentemente; [...]. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório 1854, p. 46-47).

Podemos verificar no relato acima que a educação escolar pública em nível primário, extensiva a todos, foi sugerida como instrumento de superação da ignorância e propulsora do progresso social. No entanto, os dados apresentados no quadro 1, mostram que aquela não se constituía em prioridade pelos dirigentes locais.

Quadro I  
Número de escolas primárias na Parahyba do Norte  
por sexo: 1838-1883

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Masc.</b>	<b>Fem.</b>	<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Masc.</b>	<b>Fem.</b>
<b>1838</b>	45	36	9	<b>1863</b>	56	41	15
<b>1843</b>	26	24	2	<b>1868</b>	98	76	22
<b>1848</b>	31	28	3	<b>1873</b>	110	79	31
<b>1853</b>	36	-	-	<b>1878</b>	75	45	30
<b>1858</b>	56	44	12	<b>1883</b>	83	44	39

Fontes: PARAHYBA DO NORTE

(1838; 1843; 1853; 1858; 1863; 1868; 1873; 1878; 1883)

Digno de nota é que os dados expostos no quadro 1 evidenciam o movimento oscilatório acerca da expansão da escolarização primária a população. Certamente esta gravitava em torno dos interesses políticos, da prática clientelística que caracterizava a conjuntura de então. Ressaltamos ainda que conforme informações dos relatórios pesquisados, a maioria destes dados não é confiável. Todavia, observamos que parte das escolas não enviava o mapa de frequência, quando sim, apresentava lacunas e/ou informações indevidas. Cogitamos que esta postura tenha sido um mecanismo para a não supressão das escolas, uma vez que se o Art. 6º da Lei N. 651 de 1877 estabelecia que: “Ficará suprimida a cadeira que for freqüentada por menos de vinte alunos, salvo o caso de força maior, como atualmente acontece em virtude da crise da seca”. (apud PINHEIRO; CURY, 2004, (orgs.), p. 54).

Não obstante os pressupostos iluministas, a realidade paraibana revelava a dimensão contraditória e conflitante entre a permanência da estrutura social existente e a possibilidade de transformação desta através da instrução pública primária, como bandeira para o progresso das sociedades ditas modernas. Modernização esta, pautada na perspectiva do trânsito de novos produtos resultantes da atividade racional, científica, tecnológica, administrati-

va. Certamente, esta contradição tenha concorrido para o atraso nas tomadas de decisões educacionais referentes a instrução primária e a implantação da escola normal da Parahyba do Norte.

Curiosamente, enquanto se pregava a necessidade da unificação do ensino para a modernização da Província, os relatos da época evidenciam a desigualdade que imperava no setor educacional. Observamos que a instrução pública primária paraibana vinha sendo distribuída conforme a importância socioeconômica da localidade geográfica. Assim sendo, a cultura letrada proclamada como meio de superação do reino da ignorância e de acesso à civilidade não se estendia na mesma proporção a população economicamente desfavorecida. Contrapondo-se a este ideal, a instrução pública que era promovida, apresentava um caráter prático-utilitário para o tipo de sociedade onde predominava o poder das oligarquias locais caracterizado pela prática política clientelística e patrimonialista<sup>3</sup>.

A justificativa com relação a difusão das escolas primárias elaborada pelo presidente João Capistrano Bandeira de Mello em 1854, realça as considerações acima expostas. Com um discurso elitista, buscou justificar a pouca expan-

---

3. Sobre como se processou a estrutura do poder oligárquico na Paraíba, ver Gurjão (1994) e (1999).

são da instrução pública na zona rural como algo não necessário e eficaz. Ainda, deslocou o eixo da responsabilidade enquanto gestor dos recursos públicos destinados à instrução da população paraibana. Ao mesmo tempo, sugeriu que o desenvolvimento da educação escolar era mais vantajoso e necessário nos centros urbanos. De certo que a mão de obra agrária não exigia a cultura letrada. Assim se posicionou:

não é a multiplicidade das escolas o que mais faz progredir a instrução, mas certo estado da sociedade em que diversas profissões, que constituem a vida e movimento industrial exigem, como um preparatório, essa habilitação preliminar, para que possam prosperar, habilitação que ao mesmo tempo dá àquelles que possuem uma superioridade de vantagens, que fazem reconhecer a todos praticamente a utilidade da instrução. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1854, p.14).

Portanto, apreendemos que a instrução pública primária na Parahyba do Norte, durante longos anos, foi distribuída segundo a posição que alunos e professores ocupavam na escala social além da origem familiar. Cumpre ressaltar que esta, conforme análise de Lewin (1993) foi a base primordial da organização social e econômica paraibana no contexto de então. A distribuição desigual da oferta

dos serviços educacionais na realidade paraibana nos leva a observação de Botto (1996) sobre a educação escolar do *homem novo* ancorada no Iluminismo. A referida autora assinala que um dos pontos de tensão da Ilustração entre seus pensadores, refere-se à extensão da educação escolar ou das “luzes” de maneira universal.

Contraditoriamente surge o pensamento de que poderia ser perigoso o povo instruir-se já que, dessa maneira ninguém mais desejaria exercer tarefas braçais. O aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo poderia desviar os indivíduos de sua conformação social, trazendo-lhes esperanças e desejos inusitados de mudança. [...]. Para outros, como Diderot, havia que se prever estudos diversificados de acordo com a origem social do estudante, de maneira a permitir que “as luzes descessem por degraus. (p. 52)”.

Quanto a melhoria no ensino público, o presidente local Ambrozio Leitão da Cunha em seu Relatório de 1860, afirmou que havia elaborado um novo regulamento para a instrução primária e secundária publicado em 27 de janeiro de 1860<sup>4</sup>. No mesmo documento fez ainda alusão que se tratava de uma importante reforma, destacando os principais pontos que foram determinados naquela legislação, a saber: 1- melhoria salarial dos professores; 2- prática de concurso

---

4. Não tivemos acesso ao referido Regulamento.

público para o exercício do magistério; 3- alteração no ensino secundário; 4- unificação do ensino primário através do sistema de graus. Assim relatou: “[...] organizei um novo regulamento para aquelles serviços, expedindo-o em data de 27 de janeiro do corrente anno, e pondo-o logo em execução, como também me autorisava o arti. 2º d’aquella lei. [...]” (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1860, p. 13).

No mesmo ano, o presidente provincial Luis Antonio da Silva Nunes, considerou que a referida reforma estava bem fundamentada e alegou que a mesma daria os rumos que instrução pública da província paraibana necessitava, entretanto, inviabilizou-a com o seguinte argumento: “Não tem podido, nem podera o regulamento executado em toda a sua plenitude. Não só há falta de edificios apropriados, como tambem o estado actual dos cofres publicos da provincia não admite o acrescimo de despesas que traria essa completa execução”. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1860, p. 13-16).

Alicerçado nas considerações acima, principalmente na ênfase dada ao fator econômico, no dia 08 de agosto de 1860, decretou a Lei de Nº. 12 (apud PINHEIRO; CURY, 2004, (orgs.), p. 39), suspendeu mencionado Regulamento de 1860. Assim sendo, permaneceu regendo a instrução o Regulamento de 11 de Março de 1852<sup>5</sup>, que por sua vez era

visto de forma anacrônica e equivocada por algumas lideranças locais. Para Pinheiro (2009, p. 3) aquela normatização foi suspensa por questão econômica articulada com os interesses políticos, mais especificamente em função dos valores estabelecidos para os salários e para as gratificações dos professores de 1º e 2º graus.

Já o diretor da Instrução Pública, Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque ao lado da proposta de criação de uma Escola Normal, elaborou também algumas instruções para reorganizar o ensino primário, dentre outras, a sua uniformidade como medida necessária no sentido de superar os persistentes problemas que vinham atravessando a instrução pública primária. Entendemos que a proposta apresentada, se configurou numa negação daquele ideário, ou seja, as luzes desciam de forma desigual. Nesse sentido, parafraseando Monarcha (1999), algumas áreas permaneceram *ensombrecidas*. Vejamos a posição do referido diretor.

se a instrução publica tivesse uma organização uniforme sob uma direção central, bastante energico e capaz de fazer prevalecer um systema geral – quanto as noções fundamentais, que devem ser communs á todo o homem, gradual quanto ao desenvolvimento das materis necessá-

---

5. Este Regulamento também não foi encontrado nos arquivos do Estado da Paraíba.

rias aos que aspirão conhecimentos superiores, e especial – quanto as circunstancias das localidades e vocação dos alumnos, outro seria o adiantamento intelectual do paiz. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1861, p. 2).

Na mesma perspectiva, o diretor da Instrução Pública João Florentino Meira Vasconcelos em seu relatório de 1864, enfatizou que além da influência “escandalosa” do patronato político no setor educacional, uma das causas do entorpecimento do ensino público local estava na falta de “uniformidade” na instrução primária.

Após traçar os contornos desta, lamentou que “nem ao menos em nossa Província há uniformidade de ensino”. (p. 36). Contudo, fez questão de frisar que esta problemática era comum às demais províncias brasileiras. Assim transferiu a responsabilidade tanto ao Governo Monárquico quanto ao Poder Legislativo Geral, sugerindo a omissão com relação às questões educacionais, negando portanto, a possibilidade do progresso da civilidade. Nesse sentido, elaborou alguns argumentos em defesa tanto da unificação do ensino quanto da sua obrigatoriedade em nível de Brasil.

Uma centralização tão completa seria nimamente prejudicial, e inteiramente contra a índole e natureza do systema constitucional, representativo; não menos prejudicial, porem fica sendo a abstenção do Governo Imperial e do

Poder Legislativo Geral para com qualquer dos ramos d'administração publica, abandonando-o aos exiguos recursos, e aos fracos meios da acção do Governo Provincial, si no primeiro caso a immediata e excessiva tuttela entorpece e desnatura: no segundo o abandono enfraquece e retarda o progresso e desenvolvimento, e concorre, para que em cada provincia a instrucção tenha a sua organização especial, sua economia propria, um regimen differente, e uma legislação distincta de maneira que no Brasil são quasi tantos os systemas e methodos de ensino, quantas são as provincias, que o dividem. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1864, p. 34).

No mesmo ano em que foi apresentado o Relatório acima, surgiu a primeira tentativa de unificação da instrução pública, através da Lei N<sup>o</sup>. 178 do dia 30 de Novembro de 1864 na gestão de Sinval Odorico de Moura (apud PINHEIRO; CURY (orgs.), 2004, p. 42-48). Muito embora lacônica, a referida Lei organizou a instrução primária em dois níveis: um elementar e um outro superior. Quanto ao denominado ensino elementar<sup>6</sup> foi estabelecido o sistema de graus, dividiu-se em escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus<sup>7</sup>. O fun-

---

6. Entendemos que esta organização do ensino primário foi inspirada no Capítulo III da citada Reforma Couto Ferraz.

7. Segundo Almeida (2000, p. 102-103) o resultado da Reforma Coutto Ferraz na Corte, foi satisfatório quanto as escolas primárias de primeiro grau., no entanto as escolas de segundo grau, não lograram êxito.

cionamento do sistema de graus foi preconizado em seu artigo primeiro da seguinte forma: “A instrução primária da Província será dividida em elementar e superior. § 1º – As escolas públicas da instrução elementar serão divididas em duas classes, com a denominação de escolas de 1º e 2º graus. (apud PINHEIRO; CURY, 2004, (orgs.), p. 42)”.

O esforço de estabelecer a unificação do ensino através da Lei Nº. 178 de 1864 na Parahyba do Norte, não logrou nenhum êxito. Em verdade, os relatórios e mensagens de 1865 a 1869, evidenciam que a referida Lei não foi bem recebida por alguns gestores públicos. Além das severas críticas, verificamos várias sugestões tais como: a divisão do ensino primário em apenas dois graus; a diminuição da quantidade de matérias de ensino; a revisão das penalidades, principalmente acerca do professor e, a mais radical de todas foi o pedido de sua revogação.

Cumprе ressaltar que a unificação do ensino pleiteada por alguns dos gestores públicos e intelectuais, assumia as seguintes características: adoção de um método de ensino; definição e distribuição de conteúdos a serem ensinados em cada grau de ensino; adoção de livros e a implantação e/ou estabelecimento de regras comuns ao funcionamento das escolas primárias nas demais províncias brasileiras.

Em seu relatório de 1867, o Barão de Maraú, conside-

rou a Lei N<sup>o</sup>. 178 de 1864, como uma legislação *imperfeita, lacônica e inexequível*. Contudo, sob a trilha do iluminismo, foi enfático na defesa da instrução e da educação do povo na direção do aperfeiçoamento do homem na e para a sociedade. Nesta empreitada, retomou algumas posições colocadas por alguns de seus antecessores que por motivos políticos ainda, não haviam sido efetivadas na prática. A primeira proposta referiu-se a adoção do sistema de graus para o funcionamento do ensino, afirmando que

Ninguém há que desconheça hoje as vantagens da divisão em dous grãos, e da instrução em primaria e secundaria, formando-se os homens com aquella pela erudição, e preparando-se com esta a mocidade, que se houver de aplicar ás sciencias, as profissões, á agricultura, ao commercio, e ás industrias. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1867, p. 17).

Outro aspecto enfatizado foi a obrigatoriedade do ensino instituída sob a responsabilidade do Estado, ou seja, do Governo Central. A terceira medida a ser estabelecida na reforma da instrução pública foi a unificação do ensino estendida a toda população. Porém, desta vez a unificação proposta transcendeu o ensino primário, ou seja, incluiu o ensino secundário.

Entendo, senhores, que o ensino tanto primário como secundário deve ser uniformizado nos princípios e doutrinas com que se tem de instruir a mocidade, escolhendo-se os autores mais adoptados, pelos quaes todos aprendão as matérias da instrucção, e adquirão a educação commum, política e religiosa, e regularisando-se os methodos, que na verdade tem sido, e continuão a ser entre nós os mais defeituosos. (ibidem, p. 18).

O diretor da Instrução Pública Joaquim Moreira Lima em seu relatório de 1871, revelou que a situação de *atraso e decadência* do ensino paraibano não estava vinculada apenas ao aspecto econômico<sup>8</sup>, o político vinha influenciando na organização da instrução pública. Em verdade, sugeriu que a falta de vontade política das lideranças locais em função de seus interesses, vinha comprometendo os serviços educacionais destinados à população. Alguns trechos do mencionado documento, evidenciam a questão elucidada e, ao mesmo tempo reitera a tese de que os condicionantes políticos foram os que mais influenciaram no campo educacional paraibano.

---

8. Com relação ao quadro econômico da época em questão, Lewin (1993, p. 56-57) e GURJÃO, Eliete de Queiroz. *Morte e vida das oligarquias: Paraíba (1889-1945)*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1994, p. 18-23 sugerem que a produção algodoeira paraibana ocupava lugar de grande destaque tanto no mercado interno quanto externo.

Estabelecimento de um curso normal nesta cidade, onde se habilitem os candidatos ao magistério;  
Regras uniformes para o ensino, estabelecidas por aquelle, de cuja escolha serão os compendios, que se devem usar, os quaes ministra-se-hão gratuitamente aos alumnos pobres e pelo custo aos que o não forem.  
Assim, repito, com os recursos actuaes da provincia muito se pode fazer em prol da educação de sua mocidade: *a questão não é de meios que possuimos, porem de vontade que nos falta.* (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1871, p. 2-6, grifos nossos).

Em suma, desde a primeira metade do século XIX, alguns discursos de gestores públicos evidenciaram a necessidade de resolver a situação de atraso na instrução pública paraibana, respaldada nas promessas do movimento iluminista tais como: *prosperidade, civilidade e regeneração social* através da escolarização estendida a todos. Ancorando-se nessas matrizes, foi creditada na instrução pública a esperança de prosperidade social. A difusão dessa crença, no nosso entendimento, se configurou num mecanismo geo-estratégico que concorreria para o desenvolvimento socioeconômico local. Este aspecto foi amplamente explicitado por vários gestores públicos, dentre outros, destacamos abaixo os argumentos de Francisco Araújo Lima.

O cultivo da intelligencia pela diffusão de uteis conhecimentos facilitados á todas as classes na proporção de suas necessidades, [...] o meio mais seguro de obtermos esse resultado, é ao mesmo tempo um desideratum digno do vosso empenho, como legisladores e obreiros da prosperidade da província. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1863, p. 17).

As considerações expostas evidenciaram que apesar da unificação do ensino ter sido objeto de enfática defesa como condição necessária na solução da instrução pública, os registros apontam que até o final do século XIX em termos prático, quase nada foi realizado. Tanto em nível central quanto local, nenhuma legislação de grande envergadura foi decretada no sentido de responder os anseios de grupos políticos e intelectuais paraibanos interessados na questão educacional. Com efeito, as graves deficiências quantitativas e qualitativas que caracterizavam a instrução pública na Parahyba do Norte, permaneceram por muito tempo.

## Professor da escola pública primária: valorização e formação

A mesma documentação utilizada na parte anterior, de forma conectada apontou também a necessidade de mudar a situação do professorado para dar novos rumos a instrução pública primária. Esta situação era caracterizada por dois aspectos: baixa remuneração e falta de qualificação necessária para o exercício do magistério. Não é por demais lembrar que estes aspectos além da precariedade das condições físicas das escolas, não eram exclusivos da Parahyba do Norte.

A problemática da remuneração dos professores, tem sido uma constante nos discursos dos gestores públicos dentro do nosso recorte temporal. Ressaltamos ainda que esta questão esteve associada com a qualificação docente que por sua vez concorreria para as desejadas mudanças no quadro educacional. Nesta perspectiva, em 1854 o Barão de Marará enfatizou que a primeira providência a ser tomada consistia no aumento dos salários dos professores como mecanismo de valorização profissional. Assim se expressou: “Melhorar a situação dos Professores do ensino primario, cujos mesquinhos ordenados, são embaraço que

os inibe de desempenhar como convem os seus direitos: [...]” (PARAHYBA DO NORTE, Exposição, p. 6).

Enquanto Manrique Victor de Lima, na qualidade de diretor da instrução pública, enfatizou o despreparo cultural dos professores que vinha atuando nas escolas da província. Ao mesmo tempo, denunciou a desvalorização do magistério pelos poderes públicos locais. Entendia que a referida situação inibia a demanda social pelo referido exercício pois, em virtude dos baixos salários e das condições físicas de trabalho, aquele não era atrativo à população. Com efeito, contribuiu para o esvaziamento do professorado primário no magistério. Assim se posicionou:

Com hum ordenado tão insignificante ou as cadeiras deveriam permanecer vagas ou ser occupadas por individuos sem a capacidade precisa, por quanto quem possuindo habilitações convenientes para ser um bom Professor de primeiras letras se sujeitaria ao exercicio d’hum Cadeira publica com tão mesquinho ordenado em hum paiz onde o ensino particular offerece interesses muito mais vantajosos a quem se dedica á essa profissão? (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1854, p. 43-44).

É interessante ressaltar que no ano seguinte o mencionado diretor apelou aos poderes constituídos pela valorização da prática docente em duas grandes frentes: salário

digno e habilitação específica. Estas necessidades foram enfatizadas assim:

Como tenho a certeza de que não he este o intento dos poderes publicos, maravilha-me que se desconheça ou se finja desconhecer que qualquer serviço mal recompensado he sempre mal executado, e especialmente a delicada, transcendente e penosa tarefa de instruir e moralisar a mocidade, que exige particular vocação, prudencia, dedicação, desvelo, costumes exemplares e outros predicados de que deve ser ornado hum bom preceptor, alem das habilitações intellectuaes requeridas para esta especie de sacerdocio. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1855c, p. 34).

Para ratificar a problemática da remuneração dos professores públicos paraibanos, encontramos nos Relatórios e Mensagens pesquisados nos respectivos anos, os seguintes salários: em 1852 – 300\$000, 1854 – 400\$000, e em 1859 – 900\$000 (capital) e 800\$000 (interior). Cumpre ressaltar que estes últimos foram considerados como os mais altos de todo o Império<sup>9</sup>, ou seja, “Em provincia nenhuma do imperio são elles remunerados como na Parahyba”. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1860b, p. 7). Contudo,

---

9. Este fato foi noticiado na imprensa local através do jornal A Regeneração do dia 28/06/1861, localizado no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano – IHGP.

através do Art. 2º da Lei de Nº. 178 de 1864 os professores tiveram seus salários reduzidos, ou seja, estes perceberiam apenas 400\$000 réis de ordenado e 200\$000 réis de gratificação. (apud PINHEIRO; CURY (orgs.), 2004, p. 43).

Ao lado da questão salarial ficou evidenciada, apesar de várias oscilações, a necessidade de formar cultural, intelectual e pedagogicamente os professores primários. Neste sentido, o gestor Bazilio Quaresma Torreão em seu discurso já em 1837, sinalizava a importância de criar um “systema de escolas normaes” (p.11). Enquanto João José de Moura Magalhaens indicou uma solução, sem considerar a possibilidade de criação da escola normal na Província. Vejamos na íntegra como se expressou:

Não julgo porém completo o plano da educação da educação da mocidade, em quanto aquelles que se destinão ao Magistério não forem habilitados n’uma Escola Normal, e para esse fim seria conveniente, que alguns moços de reconhecida capacidade fossem estudar, á custa das Rendas Provinciaes, na escola normal da Capital do Rio de Janeiro, e depois de terem adquirido a precisa instrução se empregarem no Magistério da Província. (PARAHYBA DO NORTE, Falla, 1839, p. 5).

Muito embora tenha sido cogitada a ideia de que o professor qualificado em uma instituição específica, por exem-

plo, na Escola Normal, concorreria para uma melhoria da qualidade na instrução primária, esta foi relegado a segundo plano por longos anos pelos gestores provinciais locais em função de interesses políticos adversos. Não obstante os seus apelos a valorização e a formação do professorado, tudo indica que não tinham nenhuma importância social para aquele fim.

Diante do impasse, para a habilitação dos professores no provimento no magistério público primário, priorizou-se a prática de concurso. Observamos que este que vinha sendo efetivado na realidade paraibana, possivelmente a partir da década de 30 do século XIX, ou seja, antes das recomendações estabelecidas na Reforma Couto Ferraz de 1854. Nesta, a prática de concurso tinha como finalidade *substituir* a falta de uma escola normal. (ALMEIDA, 2000, p. 83 e 92). Além desta, foi legalizada por Couto Ferraz a classe de professores adjuntos com a mesma finalidade.

Uma vez postergada a Escola Normal na Parahyba do Norte, o único mecanismo que na prática viabilizava a *habilitação* para o magistério público era realmente o concurso. Porém, Manrique Victor de Lima elaborou severas críticas a forma como este vinha sendo conduzido. As suas observações nos levam a inferir que a referida prática se mostrava frágil e tendenciosa sobretudo, em alguns as-

pectos tais como: 1- na identificação dos candidatos mais qualificados; 2- na forma como as provas eram realizadas; 3- no tipo de habilitação para o ensino; 4- na formação das comissões examinadoras; 5- na influência do poder local na escolha do candidato, ou seja, do professor para tornar-se efetivo numa dada escola primária. Assim, entendemos que o concurso não passava de uma forma ineficaz e equivocada de habilitar professores, no qual predominava o apadrinhamento e o nepotismo na contratação do corpo docente para a escola primária.

Em suma, observamos que os argumentos do referido Diretor, revelam que a prática do concurso caminhava em duas direções. A primeira delas refere-se a não garantia de uma formação adequada, do ponto de vista pedagógico, para preparar o professor para o magistério público através de um modelo escolarizado. A outra direção, porém vinculada com a primeira, o desenvolvimento das práticas clientelísticas e patrimonialistas no setor educacional, que por sua vez possibilitavam que candidatos inaptos acabassem ocupando vagas em detrimento de outros mais habilitados e/ou com nível de conhecimentos gerais mais ou menos satisfatórios. Vejamos como descreveu a prática do concurso na Parahyba do Norte:

O concurso he entre nós a forma adoptada. [...]; no predito prazo de 70 dias antes do Regulamento vigente, applicavão-se com todo o afan a aprender algumas definições de gramatica, de arithmetica e de geometria, e quando sabião dizer o que he hum triangulo, hum verbo activo ou neutro, hum numero abstracto ou concreto reputavão-se assas habilitados para serem examinados e aprovados para mestres nestas disciplinas, e erão confirmados nesta opinião pelos que os leccionavão que de ordinario pouco mais entendião d'estas materias, e finalmente na ocazião dos exames erão interrogados por aquelles mesmos que os havião leccionado e que d'ante mão lhes assignavão sua approvação. O Governo assistia aos exames, testemunhava a forma por que fazia, aquilatava perfeitamente o merecimento dos candidatos; mas a consideração alias fundada de que ninguém mais habilitado se propunha a hum tal emprego, a necessidade de prover a Cadeira, junta a persuasão de que mais valia provel-a não bem do que conserval-a vaga, approvação dos examinadores, hum empenho, etc. fazião com que fosse nomeado Professor vitalicio hum dos oppositores que nem sempre era o melhor entre os mais competidores. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1854, p. 44, grifos nossos).

Como podemos observar, este mecanismo de provimento nas escolas primárias, exigia que os candidatos apresentassem através de provas escrita e oral domínios rudimentares: leitura, escrita e contar. Todavia, ancoran-

do-se na documentação disponibilizada, a prática do concurso público na realidade paraibana foi uma forma que os gestores públicos procuravam assegurar uma espécie de habilitação de professores para o provimento naquelas escolas e, ao mesmo tempo resolver os problemas da instrução pública paraibana e garantir a manutenção da ordem vigente. Entendemos que esta postura política protelava a institucionalização da formação de professores.

O presidente Francisco Xavier Paes Barreto, em 1855 com um discurso ambíguo, lamentou o fato de que a instrução pública vinha regredindo nos últimos anos e, ao mesmo tempo, afirmou que qualquer mudança no estado de precariedade desta, exigia a formação adequada do professor. Contudo alegava que a situação financeira da Província paraibana não permitia a implantação de uma Escola Normal destinada a preparar professores que a instrução pública necessitava.

A mensagem do mencionado gestor, exposta abaixo, mostrou que a Província estava diante de um grande impasse. E como solução deste, sugeriu a criação de uma classe de professores adjuntos conforme determinou o Capítulo II da Reforma Couto Ferraz. Em verdade, esta não passou de uma improvisação de professores para o magistério público. A ideia de formar professores naquela insti-

tuição, através de conhecimentos específicos foi deslocada para uma formação na prática docente. A situação posta se apresentou como uma estratégia dos dirigentes locais para deixar os cofres públicos livres, com folgas para investir no setor econômico.

Reconheço as dificuldades, para não dizer impossibilidade, que se apresentam para o estabelecimento na Província de uma escola normal, aonde se preparem os individuos destinados ao professorado; mas sem aspirar a tanto, poderíamos, adoptando o que a semelhante respeito estatuiu o Regulamento de 17 de Fevereiro de 1854, crear uma classe de professores adjuntos, os quaes depois de alguns annos de exercicio, e de ter provado o seu zelo e aptidão para o magisterio, serão empregados nas cadeiras, que vagassem, ou fossem de novo creadas. (PARAHYBA DO NORTE, Exposição, 1855a, p. 15).

Algumas evidências sugerem que a formação do professor vinha se dando através do exercício do magistério depois de ser aprovado em concurso. Este, segundo o gestor Ambrozio Cunha, apesar de estar atrelado ao patronato político, no momento era o único instrumento que garantia a habilitação dos docentes para as atividades instrucionais. Diante da situação, o seguinte: “[...] determinei no precitado regulamento, que o provimento em qualquer cadeira,

ainda em consequencia de approvaçãõ em concurso, so se considerasse vitaliceo depois de 5 annos de effectivo exercicio e bons serviços”. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1860, p. 140).

Constatamos que meses depois, o gestor Luis Antonio da Silva Nunes regulamentou a proposta acima através da Lei N. 12 de 08 de Agosto de 1860. Em seu parágrafo 13 do Art. 1º estabeleceu o seguinte: “O provimento de qualquer cadeira, quer da Instrucção primaria e quer da secundaria, só será considerada vitalício depois de cinco annos de effectivo exercicio e de bons serviços”. (apud PINHEIRO; CURY, 2004, (orgs.), p. 39). Destarte, o concurso assumia uma feição de habilitação de professores para o magistério público primário. Entendemos que a permanência do concurso tenha resultado na falta de um empenho maior por parte dos dirigentes e de sua política conservadora em normatizar a formação de professores para as escolas públicas.

Não obstante efetivação prática desta modalidade de habilitação, conforme era enunciado, observamos que estava envolta de polêmica tanto quanto a sua validade pedagógica quanto ser vista como instrumento viabilizador de relações clientelísticas locais. O diretor da Instrução Pública João Florentino Meira de Vasconcelos criticou severamente esta prática, afirmando que não passava de uma

fraude, contribuindo, portanto, para o atraso na educação escolar paraibana e, para a desvalorização do magistério. Assim discorreu sobre a forma predominante de “*habilitação*” para o magistério

Annunciado o prazo de 60 dias para o concurso comparecem indistinctamente de todas as partes da Provincia, pretendentes, menos confiados em suas habilitações, do que na condescendencia, e na protecção; [...] porque quasi todos elles dedicados á vida do campo, ou ao pequeno commercio do sertão, sem cultivar as letras, e sem a menor pratica do magisterio, tendo até esquecido as noções, e pequenos conhecimentos, que adquirirão quando estudantes; nesse estado de atraso e ignorancia agglomerão-se á Capital, e no pouco tempo que lhes resta dos 60 dias, as vezes esse menos de um mez, vão estudar e preparar-se para o concurso. D’ahi resulta que os mais intelligentes e memoria mais aguda decorão melhor o recado, que lhes ensinarão para repetir no dia do exame; a maior parte podem ignorante, e menos protegida dos recursos intellectuaes, esquece-se do recado, e nada responde. (PARAHYBA DO NORTE, Relatório, 1864, p. 39).

A documentação revisitada mostra que articulado à defesa da unificação do ensino estava imposta a necessidade de um novo padrão de professor. Contudo, o novo tipo de professor, solicitado para a construção do progresso de ci-

vilização da sociedade paraibana, permaneceu sem a qualificação específica, sendo escolhido conforme os interesses políticos das lideranças locais através dos concursos públicos. A base fundamental para a qualificação docente para o exercício do magistério primário, através desta prática, era na verdade o domínio dos rudimentos da leitura, da escrita e do contar, sem perder de vista a moralidade.

Nesta perspectiva um dos discursos mais contundente foi o do Barão de Maraú. Em seu Relatório elaborado em 1867 enfatizou que a concretização de qualquer medida para reformar a instrução pública, dependia necessariamente da qualificação do quadro de professorado. O processo de qualificação, formação docente se daria numa escola normal sob a seguinte tríade: técnico-científico, civismo e moralidade. Assim se expressou:

Sem professores sufficientemente habilitados não só a respeito das matérias scientificas, que tem de ensinar, como a respeito de sua conduta civil e moral, e no que toca as vantagens recompensadoras dos sacrificios que se faz no magistério, certo que jamais teremos o ensino elevado á altura desejada.

[...] no entender de referidos mestres consiste na adopção de uma eschola normal, onde os pretendentes adquirão durante certo espaço de tempo os conhecimentos precisos ao magistério [...]. (p. 19).

Em linhas gerais, constatamos que era lugar comum nos discursos dos demais gestores públicos até a década de 80 do século XIX, que medidas como: professores pedagogicamente preparados, reconhecimento profissional dos professores através de salários dignos; inspeção educacional eficiente e a uniformização no ensino, concorreriam para tirar a instrução pública paraibana do atraso e das imperfeições estruturais e pedagógicas em que se encontrava. Entretanto, até aquele momento, nenhuma proposta no sentido de efetivar a implantação de uma escola normal autônoma pedagógica e administrativamente, foi apresentada, tampouco a tão solicitada unificação do ensino foi efetivada. Não muito diferente da realidade atual, todo e qualquer projeto socioeducacional voltada para a população indistintamente, predomina apenas o discurso político vazio, estéril até que sejam consolidados os ideais e interesses dos grupos dominantes.

Portanto, os documentos revisitados na nossa pesquisa revelam o descompasso entre o discurso oficial e a prática efetiva tanto em relação unificação do ensino quanto a formação e valorização dos professores para a instrução primária, entre os elementos constitutivos da estrutura vigente e as promessas de modernização, de regeneração social. Podemos inferir a existência da tensão, das relações con-

flituosas entre o velho e novo. Estas considerações resultaram da insistente defesa dos poderes constituídos de que a melhoria e a modernização daquela estava condicionada a três medidas básicas: unificação do ensino, formação de professores e valorização do trabalho docente, que por sua vez, não foram efetivadas dentro da temporalidade deste trabalho.

## Fontes

PARAHYBA DO NORTE, Província da. Discurso com que o Presidente – Bazilio Quaresma Torreão – da Província da Paraíba fez abertura da sessão ordinária da Assembléa Provincial no mez de janeiro de 1837. Cidade da Paraíba na Typographia Paraibana, 1837. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/pari.htm>. Acesso em 06/04/2008.

\_\_\_\_\_. Falla com que o exm. presidente da provincia da Parahyba do Norte, o dr. João José de Moura Magalhaens, abrio a segunda sessão da 2.a legislatura da Assembléa Legislativa da mesma provincia em o dia 16 de janeiro de 1839. Pernambuco, Typ. de M.F. de Faria, 1839. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/pari.htm>. Acesso em 06/04/2008.

\_\_\_\_\_. Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da Parahiba do Norte pelo excellentissimo presidente, o tenente coronel Frederico Carneiro de Campos, em maio de 1845. Pernambuco, Typ. de Santos & Companhia, 1845. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/pari.htm>. Acesso em 06/04/2008.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo excellentissimo presidente da provincia, o dr. João Capistrano Bandeira de Mello, na abertura da sessão ordinaria em 5 de maio de 1854. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1854. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/pari.htm>. Acesso em 06/04/2008

\_\_\_\_\_. Relatório da Instrucção Pública – Directoria da Instrucção Pública em 03 de abril de 1854 [Manrique Victor de Lima] In: Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo excellentissimo presidente da provincia, o dr. João Capistrano Bandeira de Mello, na abertura da sessão ordinaria em 5 de maio de 1854. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1854. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/pari.htm>. Acesso em 06/04/2008.

\_\_\_\_\_. Exposição feita pelo presidente Dr. Francisco Xavier Paes Barreto ao passar a administração da província da Parahyba do Norte ao dr. Flavio Clementino da Silva Freire, em 16 de abril de 1855. Typ. de José Rodrigues da Costa, 1855. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/pari.htm>. Acesso em 06/04/2008.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado ao excellentissimo sr. dr. Luiz Antonio da Silva Nunes. Presidente da província da Parahyba do Norte pelo excellentissimo sr. dr. Ambrozio Leitão da Cunha no acto de passar a administração da província, em 13 de abril de 1860. Parahyba, Typ. Parahybana, 1860a. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/pari.htm>. Acesso em 18/04/2009.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa da provincia da Parahyba do Norte em 15 de junho de 1860 pelo presidente, dr. Luiz Antonio da Silva Nunes. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1860b. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/pari.htm>. Acesso em 18/04/2009.

\_\_\_\_\_. Relatório da Instrução Pública – Directoria da Instrução Pública em 31 de agosto de 1864 [João Florentino Meira de Vasconcelos] In: Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte no dia 1 de outubro de 1864 pelo presidente, dr. Sinval Odorico de Moura. Parahyba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1864. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/pari.htm>. Acesso em 15/04/2008.

\_\_\_\_\_. Relatório apresentado a Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo 2.o vice-presidente, exm. sr. barão de Marau em 5 de agosto de 1867. Parahyba, Typ. Liberal Parahybana, 1867. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/pari.htm>. Acesso em 15/04/2008.

\_\_\_\_\_. Anexo N. IV, Instrução Pública, – Directoria da Instrução Pública em 25 de Julho de 1871. [Joaquim Moreira lima] In: Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo exm. sr. 3.o vice-presidente da provincia, dr. José Evaristo da Cruz Gouvêa em 16 de outubro de 1871. Parahyba, Typ. Conservadora, 1871. Disponível em: <http://www.crl.edu/content/brazil/pari.htm>. Acesso em 17/04/2008.

## Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação*. 2. ed. Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 2000.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. *Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX*. João Pessoa: Tese de Doutorado, Centro de Educação/Universidade Federal da Paraíba, 2010.

BOTO, Carlota. *A Escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Re-*

volução Francesa. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. *Morte e vida das oligarquias: Paraíba (1889-1945)*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1994.

\_\_\_\_\_. A Paraíba Republicana (1889-1945). In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Estrutura de Poder na Paraíba*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999, p. 53-95.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

LEWIN, Linda. *Política e parentela na Paraíba*. Tradução de André Villalobos. Rio de Janeiro: Record, 1993.

MELO, José Octávio de Arruda. *História da Paraíba: lutas e resistências*. João Pessoa: A União/Sec, 1994.

MELLO, José Baptista. *Evolução do Ensino na Paraíba*. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

PINHEIRO, Antonio Carlos F. Permanências e mudanças nas prescrições destinadas à Instrução Pública da Parahyba do Norte (1852 A 1864). In: *Anais eletrônicos do IX Congresso ibero-americano de História da Educação: educação, autonomia e identidades na América Latina*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2009b, p. 1-12. (CD-ROM).

PINHEIRO, Antonio Carlos F.; CURY, Claudia Engler (Orgs). *Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial*. Brasília

lia: INEP, 2004. Disponível em [http://www.inep.gov.br/estatisticas/cdeb\\_2004/PB.pdf](http://www.inep.gov.br/estatisticas/cdeb_2004/PB.pdf). Acesso em 10, 11 e 12/2011.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

# PROVÍNCIA DA PARAHYBA DO NORTE: as aulas públicas de primeiras letras. 1822-1849<sup>1</sup>

Mauricéia Ananias  
Janyne Paula Pereira Leite Barbosa

## Introdução

O texto que apresentamos neste livro versa sobre a história da instrução pública primária na Província da Parahyba do Norte e tem por objetivo central demonstrar o processo de escolarização na primeira metade do século XIX considerando as aulas públicas de primeiras letras criadas pela legislação e mantidas pelo governo provincial para parte da população paraibana.

A defesa da instrução será compreendida inserida em um contexto, para a realidade da Paraíba, entre os anos 1822 a 1849, de construção de um projeto civilizador para a Província e o Brasil.

---

1. Pesquisa, em parte, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq através de bolsa de iniciação científica do Programa Institucionalização de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC da Universidade Federal da Paraíba- UFPB.

Assim, teremos como suposto que a defesa da instrução era um dos elementos de constituição do Estado provincial, em especial, através da mediação da legislação promulgada sobre a instrução pública primária entre os anos de 1822 a 1849. A legislação utilizada para essa pesquisa foi, a partir dessa orientação, compreendida como fonte e objeto de estudo. Segundo Faria Filho (2003), pode-se dizer que a legislação tem um caráter de dinamicidade, visto que abre espaço para as interrelações no campo educativo com as várias dimensões de caráter pedagógico, se firmando como um campo de estudo sobre a história da educação, suas ações, políticas e práticas de ensino. Para esse autor, “produzir a legislação e defender as reformas do serviço da instrução foram, e são, fundamentalmente, maneiras de produzir o fenômeno educativo escolar como componente das políticas do Estado”. (FARIA FILHO, 2003, p.82).

O arranjo político-administrativo da instrução primária durante o período monárquico visava implantar a organização escolar a partir da criação e abertura de cadeiras de primeiras letras, definindo métodos de ensino e formas de fiscalização desses incipientes espaços de instrução. Os temas foram abordados sempre na orientação da construção de um processo de escolarização para a Província da Paraíba através da análise dos regulamentos e leis sobre a instrução

pública primária considerando a produção legal encontrada nas Colleções de Leis Provinciais (1835-1889), publicadas em quase todos os anos, após a criação das assembleias legislativas provinciais. (Leis e regulamentos..., 2004).

Utilizamos também outro conjunto documental denominado Documentos Diversos, do Arquivo Público do Estado da Paraíba, Waldemar Bispo Duarte, que foram catalogados e copiados pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação no Nordeste Oitocentista- GHENO. Os relatórios dos presidentes de Província e seus respectivos relatórios da instrução pública também foram analisados com a intenção realizarmos um cotejamento entre o conjunto de fontes selecionado para a pesquisa.

Para a construção da narrativa, a análise das fontes considerou a importância dos sujeitos inseridos no processo de constituição da escola pública brasileira. Muitas vezes, as ações se realizaram, a partir da pressão que esses sujeitos exerceram sobre o conjunto da sociedade que ainda não havia definido um projeto nacional de educação para o país recém independente. (THOMPSON, 1981).

Por meio da documentação podemos visualizar professores, pais de alunos, vereadores, deputados provinciais e os próprios presidentes da Província debatendo sobre a importância da instrução para a população. Ainda que as

opiniões divergissem e muitas vezes os pais de alunos e professores fossem culpabilizados pela situação das escolas de primeiras letras, a criação das aulas/ cadeiras fora permeada pela defesa da instrução como forma de garantir a ordem e o desenvolvimento necessário à Província. Assim, para a exposição dessa história da escola pública primária, além da introdução, dividimos o texto em três partes, a segunda tratando do Estado Nacional e instrução primária, a terceira sobre a instrução pública primária na Província da Parahyba do Norte subdividida em três itens, contando sobre as aulas de primeiras letras a partir da análise das leis, dos documentos diversos da instrução e dos relatórios de presidentes de Província e, por fim, as considerações finais, conforme passamos a expor na sequência.

## Estado Nacional e instrução primária

No período após a independência política do Brasil, a partir da necessidade de estruturação das esferas públicas, observou-se que a educação era fonte basilar para civilizar a população e conseguir o tão almejado progresso social considerado como forma de desenvolvimento da sociedade. A instrução pública primária fora considerada um ramo fundamental para atingir tal propósito, visto que a administra-

ção pública tinha necessidade de formar pessoas, dotadas de novas qualidades para serem partícipes do processo de estruturação do Estado Nacional. Para a Província da Parahyba do Norte, Mello afirma que desde 1823 foram dados os primeiros passos relacionados ao desenvolvimento da instrução da Província. (MELLO, 1956).

Nesse contexto, entre os anos 1822 a 1849, foi possível visualizar, inicialmente, como se deu o processo de institucionalização da escola pública de primeiras letras, entendido a partir da proposta de construção de um projeto civilizador defendido pela Monarquia brasileira. A historiografia da história da educação, do século XIX, junto com vários estudos realizados no decorrer dos anos, demonstra que o estabelecimento de instituições escolares no Brasil se deu devido à necessidade que o governo via de instruir a população a fim de gerar progresso e desenvolvimento à nação. Segundo Ferronato (2008), a primeira intenção era a manutenção da ordem, através da inclusão de uma educação física, moral e intelectual. Ao ser outorgada a primeira Constituição do Império do Brasil em 1824, fez-se presente no artigo 179 que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. (BRASIL. Constituição [1824], 2013, paginação irregular).

Ao tratar do século XIX estamos diante de um perío-

do bastante dinâmico da política brasileira. As primeiras décadas desse século foram marcadas por novos desenhos institucionais que redefiniram as ações do governo central, levando às províncias a possibilidade de formação de governos próprios, marcados pelo poder local, e ao mesmo tempo com a intenção de que, a partir dessas localidades, fosse possível a construção de uma hegemonia política visando à unidade nacional de todo o território. A tensão entre a unidade e a autonomia, para Dolhnikoff (2005, p.15), marcou a história da construção do Estado Nacional brasileiro nos anos iniciais do século XIX caracterizando “[...] uma organização pela qual convivessem duas esferas estatais: o governo central e o governo provincial”.

Para a sequência das nossas análises, trataremos, a seguir, da esfera do governo provincial que a partir de 1834, com a promulgação do Ato Adicional, passou a ser a responsável pela criação e manutenção da instrução primária. (BRASIL. ATO ADICIONAL [1834], 2013, paginação irregular).

## A instrução pública primária na Província da Parahyba do Norte

A partir da decretação do Ato Adicional, o governo provincial, em especial com a promulgação das primeiras leis na Assembleia Legislativa, passou a propor medidas políticas e administrativas visando institucionalizar a educação, designando lugares para as aulas, indicando pessoas - nem sempre habilitadas - para o ensino e propondo métodos para a instrução primária.

Segundo Veiga (2008), a escola se apresentava como fator condicional de edificação de uma nova sociedade. No período estudado observamos que, se considerarmos as prescrições da legislação, o projeto civilizador de institucionalização da escola pública estava voltado para a parcela da população livre da sociedade. Contudo, a análise documental não nos proporcionou grandes avanços para descobrirmos quem foram as crianças que frequentaram as aulas de primeiras letras. Para essa mesma autora, a experiência da presença de filhos das populações negra e mestiça nas escolas brasileiras não fora decorrente da abolição da escravidão e instalação da República, mas parte da história do Brasil desde fins do século XVIII e especialmente desde a Independência.

dência política na instalação da Monarquia constitucional.

Interpretando a documentação, para a Província da Parahyba do Norte, podemos afirmar que pouco se mencionou acerca dessas crianças negras e mestiças. Contudo as leituras e pesquisas sobre o tema têm demonstrado que a instalação dessas aulas era direcionada a um público específico- composto pelas pessoas pobres e, deduzimos, também mestiças e negras- que deveria ser escolarizado.

A organização das aulas necessitava de recursos que pudessem levar os alunos a interagirem com os estudos propostos. Para esta análise a institucionalização dos espaços foi compreendida como fundamental no que tange à eficiência do processo educativo escolar considerando todos os utensílios que faziam parte do arranjo material das escolas. Vincent; Lahire; Thin (2001) afirmam que como toda relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da relação pedagógica instaurou um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizavam as atividades sociais: a escola. Esse espaço distinto concebido para a instrução, o tempo escolar como tempo específico dedicado a aprendizagem, os materiais que eram utilizados para o desenvolvimento das aulas e os métodos aplicados, definiriam, ao longo do século XIX, as aulas de primeiras letras.

Para a Paraíba, identificamos princípios gerais dessa

orientação, ainda que de uma forma incipiente, pois muitas vezes as aulas poderiam acontecer na própria casa dos professores, o tempo escolar estava condicionado ao tempo das famílias, as proposituras dos novos métodos se misturavam às práticas antigas, conforme demonstraremos ao longo da narrativa.

Da mesma forma, interessa-nos lembrar que esse ambiente dedicado ao ensino das letras e transmissão de saberes era marcado por propostas de atos disciplinares que, também, marcaram essas primeiras iniciativas de institucionalização do ensino público primário após a independência política do Brasil.

Em suas prescrições, a lei geral de 1827 indicava que as escolas de primeiras letras deveriam ser criadas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. (BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827, [1827], 2013). Apontava ainda que essas escolas implantadas seriam de ensino mútuo ou método Lancasteriano, primeiro método oficialmente proposto por D. Pedro I, que visava a aplicação de um ensino coletivo, em que os alunos mais adiantados ajudavam os menos numa rígida divisão de tarefas. Baseava-se numa proposta marcada pela ordem e disciplina, pois as aulas aconteciam de forma conjunta com um grande número de alunos no interior dos ambientes e o controle desses alunos era fun-

damental para que pudesse ser efetivada a aprendizagem, marcando, dessa forma, a incipiente organização da forma escolar própria.

## As aulas públicas de primeiras letras pela legislação

A primeira lei provincial analisada, de nº 116 de 19 de maio de 1835, (Leis e regulamentos... Lei nº116 de 19 de maio de 1835, 2004) apresentou criações de cadeiras de primeiras letras nos seguintes lugares: São José; Vila Nova de Souza; Catolé do Rocha; Pombal; Misericórdia; Piancó; Santa Luzia; Patos; Congo; São João; Boa Vista e Campina Grande. No referente aos ordenados pagos, após a criação das aulas de primeiras letras, o professor deveria provar que tinha no mínimo 20 alunos matriculados e frequentes em aula para que assim pudesse receber seus vencimentos.

A lei prescreveu uma forma de ensino chamado “vulgar”. Os estudos ainda não nos mostraram uma definição mais precisa acerca do que seria essa educação vulgar, mas supomos, ainda sem defesa, que era uma educação “comum” sem a indicação precisa de uma metodologia. Em outros momentos, as referências indicaram que as aulas que faziam uso de vários métodos ao mesmo tempo, tam-

bém, eram chamadas de “vulgar”. A lei ainda fazia referência ao controle administrativo e ao funcionamento destas, mostrando que a fiscalização, nesse momento, era feita pelos juízes de paz.

Em 1837, a lei nº 20, de 06 de maio de 1837 (Leis e regulamentos... Lei nº 20, de 06 de maio de 1837, 2004) versava sobre o modelo básico de instrução elementar indicando as matérias que deveriam ser aplicadas, com distinção de meninos e meninas; a parte administrativa sob a responsabilidade do governo provincial; a formação dos professores e professoras e a indicação de como deveria ser o funcionamento prático das aulas. As matérias que deveriam ser lecionadas eram as seguintes:

Art. 6º – Os professores serão examinados, e obrigados a ensinar as matérias seguintes: ler, escrever, as quatro operações de aritmética prática, de quebrados, decimais, proporções, as noções mais gerais de geometria prática, [sem demonstrações], gramática da língua Nacional, os princípios de moral cristã e da doutrina da religião Católica Apostólica Romana, proporcionada a compreensão dos meninos. Para a leitura dos alunos serão preferidas as constituições do Império o Resumo de História do Brasil, e o opúsculo – Palavras de um Crente. (Leis e regulamentos... Lei nº20 de 06 de maio de 1837, 2004, p.16).

Quanto à admissão de professores e professoras, apontava que as aulas de primeiras letras seriam providas de exames públicos, ou seja, os mestres e mestras passariam por uma espécie de concurso<sup>2</sup> perante a avaliação do Presidente de Província.

Da mesma forma, anunciava os horários das aulas; a exigência do professor confeccionar um mapa dos alunos que deveria ser entregue anualmente, mostrando o andamento de cada aluno; os castigos morais e físicos que deveriam ser aplicados; prescrevia que os professores só deveriam admitir em suas aulas pessoas livres; que a fiscalização das aulas deveria ser feita por pessoas de confiança do Presidente, no caso, indicando a criação do cargo de inspetores. O planejamento e organização das aulas eram apresentados como dever dos professores, sob a aprovação da presidência da Província.

Para a caracterização do ambiente das aulas, a lei nº 20, de 06 de maio de 1837 (Leis e regulamentos... Lei nº 20 de 06 de maio de 1837, 2004), citava os horários em que deveriam ser ministradas: das oito às onze da manhã e das duas às cinco da tarde. Indicou a forma de organização dos espaços, construindo um lugar próprio para a transmissão de saberes. A disciplina nos pareceu, considerando os ar-

---

2. Na legislação aparece o termo Concurso, como citado no texto.

tigos que tratavam dessa questão, como algo importante, inclusive com a indicação dos castigos físicos que deveriam ser aplicados, já anunciando uma configuração do controle dos castigos: as palmatoadas não deveriam extrapolar seis, em cada aluno, por dia.

Considerando essas primeiras leis analisadas, podemos dizer que os quesitos como as matérias indicadas aos alunos, os métodos e castigos aplicados e a forma de controle e fiscalização apontaram indícios para compor a caracterização desses incipientes espaços de escolarização. Além dessas leis acima citadas- entendidas como leis mais gerais-, pois tratavam de vários aspectos da instrução primária, observou-se no decorrer da análise documental, a presença de outras leis menores que criavam e restauravam cadeiras de primeiras letras, são elas: lei nº 07 de 1836 que determinava a abertura de uma cadeira de primeiras letras em Araçagi; lei nº 13 de 1846 que determinava a restauração das cadeiras de primeiras letras de Santa Rita e Itabaiana; lei nº 13 de 1848 que determinava a criação de cadeiras de primeiras letras nos povoados de Barra de Natuba, Pitimbu e Instância e Freguesia de Jacoca. (Leis e regulamentos..., 2004).

Os dois regulamentos para a instrução de 1849, nos mostrou que os ambientes escolares deveriam ser bem arejados, sadios e claros e não seriam admitidos alunos que

não provassem já terem tido Bexiga (nome popular da doença varíola à época) ou que não tivessem sido vacinados. O primeiro, nesse momento, aqui citado, é o de 17 de Janeiro de 1849 (Leis e regulamentos... Regulamento de 17 de janeiro de 1849, 2004) que prescrevia, dentre outros temas, sobre a fiscalização que deveria ser aplicada aos estabelecimentos de instrução, a exemplo da proposta de criação de cargos de comissários, indicados para informar ao governo todo e qualquer problema que acontecesse com ou em torno da instrução.

Outro regulamento, de 20 de Janeiro de 1849 (Leis e regulamentos... Regulamento de 20 de janeiro de 1849, 2004) prescreveu o processo de construção da instrução no século XIX organizando os locais e mobílias, a disciplina, as férias, as recompensas, os castigos, a instrução moral e religiosa, os estudos e as divisões do ensino e a criação da Diretoria da Instrução Pública. O método de ensino também apareceu como indicação normativa. Nesse momento, o método simultâneo era prescrito para todas as aulas da Província da seguinte forma: “Art. 8º – Na porta de toda escola estarão inscritas as seguintes palavras: - Instrução primária pelo método simultâneo dirigido (aqui o nome do professor)”- (Leis e regulamentos... Regulamento de 20 de janeiro de 1849, 2004, p 22). A legislação também indica-

va que o professor deveria possuir um livro de registros e nele deveria anotar os dados dos alunos, o estado em que o mesmo se encontrava na instrução e o resultado dos exames finais.

Quanto à admissão de alunos nas aulas, o regulamento citava que para ser matriculado o aluno deveria ter no mínimo 06 anos de idade e era dever do professor organizar a quantia de discípulos matriculados de acordo com o espaço do ambiente selecionado para a aula. Além disso, em relação ao funcionamento das aulas, também era dever do professor selecionar “alguns decuriões” – entendidos, nessa análise, como alunos mais adiantados que ajudavam o professor, ou seja, monitores que, pela lei, auxiliariam nos exercícios inspecionando as carteiras e mesas, bem como chamando a atenção daqueles alunos que não tivessem bom comportamento. Os mesmos deveriam chegar com meia hora de diferença do horário marcado para as aulas para organizar o ambiente das salas antes da vistoria do mestre. A disciplina era, de acordo com essa lei, considerada importante para o funcionamento das aulas. Os discípulos deveriam cumprir no dia- a- dia uma série de rituais que iam desde o cortejo do professor às orações diárias, sendo ainda proibido falar ou sair do lugar sem a licença do professor. Àqueles que faltavam às aulas o regulamen-

to indicava punições, como por exemplo, a necessidade de, ao seu retorno, apresentar um bilhete de desculpas de seus familiares. (Leis e regulamentos... Regulamento de 20 de janeiro de 1849, 2004, p.22).

Os estudos indicados para as aulas, através das matérias ministradas, iam desde as matérias de cálculos até a instrução moral e religiosa, tendo restrições de algumas disciplinas que eram ensinadas para os meninos e o anexo de algumas disciplinas para as meninas, dessa forma, o ensino público primário de primeiras letras, de acordo com a lei, compreendia a instrução moral e religiosa, a leitura, a caligrafia, a aritmética até proporções, os elementos da gramática portuguesa, noções gerais de geometria prática sem demonstrações. Para as meninas, o acréscimo das prendas domésticas e a limitação da aritmética às operações iniciais.

O regulamento anunciou a criação da Diretoria de Instrução Pública, meio utilizado pelo governo provincial para organizar e fiscalizar as aulas, tanto particulares como públicas, os alunos e professores, marcando, significativamente, a forma de controle sobre a instrução.

## As aulas de primeiras letras e os documentos diversos sobre a instrução

A organização da instrução também pôde ser visualizada a partir dos requerimentos, ofícios e relatos envolvendo os professores, presidentes da Província, vereadores das câmaras municipais e os deputados da Assembleia Legislativa encontrados no Arquivo Público do Estado da Paraíba. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos..., 2013).

No ano de 1834, 24 de janeiro, houve uma reclamação proferida pela Câmara Municipal que versava sobre o desleixo do funcionamento da cadeira da Vila de Brejo de Areia, ministrada pelo professor de primeiras letras, José Francisco Marinho Falcão.

Esta Câmara zelosa do bem público de seu Município não pode dispensar de levar ao conhecimento de V. Ex<sup>a</sup> o desprezível estado em que se acha a aula de primeiras letras desta vila motivado pelo desleixo do professor da mesma José Francisco Marinho Falcão, que deixando de se empenhar nas obrigações de que se acha encarregado para o ensino de seus alunos, entretem-se em passeios ilícitos, de sorte que tem com este procedimento feito ausentar os alunos que concorreram para o estudo, entrando-se proximadamente um número muito diminuto. Ante que

expedido espera esta Câmara que V. Ex.<sup>cia</sup> tome em consideração a providencia que exige tão importante tarefa. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos..., [1834], 2013, paginação irregular).<sup>3</sup>

Para o ano de 1834, em 26 de julho, encontramos- para a Vila de Pilar- um documento que representava um processo de avaliação de uso de utensílios para uma escola. Esses utensílios deveriam ser fornecidos às aulas de ensino mútuo de primeiras letras: bancos, banquinha para cadeira do mestre, tábua de operações, numa defesa de que a compra desses materiais deveria resguardar o bom funcionamento das aulas. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos..., [1834], 2013, paginação irregular). Ainda se referindo ao ensino mútuo, encontrou-se com datação de 05 de setembro de 1835, um documento que discutia os objetos que eram utilizados nas aulas organizadas por esse método. Eram: “tabuada, valores de moedas, divisão de pesos, medidas, palhinha, tiras de tábua, talha para agoa e imagens de Cristo”. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos..., [1835], 2013, paginação irregular).

---

3. Para as citações dos fragmentos de textos dos Documentos Diversos sobre a instrução utilizados informamos que os sinais correspondem: \_\_\_\_\_ uma parte ilegível; [...] cortes e [ ] acréscimos feitos aos documentos. Da mesma forma, que a grafia foi mantida no original.

De acordo com a documentação, várias propostas de criação de novas cadeiras foram mencionadas. Quanto a essas propostas, a Vila de São João pedia, através de um ofício enviado a Câmara de São João em 18 de janeiro de 1837, explicações acerca da criação de uma comissão de instrução pública. Para 30 de janeiro de 1837 mais algumas propostas de criação de cadeiras de primeiras letras foram apresentadas para a povoação de Serra do Teixeira, Freguesia de Patos e, ainda, outra, referindo-se a criação de uma cadeira para meninas no Varadouro ou Cidade Baixa. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos..., [1837], 2013, paginação irregular). Notou-se ainda, em documentos de 1848, registros de criações de cadeiras na povoação de Cabedello, com data de 22 de setembro; uma cadeira de primeiras letras do sexo masculino na povoação de Boa Vista, termo da Vila de Campina Grande, e criações de cadeiras na povoação de Barra de Natuba, Pitimbú, Freguesia de Tanguara e Freguesia de Jacoca, todas referindo-se a 02 de outubro de 1848. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos..., [1848], 2013, paginação irregular).

Quanto a extinções de cadeiras, dois documentos tratavam dessa situação. Um com datação de 08 de abril de 1848, que declarou extinta a cadeira de primeiras letras do sexo feminino da cidade de Areia. Outro, uma suspensão

do exercício da aula de São João, ministrada pelo professor Feliz Jozé Pereira, no mês de Julho do ano de 1845, devido, segundo justificativa apresentada, a seca que assolava a região. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos... [1845, 1848], 2013, paginação irregular).

Observou-se ainda que a menção aos professores se fazia presente em boa parte das notas que eram destinadas às câmaras municipais e ao Governo provincial. Isto se dava desde apresentações de pedidos de aposentadorias a pedidos que requeressem aumento das gratificações recebidas. Em 23 de janeiro de 1837 encontrou-se um documento que pedia à Assembleia Legislativa que fosse indicado em qual lei se embasava o pedido de aumento de gratificação que fora concedido ao professor de primeiras letras da Cidade Alta. Para o dia 26 de janeiro do mesmo ano houve uma representação do professor de primeiras letras da Vila do Brejo de Areia, em que pedia um aumento de ordenado:

O Senhor primeiro secretário fez menção [...] comparecerem os senhores Henrique d'Almeida e Padre Emiliano. Leu mais o \_\_\_\_\_ secretárias outro officio da Câmara desta cidade a fim de se \_\_\_\_\_ ordenado de seu médico de Partido. A Comissão da Fazenda e orçamento fez menção de uma representação do professor de Primeiras Letras da Vila de Brejo de Areia em que pedia maior aumento de ordenado. Compareceu o Sernhor Lucas, que

ocupou a cadeira da Presidência /a Comissão de Instrução Pública e de Fazenda [...].

Compareceu o senhor presidente, o senhor 1º secretário fez a leitura de uma proposta da Comissão de Instrução Pública da sessão passado acerca da criação de uma cadeira de primeiras letras de meninas na cidade baixa o qual passou para a segunda leitura. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos..., [1837], 2013, paginação irregular).

Reclamações acerca dos deveres dos professores foram recorrentes na documentação analisada, como no pedido que versava sobre a necessidade de maiores providências a respeito do trabalho dos mestres no ano de 1837. Ainda relacionado aos professores, observamos as demissões e jubilações, muitas vezes, representadas em documentos destinados às câmaras municipais.

No que se refere às demissões, temos um documento com data de 05 de fevereiro de 1840 que apresentou um pedido de demissão do professor de primeiras letras da Vila de Pombal, Gaudêncio Gonçalves Chaves, concedido pelo Vice-presidente da Província. Com data de 03 de novembro de 1842 apresentou duas demissões, uma da professora Justina Umbelina de Melo; outra do professor Américo d'Araújo Lima da cadeira da povoação de Misericórdia, alegando que os mesmos não tinham requerido a

licença. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos..., [1840, 1842], 2013, paginação irregular).

Em 02 de setembro de 1845, a demissão do professor Romualdo Primo Cavalcante, da cadeira de primeiras letras de Cruz do Espírito Santo fora representada. Ainda fazia menção às do professor Antônio Victor Pereira Junior da povoação de Tambaú com salário de 106\$746, da professora da Vila de Pilar, Roza Flora Cavalcante Chaves com 61\$340, da professora da Vila de Campina Grande, Roza Egidia de Almeida com 77\$505 e a professora da Vila de Souza, Maria José de Jesus com 75\$800. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos..., [1845], 2013, paginação irregular).

As jubilações foram demonstradas em dois dos documentos analisados. O primeiro de 02 de julho de 1838 discorria sobre um pedido da Assembleia para que fosse apresentada toda a documentação referente à jubilação do professor de primeiras letras da Cidade Alta, Henrique da Silva Ferreira Rabelo. E o segundo, de 26 de novembro de 1840, referiu-se a aprovação da jubilação do professor Henrique da Silva Ferreira Rabello, com o vencimento anual de 360\$000. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos..., [1838, 1840], 2013, paginação irregular).

O documento com data de 27 de março de 1839 apresentava os gastos com as aulas de primeiras letras tanto

do sexo masculino quanto do feminino e também citava os métodos de ensino, indicando, também, que os gastos direcionados às aulas da Capital (Cidade Baixa e Cidade Alta) eram de um valor superior as de outras povoações da Província. As aulas de ensino vulgar eram citadas com um subsídio inferior se comparadas com as aulas de ensino mútuo na capital da Província. Isso nos mostra que a política de distribuição de rendas para a instrução acontecia de forma desigual, o que muitas vezes inviabilizava o funcionamento das cadeiras de primeiras letras em outras povoações da Província, visto que muitas vezes não havia recursos que pudessem manter as aulas funcionando.

Outro aspecto observado na documentação foram os pedidos e concessões de licenças destinadas aos professores e professoras da Província. Segundo a legislação vigente à época, os professores tinham direitos a licenças anuais e as requeriam, conforme percebemos. No mês de Agosto de 1845 três documentos fizeram referências a essas licenças.

O primeiro data de 14 de agosto com a concessão de licença destinada ao professor da cadeira de primeiras letras da Vila de Catolé do Rocha, Jozé Torquato de Sá Cavalcanti, pelo prazo de três meses. O segundo de 16 de agosto, com um pedido de licença concedido ao professor da cadeira da Vila de Patos, Francisco Herculano de Medeiros, pelo tem-

po de três meses. O terceiro de 28 de agosto, com licenças concedidas aos professores da cadeira de primeiras letras de Cruz do Espírito Santo, Raimundo Primo Cavalcanti, de 15 dias, e para o professor da cadeira de primeiras letras da Vila de Piancó, Estevam Coelho de Mello, de 60 dias. Mais um documento referia-se às licenças: em 16 de setembro de 1845 que trazia uma licença de 60 dias concedida ao professor da cadeira de primeiras letras da povoação de Alagoa Nova, José Soares Alves de Almeida. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos..., [1845], 2013, paginação irregular).

As transferências também compunham o universo profissional e administrativo dos professores,

Tem sido removidos para assim requererem para a Villa de Pombal o professor de 1º Letras da Villa de Piancó Antonio de Holanda Cavalcanti e para estes e d'aquela Estevam Coelho de Mello, o que se verifica por Despacho d'esta Presidencia de 7 do corrente assim comunico a Vm<sup>ce</sup> para que n'este sentido faça as necessárias clarezas no assentamento respectivo.(PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos..., [1845], 2013, paginação irregular).

Conforme indicado pela documentação, havia referências às transferências de professores de uma cadeira para outra, para regiões diferentes, a exemplo do documento de

10 de julho de 1845, tratando de uma remoção do professor da Villa de Piancó para a Villa de Pombal, Antônio de Holanda Cavalcanti. Outra remoção, presente nesse mesmo documento, fora a do professor Estevam Coelho de Mello que se transferiu da Vila de Pombal para a Villa de Piancó.

## As aulas de primeiras letras e os discursos dos presidentes de Província

Além desses documentos, que tiveram uma função central no tratamento das questões que levantamos, recorremos também aos relatórios de presidentes de Província que indicaram informações importantes sobre as diferentes formas de encaminhamento da organização da instrução pública de primeiras letras, a exemplo do discurso feito pelo então presidente de Província, Quaresma Torreão, na abertura da Sessão Ordinária da Assembleia Provincial do mês de Janeiro de 1837, que fez menção ao processo de instrução elementar, mostrando seu lado positivo e informando que tal processo deveria ser levado a sério de tal maneira que pudesse trazer mudanças à sociedade como o próprio desenvolvimento intelectual, garantindo, assim, o acesso à civilização.

Passarei a falar-vos da Instrucção elemental da Província, sobre que já tendes apresentado medidas legislativas, que todavia não são sufficientes para animar este importantíssimo ramo, cujo atrazo ainda muito carece de vosso esclarecido zelo. Fôrçahe dizer-vos, que as escolas de Primeiras Lettras, que se achão providas excepto a de meninos do Districto de São Jozé do Rio do Peixe, e de Santa Luzia, no Termo da Villa de Patos, e as de meninas das Villas de São João, e de Pombal, apesar da recompensa por vós concedida aos professores, marchão com hum pé, tudo é irregular: o mesmo direi das duas aulas de Ensino Mútuo desta cidade, que \_\_\_\_\_ com o método individual, estão longe de apresentaras vantagens dezejadas. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Discurso com o Prezidente da Província da Paraíba do Norte... Janeiro de 1837, 2013, p. 10).

Através desse discurso observou-se a defesa da proposta de implantação de uma instrução gratuita, como resposta às solicitações de criações de primeiras letras. A associação das criações de aulas ao desenvolvimento intelectual- e moral- da população compôs esse primeiro momento da idealização de uma instrução pública mantida pelo governo provincial em defesa das civilizações dos povos.

Para o ano de 1838, a Fala apresentada pelo Presidente Joaquim Teixeira Peixoto d'Albuquerque, mais precisamente no mês de junho, informou alguns pontos que acreditamos válidos reconstruir, quais sejam, os ambientes

escolares deveriam ser fiscalizados pelos governos provinciais, assim, havia algumas exigências que eram aplicadas às aulas e uma dessas era a necessidade de confecção de mapas com as informações das aulas e dos alunos que as compunham.

Dentre as informações necessárias à formação dos mapas observam-se a prescrição de anotar os dados pessoais, os rendimentos anuais dos alunos e o andamento das aulas. Esse discurso mostrou-nos uma relação dos números de aulas existentes no ano de 1838: 45 aulas de primeiras letras, sendo 36 do sexo masculino e 09 do sexo feminino, que estavam funcionando na Província.

Encontramos, ainda, informações sobre os professores, os métodos utilizados, a forma de seleção dos mestres através de bancas públicas de avaliação e as próprias aposentadorias a que estavam submetidos. Sobre as aposentadorias, observou-se, com base nesse discurso, que os valores eram proporcionais ao tempo de serviço. Visto isso, é importante ressaltar que o processo de escolarização da Província estava inserido num plano geral do governo provincial que anunciava a possibilidade de criação de um sistema de ensino como forma de regulação e controle da instrução, considerando a formação da pátria e da nacionalidade brasileira.

Assim, expressou:

Sendo inegável, Snrs, que da maior somma dos conhecimentos é que resulta o melhoramento, perfeição da moral, base fundamental de toda a civilização, e felicidade de humPaiz; é também innegável que a Instrucção Pública é justamente aquele ponto para o qual os Legisladores devem convergir todas as suas Vistas. Seria para desejar que humSystema Nacional de educação regulasse todo o Império; mas em sua falta é conveniente que o maior grão de instrucção. E moralidade sirva de thermometro para a escolha dos empregados, não se devendo só regular por essas formalidades de habilitações, que nem sempre comprovãoconducta moral. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Falla com que excelentíssimo... Junho de 1838, 2013, p.8).

Nesse discurso, é perceptível a crença na instrução como elemento para o progresso social, embasado em métodos e em propostas que deveriam ser seguidos e aplicados, tendo como suportes os investimentos do governo provincial.

Percebeu-se, também, uma ênfase dada ao funcionamento das aulas de primeiras letras, com comentários que iam desde os ordenados pagos aos professores à construção dos ambientes escolares, como mostra o discurso apresentado pelo Presidente de Província no mês de janeiro de 1839, João José de Moura Magalhães. Para esse presiden-

te, a instrução elementar ainda se encontrava defeituosa e havia muitas irregularidades que deveriam ser observadas e solucionadas.

Os métodos foram apresentados como parte importante do processo de escolarização. Muitas vezes, apareciam a partir das críticas feitas, como exemplo ao lancasteriano ou monitorial/ mútuo. Pelas denúncias, foi possível deduzir as divergências e dificuldades de aplicação de tal proposta. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Falla com que o Exm. Presidente..., janeiro de 1839, 2013, p. 4).

Para o ano de 1843, o Presidente de Província, Ricardo José Gomes Jardim, referiu-se à mistura de métodos de ensino afirmando que era perceptível a combinação, nas aulas, do método de ensino de Lancaster com o antigo método individual. (PARAHYBA DO NORTE (Província). Discurso recitado pelo...., agosto de 1843, 2013, p. 16).

Assim, entendemos que durante o período analisado não houve um método único de ensino, mas a utilização de vários métodos ao mesmo tempo como o mútuo ou lancasteriano, individual, vulgar, simultâneo e, por fim, o misto.

Com esses dados expressos na documentação analisada entendemos que os professores conheciam seus direitos e reclamavam o cumprimento deles, os pedidos demonstraram uma dinâmica de cobrança entre o anunciado pela le-

gislação, pelos discursos provinciais e a realidade dos mestres da instrução primária.

## Considerações finais

Para exposição da pesquisa, nos esforçamos para disponibilizar uma narrativa que abrangesse a história das escolas de primeiras letras a partir da criação e manutenção das aulas/ cadeiras de instrução pública primária, conforme acreditamos ter demonstrado.

Para os anos iniciais do século XIX, com a instauração, criação, remoção e extinção das aulas públicas, identificamos vários elementos que foram caracterizando os ambientes escolares, conseqüentemente, dando forma ao funcionamento das escolas tais como a organização dos espaços, mobílias, disciplina, recompensas, castigos, ordenados de professores e fiscalização, constituindo, dessa forma, o que nomeamos de processo de escolarização.

Assim, realizamos os estudos tentando observar como se dava as criações de cadeiras de primeiras letras, quais os meios que eram utilizados para que essas criações acontecessem e como essas aulas eram organizadas. Quanto às criações, após a Lei de 1827, várias aulas de primeiras letras foram instaladas nas províncias ao longo do território

nacional. Para a Província da Parahyba do Norte, muitas dificuldades foram relatadas, creditando aos fatores dos limites econômicos, políticos e sociais- como a escravidão, a seca e suas consequências- como o próprio estranhamento que a forma escolar causava na compreensão da ideia de escolarização.

Segundo a legislação, foram criadas 19 cadeiras de instrução pública primária no período compreendido entre 1835 a 1849.

Os relatórios de presidentes de Província mostraram outros números: 45 a 46 cadeiras de 1838 a 1841; nos anos de 1842 a 1848 temos uma queda, ficando entre 19 e 26 cadeiras abertas. Isto confirma as nossas suposições de que muitas cadeiras já existiam antes da promulgação das leis analisadas- e permaneceram em funcionamento- e outras, talvez, foram criadas, mas não estavam especificadas em lei.

Também, evidenciamos o uso de métodos de ensino: vulgar, individual, mútuo ou lancasteriano e misto com a intenção de evidenciar que não havia um método único adotado para toda a Província, mas uma mistura de vários, aplicados aos alunos por seus mestres.

A falta de provimentos para a instrução pública, da mesma forma, também pôde ser demonstrada em vários documentos apresentados no decorrer das discussões, o

que, muitas vezes, era justificativa para o não funcionamento das cadeiras, levando-as a extinção/fechamento.

Em relação aos professores, foi possível visualizar que os mestres requisitavam constantemente o envio de valores para suas despesas com a instrução pública, visto que essas aulas, muitas vezes, aconteciam nas suas próprias casas. Em outros casos, a presidência da Província assumia as finanças para o funcionamento das aulas, ainda assim, era deficitário o repasse desses subsídios que davam suporte a estruturação das aulas/ cadeiras e escolas. Importante lembrar que nesse iminente processo de escolarização encontramos dados associados à constituição de uma carreira docente com especificações para os exames/concursos que eram aplicados à época. Quanto aos ordenados, os números variavam entre 500\$00 a 300\$00 réis anualmente, conforme já demonstrado.

Todas essas evidências foram analisadas como constitutivas da conformação das aulas de primeiras letras existentes à época dos anos iniciais do século dezenove e que, hoje, podem ser compreendidas como uma contribuição aos estudos da história do processo gradativo, lento, mas contínuo de construção da escola pública brasileira.

## Referências

BRASIL. Constituição [1824], 2013. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm). Acessado em 05 de maio de 2013.

BRASIL, Lei de [1827], 2013. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebo5a.htm>. Acessado em 27 de agosto de 2013.

BRASIL. ATO ADICIONAL [1834], 2013. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acessado em 22/03/ 2014.

DOLHNIKOFF, Miriam. *O pacto imperial*. Origens do federalismo no Brasil. Rio de Janeiro: Globo, 2005.

FERRONATO, Cristiano. *Instrução e política na Parahyba do Norte durante o processo de construção da Nação brasileira (1823-1840)*. In: Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889). PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; FERRONATO, Cristiano de Jesus (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2008, p.39- 63.

Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial [recurso eletrônico]. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (Orgs.). In: *Coleção Documentos da Educação Brasileira* [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial [recurso eletrônico]. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (Orgs.). Lei nº116 de 19 de maio de 1835, 2004) *In Coleção Documentos da Educação Brasileira* [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, 2004.

Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial [recurso eletrônico]. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (Orgs.). Lei ° 20, de 6 de maio de 1837, 2004) *InColeção Documentos da Educação Brasileira* [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial [recurso eletrônico]. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (Orgs.). Regulamento de 17 de janeiro de 1849, 2004) *InColeção Documentos da Educação Brasileira* [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial [recurso eletrônico]. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (Orgs.). Regulamento de 20 de janeiro de 1849, 2004) *InColeção Documentos da Educação Brasileira* [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

MELLO, Jose Baptista de. *Evolução do ensino na Paraíba*. João Pessoa, Paraíba: Imprensa Oficial, 1956.

PARAHYBA DO NORTE (Província). Documentos diversos sobre a instrução. [1834]. Acervo do Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, João Pessoa-PB, 2013.

\_\_\_\_\_. Documentos diversos sobre a instrução. [1835]. Acervo do Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, João Pessoa-PB, 2013.

\_\_\_\_\_. Documentos diversos sobre a instrução. [1837]. Acervo do Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, João Pessoa-PB, 2013.

\_\_\_\_\_. Documentos diversos sobre a instrução. [1838]. Acervo do Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, João Pessoa-PB, 2013.

\_\_\_\_\_. Documentos diversos sobre a instrução. [1840]. Acervo do Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, João Pessoa-PB, 2013.

\_\_\_\_\_. Documentos diversos sobre a instrução. [1842]. Acervo do Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, João Pessoa-PB, 2013.

\_\_\_\_\_. Documentos diversos sobre a instrução. [1845]. Acervo do Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, João Pessoa-PB, 2013.

\_\_\_\_\_. Documentos diversos sobre a instrução. [1848]. Acervo do Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, João Pessoa-PB, 2013.

PARAHYBA DO NORTE (Província). Discurso com que o Presidente da Província da Paraíba do Norte, fez na abertura da Sessão Ordinária da Assembléa Provincial no mez de Janeiro de 1837. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/about-project>. Acessado em 4 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. Falla com que o excelentissimo, Presidente da Província da Parahyba do Norte, o Doutor Joaquim Teixeira Peixoto d'Albuquerque installou a 1º. Sessão da 2º. Legislatura d'Assembleia Legislativa Provincial no dia 24 de junho de 1838. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/about-project>. Acessado em 04 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. PARAHYBA DO NORTE (Província). Falla com que o Exm. Presidente da Província da Parahyba do Norte, o Dr. João José de Moura Magalhaes, abriu a segunda sessão da 2º Legislatura da Assembléa Legislativa da mesma Província em o dia 16 de janeiro de 1839. Pernambuco, Ti. De M. F. de Faria. 1839. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/about-project>. Acessado em 10 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. PARAHYBA DO NORTE (Província). Discurso recitado pelo excellentissimo senhor Ricardo José Gomes Jardim, Presidente da

Província da Parahyba do Norte, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 4 de agosto de 1843. Pernambuco, Typ, de M. F. de F. 1843. Disponível em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/about-project>. Acessado em 03 de fevereiro de 2013.

VEIGA, Cyntia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*. v.13. n.39. Set/dez. 2008, p.502-516.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história da teoria da forma escolar. Tradução de Diana Gonçalves Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva, Valdeniza Maria da Barra. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n° 33, jan/ 2001, p. 07-47.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução autorizada da primeira edição inglesa, publicada em 1978, por Merlin Press, de Londres, Inglaterra. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

# O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL OITOCENTISTA:

## ○ Lyceu Provincial da Parahyba do Norte e seu corpo docente (1836-1875)

Cristiano Ferronato  
e Simone Silveira Amorim

### Introdução

**N**osso objetivo neste trabalho foi interpelar uma instituição escolar específica, no caso, o Lyceu Provincial da Parahyba do Norte, acerca de seu corpo docente. Para cumprir tal objetivo trabalhamos com os seguintes temas: a implementação do ensino liceal no Brasil; a normatização do Lyceu Provincial<sup>1</sup>; os professores do Lyceu Provincial, no sentido de problematizar a importância do ensino secundário no século XIX na instrução brasileira, através de um caso particular.

Os historiadores da educação, já a algum tempo, têm recorrido em suas pesquisas aos referenciais teóricos da Nova História Cultural. Esta aproximação tem contribuído para a

---

1. Para um melhor entendimento utilizaremos apenas a nomenclatura Lyceu Provincial.

ampliação de seu universo de pesquisa, e permitido o acesso a novas fontes de investigação e de novos objetos de estudo. Este movimento resultou no que podemos identificar como uma verdadeira revolução da pesquisa, neste campo, ao ampliar as possibilidades historiográficas, levando a História, se preocupar pela atividade humana de forma mais abrangente. Neste sentido, Jacques Le Goff (2001, p. 28), afirma que “a Nova História substitui aquela essencialmente fundamentada nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos”.

Inserido no campo da História da Educação, este novo fazer historiográfico abriu espaço para o estudo das instituições escolares, que na perspectiva de alguns estudiosos foi o que mais o absorveu, se constituindo num espaço vasto de investigações e proporcionando ao pesquisador a possibilidade de enveredar pelos caminhos mais diversos, que vão desde os aspectos arquitetônicos, estruturais, organizacionais, ao ideário pedagógico, ao corpo docente entre outros.

No que se refere às pesquisas sobre instituições escolares, Gatti Junior (2002, p. 19), chama atenção para que,

a história das instituições educativas investiga o que se passa no interior da escola pela apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no

cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.

Temos então que a história das instituições educativas envolve a tarefa de fazer as descrições sobre o ciclo de vida das instituições escolares nos seguintes aspectos: sua criação, desenvolvimento, crises e extensão, projetos e propostas pedagógicas, arquitetura, perfil de seus agentes, funcionários, alunos, e corpo docente, entre outros. Assim, na formulação de Magalhães (1999, p. 64), a análise deste objeto, ou seja, a instituição escolar, envolveria,

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualiza-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade conferindo um sentido histórico.

Dentre os modos de análise deste objeto se destaca o estudo da cultura escolar, definida por Dominique Julia (2001, p. 10) 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.

Nesta já clássica formulação, percebe-se que os professores são essenciais na pesquisa em história da educação e que, a cultura escolar está além dos muros da escola podendo ser identificada nos modos de pensar e de agir do grupo social que tem a escola mesma como único local de acesso ao conhecimento.

No que se refere às fontes e aos temas, os atuais estudos sobre instituições escolares no Brasil têm analisado a escola por meio da legislação, da organização, das demandas de escolarização, do pensamento pedagógico entre outros temas.

Partindo destas premissas acreditamos que a instituição escolar pode tornar-se nova aos olhos atuais na medida em que possamos apresentar aspectos até então ignorados ao associarmos a história da educação com a história cultural.

Desta forma, nossa abordagem nesse trabalho foi baseada no conceito de cultura escolar partindo das orientações de Julia (2001, p. 17), ao afirmar que “pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais”, e das sugestões oferecidas por Magalhães (1998), no que diz respeito

às categorias de análise para investigação sobre a história das instituições escolares elegendo aqui como elemento de estudo os professores do Lyceu Provincial, da Parahyba do Norte, no período de 1820 a 1870.

Assim, procuramos aqui discutir a implementação da instrução secundária no Brasil, dando relevo ao ensino liceal, tendo o corpo docente do Lyceu Provincial, como referência. Analisamos no texto os professores que marcaram a vida daquela instituição de ensino secundário, na Cidade da Parahyba, capital da então província, na centúria dos Oitocentos.

Como afirmamos anteriormente, do ponto de vista histórico as pesquisas sobre instituições escolares no Brasil, têm tido enorme desenvolvimento e junto a estes estudos aqueles relativos ao corpo docente, ou aos professores, que se constituem como parte integrante daquelas instituições. Estes também seguem o avanço na medida em que têm favorecido um conjunto de conexões entre diferentes saberes, comunidades científicas nacionais e projetos internacionais.

Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se, por uma análise através da crítica histórica, numa perspectiva diacrónica. As principais fontes utilizadas para a construção do trabalho foram de natureza documental, entre estas: os Relatórios de Presidentes de Província, as

Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba Imperial, produzidos na Província, selecionados nas Collecções das Leis Provinciais (1835-1889)<sup>2</sup>, nas mensagens, relatórios de diretores da instrução pública e correspondências oficiais emitidas no âmbito do poder Legislativo. Esta documentação constitui o nosso *corpus* documental, para este trabalho<sup>3</sup>.

O trabalho divide-se em torno de três partes principais: em primeiro lugar, traçamos um breve percurso histórico dos liceus no Brasil; em segundo lugar, abordamos alguns aspectos da instalação do Lyceu Provincial, por fim, abordaremos o seu corpo docente entre a década de 1820 e os anos 1870.

---

2. O material coletado e organizado na Paraíba pelos professores Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e Dra. Cláudia Engler Cury encontra-se publicado na Coleção Documentos de Educação Brasileira pela SBHE/INEP/MEC. 2004.

3. Este trabalho é parte das reflexões realizadas durante a construção de nossa tese de doutoramento intitulada Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1836-1884), defendida em 2012 na Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e com o financiamento da CAPES.

## Caminhando a “passos lentos”, o ensino secundário no primeiro quartel do século XIX e a criação dos Liceus

Uma das características que chama a atenção do pesquisador da História da Educação paraibana e do norte do Brasil, durante o período que ora nos atemos, ou seja, o Período Imperial brasileiro é a lenta evolução do processo educativo que fazia com que esta caminhasse a passos lentos.

No que se refere ao ensino secundário, após a expulsão dos jesuítas este ramo do ensino, ficou reduzido às chamadas aulas avulsas ou aulas régias, principalmente as aulas de Latim.

As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do modelo de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral.

É importante destacar que a reforma pombalina no Brasil não foi implementada no mesmo momento e da mesma forma que em Portugal. Foi de quase trinta anos

o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras; da completa expulsão dos jesuítas e do desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, até a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia.

Desta forma os estudos menores ganharam uma amplitude e penetração com a instituição, em 1772, do chamado “subsídio literário” para manutenção dos ensinos primário e secundário. Segundo Carvalho (1978):

Com os recursos deste imposto, chamado subsídio literário, além do pagamento dos ordenados aos professores, para o qual ele foi instituído, poder-se-iam ainda obter as seguintes aplicações: 1) compra de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real Mesa Censória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de física experimental; 4) ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações. (CARVALHO, 1978, p. 128).

O chamado Subsídio Literário era um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção dessas aulas isoladas. Na prática o modelo das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil,

tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção. Azevedo (1963, p. 315), menciona a abertura de uma aula régia de desenho e de figura, em 1800, nas principais cidades da orla marítima e em algumas raras do planalto e do sertão brasileiro.

Em 1816 consta que o pintor Manoel da Costa Athaíde, solicitou uma aula régia de desenho em Vila Rica, obtendo a aprovação. A permanência praticamente inalterada do sistema das *Aulas Régias* no Brasil da virada do século XVIII para o seguinte, estendendo-se ainda durante o primeiro reinado, deveu-se à continuidade dos modelos de pensamento em nossa elite cultural. Existiu um grande descompasso entre o pretendido pelo governo monárquico – tanto o português quanto o brasileiro, após a independência – e aquilo que as condições sociais e econômicas viriam permitir, dentro de um modelo produtivo excludente, escravista e pautado numa mentalidade que contribuía para se perpetrar tal situação. (CARDOSO, 2004, p. 190). Percebe-se então que estas aulas eram insuficientes para atender toda a demanda apresentada, além do componente qualitativo e constância no qual ficavam a dever.

Adentrando ao período imperial, no que se refere ao ensino secundário nas províncias, este pode ser caracterizado como um tipo autônomo de educação separado horizontalmente dos demais tipos de ensino como os Lyceus e as Aulas Avulsas, e sem articulação vertical com o ensino primário. Funcionava como uma passagem/preparação para os exames de ingresso nos cursos superiores do Império. Devido a esta forma de estruturação as escolas elementares e secundárias não representavam graus sucessivos e contínuos, mas cursos justapostos, organizações paralelas, que se diferenciavam à base do nível social das respectivas clientelas e da finalidade social a que obedecia a sua formação educativa. Tinham prestígios sociais diversos e visavam a objetivos pedagógicos diferentes distinguindo-se em suas organizações didáticas, na preparação e nas condições de trabalhos de seus professores.

Após o processo de Independência, o ensino secundário, que na legislação por nós consultada, é algumas vezes denominado de ensino superior, passou aos poucos a ser organizado com a introdução do ensino liceal nas Províncias.

O termo *secundário*, que utilizamos neste trabalho tem sua origem na classe denominada de *segunda*, de estudos de humanidades e de sentido intermediário e propedêutico aos estudos superiores de retórica. Justifica-se por isso

mesmo a designação de *estudos menores* utilizada para caracterizar esse curso *preparatório* aos estudos maiores. No que se refere ao termo ensino secundário, Silva (1959, p. 218) afirma que,

Na verdade a expressão ensino secundário chegou ao Brasil com um sentido mais generalizante do que na Europa. Ele não tinha a acepção de um simples nível, “mas a de um tipo de ensino, aquele tipo ministrado em instituições que, entre nós, têm sido chamados de colégios, liceus, institutos, ateneus, e cujo currículo tem concretizado uma conciliação, mais ou menos bem sucedida, entre a tradição pedagógica anterior ao século XIX e as novas condições e necessidades do mundo moderno.

A partir da década de 1830 os lyceus<sup>4</sup> e ateneus foram cria-

---

4. A designação Lyceu foi estabelecida no Brasil no ano de 1812, por um projeto de instrução encomendado ao General Francisco de Borja Stocker, sendo o primeiro da história da educação brasileira. No projeto os graus de instrução a serem adaptados, estavam de acordo com as tendências em voga na Europa, por isso, na sua formulação a uma influência do “*Rapport*”, apresentado por Condorcet à Assembleia Legislativa francesa, em 1792. O plano abrangia, 1º - os Pedagogium, escola primária; 2º- os Institutos, organização correspondente às escolas profissionais médias, para formar agricultores, operários e outros; 3º- os Liceus, para o ensino médio clássico; 4º- as Academias, para as chamadas Ciências. O terceiro grau formaria os professores dos institutos e seria ministrado ali o ensino de humanidades de acordo com o pensamento liberal europeu.

dos em diversas províncias do Império brasileiro como medida para consolidar o ensino secundário regular, o que entendemos, indicia uma vez mais as disputas existentes no que se refere à forma escolar do ensino secundário no período.

Importante ressaltar que o início da organização e institucionalização daquelas instituições se deu, antes da criação do Imperial Colégio de Pedro II<sup>5</sup>, institucionalizado no ano de 1837. Entre as instituições liceais brasileiras que antecederam ao Pedro II, destacam-se as seguintes: Lyceu Provincial Pernambucano (1824), Lyceu Sergipense, em sua primeira experiência (1833), o Atheneu Norteriograndense (1835), Lyceu Provincial da Parahyba do Norte (1836), Lyceu Provincial da Bahia (1836) e o Lyceu de Santa Catarina (1837).

Com relação ao modelo de ensino, as instituições liceais encerravam um caráter propedêutico e buscavam, em determinados momentos, com mais ou menos interesse, se adequarem aos programas do Colégio Pedro II, que se apresentava como o modelo a ser seguido.

O Collégio Pedro II, foi criado durante o período da Regência ou Regencial, (1831-1840), e sua criação se deveu à

---

5. Sobre o Colégio Pedro II conferir CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *O Imperial Colégio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

iniciativa do Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos, com o objetivo de auxiliar na formação de uma elite intelectual, econômica e porque não religiosa brasileira. A instituição foi concebida como o padrão que deveria ser seguido por outras instituições congêneres em todo o Império, integrando um projeto civilizatório amplo que era o de preparar os quadros da elite nacional. Sob a forma de um internato masculino a instituição deveria ser capaz de formar os homens para os altos postos da administração pública.

Temos então que o Imperial Collégio de Pedro II, representava a primeira iniciativa do Governo Imperial do estabelecimento do ensino secundário público com um plano de estudos integral e estruturado em níveis. Nesse sentido foi a primeira iniciativa do Governo Imperial naquela direção, uma vez que, alguns governos provinciais, já haviam dado início a este processo de organização do ensino secundário, com a organização dos seus Lyceus, com o objetivo de formar os seus quadros administrativos locais.

Assim as instituições liceais, logo após a concepção do Pedro II teriam que adequarem seus programas ao recém-criado Collégio da Corte.

## Uma instituição para “aperfeiçoar” o homem paraibano: O Lyceu Provincial em seus anos iniciais

O Lyceu Provincial da Parahyba do Norte foi criado pela Lei n. 11 de 24 de março de 1836, sendo oficialmente regulamentado em 19 de abril do ano seguinte, com a aprovação de seus estatutos. A lei de criação da instituição foi promulgada por Manuel Maria Carneiro da Cunha e apresenta no seu primeiro artigo, as cadeiras que o comporiam.

Art.I – Fica estabelecido nesta cidade um Liceu que será composto dos professores das cadeiras de Latim, Francês, Retórica, Filosofia e primeiro ano de matemática, já criadas na mesma cidade, de dois substitutos, um para estas duas últimas cadeiras e outro para as primeiras, e finalmente, um porteiro. (PINHEIRO; CURY, 2004, (orgs.), p. 92).

Sua primeira sede foi no 1º Andar da Assembléia Provincial, depois foi transferido para um salão do Palácio do Governo. Finalmente foi transferido para o complexo jesuítico onde permaneceu durante 100 anos. Dali foi levado em 1938 para o atual edifício da Avenida Getúlio Vargas sua sede atual.

Sua instituição foi uma decorrência do Ato Adicional

(12 de Agosto de 1834) à Constituição de 1824. Este adendo à carta Imperial foi o instrumento legal mais importante para a educação do período, com implicações que se estenderam até aos nossos dias. A emenda teve como objetivo diminuir os conflitos do período regencial dividindo o poder ao criar as Assembleias Provinciais e dar a estas, no artigo 10º parágrafo 2º, o direito de legislar “sobre instrução públicas e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral”. Este adendo desencadeou uma vasta discussão entre centralização e descentralização no Brasil Imperial no que se refere a instrução. Quem teria o poder de legislar e organizar a instrução pública? O governo geral ou as Províncias<sup>6</sup>?

Temos então que foi a partir da criação do Lyceu Provincial, que a instrução secundária começou a despontar na Parahyba do Norte. Esta instituição foi no âmbito da instrução pública a primeira tentativa de sistematização dos estudos secundários que estavam na Província, como em todo o Império, fragmentados em aulas avulsas, à se-

---

6. Sobre este tema conferir trabalho de André Paulo Castanha na Revista Brasileira de História da Educação de jan/jun de 2006, n. 11.

melhança das aulas régias dos tempos coloniais. O processo de fundação da instituição assim como dos outros pelo país se insere no momento de aperfeiçoamento do homem, de normatização e de ordenamento da instrução. A preocupação que existia na mente dos legisladores naquele momento era da construção do estado e da nação, por isso a importância da fundação de tais instituições para formar os homens que seriam os dirigentes daquele estado que estava em construção. A escola passava a ter uma espécie de “missão civilizadora”, e na Província da Paraíba do Norte não foi diferente.

As vicissitudes por que passaram essas instituições provinciais podem ser interpretadas por um conjunto de variáveis de natureza diversa, as quais inclusive diversas das que poderíamos considerar de caráter estritamente educacional. Uma série de obstáculos teria entravado o desenvolvimento dos liceus, e de todo o ensino secundário público, e feito com que apenas uma diminuta clientela a eles afluísse durante todo o período imperial e, na República, até o advento de década de 1930.

Os anos entre 1836 e 1846 podem ser interpretados como um período de consolidação e normatização da instituição. Neste processo as maiores preocupações dos gestores provinciais com relação ao Lyceu eram: o número de

alunos, os gastos com a Instituição, os métodos e compêndios, a disciplina e os professores. Este processo de normatização fica mais claro a partir da aprovação dos Estatutos de Fevereiro 1846 onde alguns importantes aspectos do cotidiano da instituição podem ser resgatados. Estes foram aprovados depois de um intenso debate que envolveu o legislativo e o executivo local.

O presidente provincial Agostinho da Silva Neves em seu Relatório de 1844, afirma que

Este estabelecimento marcha com regularidade, e eu pretendo com mais vagar examinar os methods, e compêndios pelos quaes ensina, e os estatutos que o regem, para lhes fazer *aquellas reformas*, que mais azadas forem, para a prosperidade do estabelecimento, e utilidade que deve prestar á Província. (PARAHYBA. RELATÓRIO DA PROVINCIA..., 1844, p.11).

A leitura e análise dos artigos que compõem os Estatutos de 1846 do Lyceu Provincial permitem conhecer e avaliar o funcionamento da instituição. O documento é composto de 99 artigos e vários parágrafos. Indício que reforça o quão importante era a instituição e a dimensão social que a mesma foi recebendo ao longo dos anos. Os Estatutos trouxeram em seu corpo a distribuição dos compêndios, a regulamentação das jubilações, das matrículas,

das férias, dos professores enfim de toda a organização interna da instituição. O objetivo maior de tal documento era o de ordenar as funções e atribuições no interior da instituição como a do Diretor, que era indicado pelo presidente da Província.

O afluxo de alunos nos liceus durante todo o período imperial foi muito pequeno devido à equiparação<sup>7</sup> obrigatória ao Colégio Pedro II. Esta obrigatoriedade tornava pequena e oscilante a afluência de alunos ao lyceus. Neste período o Lyceu Provincial Paraibano teve uma média de 60 alunos por ano. Apesar de pequena e oscilante entendemos que este número inseriu a instituição escolar em posição diferenciada se compararmos com outros Liceus espalhados pelo país. Como no caso do Lyceu Provincial do Piauí que segundo Reis e Ferro (2006) tinha como maior “dificuldade a falta de interesse dos pais e dos alunos ocasionando uma frequência muito baixa e irregular”. São as mesmas autoras que nos fornecem os números das matrículas nesta instituição que no ano de 1851 teria apenas 51 alunos.

---

7. Numa rápida pesquisa em material que trata da questão do secundário no Brasil todos fazem menção ao “problema da equiparação e dos exames parcelados”, por exemplo Montenegro que afirma: “os diretores do Ginásio (Pernambucano) dessa época não costumam falar dos exames parcelados senão com o acabrunhamento e a dor de quem se refere a uma grande desgraça”. (1943, p.237).

O que levou o presidente da Província a afirmar: “Pode-se dizer que o Liceu existia apenas na legislação e que somente se sabia da sua existência quando seus empregados iam receber vencimentos”. (apud MOACYR, 1939, p. 254). Naquele ano, 1851, o Lyceu Provincial contava com 102 alunos matriculados o que em nossa opinião não pode ser considerado um número baixo levando-se em conta todos os fatores envolvidos naquele momento. Apesar disso já em 1838 há um queda acentuada de 120, para 47, em 1842. Depois desta queda a clientela da instituição aumenta a todo ano, sendo que de 1842 a 1846 esse número de matrículas não diminui mais chegando a 85 em 1846<sup>8</sup>.

Com a promulgação dos Estatutos de 1846 o Lyceu Provincial recebeu um grande apoio da administração provincial. Este apoio veio na forma de pessoal, com a chegada de sete professores vitalícios, cinco proprietários e dois substitutos e um Diretor nomeado pelo Presidente da Província e de mais recursos financeiros.

Com relação ao aporte financeiro da Província na instituição, podemos perceber, a partir da análise da documentação consultada que a mesma recebia um grande investimento, para os parâmetros econômicos da Província, isso pode ser exemplificado quando analisamos os números de

---

8. 1838: 120; 1842: 47; 1843: 66; 1844: 72; 1845: 81; 1846: 85.

1842. Naquele ano a Assembleia Provincial aprovou em seu orçamento um aporte de 6:760,00 para o Lyceu de um total de 99:003,207 contos para a Província, ou seja, 6,8% do orçamento provincial se destinava aquela instituição. Os professores tiveram seus salários melhorados e as matrículas tiveram seus valores orçados em 3\$200 por ano letivo. A aprovação dos Estatutos na visão de seu Diretor davam ao Lyceu uma posição de “mais estabilidade e firmeza”.

No Ato de sua criação o Lyceu teve como matriz curricular inicial as seguintes disciplinas Latim, Francês, Retórica, Filosofia e primeiro ano de matemática. Tais disciplinas como em todos os outros estabelecimentos de ensino secundário do período tinham como ênfase a formação do homem civilizado à moda européia. A esta matriz foram adicionadas pela Lei de em 1839, a cadeira de Inglês, em 1841 a de Gramática da Língua Nacional e de Comércio. Esta última tinha sido em 1838 motivo de análise do então Presidente da Província Joaquim Teixeira Peixoto de Albuquerque, preocupado com o desenvolvimento do comércio da Província,

Seria igualmente interessante que Assembléia se lembrasse de criar h~ua Aula de Comércio, em qual se ensinasse a escripturação por partidas dobradas, redução de pesos, e medidas, Câmbios, Seguros, avarias & A criação desta ca-

deira acarretaria com sigo não poucos benefícios, por que devendo esta Província, pela sua localidade, e excelente Porto, ser bastante Comercial, lucraria não pouco, que se applicassem aos estudos mercantis, quando não a todos, pelo menos aos mais necessários, aqueles a que essa vida se quisessem dedicar. O verdadeiro Negociante é h~u hom~e instruído; pelo menos no quem é relativo ao seo emprego, e occupação: elle deve conhecer a Legislação a que está sujeito, pelo gênero de vida que adoptou, as penas em que incorre, pela infração de qualquer Contracto; o modo prático porque deve proceder à escripturação dos seus Livros, e tudo depende de h~u estudo bem coordenado. [...] Esta aula se acha em todos os *Paizes civilizados*, e entre nós já tem logar em algumas Províncias do Império. (PARAHYBA. FALLA DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA..., 1838, p.9-10).

Os Estatutos trazem também os compêndios a serem utilizados que são articulados às cadeiras. Com relação aos compêndios utilizados podemos identificar no artigo 39 do capítulo 14 os seguintes: 1. Gramatica Latina: do Padre Antonio Pereira; Cornélio, Vida dos Imperadores, Fábulas de Phedro; Salustio, Vergílio; Arte Poética, de Horacio. 2. Gramatica Francesa, o de Savene; Aventuras, de Telêmaco; Teatro, de Voltaire. 3. Rethorica; do Padre Marinho, Poética, de José Pedro da Fonseca, Geografia, de Urculo; Chorographia, do Padre Miguel; História, principalmente do Brasil,

de Bellegarde. 4. Philosophia, de Geruzer e 5. Arithmética, de Bezourt; Álgebra, de Lacroix; Geometria e Trigonometria, de Legrand. Como afirma Barreto (2006:12) Pode-se perceber nesta lista a força da formação humanista, a recomendação de clássicos, o espaço de padres e da língua francesa na produção de livros como também o tributo à vida imperial. A relação destes compêndios só é possível através dos Relatórios uma vez que a Biblioteca do Lyceu, que até então contava apenas com 63 livros, só começa a ser pensada e organizada com mais apuro em 1858 depois de uma campanha de doação de livros incentivada por apelos dos presidentes de Província que viam como importante a organização desta pra os estudos no Lyceu. O número de volumes passou então para 607. O ensino na Província carecia de livros, pois é um problema sempre citado nos documentos pesquisados por isso alguns professores passam a produzir os livros como o Professor Joaquim Silva que publica uma obra sobre gramática latina.

A partir da aprovação dos Estatutos iniciou-se também a normatização do pessoal do Liceu que teve suas funções e atribuições definidas. Nestes ficou definido que o pessoal seria composto por 7 professores, sendo que cinco eram proprietários e 2 substitutos e de um Bedel além da Congregação. Um elo importante neste processo eram os pro-

fessores que de certa forma eram responsáveis também por fazer chegar estas práticas ordenadoras a toda a sociedade cumprindo assim uma espécie de missão civilizadora. O corpo docente do Liceu era basicamente formado por intelectuais conhecidos da Província e abarcava em seu meio um grande número de Padres já que o ensino da Moral se fazia muito importante. Os professores se tornavam vitalícios a partir de 5 anos de trabalho.

No que se refere à contratação dos professores do Lyceu Provincial esta era feita a partir do momento em que prestavam um exame prévio de habilitação e o seu recrutamento era uma preocupação constante visto que o salário (720 mil réis) era por vezes muito baixo em uma Província com poucos recursos. A documentação nos mostra que havia por parte do estado um controle com relação à conduta pessoal da vida dos professores que deviam ser homens de *boa conduta*, mas em relação aos professores do Liceu Provincial estes eram sempre vistos como mais preparados e cumpridores dos seus deveres que os de primeiras letras. Os professores do Lyceu eram um grupo de homens intelectualmente preparados e de grande reconhecimento pela sociedade provincial paraibana, suas origens podem ser buscadas em setores como a religião, o direito, a literatura e a imprensa.

Os exames foram organizados nas sabatinas e disciplinas como Rethorica e Philosophia exigem dissertações de teses a cada 3 meses. Para passar na disciplina era preciso *saber*, segundo os Estatutos. O aluno só participaria dos exames se merecesse a confiança da direção da instituição. Esta normatização do dia a dia da instituição também organiza a questão da frequência escolar que se torna obrigatória. O aluno que chegasse a ter dez faltas sem uma justificativa seria reprovado no ano escolar.

## O Corpo docente do Lyceu Provincial

Como já visto, o corpo docente do Lyceu Provincial era formado por intelectuais conhecidos na Província e abarcava também em seu meio um número significativo dos chamados padres-mestres, uma vez que existia uma pequena quantidade de professores qualificados para conduzir o ensino secundário, já que não existia uma Escola Normal, conforme afirma Pinheiro (2001, p. 28),

No que concerne ao perfil do corpo docente, este era formado por intelectuais reconhecidos na Província. Contudo, não eram muitos, e a lei de 1839 facultou aos sacerdotes regulares de poderem ser providos nas cadeiras do Liceu.

Dessa forma, foi sobre os padres-mestres que recaiu a tarefa de fazer a transição e estruturar a nova forma de organização escolar secundária. Entretanto, participar como professor do Lyceu implicava em mudanças de atitudes pedagógicas e de organização do trabalho como um todo.

A primeira delas está relacionada ao espaço físico, ou seja, ao local de funcionamento, onde passaram a ministrar as suas aulas. Essa transformação se caracterizou como uma passagem de uma forma de organização do ensino baseada na unidade constituída por um professor e um grupo pequeno de alunos, lecionando em sua própria casa, para uma organização em que essas referidas unidades (alunos/professores) passaram a conviver uma com as outras em um espaço-físico pensado, estruturado e destinado para esse fim.

Outra mudança refere-se ao fato da perda de parte da autonomia e do poder pessoal que o professor tinha, junto ao seu alunado, bem como do diálogo direto que possivelmente mantinha com o governo da Província, uma vez que, a partir de então, passou a ter de prestar conta do seu trabalho ao Diretor da Instituição.

Quanto aos alunos, uma série de novos tipos de registros passou a ser exigida bem como também elaborada, por

outros agentes da instituição, tais como o bedel, o secretário, além do próprio diretor, ou seja, não serão mais as anotações realizadas pelo professor que darão conta do desempenho dos alunos.

Em contrapartida, esse conjunto de mestres reunidos passou a constituir a Congregação, atividade regular que envolvia uma série de novas atribuições. A Congregação do Lyceu era um órgão de consulta e de deliberação, ou seja, o que se decidia em suas reuniões secretas era registrado (elaboração das atas) por um professor eleito anualmente por seus pares, exercendo, assim, a função de secretário da Congregação.

Segundo os Estatutos de 1846, a Congregação se reunia no dia da abertura geral das aulas e no fim de cada trimestre. Havia sessões extraordinárias também, quando o Diretor as convocasse. As decisões eram tomadas por meio de voto, e cabia ao Diretor o voto de qualidade, no caso de empate. Ficava a cargo deste órgão determinar a hora de entrada de cada aula, julgar a justificação das faltas dos estudantes, regular o método do ensino, elaborar propostas para encaminhar ao Presidente da Província.

A tradicional forma de funcionamento do ensino secundário, que estaria próximo do que chamamos de preceptorado, foi quase abandonada por completo, uma vez que

os professores e também os alunos foram enquadrados em um novo tipo de vida cotidiana escolar. Assim sendo, a concentração desses indivíduos em um local comum permitiu equacionar uma série de formas de articulação entre as cadeiras, inaugurando uma gama de alterações nos planos de estudos.

Além dos qualificativos intelectuais, os professores do Lyceu Provincial tinham que apresentar perante a sociedade uma “boa conduta moral” e deveriam ser cumpridores dos seus deveres. Assim, o pequeno corpo docente era formado por um grupo de homens intelectualmente preparados e de grande reconhecimento pela sociedade provincial paraibana. Suas origens podem ser buscadas em setores como o religioso, o campo do direito e entre aqueles que eram literatos e/ou da imprensa.

Iniciemos, pois, com os professores religiosos, ou melhor, os padres-mestres. O Pe. João do Rego Moura (Filosofia), que, segundo Menezes (1983, p, 189), era um padre-mestre liberal, “progressista”, capaz de “inovar em estudos e a participar de associações liberais.”, bacharelou-se e atuou na Província por alguns anos como abolicionista.

Outros Padres-mestres foram o Frade Fructuoso da Soledade Sigismundo (Francês e Inglês) e Lindolfo José

Correia das Neves<sup>9</sup>. O segundo foi professor de Filosofia, Álgebra e Português, de 1860 a 1890. Exerceu a função de delegado especial da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte durante a realização dos Exames Preparatórios para os cursos superiores do Império, que foram realizados na capital da Parahyba do Norte, em 1879. Erudito, ortodoxo, polemista, ensinava Filosofia e Matemática. Entre as polêmicas nas quais esteve envolvido o professor, destaca-se o caso do *Bossuet da Jacoca*<sup>10</sup>, periódico publicado por Cardoso Vieira, também professor de Retórica e Matemática do Lyceu Provincial. Autor de vários ensaios em defesa das causas da Igreja, fez carreira na política, sendo deputado por duas vezes; de 1850 a 1858, como deputado provincial, e de 1864 a 1867, como deputado da Câmara Geral.

Outro padre-mestre dos anos de 1840 foi Leonardo Antunes Meira Henriques, professor de Francês e Filosofia do Lyceu e de Teologia do Seminário de Olinda (1849). Foi deputado provincial em 1858, tornando-se líder do Partido Conservador, na Província.

---

9. O Professor Lindolfo José Correia das Neves era pai de Lindolfo Correia, que foi Diretor do Liceu nos anos de 1920 e avô de João da Mata Correia, outro professor da referida Instituição.

10. Sobre este tema, consultar Martins (1979).

Ainda nesse grupo dos religiosos, foram também professores do Lyceu o Pe. Domingos Álvares Vieira (1840), professor de Filosofia Racional e Moral. Pe. José Ignácio de Brito Machado (Latim), Pe. José Antonio Lopes da Silveira (1842), Pe. Lima (Língua Nacional) e o cônego Francisco Soares de Figueiredo, que também ensinou na cadeira de Latim.

Muitos professores do Lyceu também eram originários do campo do direito, ou melhor, eram bacharéis. A Parahyba do Norte, do século XIX, é considerada por Menezes (1983, p. 194) como “*a terra dos bacharéis*”, boa parte formada no Recife, que era como

a praça, a sala [de aula], a tribuna e a assembléia, dos convívios culturais, das encenações dos talentos, como uma Ágora Nordestina. Conversava-se, debatia-se, polemizava-se, brigava-se, negociava-se partidariamente; com eloquência, faziam-se proclamações cívicas e ideológicas. O socialismo e o Positivismo alimentavam os compromissos com a abolição e a República. Nas aulas de Retórica, Filosofia Moral, História e Literatura, a melhor oportunidade para essas iniciações.

Dentre alguns bacharéis, aqui destacamos: Felizardo Toscano de Brito (1814-1876), formado em Olinda, integrante da primeira geração de professores do Lyceu Provincial. O professor que deu nome por quase meio século à

praça defronte ao Lyceu Provincial tinha, segundo Menezes (1983, p, 194), uma “personalidade forte e poderosa em inteligência e em encarnações sociais”. Entrou no Lyceu por concurso, em 1838, e foi nomeado em 2 de março do mesmo ano, pelo Presidente Basílio Quaresma Torreão Júnior. Segundo a documentação consultada, após brilhante concurso, ampliou a sua notoriedade e relevo nos meios culturais da Província. Professor da cadeira de Retórica. Foi líder do Partido Liberal e exerceu o cargo de vice-presidente da Província da Parahyba do Norte, nomeado por carta imperial de 3 de fevereiro de 1864. Assumiu a presidência interinamente duas vezes, de 17 de fevereiro a 18 de maio de 1864 e de 22 de julho de 1865 a 3 de agosto de 1866.

O professor Felizardo manteve a sua atuação política e pedagógica por 30 anos na Província, sendo o nome mais importante da primeira geração de professores do Lyceu. Tavares Cavalcanti, em conferência proferida em 1905, no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano, ressaltou que

A partir de 1848, entram as instituições nacionaes numa fhase brilhante de solidez e florescência [...] Este período que pode se estender até pouco depois de 1870, reflete-se na vida parahybana. [...] Uma geração nova e forte começa a figurar na arena partidária. Della deviam sahir vultos destinado a ocupar brilhantes posições no paíz. É o tempo em que apareceu Diogo Velho, Florentino Henriques, Padre

Lindolfo, Aragão e Mello. Em nosso entender porem o nome que synthetisa essa geração, é Felizardo Toscano de Brito. (CAVALCANTI, 1905, *apud* MENEZES, 1983, p. 196).

Da segunda geração de professores do Lyceu, o professor-bacharel com maior destaque foi Diogo Velho Cavalcante de Albuquerque, que foi, primeiramente, seu aluno e, posteriormente, professor.

A cadeira de Retórica foi aquela em que esses bacharéis se sucederam. Além de Felizardo Toscano de Brito, esta ainda acolherá Manoel Pedro Cardoso Vieira e Gama e Mello, sendo este último também professor de Português e Diretor da Instrução Pública em 1879.

Além dos padres- mestres e dos bacharéis, o corpo docente do Lyceu contou com os chamados mestres-escolas (literatos e/ou da imprensa). Dentre esses, destacamos Manuel Caetano Velloso (1837), Manrique Victor de Lima (1842) e Manoel Porfírio Aranha (1842).

O Professor Manrique Victor de Lima atuou nas cadeiras de Aritmética e Geometria e atuou também Diretor da Instrução Pública, entre os anos de 1855-1857 e de 1872 a 1875. Não possuía título superior e poucas notícias sobram sobre suas origens. Manoel Porfírio Aranha foi professor de Retórica, de Poética e de Geografia e atuou na vida

política, chegando ao comando da Diretoria da Instrução Pública no ano de 1862.

A atuação desses professores, tanto na direção do Lyceu, quanto na Diretoria da Instrução Pública, se apresenta importante para a análise uma vez que eles intermediaram permanentemente os interesses da referida instituição secundária junto à estrutura mais elevada de poder, ou seja, a presidência da Província. Vale ressaltar que parte do corpo docente e auxiliares das atividades internas do Lyceu, tais como o secretário, os bedéis, o contínuo etc., eram nomeados por determinação dos presidentes da província, formando uma grande teia de relações, não raras vezes pautada pelos laços afetivos, de parentesco e/ou políticos. Assim sendo, em nossa pesquisa além dos professores acima mencionados, conseguimos arrolar outros, que estão listados abaixo.

### **PROFESSORES DO LYCEU PROVINCIAL DA PARAHYBA DO NORTE**

<b>PROFESSORES</b>	<b>ANO<sup>12</sup>/Cadeira</b>
Adriano Francisco Ferreira Neves	1842
Antonio Borges da Fonseca	1842

---

12. Essa rubrica se refere ao ano em que o nome no professor foi identificado na documentação consultada.

Antonio Thomaz Carneiro da Cunha Júnior	Cadeira de Inglês
Antonio Alfredo da Gama e Mello	Cadeira de Latim 1872
Antunes Meira	Cadeira de Latim
Bento Correia de Sá	Cadeira de Latim
Claudiano Joaquim Bezerra Cavalcanti	Professor Substituto
Diogo Velho Cavalcanti	Professor
Pe. Domingos Álvares Vieira	Cadeira de Filosofia Racional e Moral, 1840
Enéas de Arrochelas Galvão	Cadeira de Retórica e Poética, nomeado em 1875
Eugenio Toscano de Brito	Cadeiras de Trigonometria, Pedagogia, Ciências Físicas e Naturais, Geografia, Álgebra, Biologia e História Natural e Diretor da Instrução Pública
Felizardo Toscano de Brito	Cadeira de Retórica e Poética
Florentino Barbosa	
Francisco Alves de Lima	Cadeira de Francês
Francisco Lucas de Souza Rangel	Substituto nas cadeiras de Francês, Inglês, Geometria e Filosofia
Cônego Francisco Soares de Figueiredo	Cadeira de Latim
Francisco Xavier Junior	Cadeiras de Latim e Português
Fr. Fructuoso da Soledade Segismundo	Provido em 5 de Abril de 1830. Cadeiras de Inglês, 1840, e Francês, 1864
Ivo Magno Borges da Fonseca	

João Antônio Marques	Provido por portaria em 31 de Maio de 1860. Cadeira de Francês
João Hamilton	Cadeiras de Geometria e Trigonometria, 1879
João do Rego Moura	Cadeira de Filosofia, 1864
Pe. João do Rego Moura	Provido em 9 de Março de 1841, e em 22 de Fevereiro de 1842. Cadeira de Filosofia e Moral
João Gomes de Almeida	Cadeiras de Latim e Português, 1842
Joaquim Antonio de Medeiros	
José Gomes Coelho	
Pe. José Ignácio de Brito Machado	Cadeira de Latim
José Joaquim de Lima Junior	Cadeira de Desenho, provido sem concurso, como colaborador, 1850
José Lourenço Meira	Professor Substituto
Joaquim Ignácio de Lima Moura	Cadeira Normal, 1874
Pe. Jozé Antonio Lopes da Silveira	1842
Joze Bento Meira de Vasconcelos	Substituto, 1842
Pe. Leonardo Antunes Meira Henriques	Professor de Francês e Filosofia, ex-aluno do Lyceu, examinador de Francês, de 1842 a 1845, Professor de Filosofia do Lyceu e de Teologia do Seminário de Olinda, 1849. Deputado Provincial a partir de 1858 e Chefe do Partido Conservador
Leonardo Meira	Cadeira de Filosofia
Pe. Lima	Cadeira de Português
Lindolfo Herculano Marinho Falcão	Cadeira de Gramática Inglesa, 1848

Lindolfo José Correia das Neves	Professor de Filosofia, Álgebra e Português, de 1860 a 1890. Delegado especial do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte nos exames gerais de preparatórios para os cursos superiores do Império realizados na capital da Parahyba em 1879
Maciel Pinheiro	
Manoel Caetano Veloso	1837
Manoel Pedro Cardoso Vieira	Cadeiras de Retórica, Geometria e Português. Deputado Geral pelo Partido Liberal
Manoel Tavares Cavalcanti	Cadeiras de História Universal e História do Brasil Jornalista e Político
Manrique Victor de Lima	Provido em 4 de Julho de 1832 nas cadeiras de Aritmética e Geometria
Manuel Porfírio Aranha	Provido em 5 de Julho de 1839 e em 25 de Fevereiro de 1842. Cadeiras de Retórica, Poética e Geografia
Matheus Augusto de Oliveira	Cadeira de Inglês
Mathias Freire	Cadeiras de Geografia e Diretor do Lyceu. Jornalista
Maximiniano Inojosa Varejão	Cadeira de Português
Odilon Coutinho	Cadeira de Geografia
Oscar de Oliveira Castro	Cadeira de Ciências Físicas e Naturais. Escritor
Otacílio Camelo Albuquerque	Cadeira de Álgebra, História Natural, Física, Química. Escritor. Aluno e Jornalista
Pedro Anízio Bezerra Dantas	Cadeira de Latim

Rufino Olavo da Costa Machado	Substituto e Secretário da Diretoria da Instrução Pública em 1853
Sabino Coelho	
Severiano Antonio da Gama e Mello	Provido em 28 de Fevereiro de 1842. Cadeiras de Latim e Normal
Thomas de Aquino Mindello	Provido em 19 de Janeiro de 1852. Cadeira de Geografia, Cronologia e História (1852). Foi nomeado Secretário da Diretoria da Instrução em 11 de Fevereiro de 1853
Trajano Pires de Hollanda Cavalcante	Cadeira de Latim

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir das informações disponibilizadas em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/paraiba>

Foram esses homens os responsáveis pela instrução ministrada no Lyceu Provincial, no período compreendido por este trabalho, uma instrução preocupada em formar um homem culto, que tivesse contato com o Latim, o Francês e o Inglês, Retórica Ciências Físicas e Naturais, Álgebra, Aritmética, Geografia e História.

## Considerações finais

Para finalizar este artigo entendemos que o mesmo serve para caracterizar globalmente o corpo docente do Lyceu Provincial da Parahyba do Norte, desde o seu início ou seja em 1836, até à década de 1870. Para tal nos utilizamos de alguns exemplos de professores para ilustrar a importância que o conhecimento dos agentes educativos e das instituições escolares pode evidenciar um modelo de redes de poder que a partir de uma plataforma como a daquela importante instituição acederam a um conjunto diverso de cargos nos diferentes regimes políticos. Dedicamos o nosso texto com maior particularidade aos anos 1830, 1840, 1850, 1860 e 1875 na medida em que corresponde ao arco temporal de um docente.

Enfim, entendemos que o estudo das instituições ou organizações escolares é uma área que se tem desenvolvido de forma acentuada nas últimas décadas, convocando, entre outros, os olhares sociológico, político e histórico. Comum a essas abordagens é a centralidade assumida pela organização escolar, vista não apenas como lugar de reprodução de uma cultura e de regras que lhe são exteriores mas, também, na sua autonomia sempre relativa, como um

lugar de criação cultural.

O corpo docente do Lyceu Provincial da Parahyba do Norte constituiu-se numa verdadeira elite intelectual, cultural e política da Província paraibana. A relação com a comunidade envolvente é uma característica marcante de todo o itinerário que percorremos, embora muito mais poderíamos acrescentar. Por outro lado, este corpo docente pode constituir-se como um campo representativo de um movimento de profissionalização da própria profissão do professor secundário no Brasil do Oitocentos.

Enfim, o Lyceu Provincial nasceu para responder aos interesses político-administrativos de um Estado e de uma elite provincial em afirmação, surgindo na Cidade da Parahiba em 1836 e deparando-se com problemas diversificados.

Durante todo o período estudado, o corpo docente liceal foi constituído exclusivamente por elementos do gênero masculino; não aparecendo durante todo período a participação do gênero feminino que se concentrava mais no ensino primário ou das Primeiras Letras. Foram vários os docentes que passaram pelo Lyceu Provincial que se destacaram localmente, regionalmente, mas também ao nível nacional e que ainda merecem estudos mais aprofundados, entre estes lembramos os nomes de: Severianno Antonio da Gama e Mello, Manuel Porfírio Aranha, Antonio Borges

da Fonseca, Diogo Velho Cavalcanti, Pe. Leonardo Antunes Meira Henriques, Felizardo Toscano de Brito entre outros.

## Referências

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. Brasília: UNB, 1963.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CASTANHA, André Paulo. O Ato adicional de 1834 na história da educação brasileira. In: *Revista Brasileira de Historia da Educação*, n.11-Jan./Jun, Campinas-SP: 2001, p.170-195.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *O Imperial Colégio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. *Das aulas avulsas ao Lyceu provincial: as primeiras configurações da instrução primária na Província da Parahyba do Norte. (1836-1884)*. João Pessoa, PB: UFPB, 2012. (Tese de Doutorado).

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares educação na imprensa*. Campinas:

Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002, p. 3-24.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n. 1, p. 09-43, 2001.

LE GOFF, Jacques (Org.). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.28.

LYRA, Maria de Lourdes V. *O Império em construção: Primeiro Reinado e Regências*. 1º edição. São Paulo: Atual Editora, 2000.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 1998.

MENEZES, José Raphael de. *História do Lyceu Parahybano*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1982.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias*. (Subsídios para a História da Educação no Brasil). 1834 – 1889. Vol. 1, das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MONTENEGRO, Olívio. *Memória do Ginásio Pernambucano*. Recife: PE, Assembleia Legislativa de Pernambuco, 1979.

PARAHYBA DO NORTE. Falla com que excelentíssimo, Presidente da Província da Parahyba do Norte, o Doutor Joaquim Teixeira Peixoto d' Albuquerque installou a 1.<sup>a</sup> Sessão da 2.<sup>a</sup> Legislatura d' Assembléia Legislativa Provincial no dia 24 de Junho de 1838. <http://www.crl.edu/brazil/provincial/paraiba>. Acesso em 24/11/2011.

\_\_\_\_\_. Officio com que o Exm. Sr. Dr José Ayres do Nascimento passou a administração desta província ao Exm. Sr. Dr. Antonio Sabino do Monte. 1884. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/paraiba>. Acesso em 24/11/2011.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler. *Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial*. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2004. CD-ROM. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

## **Parte III**

# **PRÁTICAS EDUCATIVAS E INSTRUÇÃO DOS SUJEITOS**

# EDUCAÇÃO FEMININA NO MARANHÃO DO SÉCULO XIX:

o Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação  
e Remédios

Cesar Augusto Castro  
Ariadne Ketini Costa

Com o objetivo de atender a demanda de novas temáticas tanto históricas quanto educacionais, principalmente seus aspectos sociais e culturais, vários títulos foram lançados com um debate central voltado para a História da Educação, do Cotidiano e da Mulher. Neste sentido é importante observamos a relevante contribuição que estes estudos deram para a construção de um discurso mais amplo à História da Educação e seus reflexos na dinâmica da sociedade. Passou-se a pensar numa análise que contemplasse todas as camadas sociais, em todos os aspectos, sejam eles econômicos, políticos, ou em nossos casos educacionais.

A figura da mulher se relaciona, ao longo da história, com sinônimos de repressão e exclusão. Ao nascer seu des-

tino já estava traçado pela família, que sobre a égide econômica, vê num bom casamento da filha a manutenção de alianças. O casamento arranjado selava a união de duas famílias de parentesco próximo, visando salvaguardar o patrimônio da linhagem, formando verdadeiros clãs, embora a igreja reprimisse este tipo de acordo que se definia por um simples “negocio de famílias”. Sobre esta questão Régine Pernoud afirma que

[...] as uniões, em sua grande maioria, eram arranjadas pelas famílias. As famílias nobres, especialmente as reais, essas disposições faziam, de algum modo, parte das responsabilidades do nascimento, por que um casamento entre dois herdeiros de feudo ou reinos era considerado como o melhor meio de selar um tratado de paz, assegurar amizades recíprocas e também, de garantir para o futuro uma herança vultuosa. [...].<sup>1</sup>

Esta herança, conservada na idade media, nos reporta para a situação vivida pelas chamadas bem nascidas, que nas Polis ocupava basicamente dois papéis, o de mãe e o de esposa. “A educação feminina era iniciada na infância pela mãe e amas, visando a formação de uma esposa ideal

---

1. Pernoud, Régine. *Idade Media: o que nos ensinaram*. Rio de Janeiro: Agir, 1979, p.82.

e continuada pelo esposo após o matrimônio.”<sup>2</sup>. A aliança entre as famílias, ou gênos, era firmada com a união dos herdeiros, “O casamento era considerado, mesmo nos tempos homéricos, como o alicerce da sociedade. A família por intermédio do casamento, constituía o principal núcleo e a base necessária para a preservação da raça”<sup>3</sup>. Já a mulher da modernidade inclui no critério para o casamento suas condições financeiras e sociais, porém a primazia pela união entre noivos da mesma casta social ainda se fazia presente, embora os filhos do sexo masculino tivessem a liberdade de casar-se com plebéias ricas. “As mulheres da aristocracia e da classe media casavam menos do que as da classe operária [...] isto se explica pelo montante dos dotes, que eram cada vez mais elevados”<sup>4</sup>.

A preocupação com a normalização da mulher e sua atuação na sociedade e reforçada com a chegada da Família Real ao Brasil e a transplantação dos ideais de civilidade e modernidade. A tentativa de adequação da sociedade brasi-

---

2. Lessa, Fábio de Sousa. *O Feminino em Atenas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004, p.35.

3. Vrissimizis, Nikos. *Amor, sexo e casamento na Grécia antiga*. São Paulo: Odysseus, 2002, p.40.

4. Hufton, Olwen. Mulheres, trabalho e família. In: Georges Duby e Michele Perrot (Org.). *História das Mulheres no Ocidente*. Vol.3. Do Renascimento a Idade Moderna. Porto: Edições Afrontamento, 1991, p.41.

leira, no início do século XIX, aos modelos europeus de sociedade impulsionou as elites a redirecionar suas práticas de acordo com as demandas em voga na Corte. Para tanto uma foi necessário copiar os modelos trazidos pela nobreza portuguesa e adaptá-los a realidade da colônia brasileira. Segundo Luís Antonio Vieira da Silva, foram às elites brasileiras quem mais visualizaram os reflexos de uma pretensa mudança com imposta pela chegada da Família Real. A entrada maciça de intelectuais vinculados a Corte possibilitou a introdução de Escolas de Arte e Faculdades, que estimularam a constituição de um espaço de produção nacional:

Essa imigração produziu, principalmente, maior desenvolvimento da instrução, e o contato dos estrangeiros – a disseminação das idéias que vogavam na Europa, alguma cultura de espírito, o polimento da sociedade, com isso, mais robustas aspirações a sacudir o jugo cada vez mais insuportável das metrópoles.<sup>5</sup>

Nesta perspectiva as elites tentaram sistematicamente adaptar-se ao modo de vida da Corte, modificando hábitos e adquirindo costumes. A interiorização da vida doméstica deu-se ao mesmo tempo em que as famílias abriam suas ca-

---

5. Silva, Antônio Vieira da. *Historia da Independência da Província do Maranhão, 1822-1828*. Rio de Janeiro: CEA, 1972, p.22.

sas para familiares, parentes e amigos. As salas de visita e os salões eram abertos de tempos e tempos para saraus noturnos, jantares e festas<sup>6</sup>. Maria Ângela D’ Incão afirma que:

Nas casas, domínios privados e públicos estavam presentes. Nos públicos, como as salas de jantar e os salões, lugar das ‘máscaras sociais’, impunham – se regras para bem - receber e bem - representar diante das visitas. As salas abriam- e frequentemente para reuniões mais fechadas ou saraus, em que se liam trechos de poesias e romances em voz alta, ou uma voz acompanhava os sons do piano ou da harpa.<sup>7</sup>

Uma vida mais pública e movimentada também era permitida para as mulheres, que a esta época começam a dar o ar de sua graça em salões, teatros e outros lugares de divertimento. Para tanto, as mulheres que viviam neste universo de luxo e conveniências, “[...] tiveram que aprender a comporta-se em público, a conviver de maneira educada”.<sup>8</sup>

As meninas que outrora viviam encerradas dentro de

---

6. D’Incao, Maria Ângela. Mulher e Família Burguesa. In: Mary Del Priore (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

7. Id. Ibid., p.228.

8. Id. Ibid., p.228.

casa, começam a frequentar espaços públicos. E mesmo a casa que representava a intimidade passa a ser local de ambiguidades, onde a privacidade dá lugar à casa cheia de amigos, e por horas é necessário se adequar às convenções sociais. Nas reuniões íntimas ou mesmo nas festas públicas, as senhoras da alta sociedade exibiam seus ricos trajes e joias, demonstrando, para além do vestuário, a arte do bom comportamento em público. “A mulher de elite passou a marcar presença em cafés, bailes, teatros e certos acontecimentos da vida social”.<sup>9</sup>

A inserção destas meninas na sociedade despertou a nossa atenção para uma questão até então pouco privilegiada pela política governamental, a instrução feminina e seu papel na construção deste novo personagem social. Em que sentido esta educação beneficiaria a formação desta mulher como mãe e esposa? Que modelo educacional deveria ser seguido para que esta formação não fugisse do ideal feminino imposto pela sociedade? Deste modo analisamos a educação feminina no Maranhão do século XIX, usando o caso do Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios, observando seu papel como instituição educacional vinculada a Igreja Católica e ao Estado Provincial. Para a visualização das determinações deste estabeleci-

---

9. Id. Ibid., p.228.

mento faz-se necessário o entendimento do ensino religioso, observando sua metodologia diferenciada da instrução laica, e a concepção de mulher, para a Igreja esta era coberta de uma sacralidade, reflexo de um estilo de vida reclusa, dedicada as obras de caridade.

A partir da documentação deste recolhimento referente, principalmente, a segunda metade do século XIX, foi possível uma análise das práticas sociais que beneficiavam a regulamentação da educação destas meninas que, em sua maioria eram desprovidas de recursos econômicos e prestígio social para alcançar um bom casamento. Para tanto foi utilizado documentos como mapas de controle da entrada e saída das educandas, tabelas de pagamento, ofícios, requerimentos e petições para o ingresso de meninas, além de jornais da época, onde foi possível uma visualização da opinião da sociedade em relação à instituição e a cerca da educação feminina.

O objetivo desta análise será entender o papel das igrejas como mediadora deste ensino e como esta aprendizagem especificamente feminina influenciou para a formação de esposas exemplares. O papel do Estado e da Igreja será de suma importância, uma vez que ambos proporcionavam a manutenção e organização do recolhimento. Estes espaços destinados à fé e devoção eram utilizados por vezes como fuga de

donzelas que conviviam fora dali um processo de submissão e opressão imposta pela sociedade patriarcal do Brasil.

No Maranhão a ereção da primeira instituição voltada para a educação feminina estava vinculada a Igreja Católica. No intuito de obter mercê junto à coroa portuguesa, o frei jesuíta Gabriel Malagrida, recebe em 27 de junho de 1752 um alvará régio para criar na Província de São Luís um recolhimento semelhante ao da Bahia<sup>10</sup>. Durante a segunda metade do século XIX, a educação feminina era realizada pela Igreja, através do Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios, pelo Asilo de Santa Tereza sustentados por doações particulares e pelo Estado. No tocante a educação de modo geral, a discussão girava em torno da liberdade de ensino e o alargamento das oportunidades de instrução por parte do poder público a população pobre. Para a Igreja o debate central era a manutenção de ensino religioso como disciplina obrigatória e fundamental ao currículo escolar. Baseado no plano educacional jesuítico, o Recolhimento esboçava os fundamentos do ensino feminino vinculado também ao ensino religioso. Elisabeth Abranches em seu trabalho sobre a “Educação

---

10. Rodrigues, Maria José Lobato. *Marias em Clausura*. Monografia de conclusão de Curso (História) defendida na Universidade Federal do Maranhão, 2000.

do Bello Sexo em São Luís da segunda metade do século XIX”<sup>11</sup>, afirma que o ensino jesuítico além de favorecer os livres pobres também era utilizado como base da educação das elites. Este ensino, segundo a autora, era fundamentado em uma disciplina rígida e humanista:

O plano educacional dos jesuítas incluía também a instrução dos filhos da elite colonial, preparando-os para o estágio posterior de aperfeiçoamento e conclusão de seus estudos na Europa. Às mulheres brancas era dada apenas uma educação doméstica que se restringia ao aprendizado de prendas do lar e boas maneiras.<sup>12</sup>

Para os livres pobres, e é esta classe que em nossa análise foi mais enfatizada, eram essencialmente as instituições ligadas a Igreja Católica que forneciam a educação básica necessária para a formação destes indivíduos, no caso feminino, o Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios. Elisabeth Abrantes cita que:

Os jesuítas possuíam quatro colégios no Maranhão além do Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Re-

---

11. Abrantes, Elisabeth Sousa. *A Educação do “Bello Sexo” em São Luís da Segunda Metade do Século XIX*. Tese de Mestrado defendida na Universidade Federal do Pernambuco, 2002.p.43.

12. Id. *Ibid.*, p.43.

médios destinados às órfãs e senhoras desvalidos. Após a expulsão desses religiosos, foram criadas as chamadas escolas (aulas) régias, que deveriam ser financiadas pelo cofre do subsídio literário, sendo que no final do século XVIII existiam pelo menos três dessas escolas em São Luís.<sup>13</sup>

A educação oferecida às recolhidas não era tão diferente do plano de atividades das Escolas Particulares mais frequentadas pelo público feminino da elite da Capital. Colégios como o “de N. S. da Glória, de N. S. de Nazaré, N. S. da Soledade, Santa Isabel, Sagrada Família, de Santa Ana”<sup>14</sup> que recebiam meninas das mais importantes famílias, seguiam uma metodologia análoga ao Recolhimento dos Remédios, preparando-as para a administração da casa e o cuidado dos filhos e marido. Porém para as alunas destas instituições particulares, além dos conhecimentos domésticos era necessária uma instrução voltada para a arte do bem servir e apresentar-se, pois estas estavam frequentemente expostas ao público e ao julgamento de uma sociedade que no século XIX exigia o mínimo comprimento das regras de civilidade. Para este mister era necessário incluir no currículo destas educandas, aulas de desenho artístico, francês, piano e canto e música. Já para as recolhidas do

---

13. Id. Ibid., p.44.

14. Id. Ibid., p.52.

Asilo de Santa Teresa e do Recolhimento as atividades manuais e culinárias tinham uma ênfase maior, pois o aprendizado destas prendas domésticas servia como reforço para arranjos matrimoniais. Este contraste entre as metodologias acima citadas demonstra a realidade de uma sociedade extremamente hierarquizada, baseada no poder econômico e na desigualdade das classes. Elisabeth Abrantes concorda com esta proposição citando que para:

As jovens, cujas famílias possuíam recursos para pagar seus estudos secundários, podiam aspirar por essa elevação intelectual, embora diferente da que era oferecida aos homens nesse mesmo nível, não possuindo o ensino secundário feminino a característica de preparatório para o ensino superior, aspiração não admitida para as mulheres naquela época. Para as meninas pobres restavam às escolas de primeiras letras e instituições como recolhimentos e asilos.<sup>15</sup>

Porém faz-se necessário citar que não eram apenas meninas desvalidas que frequentavam o Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação Remédios, uma parcela significativa de pensionistas mantidas por particulares é observada na documentação, prova de que o tradicionalismo educacional

---

15. Id. Ibid., p.52.

referente ao ensino religioso e a preferência pelos dogmas dos católicos ainda prevaleciam, principalmente no que se diz respeito a formação das futuras damas da sociedade. A documentação referente aos pedidos de admissão de mulheres no recolhimento revela que havia requisições referentes a ambas as situações. Ao remeter seu pedido de admissão de sua protegida Fellipe Benicio d'Oliveira Condurú apresenta todas as condições e benefícios que esta terá direito, incluindo-se a estadia e demais serviços:

[...] dezoito mil reis, a parenta e protegida [...] de nome D. Raquel Marcelina Alves Campos, branca, donzela, com 27 de idade, filha legítima dos já falecidos Mariano Fellipe de Oliveira Campos e D. Joana Alves Campos, correndo por conta da mesma o vestuário, lavagem de roupa, dieta e tratamento medico quando for mister, e se responsabilizando o supplicante por qualquer falta que se der no pagamento da mensalidade.<sup>16</sup>

Fica explicito que além de se tratar de uma componente de família abastarda Raquel Marcelina, já tinha passado da idade da educação primária, sabendo apenas ler e escrever. A

---

16. Requerimentos avulsos. Pedido de Fellipe Benicio d'Oliveira Condurú para admissão de Raquel Marcelina Alves Campos no Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios. 29de Agosto de 1876. APEM. caixa 211, doc.19.

formação pretendida no Recolhimento deveria basear-se no aprendizado das prendas domésticas e no comprometimento com a doutrina cristã. Por outro lado, o que seu tio queria não era somente a educação regular e sim assegurar-se da virtuosidade da moça para que esta, embutida de uma conduta casta e moral proporcionada pela instituição, pudesse lograr um bom casamento no seio da elite maranhense.

Esta contradição encontrada no Recolhimento exemplifica a dualidade que se vivia dentro da instituição. Para as educandas pobres a petição era feita baseada na clausura de admissão na qual o Recolhimento comprometia-se em amparar estas meninas caso fosse comprovada seu estado de miséria e desabrigo, causado por falta de condições financeiras, orfandade ou viuvez por parte da mãe ou do pai. Foi nestas condições que D. Ursulina Lima, que ao encontrar-se em extremo estado de pobreza, remete sua petição para análise do Vigário Capitular responsável pelo Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios, declarando ser:

[...] desvalida e sem recursos de qualquer qualidade, a não ser o seu trabalho de mulher, com que mal pudera vestir-se e calçar-se, precisando absolutamente de um Asilo, onde se possa acolher o resto da sua vida, vem rogar a Vossa Reverendíssima a esmola de mandar que ella seja

admitida no Recolhimento desta cidade, declarando que ella se sujeita inteiramente as condições d'este estabelecimento com as quaes se conformaram.<sup>17</sup>

Como resposta a requerente obteve além do aceite um termo de adequação as normas e disciplina do Recolhimento. Este termo versa sobre as condições nas quais eram admitidas as educandas e quais as obrigações deveriam cumprir para o bom andamento do processo de aprendizagem:

Passa-se portaria de ingresso pra a classe das recolhidas gratuitas com a clausula de não poder sair do Recolhimento senão por motivo de moléstia grave precedendo licença do ordinário, de trabalhar para vestir-se e prover-se do necessário, menos casa e alimentação que lhe será fornecida grátis pelo estabelecimento sujeitando-se as nossas regras e disciplinas das irmãs de veio e de ficando com seu procedimento as sua companheiras. Se porem torna-se causadoras de desordem e mau exemplo ou. qualquer formalidade será obrigada a deixar o Estabelecimento. (MARRANHÃO 21 de Fevereiro de 1877).<sup>18</sup>

Quanto às atividades desenvolvidas pelas educandas no

---

17. Requerimentos avulsos. Pedido de Ursulina Lima para sua admissão no Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios. 21 de Fevereiro de 1877. APEM. Caixa 211, doc.20.

18. Id. Ibid.

Recolhimento havia uma diferenciação em relação à educação ministrada a meninas de escolas particulares, como acima foi citado. Além deste diferencial outro aspecto importante é observado por Maria Regina Nina Rodrigues as afirmar que esta prática estava inserida dentro do calendário de atividade das educandas. Os objetos produzidos internas eram expostos em feiras de festividades e vendidos para a manutenção do Recolhimento e sustento das pensionistas gratuitas:

No dia 29 do corrente terá lugar a festa da Anunciação de N. Senhora no Recolhimento desta cidade com vésperas e missa solenemente cantada: A música no coro será executada pelas mesmas recolhidas [...]. Haverá desde a ocasião da missa exposição de diferentes objetos, feitos pelas recolhidas, as quais começaram a ser arrematadas em leilão às 4 horas da tarde em diante.<sup>19</sup>

Entre os documentos do recolhimento foi analisada uma relação de objetos produzidos pelas educandas, posteriormente vendidos no festejo de Nossa Senhora de Anunciação. Este documento identifica qual a prioridade no ensino destas meninas e qual o objetivo deste método.

---

19. Rodrigues, Maria Regina Nina. Maranhão: Do Europeísmo ao Nacionalismo - Política e Educação. São Luís: SIOGE, 1993, p.75.

O documento é titulado como “Relação de objetos preparados pelas educandas [...] desde 1º Agosto de 1871 a 30 de Junho de 1872, dirigidas pela Diretora Firmina Rosa de Magalhães Bastos”. Nele consta a descrição dos objetos se valor pelos quais foram vendidos<sup>20</sup>:

**Objetos vendidos a dinheiro**  
**Ditos a saber:**

4	Fronhas no valor de		810 reis
5	Toalhas	135000	
9	Ditas	80000	
2	Camizinhas	100000	
2	Lenços	20000	
2	Fronhas	30000	
10	Varas de Labyrinthos	10000	
11	Ditas de renda	2400	
3	Ditas de ditas	600	
2	Varandas de rede	32000	
1	Ditas de ditas	16000	446000
			408625
			1:665045

20. Documentos do Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios, 5 de julho de 1872, 1877. APEM. caixa 216, doc.45.

O conceito de educação feminina era completamente diferente da instrução masculina, a disposição do currículo demonstra claramente o objetivo de ambas:

[...] a educação masculina, considerada essencial na formação de cidadãos honestos, cumpridores dos seus deveres e na habilitação para o exercício da profissão que escolherem. Para a educação escolar feminina não havia essa mesma prioridade, sendo oferecida na medida do possível, nas vilas e lugares mais populosos onde o governo considerava viáveis essas aulas. Afinal, não eram de todo indispensáveis para o papel que se esperava das mulheres naquela sociedade, cuja formação do caráter e conhecimentos necessários para desempenhar suas tarefas podia ser obtida na educação doméstica.<sup>21</sup>

As atividades eram voltadas para o aperfeiçoamento de habilidades manuais com o bordado, tricô e costura, ou mesmo o aprendizado de receitas e práticas culinárias. O ensino de boas maneiras, desenho e música, determinavam o papel social que a mulher desenvolveria na sociedade após sua formação: mãe e esposa. Inseridas na concepção de modernidade, a mulher carrega consigo, isto reporta a leitura que fazemos destas, todo o estereotipo imposto pela sociedade da época. Esta perspectiva não foi diferenciada

---

21. Abrantes, Elisabeth Sousa. Id. Ibid.p.50.

na educação, possuindo, deste modo, todas as permanências de uma sociedade patriarcal, de caráter conservador. Desde sua formação o Brasil tentou implantar, a princípio, com bases da educação uma cópia do modelo português, onde o ensino é monopolizado pela igreja e regido pelos dogmas religiosos.

A educação feminina no Brasil, desde os tempos coloniais, objetivou desempenhar uma função conservadora de reproduzir a sociedade paternalista e legitimar a submissão feminina, restringindo a mulher ao espaço privado do lar e sua educação às prendas domésticas. A educação religiosa procurava moldar o caráter das mulheres, cultivando as virtudes cristãs, para serem boas esposas e mães. A mentalidade da época colonial sobre a educação feminina era de que à mulher bastava o aprendizado da costura e dos trabalhos domésticos, uma vez que se aprendesse a ler e escrever teriam os meios para estabelecerem correspondências amorosas, o que era visto como um grande perigo para a honra feminina.<sup>22</sup>

A sociedade maranhense do século XIX refletiu as modificações implicadas neste período, quando necessário, as moldes impostos pela tentativa de implantação do progresso e da civilidade. O estudo do Recolhimento de Nossa Senhora

---

22. Id. Ibid.p.80.

de Anunciação e Remédios foram primordiais para a leitura do universo feminino, pois, engloba esferas diferenciadas tanto pela situação econômica, quanto pela funcionalidade do ensino enquanto projeto normalizador para estas mulheres.

A inserção destas mulheres na sociedade com elemento público determinou o contato com um saber, ainda que superficial, a cerca de conteúdos antes vedados mulheres e monopolizado pelo ensino masculino. Porém, aliado a este novo leque de ensino, estas meninas não deixaram suas aulas de bordado e culinário, necessário para lograrem êxito no casamento, pois as mulheres eram desde cedo educadas para serem esposas exemplares, passando da tutela do pai para a do marido. A transformação feminina ocorrido neste período trouxe as mulheres para fora do lar, em público estas podiam mostrar-se e revelar seus sentimentos e comportamentos, tudo isso, porém, estará sob o olhar vigilante de pais e esposos. Num processo de longa duração, do qual não escapa nenhuma mudança histórica, irá levar, ainda, bastante tempo para que as mulheres conquistem completamente sua emancipação. Por enquanto, no século XIX, ao menos um olhar mais aguçado e, por conseguinte, uma apropriação por esta sociedade dos conceitos de civilização e cultura que foi possivelmente alimentado pela recém nascida sensibilidade burguesa.

Aliado a esta visível apresentação social das mulheres, estava o fato do acentuado crescimento do consumo de literatura proporcionado por um maior índice de alfabetização feminina. “A possibilidade do ócio entre as mulheres de elite incentivou a absorção de novelas românticas e sentimentais, consumidas entre um bordado e outro, receitas de doces e confidências entre amigas”<sup>23</sup>. A figura da mulher se relaciona, ao longo da história, com sinônimos tais quais repressão e exclusão. Ao nascer seu destino já estava traçado pela família, que sobre a égide econômica, vê num bom casamento da filha a manutenção de alianças.

## Referências

ABRANTES, Elisabeth Sousa. *A Educação do “Bello Sexo” em São Luís da Segunda Metade do Século XIX*. Tese de Mestrado defendida na Universidade Federal do Pernambuco, 2002.

ALGRANT, Leila Mezan. *Honradas e Devotas: mulheres da colônia, condição feminina nos conventos e recolhimentos no sudeste do Brasil – 1775-1882*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

CABRAL, Maria do Socorro. *Política e Educação no Maranhão (1834-1891)*. Sioge, 1984.

CASTRO, César Augusto. *Ordenação e disciplina: instituições escolares e*

---

23. Id. *Ibid.*, p.229.

- pobreza (meninos e meninas) no Maranhão Oitocentista. São Luís, 2007.
- CAVALCANTE, Ângela Cristina Silva. *Reconstrução histórica da Casa dos Educandos Artífices do Maranhão (1841-1889)*. São Luís, 2002.
- CONDURÚ, Felipe Benicio D' Oliveira. *Documentos do Recolhimento: pedido de ingresso*. São Luís, doc.5419, capa 1275,est7. prat.5b,1876.
- D' INCAO, Maria Ângela. *Mulher e Família Burguesa*. In: Mary Del Priore (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LIMA, Carlos de. *História do Maranhão*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.
- MARQUES, César Augusto. *Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão*. Rio de Janeiro: Cia. Editora Fon-Fon e Seleta, 1970.
- VIVEIROS, Jerônimo de. *História do Comercio do Maranhão (1612-1895)*. São Luís:/ Associação comercial do Maranhão,1954.
- RODRIGUES, Maria José Lobato. *Marias em Clausura*. Monografia de conclusão de Curso (História) defendida na Universidade Federal do Maranhão , 2000.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 15. Ed. Campinas: Autores Associados, 1998
- OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O Ensino Público: obra destinada a mostrar o estado em que se acha e as reformas que exige a instrução pública no Brasil*. Maranhão, 1874.
- RODRIGUES, Maria Regina Nina. *Maranhão: Do Europeísmo ao Nacionalismo - Política e Educação*. São Luís: SIOGE, 1993.

# TEATRO, CULTURA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PÓS-ABOLIÇÃO:

experiência do ator negro De Chocolat  
(Rio de Janeiro, final do século XIX e início do XX)

Rebeca Natacha de Oliveira Pinto  
Alessandra Frota M. de Schueler

Rio de Janeiro, década de 1920. A imprensa carioca noticiava a criação de uma companhia de teatro negro, organizada pelo ator De Chocolat. Mario Nunes, crítico diário no *Jornal do Brasil*, e também na revista ilustrada semanal *O Malho*, debochava da nova companhia teatral que então surgia.<sup>1</sup> Talvez para ter assunto num período pós-carnavalesco, entressafra da temporada teatral, ou ainda por puro

---

1. Seguindo a concepção teórica sugerida pela historiadora Hebe Mattos, optamos por utilizar a designação negro em sentido contemporâneo, conforme o termo tem sido construído pelos movimentos negros no Brasil, como marca da escravidão e da origem africana e de reivindicação identitária. (MATTOS, 2009, p.34). Isto não significa que ignoramos o fato de que as designações de cor estiveram sujeitas às clivagens sociais, às desigualdades e às hierarquias da sociedade escravista, compreendendo que as várias designações de cor aludiam, historicamente, a conflitos e disputas.

preconceito, Nunes desmerecia a possibilidade de implementação de um “teatro negro” aos moldes parisienses. Com ar de ironia, em 27 de fevereiro de 1926, em edição de *O Malho*, o crítico publicou um fictício anúncio de recrutamento de artistas para a companhia de De Chocolat:

Precisam-se de negros e negras, para a organização de uma companhia teatral destinada a enfeitiçar o Rialto. Devem ser absolutamente retintos e não muito horrendos, idade entre 16 e 40 anos, sabendo ler, escrever e dançar. Procurar o Sr. Mário Nunes no ‘JB’<sup>2</sup>.

As disputas em torno dos significados do teatro para a experiência de artistas negros em busca de inserção no mercado cultural carioca podem ser apreendidas por meio das representações produzidas na imprensa. Da mesma forma, os artigos de crítica teatral oferecem pistas importantes para pensarmos nas experiências de letramento, nas práticas educativas difusas e nas relações entre educação,

---

2. Esse anúncio faz parte da Coluna “Theatros” do periódico *O Malho*, especificamente na página 07 da edição de 27/02/1926.

cultura e política na cidade do Rio de Janeiro<sup>3</sup>. Nesse artigo, buscamos perceber como a trajetória de João Candido Ferreira, o ator negro que ganhou a alcunha de De Chocolat, dialoga com as múltiplas possibilidades de formação e instrução na capital federal nas primeiras décadas do século XX. Defendemos a hipótese de que os estudos biográficos constituem importantes brechas para compreensão dos diferentes espaços de participação política conquistados pelos negros na Primeira República.

De Chocolat, como artista e intelectual negro, pode ser considerado como sujeito histórico integrante de uma

---

3. Magda Soares, em seu artigo “Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos” evidencia a necessidade de distinguir, conceitualmente, as definições de letramento e alfabetização, uma vez que esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. Soares afirma que a alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, ou seja, o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Este processo refere-se também a aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. A alfabetização pertence, assim, segundo a autora, ao âmbito do individual. No tocante ao letramento, por sua vez, Magda Soares focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Afirmando que um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação. Ou seja, o letramento é o estado ou a condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. Ver SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

rede intelectual e cultural mais ampla, que agregava variados grupos e indivíduos em espaços distintos e plurais de sociabilidade urbana. (SIRINELLI, 2003, p. 231-239). Nossa proposta é pensar a atuação do ator e escritor, nos termos da concepção de intelectual, gestada pelo historiador François Sirinelli, na medida em que compreendemos a sua inserção no campo das lutas dos negros no processo de abolição e no pós-abolição. Ou seja, para esse autor, o intelectual engajado é tanto aquele que escreve, quanto aquele que atua no sentido de produzir e divulgar uma determinada reflexão acerca das suas percepções do contexto vivenciado. (SIRINELLI, 2003, p. 262). Nessa abordagem o intelectual não é aquele que se autodenomina como tal. Ao contrário, o que define o enquadramento de um indivíduo como intelectual é a função ou o lugar social exercido em diversos níveis.

Nesse sentido, cabe ressaltar que não buscamos estudar o indivíduo isolado, examinado em si mesmo. Ao estudar a trajetória desse artista, visamos reconstruir o que é pertinente para fazer emergir o seu entorno, visando perceber contextos sociais e culturais mais amplos ou problemas históricos específicos. A partir do conceito de configuração social, de Norbert Elias (ELIAS, 1994), e também dos estudos chamados de micro-históricos, como os de Giovanni

Levi (LEVI, 2005), Carlo Ginzburg (GINZBURG, 2006), Jacques Revel (REVEL, 1998) e Natalie Davis (DAVIS, 1987), apresentam-se a possibilidade de pensar no indivíduo em sua vasta gama de relações.

Estudar biografias e trajetórias de vida implica reconstruir a “estrutura da rede” na qual este indivíduo está inserido e age. Isso nos ajuda a nos manter alerta, do ponto de vista teórico-metodológico, para os perigos e as armadilhas da “ilusão biográfica”. (BOURDIEU, 1996, p. 63). Seguindo as propostas do sociólogo, compreendemos que, ao estudar as biografias, devemos estar atentos para afastarmos a construção de uma cronologia unidirecional, a criação de um “eu” coerente e constante, com um “destino manifesto”. É preciso considerar que as ações, escolhas possíveis, decisões, permanentes mudanças e deslocamentos de um indivíduo, nos dão a dimensão da complexidade dos condicionamentos da experiência, da pluralidade dos campos de possibilidades e contextos móveis existenciais. Com Giovanni Levi, argumentamos que a narrativa biográfica é “um meio eficaz de constituir uma narrativa que dê conta dos elementos contraditórios que constituem a identidade de um indivíduo e das diferentes representações que dele se possa ter conforme os pontos de vista e as épocas”. (LEVI, 1996, p.170).

Partindo dessas reflexões teórico-metodológicas, consideramos fundamental o estudo sobre a trajetória do artista negro e da Companhia de Teatro de Revista. João Candido Ferreira nasceu em Salvador, na Bahia, em 18 de maio de 1887, alfabetizando-se ao final do século XIX e início do século XX. Periódicos como o *Diário de Notícias* - em 29 de dezembro de 1956 -, afirmam que, ainda em Salvador, revelava um profundo interesse pelo teatro, tendo ingressado, muito jovem, numa companhia espanhola de zarzuelas<sup>4</sup>, com a qual transferiu para o Rio de Janeiro. Cancionista nos primeiros anos do século XX, iniciou sua carreira se apresentando em casas de “chopp”, cabarés e teatrinhos de variedades na capital federal, sob o pseudônimo de *Jocanfer*<sup>5</sup>. Após uma viagem a Paris, no começo da década de 1920, ganhou a alcunha de De Chocolat, com a qual assinou e registrou músicas e peças teatrais. Sua atividade teatral se desdobrou em diversos gêneros, desde a opereta à comédia – e, destacadamente, a Revista –, o que fez com que seu nome seja relacionado a inúmeros empreendimentos, e, especialmente a Companhia Negra de Re-

---

4. Zarzuela é um tipo de “ópera-cômica” oriunda da Espanha, com canções e peças instrumentais entremeadas por diálogos muito comum nos palcos do Brasil no século XIX.

5. *Jocanfer* correspondia à abreviação das primeiras sílabas do nome do artista.

vistas, fundada em 1926. Candido Ferreira teve um sólido círculo de amizades, convivendo com personalidades como Noel Rosa, Donga, Pixinguinha, Francisco Alves, Duque, Procópio Ferreira e Jaime Costa. Integrou-se ao ambiente boêmio e as redes de sociabilidade artística e intelectual da cidade do Rio de Janeiro.

Provavelmente, foi por ocasião de sua estada em Paris que De Chocolat travou maior contato com correntes de pensamento que valorizavam as manifestações culturais de matriz africana. Petrônio Domingues, em artigo recente, argumenta que essas práticas culturais se concretizaram em movimentos como o *New Negro* (ou *Harlem Renaissance*) e o *Negritude* e se expandiram por toda a África negra, Europa e as Américas, inclusive o Brasil, tendo seus códigos e mensagem alcançado os negros da diáspora. (DOMINGUES, 2005, p. 26, 27)<sup>6</sup>. Antônio Sergio Alfredo Guimarães há muito vem demonstrando como novas perspectivas acerca do negro e sua cultura estavam em circulação no alvorecer do século XIX e começo do século XX. O autor chama a atenção para a *modernidade negra*, ou seja, o processo de inclusão cultural e simbólica dos negros à

---

6. Para informações sobre estes movimentos ver BUTLER, Kim. *Freedom Given, Freedoms Won*. Afro-Brazilian in Post-Abolition São Paulo and Salvador. New Brunswick, New Jersey e London, Rutgers University Press, 1998.

sociedade ocidental, em curso desde meados do oitocentos. Guimarães destaca também que sob a palavra *negra* se escondem *personas* muito diversas: o escravo e o liberto das plantações; o africano, o crioulo, o mestiço e o mulato das sociedades coloniais americanas; o norte-americano, o latino americano, o africano, o europeu do mundo ocidental pós-guerra, entre outros. (GUIMARÃES, 2003, p.42). Para esse autor, em face de representações negativas sobre o negro produzidas pela suposta hegemonia racial do branco, fundamentada na emergência das teorias científicas sobre a hierarquia das raças humanas, na diáspora, produziram-se representações positivas, principalmente, no âmbito da cultura e das artes.

No cenário da capital federal, o jogo de representações em luta, marcado por influências, importações, recriações e ressignificações, foi central na produção de um novo campo do entretenimento, o Teatro de Revistas. Nascido nas últimas décadas do século XIX, encontrava na explosão dos cinemas, nos grandes sucessos dos palcos musicados e na importância dos fonógrafos (além do ainda incipiente rádio) uma nova fase de expansão. Os artistas e intelectuais da capital rapidamente se apropriaram do variado repertório cultural em circulação e utilizaram referências estrangeiras de forma criativa, o que resultou na formação de um

universo de entretenimento brasileiro, que, contou com a presença de personagens, com a “invenção de tradições” e matrizes ditas nacionais<sup>7</sup>.

Tiago de Melo Gomes sinaliza para o tino comercial do intelectual, uma vez que após voltar de temporada artística na Europa, acreditou que seria possível a realização em uma versão brasileira para o Teatro Negro. (GOMES, 2001, p.03). Tiago de Melo Gomes, Martha Abreu e Andréa Marzano argumentaram que, durante o século XIX, era comum assistir a espetáculos em que se comprovava a presença de artistas negros. (GOMES, 2001; ABREU; MARZANO, 2009). Nas primeiras décadas republicanas, na cidade do Rio de Janeiro, artistas negros como Eduardo das Neves e Benjamim de Oliveira, faziam notório sucesso, vinculando-se a indústria fonográfica e atraindo uma infinidade de pessoas para assistirem seus espetáculos. (LOPES, 2004, p.80). Alguns desses artistas, que se destacaram no universo do entretenimento carioca entre as décadas de 1900 e 1920, fizeram parte da Companhia Negra de Revistas, entre eles Pixinguinha, Bonfiglio de Oliveira e Sebastião Cirino. (GOMES, 2001).

---

7. Ver Hobsbawm, Eric; Ranger, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

João Cândido Ferreira, como músico e revistógrafo<sup>8</sup>, nos traz indícios para refletir sobre os processos de alfabetização dos negros no período posterior à abolição da escravidão, e como essa trouxe possibilidades de emancipação dentro da sociedade brasileira, entre o final do século XIX e começo do século XX. Dialogando com matrizes teóricas racistas, em suas criações, *De Chocolat* valorizava o negro e suas possibilidades de atuação – até mesmo no título de suas obras, como na peça teatral “Tudo Preto” ou na música “Negro também é gente”.

A trajetória de *De Chocolat*, assim como suas peças e músicas, nos aponta para o fato de que a educação não esgota seu significado na escola, mas demonstra a existência de uma heterogeneidade de forças educativas, ampliando as percepções a respeito da noção de educação, visto que esta também “se processa no espaço privado, no convívio íntimo, nas leituras comuns, nas conversas, músicas, danças, festas, procissões e jogos”. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.10). Ana Luiza Costa demonstrou a importância de redimensionarmos a concepção de educação, uma vez que devemos olhar para “o educar-se como a experiência vivida, o ensinar e o aprender entre os próprios sujeitos populares, mesmo fora da escola, fosse em associações de

---

8. Nome dado para o autor de peças do Teatro de Revista.

trabalhadores, ou de forma mais difusa em seu cotidiano”. (COSTA, 2012). Do mesmo modo, Carlos Henrique Brandão há muito defende que a educação é uma prática social construída a partir dos saberes existentes na diversidade cultural. Ou seja, vivenciamos experiências de aprendizagem nos diferentes setores: em casa, na rua, igreja e na escola. (BRANDÃO, 2005, p. 13).

Essa temática também foi enfrentada no âmbito da História Social. Edward Thompson, no texto Educação e Experiência, publicado no Brasil no livro *Os Românticos*, salientou a importância das práticas culturais difusas de educação que, extrapolando os limites da escola e da sala de aula, fertilizavam e produziam novas formas de cultura, experiências e ações sociais. (THOMPSON, 2002, p. 35-36). Não é que o historiador inglês alimentasse um desprezo pela escola ou pela formação intelectual formal. Longe disso, o seu argumento consistiu em demonstrar que, historicamente, a escola não foi institucionalizada sob um “vazio cultural”, mas se construiu na relação tensa com a diversidade da experiência social e cultural, na qual as pessoas são produzidas e reconhecidas como sujeitos históricos. Nas sociedades ocidentais modernas, antes mesmo do aparecimento da escola, produziram modos de significar e reconhecer práticas educativas heterogêneas e plurais. Para

Thompson, longe de qualquer idealização, as dimensões de formação estão intimamente relacionadas ao conjunto das experiências históricas dos sujeitos:

Os valores não são pensados, nem chamados, são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São as normas, as regras, as expectativas etc. necessárias e aprendidas (e aprendidas no sentimento) no *habitus* de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda a produção cessaria. (THOMPSON, 1989, p.358).

Luciano Mendes de Faria Filho, Marcus Aurélio Tabor-da de Oliveira e Liane Maria Bertucci em seus estudos sobre a importância da obra de E. P. Thompson para o campo de pesquisas em História da Educação, destacaram as relações entre educação, experiência e cultura. Citando o historiador inglês, os autores chamam atenção para as práticas culturais entre os trabalhadores, que, não raramente, no seu tempo livre, em altas horas da noite, à luz de velas, se dedicavam a uma cultura vigorosa. Entre os elementos em desenvolvimento se destacavam o letramento, a instrução e a linguagem, muitas vezes adquiridos de forma autodidata. Do mesmo modo, a educação e a cultura se desenvolvem

com o consórcio do teatro, dos pasquins e *cartoons*, da cultura oral, da aquisição de um saber utilitário e de uma política das ruas, tabernas e mercados, onde os textos das mais diversas naturezas eram lidos em voz alta para aqueles que não sabiam ler. As peças teatrais retratavam a miséria dos pobres e a opulência dos ricos, nas quais eram discutidos com veemência os arbítrios do poder. Muitas delas eram divulgadas por meio dos impressos baratos, acessíveis à parcela expressiva da população. (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 76).

Assim, podemos observar como a formação, no campo educacional, pode se remeter a um conjunto impreciso e heterogêneo de experiências, práticas e situações historicamente determinadas. A formação é sempre uma tentativa de compreensão e intervenção na cultura, a partir das lentes próprias do sujeito que se forma, seja ele individual, seja coletivo, e, portanto, não pode ser concedida, nem tutelada. O seu referente primeiro é a necessidade de autorreflexão crítica sobre as formas de organização da cultura. Implica uma vontade de conhecimento que visa, em última instância, ao desencantamento do mundo. Thompson nos lembra que a formação é um ato de autodeterminação, de autodisciplina. A educação participa, e concorre, para o processo de forma-

ção da classe e, se concretiza, ao mesmo tempo, pela ação dos trabalhadores. (THOMPSON, 1989, p.298).

Natalie Zemon Davis também nos ajuda a pensar como a palavra impressa vai muito além do domínio do código letrado, ampliando nossa perspectiva acerca da introdução do letramento das experiências sociais dos sujeitos. Estudando a inserção da palavra impressa na vida popular na França do século XVI, Davis, assim como Thompson, nos oferece um conjunto de reflexões sobre a educação como uma prática social vivida e, permanentemente reinventada, pela e na coletividade. Natalie Davis complexifica a nossa percepção sobre as relações indissociáveis entre cultura oral e palavra impressa. (DAVIS, 1990, p.159).

Cabe ressaltar também que em nossa própria historiografia educacional, estudos como o de Ana Maria de Oliveira Galvão (2002, p. 116) destacam que as práticas de oralidade se constituíram historicamente como um dos modos de inserção dos grupos sociais na cultura escrita e que não podemos compreender essas dimensões em separado. Em *Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita* (GALVÃO, 2001), a autora afirma que a aprendizagem de habilidades básicas de leitura, a alfabetização inicial, pôde se dar por processos autôditadas ou por instituições de escolarização formal. No

entanto, a partir da aquisição dessas habilidades, o nível de escolarização dos sujeitos não constitui mais, necessariamente, fator único, ou fundamental, para as suas experiências posteriores de letramento e para os significados da leitura e da escrita em suas trajetórias de vida. O nível de inserção dos sujeitos na cultura urbana também se revela um fator significativo para propiciar uma maior intimidade com a escrita. Viver na cidade, imerso em um mundo onde o impresso se encontra em quase todos os lugares, é, para a autora, experiência fundamental para os processos gradativos de aquisição de uma maior familiaridade com a cultura escrita.

Nesse universo, o teatro – extremamente presente no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX –, possibilitava o desenvolvimento de múltiplas competências de leitura e oralidade, além proporcionar aos artistas e ao público carioca o contato com outros gêneros discursivos (imagem, texto literário, imprensa, cenografia, música, desenho etc.).

Laura Maciel fornece uma maior compreensão dos espaços de vivência da cultura letrada na cidade, trazendo à tona o universo da imprensa. Estudando o universo de trabalhadores no Rio de Janeiro entre os séculos XIX e XX,

Maciel destaca a imprensa como importante instrumento para trazer ideias e projetos à discussão pública, criar o hábito de leitura e constituir-se como espaço de reflexão e discussão. (MACIEL, 2008, p.94).

É nesse contexto que a compreensão da trajetória de João Candido Ferreira, e o viés educativo de sua prática teatral, nos permitem ampliar nossas percepções acerca dos espaços de vivência educacional dos negros no final do século XIX e início do século XX. No intuito de analisar a dimensão pedagógica do teatro, buscamos também evidenciar o papel da oralidade como prática educativa. (BATISTA; GALVÃO, 2006, p. 430).

## Teatro, cultura e experiência educativa

Compreender os difusos espaços educativos numa cidade em intensos processos de transformações sociais não tem sido uma tarefa fácil. Significa redobrar a nossa atenção para as inúmeras possibilidades de fontes e de canais de diálogo com o nosso passado. Marc Bloch nos ensina a necessidade, como historiadores, de recorrermos a uma multiplicidade de documentos e, por conseguinte, de técnicas de pesquisa. Esse afirma que “[...] poucas ciências,

creio, são obrigadas a usar, simultaneamente, tantas ferramentas”. (BLOCH, 2001, p.60).

É nesse sentido que pretendemos apreender as peças teatrais, principalmente as do teatro de Revistas, levando em consideração a sua dimensão pedagógica, intrinsecamente imbricada à formação dos sujeitos e à vida social e cultural carioca<sup>9</sup>. Martha Abreu, em seu estudo sobre a festa do Divino Espírito Santo, nos permite compreender como o ambiente cultural multifacetado do Rio de Janeiro, no século XIX e começo do XX, se apresentava como local de formação dos sujeitos históricos, trazendo embates e diálogos com o que era considerado moral ou civilizado. (ABREU, 2000, p.35). As manifestações culturais se evidenciam como espaços de práticas educativas e as festas populares eram expressão teatral de uma organização social, pois propiciavam a participação dos diferentes atores, segmentos da elite política e letrada, índios, negros e escravos, nacionais e estrangeiros, crianças, homens e mulheres, tornando seu significado bastante heterogêneo e dinâmico. As festividades, sagradas e profanas, e os eventos de entretenimento cultural, como o teatro, proporcionavam

---

9. Para buscar as relações entre a Educação e o Teatro pautar-me-ei na dissertação de Carolina Mafra de Sá, *Teatro Idealizado, Teatro Possível: uma estratégia educativa em Ouro Preto (1850-1860)*.

uma rede de solidariedade, alegria, prazer, inversão, criatividade, troca cultural, e, ao mesmo tempo, eram lugares de luta, violência, educação, controle e manutenção dos privilégios e hierarquias. (DEL PRIORE, 1994, p. 46).

O Teatro de Revistas nasceu no Brasil no século XIX, e era um teatro de improvisação, de crítica e fantasia, que se revestia de uma técnica própria, de ritmos certos e de uma dinâmica especial, não se excetuando de um elaborado cenário. Segundo Neide Veneziano, era um tipo de espetáculo no qual eram manipulados variados tipos de interpretações, possibilitando o estabelecimento de um diálogo com os diversos grupos sociais. (VENEZIANO, 1991, p. 23).

Tiago de Melo Gomes aponta que esse gênero teatral teve um importante papel na formação do universo do entretenimento urbano. Segundo ele, “os autores de peças de teatro de revista acabavam por transformar-se em cronistas da cidade. A semelhança do trabalho dos revistógrafos com o dos cronistas é bastante expressiva”. (GOMES, 2004, p. 183). Nas peças, tratava-se de debater fatos recentes ocorridos na cidade. Compreende-se assim o teatro, e suas obras, como um dos locais de formação da experiência de indivíduos e grupos, constituindo-se importante espaço de cultura e educação.

Com Sidney Chalhoub, compreendemos que “qualquer obra literária é evidência histórica objetivamente determinada – isto é, situada no processo histórico –, logo apresenta propriedades específicas e precisa ser adequadamente interrogada”. (CHALOUB; PEREIRA, 1998, p.8). Para a análise das peças teatrais, bem como para a crítica de quaisquer fontes históricas, cabe o mesmo interrogatório sobre os lugares e as condições de produção do documento, as intenções dos sujeitos que o produziram, seus objetivos e seus possíveis impactos na representação do mundo social. É preciso investigar a peça teatral, isto é, a obra do artista, e do autor, considerando, para além do texto, a sua lógica social, os contextos plurais e dinâmicos nos quais se insere. Percebemos, assim, que o que nos interessa é inserir autores e obras literárias específicas em processos históricos determinados. É vital considerar a peça teatral, como gênero literário, inserindo-a na dinâmica da sociedade. Para tanto, é necessário investigar as suas redes de interlocução social, ou seja, forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social.

Pesquisar sobre o teatro no Brasil, com suas técnicas e convenções específicas, se revela uma tarefa árdua. Jean-Pierre Ryngaert nos alerta para as especificidades de análise do teatro, uma vez que essa se desdobra no texto e em

suas encenações. O autor afirma que o texto e a representação estão interligados, e que, ao nos atentarmos para o texto, devemos considerar as possibilidades da passagem para o palco, as condições da representação. (RYNGAERT, 1995, p.3).

Ryngaert aponta para necessidade de investigar as intenções do autor, mesmo que não sejam explícitas pelo sujeito. É preciso perceber as escolhas de certos elementos, investigar e identificar “cânones” presentes na escrita, objetos ou ideias que expressem algum tipo de manifestação, mesmo que imbuídos de parcialidade, devido ao poder simbólico dos acessórios. (RYNGAERT, 1995, p.25). Para o autor, a literatura é uma obra situada no processo histórico e precisa ser adequadamente interrogada, destrinchando a especificidade de cada testemunho e descobrindo a condição de sua produção, sendo preciso contextualizá-la. Há muito Antônio Cândido demonstrou como a lógica social está presente na realização cultural da literatura. O autor é um produto social, que objetiva a construção da obra. Por isso, é preciso levar em conta a posição do escritor na sociedade, sua trajetória particular, o momento histórico que ele vivencia no momento da escrita, as posições políticas e literárias que possui. (CÂNDIDO, 1965).

Essas reflexões são importantes para o entendimento

da obra e da trajetória de Cândido Ferreira. O artista negro circulou por múltiplos espaços de sociabilidade e entretenimento urbano (cafés, circos, casas de espetáculos, teatros, etc.), o que nos fornece pistas relevantes para identificarmos os contextos possíveis nos quais os atores, músicos, autores teatrais e outros artistas, poderiam iniciar suas carreiras. Orlando de Barros noticia que, ao chegar à capital federal, em 1909, João Candido Ferreira, então com vinte dois anos de idade, começou a trabalhar em modesto cine-teatro da Rua Visconde do Rio Branco, próximo à Praça Tiradentes<sup>10</sup>. Apresentava-se também nos “chopes ber-rantes”, cervejarias, circos e cinemas.

Os cafés-cantantes eram ambientes de difusão de um repertório teatral e musical variado. Espaços, em geral, pequenos, eram locais de entretenimento e encontro, nos

---

10. Evelyn Werneck Lima, em seu estudo, afirma que a Tiradentes era um espaço de ambiência de diferentes grupos sociais como escravos libertos, migrantes nacionais e estrangeiros que, a procura de meios para sobrevivência, buscavam as áreas centrais da cidade como moradia e também para atividades de entretenimento. Entre essas possibilidades de diversão, o Teatro de Revista vigorava entre os mais destacados espaços. No imaginário popular, a Praça era a imagem do teatro de revista e centro de diversões noturnas. Nas primeiras décadas do século XX, o teatro e a música vivenciadas neste espaço integravam o espetáculo encenado naquela área urbana pela própria população. Para maiores informações ver Lima, Evelyn Furquim Werneck. O espaço teatral do Rio de Janeiro. Configuração do ambiente urbano da praça Tiradentes e adjacências (1813-1950). *Anais SHCU*, v. 6, n. 2. 2000.

quais se poderia comer e beber enquanto se assistia aos espetáculos. Monica Pimenta Veloso afirma que os cafés cariocas faziam aparte dos animados núcleos da vida pública urbana. Para a autora, “[...] é clara a relação que se estabelece entre os cafés, a imprensa e os movimentos sociais”. (VELOSO, 2000, p. 231). O espectador que se aventurasse por esses pequenos estabelecimentos poderia desfrutar de uma peça de teatro de revista completa; mas também poderia ver os mesmos artistas que haviam encenado a peça em números de variedades, danças, cantando em orquestras, ou em quadros de humor.

Desde o final do século XIX, é no interior dos cafés ou mesmo nas suas calçadas, que se realiza o chamado “jornal falado”. Este atraía tanto os transeuntes das ruas como os *habitués* dos cafés. Tal acontecimento, ao longo da década de 1910, viria a ser consagrado como prática cultural, realizando-se nos teatros sob o patrocínio da imprensa. Havia, portanto, nesses espaços de sociabilidade, um profundo diálogo entre as linguagens escrita, oral, visual e performática.

Outro meio em que diferentes artistas negros se apresentavam era o circo. José Ramos Tinhorão destaca a forte presença de atores negros como palhaços na cidade do Rio de Janeiro, como, por exemplo, Benjamin de Oliveira e Eduardo das Neves. As performances dos palhaços de-

monstram a interpenetração das práticas, e a circulação dos sujeitos sociais, no universo da música popular, no teatro e nos circos. (TINHORÃO, 2000, p.194).

Tal associação da cena teatral em outros espaços do universo do entretenimento carioca também pôde ser vista com o cinema, entre as décadas de 1910 e 1920. O sucesso do cinema, apesar de ser considerado por muitos contemporâneos como elemento que destruiria o teatro, colaborou para transformar o panorama cultural da cidade, causando uma reestruturação de todo o movimento teatral. Gomes salienta que o esmagador sucesso do cinema americano no período após a Primeira Guerra não significou a destruição da produção cultural nacional, que em diversas ocasiões soube se beneficiar do rearranjo sofrido no mercado de entretenimento. O teatro, rapidamente, encontrou formas de tirar proveito de elementos oriundos do cinema, produzindo associações com a filmografia americana. Peças de teatro eram adaptadas para o cinema, além de haver um trânsito permanente de artistas nos dois meios. O próprio *De Chocolat* se apresentou nesses ambientes, com seus números musicais encenados nas salas de espera dos cine-teatros. (BARROS, 2005, p.48). Além disso, a música norte-americana também foi uma referência cultural na cidade. (GOMES, 2004, p. 78).

Tiago de Melo Gomes aponta para a convivência, nem sempre harmônica, nas primeiras décadas do século XX, entre a cultura de elite francesa e a cultura norte-americana, que vinha se popularizando rapidamente através do cinema. Cronistas e jornalistas de diferentes periódicos registravam a sensação de que o Brasil estava sendo invadido pelos “irmãos do Norte”. No entanto, o autor demonstra a permanência da produção cultural nacional, intensa no campo da música popular, que se alternava nas paradas com os gêneros norte-americanos, e, também no âmbito do teatro de revistas, com atores populares. Havia, ainda, nos anos de 1920, casas de cinema espalhadas pelo país.

De fato, as primeiras décadas do novecentos foram um período no qual o Teatro de Revista não parecia ter com o que se preocupar em termos de popularidade. Tiago de Melo Gomes salienta que vários dos teatros da região central exploravam cotidianamente as Revistas (como o São José e o Recreio). Além das tradicionais companhias, novos grupos surgiram, como os de Trololó e Rataplan, mais voltados para um público de elite, e a Companhia Negra de Revistas, de caráter mais popular. Outros teatros, como o Cassino, o Carlos Gomes, o República, o Centenário, e mesmo o São Pedro, eventualmente, abriam suas portas para as companhias de teatro ligeiro. Havia ainda os cinemas

- o América, o Irís e o Ideal -, que intercalavam filmes com pequenas peças musicadas. Pequenos teatros e cinemas suburbanos também abriam espaços para as Revistas.

O universo do entretenimento, aqui entendido como os cinemas, circos, cabarés, cafés-concerto, “chopes-cantantes” (ou “berrantes”), teatros etc, reunia em torno de si um público volumoso e diferenciado, revelando-se como um profícuo campo de negociação entre as camadas populares e setores da cultura dominante. Percorrê-lo, em particular na cidade do Rio de Janeiro, é surpreender, com recorrência, “expressões do refazer de culturas negras em dinâmicas de identidade e diferença”. (ANTONACCI, 2005, p. 29). Nesse sentido, podemos perceber as tensões, ambiguidades e conflitos que afloraram entre valores e estéticas de grupos letrados e de “grupos tributários de gêneros de expressão oral”<sup>11</sup>, entre negros de diversas etnias e modos comunitários de vida frente à nascente indústria do individual direito autoral. Além da disputa por legitimidade e espaço, estava em jogo a ruptura de padrões estéticos e de convivência política.

Para compreender melhor os meandros do universo cultural do Rio de Janeiro, metodologicamente e teoricamente, sentimos a necessidade de operar com o conceito de campo,

---

11. Expressão utilizada por Antonietta Antonacci.

de Pierre Bourdieu. O sociólogo francês afirma que, em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. (BOURDIEU, 1989, p.40). Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital). A posse de poder e capital comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). (BOURDIEU, 1989, p.42). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas, que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis às que regem os outros campos. (BOURDIEU, 2000, p.17). Por isso, os campos (artístico, religioso, ou o campo econômico), obedecem a lógicas diferentes.

Em cada campo específico existe um conjunto de interesses fundamentais compartilhados que garantem sua existência e funcionamento, e no campo artístico não é diferente. Como um jogo qualquer há disputa, mas também acordos. E, se por um lado, o conceito de campo ilu-

mina, sobretudo, as cenas onde se realizam as lutas entre forças opostas, por outro também chama a atenção para a cumplicidade entre os agentes interessados nesta disputa. Carolina Mafra de Sá demonstrou como o campo artístico, no caso, o teatro, se apresentou como espaço de diferentes tensões e diálogos. Analisando os jornais publicados em Ouro Preto e documentos oficiais mantidos pelo Arquivo Público Mineiro, a autora percebeu que, o teatro, desde meados do século XIX, foi considerado pelos dirigentes imperiais, e pelos próprios artistas e intelectuais, uma arte configurada para se constituir em “escola do povo”. Mais que um “divertimento útil”, o teatro simbolizava ilustração e civilidade, para além das divergentes posições sobre os seus significados sociais e culturais. (SÁ, 2009).<sup>12</sup>

Sá aponta ainda que o teatro emerge também, para os diferentes indivíduos envolvidos em sua prática, como uma possibilidade do encontro, de fruição. Na virada do século

---

12. Representações em disputa sobre o teatro foram encontradas pela autora. Para alguns, era considerada arte supérflua, um artigo de luxo, especialmente aqueles que advogavam o investimento na atividade agrícola e nos ofícios fabris, que gerariam riquezas para a província. Outros alegavam que o teatro era prejudicial à formação moral dos jovens e das crianças da cidade e que apenas a escola seria local de sólida e idônea educação. Assim, percebendo o universo teatral como um intenso campo de disputas, Sá nos ajuda a compreender que o este era concebido de maneira diversa por cada grupo de indivíduos que se envolveu com encenações em Ouro Preto, durante o século XIX.

XIX para o XX, atores e atrizes começaram a ganhar prestígio na sociedade, e passaram a ser vistos como responsáveis por uma importante tarefa: a de disseminar a civilização, a moral e os valores sociais diluídos na (e para) sociedade. (SÁ, 2009). A autora destaca ainda que tal atividade possuía caráter pedagógico também para seus próprios integrantes. Os atores que ali atuavam aprendiam a arte, tomavam contato com práticas de leitura, memorização, escrita e expressão oral e corporal. O teatro tornava-se, portanto, espaço fundamental de formação para atores e atrizes.

No oitocentos, o teatro tornou-se “escola de costumes”, no sonho de alguns literatos e intelectuais, local adequado para instruir e possibilitar a difusão de normas, valores e cultura. O teatro viabilizava também a maior difusão do código letrado, construindo novos espaços de sociabilidade, aproximando práticas e experiências culturais de oralidade e escrita. (SOUZA, 2002, p.17).

Na Companhia Negra de Revistas, companhia teatral idealizada por De Chocolat, na cidade do Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XX, o interesse na arte dramática não apenas reuniu diferentes atores negros, como também representou espaço pedagógico de formação e educação, local de reflexão e aprendizagem de cultura, e vivência, política e social. A atuação desse grupo criou tam-

bém visibilidade, e uma tensão permanente, para as relações raciais e os conflitos sociais na cidade. Entendendo o teatro como espaço educativo, assim como a imprensa, a Negra de Revistas, por meio de divertidos textos teatrais e agradáveis noites de espetáculos, chamava a atenção para uma posição bem definida acerca das questões raciais na sociedade carioca dos anos de 1920.

Tais questões podem ser evidenciadas na montagem de maior sucesso da Companhia, *Tudo Preto*, de autoria de De Chocolat. Nessa peça, debatia-se intensamente os temas da mestiçagem e o racismo, versando em seu diálogo a profunda conexão que havia entre a situação dos afrodescendentes e o contexto nacional. Com irreverência e jocosidade, De Chocolat salientava as desigualdades vivenciadas pelos negros na sociedade pós-abolição e afirmava, de forma positiva, a participação desses no progresso da nação. Caracteristicamente, não apenas nesta composição, mas, nas inúmeras revistas que escreveu (*Tudo Preto, Na Penumbra, Algemas Quebradas*, entre outras), o autor ressaltava a origem racial de seus membros, promovendo escolhas por ritmos musicais de matriz cultural africana, como o batuque e o maxixe.

A título de breves considerações finais, neste trabalho, compreendemos, a partir da trajetória de De Chocolat, as

imbricadas relações entre o ambiente cultural do teatro e as práticas socioculturais e educacionais difusas no Rio de Janeiro, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX. A trajetória da Companhia Negra de Revistas, e do artista De Chocolat, sugere que precisamos expandir nossas investigações acerca das experiências educativas, formais e não-formais, e, sobretudo, atentarmos para as múltiplas possibilidades de formação, letramento e educação para os negros no pós-abolição.

## Referências bibliográficas

ANTONACCI, Maria Antonieta. Corpos negros desafiando verdades. In: BUENO, Maria Lúcia; CASTRO, Ana Lúcia de (Orgs). *Corpo território da Cultura*. São Paulo: Anablume, 2005, p.27-62.

BARROS, Orlando de. *Corações De Chocolat: a história da Companhia Negra de Revistas, 1926-1927*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Oralidade e Escrita: uma revisão*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago. 2006.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Orgs). *Edward P. Thompson: história e formação*, Belo Horizonte: Edufmg, 2010.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História ou O ofício do historiador*. Tradução de André Talles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 107-121.

\_\_\_\_\_. *As regras da Arte*. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Tradução por Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 1ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo A. de Miranda (Orgs.). *A História Contada*. Capítulos de História Social da Literatura Brasileira. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

CHARTIER, Roger. Pierre Bourdieu e a história – debate com José Sérgio Leite Lopes. Palestra proferida na UFRJ, Rio de Janeiro, 30 abr. 2002.

DAVIS, Natalie Zenon. *Culturas do povo; sociedade e cultura no início da França moderna*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

ELIAS, Norbert. A individualização no processo social. In: *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 102-125.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930-1950). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). *Revista Brasileira de Educação*, nº 16, p. 81-94, Jan/Fev/Mar/Abr, 2001.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. Tradução de Maria Betânia Amoroso.

so. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Tiago de Melo. *Um Espelho no Palco*. Campinas: Unicamp, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Intelectuais negros e modernidade no Brasil*. Oxford: Centre for Brazilian Studies, 2004 (working paper). Disponível em: <[www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Intelectuais%20negros%20modernidade%20no%20Brasil.Pdf](http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Intelectuais%20negros%20modernidade%20no%20Brasil.Pdf)>. Acessado em: 20/01/2014.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 167-182.

MACIEL, L. A. “Imprensa de trabalhadores, feita por trabalhadores, para trabalhadores”? *História & Perspectivas*, Uberlândia (39): p. 89-135, jul.dez. 2008.

MATTOS, Hebe. Raça e cidadania no crepúsculo da modernidade escravista. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). *O Brasil imperial*. Vol. III- 1870-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 15-37.

DEL PRIORE, Mary. *Festas e utopias no Brasil Colonial*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas. A experiência da micro-análise*. Tradução de Claudia O'Connor dos Reis. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SÁ, Carolina Mafra de. *Teatro Idealizado, Teatro Possível: uma estratégia educativa em Ouro Preto (1850-1860) (244fls.)*. Dissertação de Mes-

trado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

SOUZA, Silvia Cristina Martins de. *As noites do Ginásio: teatro e tensões culturais na Corte (1832-1868)*. Campinas: Unicamp; CECULT, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira & Marcos Penchel. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. Vol. III.

\_\_\_\_\_. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Tradução de Denise Bottman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TINHORÃO, José Ramos. Circo brasileiro: o local no universal. In: LOPES, Antônio Herculano (Org.). *Entre Europa e África: a invenção do carioca*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Topbooks. 2000, p.193-214.

VELOSO, Monica Pimenta. Os cafés como espaço na moderna sociabilidade In: LOPES, Antônio Herculano (Org.). *Entre Europa e África: a invenção do carioca*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Topbooks. 2000, p.231-244.

VENEZIANO, Neyde. *O Teatro de Revistas no Brasil: Dramaturgias e Convenções*. São Paulo: UNICAMP. 1991.

# REGENERAÇÃO PELA INSTRUÇÃO: a Cadeira Pública da Casa de Prisão com Trabalho Bahia, 1871-1889<sup>1</sup>

Ione Celeste de Sousa

**E**ste texto apresenta a experiência da criação de uma aula pública na Casa de Prisão com Trabalho forçado, inclusive de galés,<sup>2</sup> na província da Bahia, nos últimos vinte anos do Império Brasileiro, enquanto parte de um conjunto de estratégias para controlar e morigerar a população pobre, as classes perigosas neste período. A historiografia existente sobre as cidades, a escravidão e o trabalho destaca o profundo receio das elites em relação ao futuro da nação ante o aumento exponencial do contingente de livres,

---

1. Este texto tem origem no Capítulo II da minha tese de Doutorado em História, *Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890*. PEPGHS, PUC- São Paulo, 2006. Investiguei três experiências de escolarização dos pobres- a Aula da Casa de Prisão com Trabalho; as aulas noturnas para adultos trabalhadores; e a presença de crianças ingênuas nas aulas primárias públicas.

2. Galés, prisão com privação de liberdade e obrigatoriedade de execução de trabalhos, geralmente físico-manuais e depreciados socialmente.

libertos e ingênuos, estendendo-se até o pós-abolição com os libertandos e pobres no geral.

Várias estratégias foram implementadas neste intuito, como as reformas da Justiça e da Polícia (ALGRANTI, 1987), a instituição de livros de registro de trabalhadores (REIS, 2000), a análise da recepção por parte das elites letradas e médico-jurídicas de teorias deterministas quanto à classe e raça-etnia, objeto de excelentes pesquisas históricas e antropológicas.

Essas estratégias de controle e regeneração do povo, *do elemento nacional*, como grafado nos relatórios do *Ministério Agricultura, Commercio e Obras Publicas*, incidiram também no ramo do serviço público da Instrução Pública, como está registrado nos *Relatórios e Fallas* dos presidentes de província.

Contudo, poucos trabalhos no âmbito da história da educação tratam da criação de aulas nas Casas de Correção ou nas Prisões com Trabalho/Galés, inclusive por que foram poucas. Maia<sup>3</sup> (2001) em sua tese sobre o controle das classes populares em Recife na passagem do século XX, de 1865 a 1915, analisou a Casa de Detenção quanto às estratégias

---

3. [www.liphis.uff.br](http://www.liphis.uff.br). Julho de 2005. A Casa de Detenção foi iniciada em 1833 e posta para funcionar em 1856. Sua construção só foi concluída em 1867. Hoje abriga a Casa da Cultura de Recife.

de poder do Estado no disciplinamento do espaço urbano, em três enfoques: “as leis municipais, que regulavam a vida da população da cidade; a polícia, encarregada de fazer os cidadãos cumprir as leis; e a Casa de Detenção do Recife, que deveria punir os que fugissem às normas e re-discipliná-los à vida em sociedade”. (MAIA, 2001, p.01), e dedicou um item a escola elementar que também lá existiu.

Compõe o *corpus* documental deste texto os *Relatórios* e as *Fallas* dos presidentes da província à *Assembléa Provincial*, que eram obrigatórios a cada passagem do mandato pelo Ato Institucional de 1834. São uma fonte inesgotável de evidências se lidas criticamente, pois, foram registros escritos prioritariamente para exaltar e demarcar os feitos positivos de cada mandatário; ou para engrossar o coro de lamentações junto ao Governo Imperial em busca de numerário e privilégios na disputa entre as províncias. Os utilizo em conjunto com outra documentação oficial, a produzida por professores e inspetores da Instrução Pública- ofícios e relatórios - assim como um especial ofício encaminhado por um preso letrado, solicitando o cargo de professor da aula da *Casa de Prisão com Trabalho*.

## A Casa de Prisão com Trabalho

Localizada em Salvador, na freguesia da Penha, depois de 1871 freguesia dos Mares desmembrada da anterior, a Casa de Prisão com Trabalho,<sup>4</sup> enquanto instituição partícipe e constituinte do aparato controlador e disciplinador das classes populares baianas, fora planejada pela Câmara Municipal da província. (FLORENCE, 2000)<sup>5</sup>.

O prédio situa-se às margens da enseada dos Tainheiros, então divisa entre as freguesias da Penha e Santo Antonio além do Carmo, na *Marinha fronteira* ao Engenho da Conceição, aos fundos, da ainda capela, de Nossa Senhora dos Mares. O local foi privilegiado em detrimento do Campo do Barbalho, onde ficaria ao lado do quartel, e da região do Matatú, próximo a Casa Velha da Pólvora, por ser *mais*

---

4. Diário Oficial de 02 de julho de 1923. Edição Comemorativa do Centenário da Independência da Bahia. “*A penitenciaria da Bahia*”, p. 515. A lei que a criou foi de 1 de Outubro de 1828, ratificada pela Sessão da Câmara de 16 de Abril de 1833.

5. Esta instituição é referida por Afonso Florence ao analisar as experiências dos africanos livres, os chamados africanos da nação, que prestaram o serviço de construção da mesma, assim como lá ficavam “guardados” após sua implantação, ainda que precária na década 1850. O prédio hoje continua servindo ao sistema prisicional, sendo o Manicômio Judiciário do Estado da Bahia.

*abundante em água e mais arejado*. A região era pantanosa, formada pelos manguezais da restinga da enseada.

Problemas estruturais por todo o período pesquisado, como a constante infiltração nas paredes, a necessidade de aterramentos contínuos para conter as *minas de água* e as infestações de mosquitos veiculadores de *febres intermitentes* nos presos e funcionários, tiveram origem nesta escolha. Essas febres eram atribuídas aos miasmas do pântano. A observar que a situação da Casa de Detenção do Recife era muito semelhante, estando construída à cabeceira de uma das margens do Capibaribe, sofrendo durante toda sua existência de alagamentos.

A província da Bahia foi uma das primeiras a implantar sua Casa de Prisão com Trabalho em acatamento ao artigo 49 do código penal do Império, de 1830. Contudo, logo em 1834 reclamações na própria câmara municipal soteropolitana alertaram ao erro da escolha, por ser o lugar *insalubre e pantanoso*. A construção, entretanto teve continuidade. Uma comissão, já no de 1847, emitiu um parecer condenatório sobre a obra, especialmente pelo terreno alagadiço e sujeito a afundamento. Porém, pelo seu estado de adiantamento recomendaram aterramentos e que a continuar a construção prevista dos raios, que fosse utilizado o “[...] sistema penitenciário da Pensylvania, em detrimento do

Auburu”. ( MAIA, 2001, p. 09).

Segundo Maia (2001, p.09) o sistema prescrito foi o Filadélfia, porém, na prática acabou sendo vivenciado o *Auburun*, um dos três mais usados na época. Perrot (1988, p. 263) explica ser este sistema baseado no isolamento celular noturno do preso, enquanto que durante o dia ele/a partilharia da convivência com outros, em locais de trabalho, com sociabilidade restrita, sendo a interdição mais comum, a conversa. Pelas características presentes na documentação o sistema *Auburun*, ou pelo menos seu padrão, foi mesmo o usado na Casa de Prisão com Trabalho da Bahia, pois o da Filadélfia preconizava, assim como o Pensilvânia, isolamento celular total.

Em 1855, o 1º Vice-Presidente em exercício, Moncorvo Lima, decretou que passasse a ser considerada *prisão simples*, e, sem que as obras estivessem terminadas, em 31 de outubro desse ano recebeu a primeira leva de presos, sessenta e um condenados, homens oriundos da Cadeia do Forte do Barbalho. A esta se seguiu mais uma leva de onze mulheres, com mais cinquenta e dois homens, vindos da Casa de Correção,

Era uma Casa de Prisão com Trabalho, de galés, que deveria aproveitar os ofícios em que os presos já estivessem habilitados ou formar aqueles sem ofício próprio. Por isso,

a vinculação às oficinas, o que depois derivou em tensões com um professor em disputa com o tempo das aulas.

Pelo Regulamento de 1863 foram implantadas cinco oficinas nesse mesmo ano, *sob a direcção do Engenheiro Eloy Pessoa de Barros*, em um dos raios já construídos, com os seguintes ofícios: marceneiros, charuteiros, alfaia-tes, sapateiros e encadernadores, como elementos regeneradores dos presos pelo trabalho.

Na concepção vigente, se a polícia tinha a missão de prevenir e reprimir os crimes e desregramentos, especialmente os das classes pobres, *as perigosas*, uma Casa de Prisão com Trabalho tinha a missão de punir esses desvios e redisciplinar o divergente, categorizado como criminoso, reconduzindo-o um dia à sociedade, em três frentes: a educação moral, pela religião católica; a regeneração pelo trabalho, nas oficinas e nos contratos de serviços; e a instrução elementar.

Pelos registros oficiais nas décadas de 1870/80 as oficinas foram bastante ativas, exercendo o papel pretendido de tirar os presos do *ócio*. As iniciais foram marcenaria, charutaria, sapataria e encadernação, reestruturadas depois em cinco ofícios. A correspondência sobre as suas atividades indicam que as de marcenaria, sapataria e alfaiataria eram as mais ativas. Participar das oficinas era uma espécie de

benefício, pois um terço da produção era revertido ao preso como pecúlio, depositado na Caixa Beneficente da Bahia.

A oficina de marcenaria parece ter sido a mais procurada e bastante competente. Seu chefe, José Políbio da Rocha, em 1875, enviou ofício ao presidente da província informando a necessidade de ir a *Corte do Império*.

[...] um mês de licença com suas diárias para ao menos compensar parte da despesa que o supp. e tem de fazer. Fora convidado para expor e [...] por em movimento a [plataforma] móvel inventada pelo supp. e e feita na citada officina sendo propriedade da mesma [...]; a qual se guio p.a aquella Corte e tem de figurar da Exposição que se inaugura no dia duos de Dezembro do corrente anno.<sup>6</sup>

Mas no interior das oficinas as hierarquias sociais e as disputas foram tão frequentes quanto para os que estavam fora dos muros, evidenciando os interesses e estratégias de sobrevivência e luta por garantias e melhorias de trabalho, como vários ofícios dirigidos ao presidente da província reclamando décimas e pecúlios que deveriam ser pagos; depósitos extraviados ou com valores aquém a contabilização

---

6. APB: Presidência da Província- Policia- Casa da Prisão. Illmo. Exmo. Snr. Dr. Presidente da Província {Informe o Ilm. Dr. Chefe de Policia. Palácio da Presidencia da Ba 9 de Novembro de 1875.} Resposta: {Como requer. Palácio da Presidência da Ba 15 de Novembro de 1875}.

dos presos. As reclamações concentravam-se na conduta do administrador Manoel de Castro, que realmente terminou afastado no início da década de 1880, após doze anos de cargo por acusações de peculato e desvio de verbas.

São registros importantes por apontar duas questões que contradizem frontalmente a leitura que as elites, especialmente os letrados, divulgavam sobre os presos na construção de novas estratégias disciplinares: como coitadinhos; ou como completamente alienados na sua ignorância e barbárie, seres “[...] encerrados, quase cadavares galvanizados, múmias no aspecto lúgubre e abatido, nas quatro paredes negras de uma cellula, alheios aos movimentos sociais”.<sup>7</sup>

Esses documentos apontam ao conhecimento do estatuto da cadeia ou o discernimento em procurar alguém que o conhecesse. Cristiano de Souza<sup>8</sup> ao focar a trajetória de Luiz Gama alerta sobre os usos da leitura entre escravos e demais sujeitos das camadas populares. Tal habilidade po-

---

7. Relatório da Instrução Primária. Diretor Geral da Instrução Pública cônego Emilio Freire Lopes Lobo. Anexo à Falla do Presidente da Província da Bahia, Antonio de Araújo Bulcão. 1880. p.14.

8. Cristiano de Souza, Maria Cecília. Ensinar a ler pode ser uma faca de dois gumes. Disponível em: <http://partilhandoideiasideais.blogspot.com.br/2012/03/ensinar-ler-pode-ser-faca-de-dois-gumes.html>. Acesso em: 10.03.2012.

deria ser, nas suas palavras, *uma faca de dois gumes*, com apropriações não previstas, potencialmente perigosas.

As reivindicações foram feitas até pelo barbeiro que prestava serviço de higienização e cuidados de cura junto aos presos, João de Senna<sup>9</sup>, que reclamou “[...] da diaria que actualmente recebe [...] de 1\$200 reis que não chega para sua subsistencia em vista da carestia de todos os gêneros, não podendo o supp.e ocupar-se em mais nenhum outro serviço da casa de prisão”. Pediu então um aumento da sua *diaria de 1\$200 reis para 2\$000*. Foi indeferido.

Seu ofício aponta a aspectos do cotidiano dos presos quanto aos cuidados com o corpo. Segundo ele “[...] O supp.e , Exmo. Sr, que tem a cargo a pesada [ ] de barbear e cortar o cabelo acerca de dusetos presos, para o que comparece todos os dias no Estabelecimento, gastando n’este serviço muitas horas no dia”.<sup>10</sup>

Os presos ao chegarem eram epilados na cabeça como prevenção aos parasitas e como marca simbólica de sua punição, como sujeitos submetidos às regras internas, “[...] Elles que para alli foram atirados, porque tinham o espírito

---

9. APB: Casa de Prisão 1869-1887. Illm<sup>o</sup> e Exm<sup>o</sup> Senr. Presidente da Província. Palácio da Presidência da Ba, 16/12/1878.

10. APB: Casa de Prisão 1869-1887. Illm<sup>o</sup> e Exm<sup>o</sup> Senr. Presidente da Província. Palácio da Presidência da Ba, 16/12/1878.

em trevas, encontraram boas condições para o corpo, mas, nenhuma para o espírito, a parte doente ou esquecida”.<sup>11</sup>

A epilação não era aceita de bom grado pelos reclusos e gerou resistência, registrada neste ofício de 1874 encaminhado pelo carcereiro, temeroso de represálias em relação corporal tão próxima, e com objeto cortante mortal- a navalha de barbear.

Havendo continuam<sup>te</sup> repulsa da parte de pessoas de ambos os sexos, livres e escravos, q', vinda á esta Cadeia p.<sup>a</sup> ser nella recolhidas, no acto de se pôr em execução as ordens, q'há p.<sup>a</sup> se lhes cortar o cabello e barbas, q. isso, convem, à bem de regularidade desse serviço, e p.<sup>a</sup> rodear-me da precisa garantia, q'V. S.<sup>a</sup> sirva se expedir-me uma Portaria, na qual authorise esse m.<sup>mo</sup> serviço, p.<sup>a</sup> q' não venha alguma vez ficar burlada uma tal ordem, q' verbal como está sendo, não me authorisa usar de meios energicos, nos cazos, em q' entenda qualquer oppor-se ou resistir ao cumprim<sup>to</sup> de ordens legitimas.<sup>12</sup>

## A procura pelas práticas curativas no cotidiano da *Casa*

---

11. Relatório da Instrução Primária. Diretor Geral da Instrução Pública Cônego Emilio Freire Lopes Lobo. Anexo à Falla do Presidente da Província da Bahia, Antonio de Araújo Bulcão. 1880, p.14.

12. APB: Casa de Prisão com Trabalho. Bahia e Cadeia da Correção 12/01/1874. Custodio Ferreira d'Oliveira. Dele<sup>or</sup> Carcer.<sup>o</sup>. Secretaria da Policia da Provincia da Bahia.

*de Prisão com Trabalho* pode ter sido intensa, pois, as *febres intermitentes* seriam endêmicas no local pantanoso, derivando em doenças hepáticas, em inchaços dos membros inferiores e na *caquexia*, quadro semiótico caracterizado pela perda de peso, atrofia muscular, fadiga, fraqueza e perda de apetite.

Dentre às práticas de cura que exercia registrou

[...] é obrigado a tirar ventosas e applicar sanguessugas a suas costas aos doentes da enfermaria sempre que o Medico assim determina; [ ] o sempre supp.e vê-se obrigado a comprar e ter sempre grande numero de sanguessugas, afim de nunca faltar ao comprimento de seu dever.<sup>13</sup>

Quanto à epilação, continuou acontecendo, legítima, mas não legal. Para o carcereiro era preciso “autorisar-se a adicionar ao dito regulamento um artigo que estabeleça o referido castigo, providencia de immensa vantagem para a polícia correcional, e que concorrerá por certo para fazer diminuir consideravelmente o numero das prisões por crimes policiaes, de que muitas vezes resultam outros de mais

---

13. APB: Casa de Prisão com Trabalho. Bahia e Cadeia da Correção 12/01/1874. Custodio Ferreira d’Oliveira. Dele<sup>or</sup> Carcer.<sup>o</sup>. Secretaria da Policia da Provincia da Bahia.

importância”.<sup>14</sup> E, a estas práticas disciplinares repressivas diretas outras foram sendo acrescidas, mais sutis. Dentre elas, o recurso às prédicas e a escolarização.

A implantação da *Escola de primeiras letras da Casa de Prisão com Trabalho* fez parte da estratégia de instruir nas primeiras letras as camadas populares, principalmente adultos trabalhadores, implementada pelo Barão de São Lourenço no final do seu último mandato como presidente da província, entre 1869 e 1871. Foi criada em conjunto com as dez aulas noturnas públicas para adultos trabalhadores, sendo a única diurna.

Especificamente sobre essa aula pública foi afirmado no relatório do presidente Freitas Henriques, em 1872, ter sido de “[...] summo contentamento o acto do meu antecessor de 15 de junho pelo qual foi creada no estabelecimento uma eschola de primeiras letras”.<sup>15</sup> O que não era tão harmonioso evidenciam outros registros, como os ofícios de presos e do próprio diretor desta cadeia.

O debate sobre escolarizar os presos foi investigado ini-

---

14. APB: Casa de Prisão com Trabalho. Bahia e Cadeia da Correção 12/01/1874. Custodio Ferreira d’Oliveira. Deleg<sup>or</sup> Carcer.<sup>o</sup>. Secretaria da Policia da Provincia da Bahia.

15. Falla com que o excellentissimo senhor dezembargador João Antonio de Araujo Freitas Henriques abrio a 1.a sessão da 19.a legislatura da Assembléa Provincial da Bahia em 1.o de março de 1872. Bahia, Typ. do Correio da Bahia, 1872.

cialmente por Perrot (1992, p.268- 269) ao tratar do sistema prisional francês no século XIX, quando a escola elementar passou a fazer parte do cotidiano parisiense. Analisou neste texto as limitações impostas a esta instrução restrita às *noções elementares de leitura, escrita e contas*. Ampliar a instrução era considerado um excesso pernicioso e perigoso. Em 1836,

Na educação das classes superiores, a inteligência é fim e meio; mas é preciso evitar tratar as classes inferiores, que tem de prover às primeiras necessidades da vida como as superiores, que não precisam absolutamente se preocupar com isso. Entre as classes inferiores, trata-se apenas da instrução profissional, moral e religiosa necessária à educação das necessidades e das paixões. Acrescentar a instrução intelectual, querer, como se diz, provocar e operar sua emancipação intelectual, é oferecer-lhes o incentivo e a atração da ciência, sem lhes dar ao mesmo tempo os recursos e os lazeres necessários para chegar até ela. (PERROT, 1992, p.268-269).

Patto (2007) também discutiu essa escolarização restrita das camadas populares, que considera uma *inclusão marginal* e aponta à permanência no ideário escolar brasileiro da escola como panaceia de todos os males, presente no refrão *escolas cheias, cadeias vazias!* que esconde

[...] o discurso dominante traz ao primeiro plano uma concepção de escola como instituição salvadora, cuja missão impossível é tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais precárias das cidades e assim diminuir os índices de criminalidade, seja ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes seja fornecendo-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural. (PATTO, 2007, p. 244).

Um dos objetivos da análise de Patto para encontrar indícios do caráter discriminador da instrução brasileira, ainda no século XIX, são os pareceres do Conselheiro Rui Barbosa, de 1882. A ressaltar que Ruy Barbosa era conselheiro, nesse mesmo ano, no Conselho de Ensino Provincial, província da Bahia, enquanto um dos *três distintos cidadãos das letras e sciencias, por ato de 08 de março de 1882*, junto com Dr. Demetrio Cyriaco Tourinho, médico, e o Comendador Dr. Antonio de Cerqueira Pinto, todos nomeados por livre escolha do presidente da província, portanto de sua confiança, no período de exercício do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Padre Monsenhor Romualdo Maria de Seixas Barroso, ilustrado, liberal e abolicionista. Ambos, monsenhor e Barbosa, herdeiros de tradição atuante “nos negócios públicos”: Barroso, sobrinho e homônimo do Marques de Santa Cruz, deputado na Corte e responsável pelos estudos na Bahia na fase de livre nomea-

ção pelos presidentes da província, entre 1842 – 1845. Rui Barbosa, filho de João José Barbosa de Oliveira, que fora, de 1857 a 1862, Diretor Geral da Instrução Pública desta província.

Patto enfatiza a influência nestes pareceres de 1882 de Rui Barbosa das ideias deterministas e evolucionistas europeias,

A partir de então, as reformas e os projetos educacionais e o entendimento das dificuldades crônicas de escolarização que assolam grande contingente dos alunos da rede pública de ensino têm-se norteados por uma longa paráfrase de uma concepção fundamental: os pobres são menos capazes, mais ignorantes, mais propensos à delinquência – seja por motivos constitucionais seja por deficiências no ambiente familiar, lido em chave moralista –, motivo pelo qual, no discurso oficial, uma das concepções mais pregnantes da função social da escola, ao longo da história do pensamento educacional brasileiro, é, explícita ou implicitamente, a de prevenção da criminalidade, o que praticamente anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao letramento e ao saber. (PATTO, 2007, p. 245).

Contudo, essa concepção da relação inversa entre *pobreza e criminalidade versus instrução e civilidade* já eram circulantes no ideário instrucional baiano desde a década

de 1850, explicitamente registrada no relatório do presidente da província em 1870, o Visconde de São Lourenço, Francisco Gonçalves Martins, homem experimentado nas lides repressoras, pois fora o executor da devassa contra os indiciados na revolta malê de 1835. (REIS, 2003). Da mesma forma, já tinha sido presidente da província em 1851 e militava nas hostes mais conservadoras do Império.

Em muitos países a instrução é obrigatória, os pais são punidos quando não a fazem dar a seus filhos; nós não podemos chegar ainda a este grau de perfeição, á que a sociedade tem direito quando vê que o maior número de criminosos são analfabetos<sup>16</sup>. (Relatório..., 1870, p. 03).

No relatório anterior de 1869, o Visconde de São Lourenço declarara sua decepção com os rumos da instrução pública, apesar dos gastos que a província dispndia com este ramo público- 279: 69\$501 ao ano. Um dos pontos que mais criticou quanto aos dezoito anos de intervalo entre suas duas administrações, a anterior fora em 1851, foi a falta de concurso público para professores, assim como o pequeno número de cadeiras com aulas para meninas nas

---

16. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa da Bahia pelo excellentissimo Senhor Barão de São Lourenço, presidente da mesma província, em 06 de março de 1870. Bahia, Typ do Jornal da Bahia, 1870, p. 03.

24 comarcas em que estava dividida a província.

Propôs uma reforma dos negócios públicos, especialmente na justiça, na polícia e na instrução pública. Para esta última foi criada uma comissão composta pelo Dr. Abílio Cezar Borges, ex- diretor de Estudos da província; pelo desembargador Manoel Joaquim Bahia, presidente do Conselho Superior de Instrução; e pelo Dr. João José de Oliveira Junqueira, deputado provincial, e esta reforma foi informada em seu relatório de março de 1869.<sup>17</sup>

Neste relatório do início de 1870 o Chefe de Polícia, Antero Cícero de Assis, informou que no ano anterior de 1869 tinha ocorrido significativa mudança no fornecimento de alimentação aos presos da Casa de Prisão com Trabalho. Congratulou-se pela diminuição destes gastos, *cinquenta reis a cada ração*, pelo rompimento do contrato com a Santa Casa de Misericórdia e transferência para a administração da província, o que teria possibilitado uma refeição a mais, antes restrita ao almoço, meio da manhã, e jantar, meio da tarde: uma ceia à noite, e fez uma defesa da necessidade de ensino moral e religioso para os presos. A ressaltar sua leitura bem positiva da realidade física do

---

17. Relatório que apresentou a Assembleia Legislativa da Bahia o excellentissimo Senhor Barão de São Lourenço, presidente da mesma província, em 11 de abril de 1869. Bahia, Typ de J.G.Tourinho, 1869, p. 30.

estabelecimento, que é rechaçada pelos officios de presos e de diversos funcionários,

O preso hoje melhorado em suas condições, quanto a hygiene, e alimentação, bem merece também ser quanto ao principal, que He a sua educação moral, e religiosa, sem o que não estará rehabilitado quando houver de voltar a sociedade depois do cumprimento da pena.

Sempre notei, que a maior falta que se deve n'aquella casa era o esquecimento, que se havia deixado o tratamento da parte moral dos presos, tratamento que só se consegue por meio do ensino.

Elles , que para alli foram atirados porque tinham o espírito em trevas encontraram boas condições para o corpo, mas nenhuma para o espírito, a parte doente, ou esquecida.

[...]

Um capellão assim ligado ao destino d' aquelles infelizes, deveria ser o encarregado de levar-lhes o ensino das primeiras letras.<sup>18</sup>

Quanto ao movimento de sentenciados a tabela abaixo descreve suas informações no texto do referido relatório

---

18. Relatório do Doutor Chefe de Policia. Secretaria da Policia da Bahia, Antero Cícero de Assis. Anexo ao Relatório apresentado a Assembleia Legislativa da Bahia pelo excellentissimo Senhor Barão de São Lourenço, presidente da mesma provincia, em 06 de março de 1870. Bahia, Typ do Jornal da Bahia, 1870, p. 21.

anexo ao do presidente da província<sup>19</sup>,

<b>Movimento da Casa de Prisão com Trabalho</b>	<b>Nº Presos</b>
1868	201
Entraram no decorrer de 1869	45
Saíram	49
Constava em março de 1870	197

Quanto a Aula de Primeiras Letras da Casa de Prisão com Trabalho, foi criada pelo Ato de 10 de julho de 1871, e instalada em 15 de junho de 1872, na categoria de *aula especial*. Entretanto, poucas são as referências da mesma nos relatórios dos presidentes da província e nos dos diretores de instrução pública, cargo que substituiu o de Diretor de Estudos da província a partir de 1870. No relatório de 1872, o presidente Antonio de Freitas Henrique, apenas se referiu a sua criação pelo antecessor. O diretor da instrução pública no governo de João José de Almeida Couto, Francisco

---

19. As duas tabelas abaixo sobre movimento de presos na *Casa de Prisão com Trabalho* foram construídas a partir de dados constantes do Relatório do Doutor Chefe de Polícia, Secretaria da Polícia da Bahia, Antero Cícero de Assis. Anexo ao Relatório apresentado a Assembleia Legislativa da Bahia pelo Excellentíssimo Senhor Barão de São Lourenço, presidente da mesma província, em 06 de março de 1870. Bahia, Typ do Jornal da Bahia, 1870, p.21-22.

Jose da Rocha em 1873, se restringiu a informar no item *Escolas para Adultos* que todas eram noturnas, exceto a da Casa de Prisão que era diurna. Dela afirmou que *tenho as melhores informações*.<sup>20</sup>

Contudo, os ofícios dos sujeitos desta instituição - como o Chefe de Polícia, o carcereiro, o professor e os presos - apontam que o cotidiano da aula não permitia tal afirmação e evidenciam as disputas internas naquele estabelecimento. Nesse primeiro ano de existência de sua aula a Casa de Prisão com Trabalho teve o seguinte movimento,

<b>Movimento da Casa de Prisão com Trabalho</b>	<b>Nº Presos</b>
1870	217
Entraram no decorrer de 1871	81
Saíram	76 (com 22 mortos)
Constava em março de 1870	222

Um interessante ofício encaminhado por um preso demarca uma das primeiras disputas nesta aula, exatamente pelo lugar de professor. Logo quatro dias após o ato de sua

---

20. Relatório do Director Geral da Instrução Francisco José da Rocha. Directoria Geral da Instrução Publica da Bahia , 26 de janeiro de 1872. Anexo a Falla com que o Excellentissimo Senhor Dezembargador João Antonio de Araujo Freitas Henriques abriu a 1ª Sessão da 19ª Legislatura da Assembleia Provincial da Bahia em 01 de março de 1872, p.29.

criação, em ofício de 14 julho de 1871, um preso, Antonio Philadelpho Thomaz de Freitas, elogiou a ação de criação da mesma “o fim louvável de diffundir-se a instrucção aos infelizes alli recolhidos”<sup>21</sup>, e se propôs ministrar as aulas para os seus pares. “[...] tendo sciencia que por Acto da Prezidencia, foi creada uma cadeira lettras na caza de Prisão com trabalho, e como esteja o Supplicante comprehendido no mesmo numero destes [...]”.

Portanto, nem todos os presos eram analfabetos ou de *infima qualidade*, como se denominava na época os populares, analfabetos principalmente, mas entre eles existiam pessoas habilitadas em *ler e escrever*, que podiam exercer a função de professor,

[...] julgando-se habilitado para estudos especiaes que tem, para exercer satisfatoriamente o logar de professor desta eschola, vem com todo o respeito ante a V.Ex<sup>a</sup> implorar a graça de ser provido nelle, mediante uma gratificação a arbítrio de V.Ex<sup>a</sup>.<sup>22</sup>

---

21. APB: Casa de Prisão com Trabalho. 1871. Ofício ao Illm<sup>o</sup> Exm<sup>o</sup> Sr. Vice-Presidente da Província.

22. APB: Casa de Prisão com Trabalho. 1871. Ofício ao Illm<sup>o</sup> Exm<sup>o</sup> Sr. Vice-Presidente da Província.

Antonio Thomas era bem informado e soube defender seu preito dando a conhecer que acompanhava as notícias da Corte, ao argumentar:

Parece ao Supplicante, que não deve ser estranhável a sua supplica, porque um precedente existe na penitenciaria da Corte, que segundo Jornaes desta Província de 8 de outubro de 1866, foi expedido um Aviso do Ministerio da Justiça, mandando que o Director daquella penitencia-ria contractasse um professor para a respectiva eschola preferindo alguns dos prezos que julgasse habilitado, mediante uma gratificação pecuniária que se lhe daria.<sup>23</sup>

Apresentou ainda como argumentos à sua pretensão “As vantagens que se colhe desta medida, são immensas, quer pelo lado econômico, pois é certo que o prezo contentar-se-ha com uma módica gratificação, ao que não se sugeará um professor externo. Defendeu que um preso da prisão teria melhores condições de atuar como professor, conhecendo seu cotidiano, [...] quer ainda pelo lado da disciplina interna da caza, e conhecimento que já tem o prezo, dos seus companheiros de infortúnio”.<sup>24</sup>

Entretanto, suas qualidades de saber ler, escrever e

---

23. Idem.

24. Ibidem.

contar e suas ponderações sobre estar “cumprindo sentença de prisão simples, cuja pende ainda de recurso que intentou para o Supremo Tribunal de Justiça” – e, portanto, não ser condenado por galé – não surtiram efeito. O regulamento posterior de 1873 reafirmou como proibição aos candidatos a professor público, no seu artigo 55 que

Art 55º Não poderá exercer o magistério publico o individuo , cujos hábitos forem impróprios de um educador da mocidade, ou tenna soffrido apena de galés, ou a de prisão com trabalho ou incorrido em condemnação por furto, rapto , estupro, adultério ou por algum crime, que ofenda á moral publica, ou a religião do estado.<sup>25</sup>

Em 15 de junho de 1871 já fora nomeado como professor substituto Bemvindo Alves Barbosa<sup>26</sup>, que depois foi efetivado conforme a lei em 1874, após três anos função, ganhando como professor de primeira classe o correspondente a 800:000\$000.

Este professor permaneceu no cargo por seis anos,

---

25. Reforma da Instrução Pública da Província da Bahia, Regulamento de 27 de setembro de 1873. Título III. Da instrução publica primaria . Capitulo I. Condições para o magistério publico; nomeação, dimissão, e vantagens dos professores. Anexo a: Falla dirigida a Assembléa Provincial da Bahia pelo primeiro vice –presidente dez João José d’ Almeida Couto no 1º de março de 1873, Bahia, Typ do Correio da Bahia, 1873, p.14.

26. Nomeado efetivo em 24 de outubro de 1874.

quando recebeu uma representação ao diretor de instrução condenando sua competência profissional, o que será tratado no próximo tópico.

## A Cultura Escolar na Aula da Casa de Prisão com Trabalho

Registros preciosos sobre essas práticas de cultura escolar (JULIA, 2001; VIDAL, 2005) na aula da Casa de Prisão com Trabalho são os relatórios de dois padres que exerceram a função de diretor da instrução pública entre 1878/1881 e 1881/1884, respectivamente o Cônego Emílio Lopes Freire Lobo e o Monsenhor Romualdo Maria de Seixas Barroso. (COSTA E SILVA, 2000; SOUSA, 2008). Também os atos oficiais relativos as mudanças de classificação da cadeira; ou quanto a organização do ensino, que indicava o que minimamente deveria ser ensinado. Alguns indícios podem ser encontrados nos pedidos de livros e mobília, assim como no mapa de alunos de 1887. Documentos fundamentais são os ofícios trocados entre o administrador da casa, Manoel de Castro Lima, em junho de 1878 e a presidência da província, após o envio a esta de uma *representação anônima* encaminhada pelos presos contra o

referido professor em exercício Bemvindo Alves Barboza.

Uma primeira questão é a imbricação entre educação moral e instrução, um dos discursos mais repetidos na escolarização oitocentista. (MATTOS, 1987). Sobre a *Aula da Casa de Prisão*, explicitamente apresentada como freio aos vícios e taras dos presos, fora incorporada até pelos civis. Em 1870, o Chefe de Polícia, Antero Cicero, defendeu tanto o ensino das primeiras letras quanto a educação religiosa na instrução elementar por ser “[...] muito necessário, pois introduzir-se ali o quanto antes o ensino, que vá preparar **aquellas almas**, erguendo-as as condições do **homem social**”.<sup>27</sup> A ressaltar a linguagem religiosa.

Esse “zeloso” administrador defendia que o professor para a escola que se projetava deveria ser um sacerdote, ainda que isto custasse um pouco mais aos combalidos cofres públicos, pois “[...] que um empregado de tal ordem deve ser bem recompensado, mas devem ser essas as condições para sua admissão, e creio realmente, que isso se poderá alcançar no número crescido de padres bem educa-

---

27. Relatório do Doutor Chefe de Policia. Secretaria da Policia da Bahia, Antero Cícero de Assis. Anexo ao Relatório apresentado a Assembleia Legislativa da Bahia pelo excellentissimo Senhor Barão de São Lourenço, presidente da mesma província, em 06 de março de 1870. Bahia, Typ do Jornal da Bahia, 1870, p. 21.

dos e moralizados”.<sup>28</sup>

Quanto à ação da Igreja Católica, o senhor Antero de Assis informou que a província pagava um capelão, reclamando que este só executava o “[...] santo Sacrifício da Missa aos Domingos e Dias Santos, e a fazer uma pequena pratica antes”. Tal procedimento no seu olhar era insatisfatório. Este administrador considerava que ao optar conviver com esses infelizes presos os padres estariam dando provas de devoção por se colocarem “[...] a prestar esse serviço em bem de seus concidadãos, e do sublime ministério, que adoptaram”.

Ainda defendeu que o capelão deveria morar na Casa de Prisão “e ser um Sacerdote devotado só, e exclusivamente a prestar esse grande serviço a humanidade d’alcançar pela sua devoção esse grande triumpho para a Religião, o qual o da regeneração do Preso”. Também que a leitura, a prédica e a explicação de trechos do Evangelho deveriam ser diários, exortando-se os presos à prática da oração diária

---

28. Relatório do Doutor Chefe de Policia. Secretaria da Policia da Bahia, Antero Cícero de Assis. Anexo ao Relatório apresentado a Assembleia Legislativa da Bahia pelo excellentissimo Senhor Barão de São Lourenço, presidente da mesma província, em 06 de março de 1870. Bahia, Typ do Jornal da Bahia, 1870, p. 21.

ao se recolher.<sup>29</sup>

A aula criada em 1871 como *especial para os adultos condenados* a esta instituição, em 1873 passou a ser classificada como de 1ª classe. No relatório de 1881, o presidente da província, João Lustosa da Cunha Paranaguá, informou que “Dei á mesma Eschola, por acto de 20 de Dezembro findo nova organização, a mais adequada ao ensino em estabelecimento dáquella ordem, mandando que ficasse contractada e sujeita á natural inspecção do Chefe de Policia”.<sup>30</sup>

O programa da Aula da Casa de Prisão com Trabalho não aparece bem definido, e a possibilidade de conhecê-lo é por aproximação com o regulamento de 1873 que normatizava as demais escolas primárias que ensinavam as primeiras letras:

Art 72º- Ensino primario nas eschololas publicas comprehende

---

29. Relatório do Doutor Chefe de Policia. Secretaria da Policia da Bahia, Antero Cícero de Assis. Anexo ao Relatório apresentado a Assembleia Legislativa da Bahia pelo excellentissimo Senhor Barão de São Lourenço, presidente da mesma província, em 06 de março de 1870. Bahia, Typ do Jornal da Bahia, 1870, p. 21.

30. Falla com que no dia 3 de abril de 1881 abriu a 2.a sessão da 23.a legislatura da Assembléa Legislativa Provincial da Bahia o illm. e exm. sr. conselheiro João Lustosa da Cunha Paranaguá, presidente da provincia. Bahia, Typ. do “Diario da Bahia,” 1881.

A instrução moral e religiosa;  
A leitura e a, escripta,  
Elementos de grammatica nacional  
Elementos de arithmetica em suas applicações praticas,  
Systhema métrico decimal comparado com o antigo systhema de pezos e medidas,  
Elementos de geographia e historia, principalmente do Brasil,  
Noções de Historia Sagrada.<sup>31</sup>

A reformulação do programa dessas escolas pelo regulamento de 05 de janeiro de 1881<sup>32</sup> foi relatado no ano seguinte. O novo programa introduziu as *Sciencias Naturaes, as Lecções de Cousas, e de Civilidade*, e dividiu o ensino primário em *curso elementar, curso intermédio e curso superior*, com nítida e confessada influência da organização escolar francesa, com citação direta de Duruy, ex-ministro da instrução francesa. Essa divisão buscou também contro-

---

31. Reforma da Instrução Pública da Província da Bahia, Regulamento de 27 de setembro de 1873. Título III. Da instrução publica primaria. Capitulo I. Condições para o magistério publico; nomeação, dimissão, e vantagens dos professores. Anexo a: Falla dirigida a Assembléa Provincial da Bahia pelo primeiro vice –presidente dez João José d’ Almeida Couto no 1º de março de 1873, Bahia, Typ do Correio da Bahia, 1873, p. 17- 18.

32. NUNES, Antonieta de Aguiar. A formação dos sistemas públicos de educação no séc. XIX e sua efetivação na província da Bahia. SSA: *RIGH-Ba*, v. 99, p. 75-113, 2004.

lar os exames, que antes eram realizados apenas quando os professores julgavam os *alunos promntos*.

Todavia, parece que o ensino da aula da Casa de Prisão com Trabalho não se modernizou tanto. Um dos problemas era que escola para adultos, tinha uma divisão adaptada da escola diurna de crianças, com duas sessões mínimas de duas horas por turno, o que derivou em reclamações dos próprios diretores de instrução pública, que de tão parcelada não permitia nem a instrução prática mais elementar. Os alunos-presos foram acusados de a frequentarem ao bel - prazer, sem horário fixo, o que impossibilitava o controle de quem assistia ou não as aulas.

Assim, em 1878 o cônego Emilio Lobo preconizou que as aulas deveriam passar a ser distribuídas em uma única sessão de ensino, *evitando que fosse freqüentada por alumnos diversos*. As aulas “[...] deverião ser dadas em uma só, das 9 a 1, attenta a perda de tempo que se nota na sahida e entrada da 1<sup>a</sup> e da 2<sup>a</sup> sessões, visto ser cada uma de 2 horas; succedendo que o fim de uma venha a ser o principio da outra”.<sup>33</sup>

O cônego Lobo deplorava que num estabelecimento *com*

---

33. Relatório da Instrução Primária. Diretor Geral da Instrução Pública cônego Emilio Lobo. Anexo à Falla do Presidente da Província da Bahia, Antonio de Araújo Bulcão. 1880, p.14.

*mais de 200 presos, como era a Casa de Prisão com Trabalho, com o uso do método mútuo, que preconizava exatamente uma maior difusão do ensino quanto maior fosse o número de alunos na sala de aula; numa instituição tão humanitária e civilisadora, qual uma escola de penitenciária à totalidade dos presos não fosse garantida o acesso à instrução elementar. Considerava um problema por “[...] ser detrimetosa aos presos, odiosa á justiça e á equidade, que devem ser distribuídas n’um estabelecimento d’aquelle character com muita circumspecção e critério”.*<sup>34</sup>

O presidente da província nesse ano de 1879, Antonio de Araujo de Aragão Bulcão,<sup>35</sup> referiu-se a escola com o repetido senso de piedade mesclada ao medo dos presos, que caracteristicamente era a representação sobre aqueles e a instituição. Seu rápido registro enfocou o interesse em regulamentar o tempo escolar, estratégia em curso nas demais aulas primárias,

---

34. Relatório da Instrução Primária. Diretor Geral da Instrução Pública cônego Emilio Lobo. Anexo à Falla do Presidente da Província da Bahia, Antonio de Araújo Bulcão. 1880, p.14.

35. Falla com que abriu no dia 1.º de maio de 1879 a 2.ª sessão da 22.ª legislatura da Assembléa Legislativa Provincial da Bahia o exm. sr. dr. Antonio de Araujo de Aragão Bulcão, presidente da provincia. Bahia, Typ. do Diario da Bahia, 1879.

Para melhor regularidade e aproveitamento dos alunos da escola da casa de prisão com trabalho, carece reformar-se o seu horário e haver mais assiduidade dos presos, que por diversas causas, como sejam as ocupações próprias do estabelecimento, moléstias, etc, não podem frequentar-a com efficacia e regularidade.

Apesar desta afirmação, as referências a essa aula não indicam a matrícula dos presos antes de 1882.

<b>Movimento da Casa de Prisão com Trabalho</b>	<b>Nº Presos</b>	<b>Eschola<sup>36</sup></b>
1880	317	Matriculados 126
Entraram no decorrer de 1879	106	Frequência: 30 - 40
Sáiram	60 (destes 17 mortos)	
Constava para 1881	346	

Quanto as *lecções de cousas e de sciencias* parece que não foram incorporadas. As de *civilidade* sim, pois, todas as listas de livros requeridos no período tinham entre os primordiais aqueles para as aulas de religião e civilidade, como os catecismos do Bispo do Pará, D. Antonio de Ma-

---

36. Relatório do Chefe de Policia Salvador Pires de Carvalho e Albuquerque, anexo I, Relatório do Presidente da província João Lustosa Paragnaguá, 05 de dezembro de 1882.

cedo Campos.

Um último indício aqui discutido sobre a cultura escolar na aula da Casa de Prisão com Trabalho são os ofícios trocados entre o administrador Manoel de Castro e o presidente da província quando da representação *anonyma* de presos da Casa de Prisão com Trabalho contra o professor Bemvindo Alves. O texto da denúncia não está anexado, apenas as respostas do administrador, do inspetor literário e do professor acusado.

Perguntado sobre o magistério do professor, ou seja, sua conduta profissional, o administrador apenas informou que o professor “[...] é fiscalizado em seu magistério pelo Dor. Inspector Litterario do 2º Districto”. A este sim deveriam ser encaminhadas as perguntas, pois, “[...] mensalmente visi-ta a eschóla e em dias indeterminados” e afirmou ser da competência do inspetor a confirmação da frequência do professor, e se este continuava tendo-a como garantia de seus vencimentos sem desconto, a questão era deste. Colocou-se como alheio à acusação de incapacidade do professor por não ter dado aluno pronto. Era também uma atribuição do inspetor literário fiscalizar as razões.<sup>37</sup>

Chamado às explicações sobre seus atestados positivos

---

37. APB: Secretaria da Casa de Prisão com Trabalho da Bahia, 07/06/1878. N° 152.

o inspetor Thomé Paraizo de Moura afirmou que as acusações eram infundadas e que “[...] cabe me dizer que nunca me constou que o professor deixasse de leccionar constantemente aos ditos presos, salvo um ou outro dia por motivo de molestia, e sempre o tenho encontrado no exercício de suas funções em dias inesperados quando visito mensalmente aquella escola, como consta dos termos de minhas visitas alli feitas”.<sup>38</sup>

A reclamação sobre as várias licenças médicas tinha fundamento. No ano de 1875 foram três pedidos, todos deferidos. Os dois primeiros de março, com ordenado “Attesto que o p. Benvindo Alves Barbosa, acha-se de [sofrendo] de hepatite aguda, seguida de dyspespsia muito intensa; o que reclama-lhe um tractamento apropriado e prolongado; vista como vive do professorado em um lugar em que se faz a influencia palustre, tem estado[...]”.<sup>39</sup>

Outro pedido foi encaminhado em agosto, e deferido dois meses de licença, liberando-o ainda de permanecer em Salvador, como rezava o regulamento, tendo ficado em casa até outubro, término do ano letivo.

---

38. APB: Bahia e Inspectoria Litteraria do 2º Districto. 01º /07/ 1878.

39. APB: Presidência da Província- Policia- Casa da Prisão -1847/1889. Bahia, 29/03/1875.

Bemvindo Alves Barbosa, professor effectivo da Cadeira primaria da Casa de prisão com trabalho, achando-se seriamente doente do fígado, não só por causa do mau solo em que se acha aquelle Estabelecimento, como por ter tido febres constantemente precisando deitar um caustico, precisa que V. excia conceda dois meses de licença com seus ordenados para tratar-se onde lhe convier.<sup>40</sup>

A segunda acusação dos presos/alunos, conforme registra a resposta do inspetor Paraizo de Moura, era muito mais séria e incorria na proibição, recorrente nos Regulamentos da Instrução Pública desde 1870 e mantida em 1873 (e depois em 1881) “[...] do professor público exercer qualquer outra ocupação ou o magistério particular no horário das sessões públicas”. Os presos/alunos acusaram que Bemvindo faltaria escudado em atestados médicos “para dar aula de latim na sua residência”, na Rua do Imperador na mesma freguesia dos Mares, menos de um quilometro de distância.<sup>41</sup>

O inspetor repeliu a acusação, afirmando ter “[...] realiado sindicâncias que confirmariam a inculpabilidade do professor”. Quanto à terceira acusação, não ter dado

---

40. APB: Presidência da Província- Policia- Casa da Prisão. Illmo Exmo Senr [ ]Presidente da Província.{Informe o Ill<sup>o</sup> Dor Director g.l da Instrucção Publica. Palácio da Presidência da B<sup>a</sup> 03/08/1875.}.

41. APB: Secretaria da Casa de Prisão com Trabalho da Bahia, 07/06/1878. N<sup>o</sup> 152.

*alumno prompto*<sup>42</sup> era também muito séria. Professor dessa escola há seis anos, era realmente um atestado de incompetência conforme o regulamento da instrução pública em vigor, o de 1873.

A acusação também foi relativizada pelo inspetor Paraizo de Moura, pois, para ele os verdadeiros culpados eram os presos. Estes sim eram incapazes de aprender, pois “[...] mas não se deve carregar á conta do dito professor essa falta, q<sup>o</sup> é só devida a constante mudança dos presos, ora p.or serem removidos para outras estações, ou por obterem alvará de soltura, e finalmente por motivos de moléstias e falta de applicação nas horas vagas”.<sup>43</sup>

O inspetor da instrução Thomé Paraizo de Moura considerou que o *relaxamento* dos presos, no sentido de descuido, preguiça, ociosidade, nas horas em que não estavam nas oficinas ou nas demais ocupações da Casa de Prisão, era a causa de em seis anos nenhum sequer sair pronto aos exames. A ressaltar que esses presos deviam ter pouco tempo para ócios, pois era uma Casa de Prisão com Trabalho, com oficinas a serem frequentadas. E havia a obrigação de

---

42. O termo *aluno prompto* é referente a prática nas escolas do/a professora indicar quais alunos poderiam fazer os exames. As classes eram multisseriadas. Só depois de 1881 é que se implantou a seriação no ensino primário.

43. APB: Bahia e Inspectoria Litteraria do 2<sup>o</sup> Districto. 01<sup>o</sup> /07/ 1878.

ouvir as prédicas do sacerdote.

Indaga-se, também, se a acusada rotatividade dos que saíam livres, eram transferidos ou morriam, seria uma causa fundamental para o fracasso na aprendizagem, e por que não o era na participação nas oficinas, ponto de disputa entre o professor Bemvindo Barboza, os presos e o administrador.<sup>44</sup>

A argumentação do *relaxamento* dos presos foi também usada pelo professor Bemvindo. Evidente na sua escrita, de início, o profundo aborrecimento que a representação causou-lhe. Após as saudações, buscou desmentir a denúncia dos seus alunos,

[...] inteiramente inverosímil e destituída de fundamento a queixa á qual refiro-me , não sómente porque tenho algumas veses faltado á eschola á meo cargo por estar licenciado ou com parte de doente , como pode attestar a auctoridade preposta ao districto litterario, do qual faço parte, como porque não tenho aula alguma em casa, como podem provar os visinhos da casa em que resido.<sup>45</sup>

---

44. Várias correspondências registram a produtividade das oficinas que eram contratadas por particulatres e pelo próprio governo. Em 1881 a de marceneiro foi encarregada das mobílias escolares da provincia, tendo mobiliado toda a terceira escola primária masculina de Cacheira, de acordo os moldes alemães propostos pelo Diretor de Instrução monsenhor Romualdo Barroso, em seu relatório de 1882.

45. APB: Aula Publica Primaria da Casa de Prisão com Trabalho, 22/04/1878.

A seguir passou às considerações sobre o teor da denúncia, e esses trechos são de suma importância para entender o olhar construído sobre os presos por alguém que cotidianamente com eles convivia, inclusive das táticas dos presos no ordinário da vida.

O professor Bemvindo Barboza reclamou sobre a não obrigatoriedade de assistência às aulas como um grave problema. Que outra dificuldade para sucesso da sua aula era a impossibilidade de *castigos moraes e physicos*, que considerava essenciais em regime disciplinar dos presos. O uso dos castigos aumentaria a possibilidade de progresso e de ter algum aluno pronto.

Acusou os presos de preferirem frequentar as oficinas “[...] porque lucrão mais, materialmente, fallando, nas officinas, d’onde colhem o provento de 2/7 do producto liquido dos seus artefactos”. Acusou que os denunciadores eram exemplos de falta de tendência aos estudos, característica dos criminosos, expressada pela “[...] mesma repugnância, que, para os exercícios intellectuais manifestão”.<sup>46</sup> Assim, apesar dele buscar instruí-los “[...] não porque lhes eu não suavisse os rigores da aprendizagem<sup>47</sup>”, os próprios presos teriam manifestado ao professor dificuldades de aprendi-

---

46. Idem.

47. Ibidem.

zagem sendo perceptível nas suas informações dissonância com a administração da casa “assim como a falta de commando, da qual se accusa o estabelecimento”.

[...] allegando o avanço da idade e as perturbações do espirito, pela ausência dos objectos, que lhe são mais charos; assim como a falta de commando, da qual se accusa o estabelecimento, para uma vida dedicada aos exercícos intellectuais, concernentes também para a lentidão do progresso as faltas, que commetem ás sessões da eschola, quer por moléstias, que alli são frequentes.<sup>48</sup>

Enfim, o que se evidencia era uma disputa pelo Tempo e pela disciplina de trabalho (THOMPSON, 1997) dos presos. Segundo o professor, no mesmo dia em que a denúncia contra si fora encaminhada ocorrera um desentendimento entre ele e ao alunos

Considerando eu que muitos presos no goso de perfeita saúde e trabalhando nas diversas officinas da Casa de Prisão com Trabalho deixavão habitualmente de comparecer à eschola, levei tal extraordinário abuso ao conhecimento do Senr Administrador da Casa [...].

Immediatamente providenciou no sentido de se não reproduzir semelhante abuzo. Certamente não receberam

---

48. APB: Aula Publica Primaria da Casa de Prisão com Trabalho, 22/04/1878.

com muito bom humor uma providencia d’essa natureza e então gritaram contra o professor.<sup>49</sup>

Os presos, segundo Bemvindo Barbosa, estavam mais interessados em aumentar os seus proventos com uma maior produção nas oficinas que eram, nesse período, bastante procuradas - pelo menos as de marcenaria, alfaiataria e sapataria e explicou que “[...] Ora, os presos que durante aquelle tempo occupavão –se com obras suas ( o que elles chamão ganchear)”<sup>50</sup>

O *ganchear* de Bemvindo Barboza era encher sua aula e garantir alta frequência, e a consequente continuidade de seu magistério. Pelo regulamento de 1873 uma aula primária para ter continuidade tinha que apresentar 30 alunos de frequência por três anos consecutivos. E se não está registrada a aula em 1878, a posterior de 1881 esteve na marca de perigo - 30 alunos, no máximo 40.

E era uma aula especial, *pensionada*, podendo ser suprimida sem que lhe valesse grandes direitos “[...] ajuizemos do progresso que poderá ter apresentar um mestre

---

49. APB: Aula Publica Primaria da Casa de Prisão com Trabalho, 22/04/1878.

50. Idem.

primário, que rege uma cadeira difícil e pensionada como a presente”.<sup>51</sup>

Mas, para os alunos, os presos, contrariados com um professor faltoso e pernóstico; com aulas certamente fora dos seus interesses imediatos na aquisição rápida das habilidades de *ler, escrever e contar*; com uma metodologia conformada em eternas repetições de translados e silabações, recheadas de pregação moral e religiosa, a grande pedida era se livrar do mestre. A tática foi a denúncia que parece em muitos pontos real, especialmente no referente às suas faltas e licenças aproveitadas para aulas particulares de latim.

Quanto as suas relações profissionais, Bemvindo Barbosa era um professor bem relacionado na diretoria de instrução pública. Nos relatórios da inspetoria do 1º distrito escolar, apesar de sua escola ser contratada, era sempre elogiado pelo inspetor Thomé Paraizo de Moura e indicado para participar de bancas de exame de alunos, de elaboração de pontos de concurso para admissão de alunos-mestres e para ser delegado a conferências pedagógicas.

Aproveitou do discutido em uma delas para se defender da concreticidade de não ter dado um *alumno prompto* sequer em seis anos. Afirmou que estava no tempo correto,

---

51. Ibidem.

pois, fora debatido nessa Conferência como prazo mínimo de frequência aos anos escolares três anos para que um aluno saísse *prompto* e considerado apto, após exame ante uma banca formada por professores e cidadãos grados, que o interpelariam sobre as matérias das aulas primárias elementares. (SOUZA, 1998).

Nos seus cálculos, o prazo para um preso estar *prompto*, com quatro horas de aulas por dia, em comparação aos alunos das escolas primárias comuns que tinham seis, seria de nove anos, “más a cadeira esta fundada a sete: logo está o professor excusado por esta parte”.<sup>52</sup> Infelizmente a replica não estava anexa para nos informar do desfecho direto da sindicância.

Mas, se os alunos não lograram imediatamente a saída de Bemvindo Barbosa, este já estava na 2<sup>a</sup> aula primária masculina da Freguesia de Santo Antonio além do Carmo, excelente localização, sempre a reclamar das condições concretas diárias, como da falta de água nas latrinas e dos telhados avariados. Em 1883 foi um dos elogiados pela comissão de exames.

Os presos tiveram a continuidade de sua escola. Um dos

---

52. APB: Aula Publica Primaria da Casa de Prisão com Trabalho, 22/04/1878. (Ao) Illmo Exmo Senr Dr. DGIP o professor público Bemvindo Alves Barbosa.

últimos registros do período imperial é um mapa dos seus oitenta e dois alunos, ainda com um único professor, Lupério Leopoldo da Costa Doria, o que aponta à continuidade de regras vigentes quando da sua instalação, como o número de alunos proposto pelo ensino mútuo, sempre além de cinquenta. Continuou a ser uma escola masculina, pois todos os oitenta e dois alunos eram homens e estavam, na forma regimental da instrução pública, desde 1842, catalogados em número, qualificados quanto ao nome, procedimento, aproveitamento e faltas.

Dentre eles David, Simão, Anselmo, Christiano e Valério todos escravos ou talvez ex-escravos, pois, paradoxalmente a sentença das galés os “libertava”. (SCHUELER, 1997). Mas esta já é outra história, outro texto.

## Referências

ALGRANTI, Leila. *O feitor ausente*. Petropolis: Vozes, 1987.

ANANIAS, Mauricéia. Propostas de educação popular em Campinas: “As aulas noturnas”. Campinas, SP: *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 51, novembro/2000, p.66-77.

AZEVEDO, Célia Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco*. SP: AnnaBlume; 2004 (2ª edição).

BARREIRO, José Carlos. Instituições, trabalho e luta de classes no Bra-

sil do século XIX. *Rev. Brasileira de História*. São Paulo, v.7, n.14, p. 131-150, mar./ago. 1987.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: *A história cultural: entre práticas e representações*. São Paulo: Difel, 1987.

CORREA, Marisa. *As ilusões da liberdade- a escola de Nina Rodrigues*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. ( 2ª Edição).

COSTA E SILVA, Candido. *Os segadores e a messe*. Salvador: Editora da UFBA, 2000.

CRUZ, Marileia dos Santos. Alunos escravos em escolas maranhenses do século XIX. In: FARIA, Regina Helena e COELHO, Elizabeth (Orgs.) *Saberes e Fazeres em construção: Maranhão século XIX*. EDUFMA; 2011.

FLORENCE, Afonso. Entre o cativo e a emancipação: a liberdade dos africanos livres no Brasil (1818-1864). Dissertação Mestrado em História. Salvador: UFBA; 2002.

FRAGA, Walter. Walter. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia, 1888-1910*. Campinas: Ed. da Unicamp; 2008.

GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes*. SP: Cia das Letras; 1987 (1ª edição).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação*. São Paulo: janeiro/junho, 1º número, 2001e.

MACHADO, Maria Helena. *O Plano e o Pânico: os Movimentos Sociais na Década da Abolição*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, EDUSP, 1994.

MAIA, Clarissa Nunes. *Policiados: controle e disciplina das classes populares na cidade do Recife, 1865-1915*. Tese de Doutorado História da UFP. Recife. 2001. [www.liphis.uff.br](http://www.liphis.uff.br). Julho de 2005.

- MATTOS, Ilmar Rohloff. *O Tempo Saquarema*. SP: HUCITEC; 1987.
- NUNES, Antonieta de Aguiar. A formação dos sistemas públicos de educação no séc. XIX e sua efetivação na província da Bahia. *SSa: RIGHBa*, 2004, v. 99, p. 75-113.
- PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: Notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. In: *Estudos avançados*, 21 (61), 2007, p. 243-266. <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a16v2161.pdf>
- PERES, Eliane. Os cursos masculinos de instrução pública primária da Biblioteca Pública Pelotense (BPP). Pelotas, RS: *Cadernos de Educação*. FaE/ UFPel, (6):41-70, jan/jun, 1996.
- PERROT, Michelle. Delinquência e sistema penitenciário na França no século XIX. In: *Os Excluídos da História*. 2ª edição. RJ: Paz e Terra. p.268-269.
- PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; FERRONATO, Cristiano. *Temas sobre a Instrução no Brasil Imperial (1822-1889)*. João Pessoa, Paraíba: Editora Universitária da UFPB; 2008.
- REIS, João José. *Rebelião africana no Brasil*. 2ª edição revista e ampliada. SP: Cia.das Letras; 2003.
- SCHWARCZ, Lília. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- SCHUELER, Alessandra. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte Imperial (1870-1889)*. Dissertação (Mestrado em História Social das Idéias) - Niterói, RJ: UFF;1997.
- SOUSA, Ione. *Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890*. PEPGHS, PUC- São Paulo, 2006.
- \_\_\_\_\_. Uma escola não conhecida – a presença de crianças de côr nas aulas públicas da Bahia oitocentista. *VII- Congresso Luso Brasileiro de*

*História da Educação*. Porto, PT; 2008. Eixo temático: Inclusão, Gênero e Etnia, paginação irregular.

THOMPSON, Edward. *Tempo, Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial*. In: *Costumes em Comum*. SP: Cia. das Letras; 1998.

SOUZA, Maria Cecília Christiano de. *Decorar, lembrar, repetir: o significado das práticas escolares na escola brasileira do século XIX*. In: Sousa, Cynthia Pereira de. (Org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. SP: Escrituras, 1998, p.83-94.

\_\_\_\_\_. *Ensinar a ler pode ser uma faca de dois gumes*. Disponível em: <http://partilhandoideiasideais.blogspot.com.br/2012/03/ensinar-ler-pode-ser-faca-de-dois-gumes.html>. Acesso em: 10.03.2012.

VIDAL, Diana. *Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

# A HIERARQUIA DO MODELO MARIANO E DAS SANTAS MÃES NOS EDUCANDÁRIOS PARA MENINAS NA PARAHYBA DO NORTE (1858-1917)

Wilson José Félix Xavier

## Considerações iniciais

O presente artigo discute reflexões, questionamentos e alguns resultados de uma pesquisa que se encontra em andamento e que resultará em uma Tese de Doutorado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa História da Educação.

A reflexão que aqui pretende tem como foco o imaginário social composto pelo “modelo mariano” e pela figura das *Santas Mães*. Entretanto, essa ambição, como exposto no parágrafo anterior, se insere no contexto mais amplo de uma pesquisa que busca refletir sobre a influência do imaginário coletivo no processo de feminização da docência na Parahyba do Norte, compreendendo a segunda metade do

século XIX, e princípio do século XX. E isso não se poderá perder de vista. Uma vez retirado o texto desse contexto (o texto maior), a reflexão perde muito de seu significado.

Certamente, questionamentos como o de Villalta (1997, p. 359) acerca da importância da imagem de Sant’Anna como modelo inspirador das mães-mestras, particularmente comuns no Brasil colônia, em que escasseavam os professores de primeiras letras, foram *insights* relevantes para se pensar que a imagem das *Santas* Mães (como ficou conhecida no mundo ocidental católico a representação conjunta de Maria e sua mãe Sant’Anna), não era uma discreta sobrevivência, mas uma imagem forte e rara, que, progressivamente foi se tornando um modelo cultural importante para a educação/instrução, na medida em que foi permanecendo e se vulgarizando no interior do corpo social<sup>1</sup>, no decorrer do século XIX e início do século XX. Em outras palavras, significa dizer que essa imagem foi constituindo uma ambiência, um imaginário, um discurso complexo, de legitimação e de expectativa.

---

1. De acordo com DUBY (1989, p. 147) essa vulgarização ou “esquematização progressiva” de modelos culturais não é um processo passivo, mas sim, um movimento de duplo sentido entre modelos aristocráticos e os fundos culturais de diferentes níveis sociais, movimento essencial, que, segundo o autor, consistiria no motor determinante da história cultural.

Sob esse impulso, foi possível perceber que certas imagens mantinham um estreito vínculo com determinados modelos culturais identificados (como permanência ou inovação) no final do século XIX, na Parahyba do Norte, indicando a existência de um intercâmbio entre o repertório imagético da época e modelos de conduta feminina. Essas imagens, que foram denominadas “imagens modelares” ou “imagens-modelos” apresentaram o poder de entrelaçar de modo sólido, motivações, propósitos, medos, esperanças, linguagens, fábulas, mitos e ritos; que lhes consignavam a capacidade de “fixar conceitos na memória, agir sobre a vontade, e conseqüentemente, modificar os comportamentos”. (ROSSI, 2010, p. 57).

Partindo desses pressupostos mais gerais, havia a possibilidade de se pensar numa abordagem peculiar sobre os educandários femininos na Parahyba do Norte. Boa parte da história educacional brasileira e sua análise historiográfica têm recaído, predominantemente, sobre o ensino público. É verdade também, como o percebe Pinheiro (2012, p. 58) que os poucos estudos que tratam do ensino particular, o têm feito mais no âmbito das “políticas públicas” do que propriamente no âmbito da história da educação, bem como, analisam em maior quantidade instituições escolares que foram criadas no período republicano, em detri-

mento do estudo de instituições do período imperial.

Algumas palavras sobre o espaço e o tempo do artigo explicam um pouco mais da narrativa que se quer construir: ela se situa na província da Parahyba do Norte, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 1858 e 1917. O primeiro marco cronológico refere-se ao ano em que foi criado o Colégio Nossa Senhora das Neves, por meio do decreto de lei, no ano de 1858<sup>2</sup>, pelo presidente da província da Parahyba do Norte, Henrique de Beaurepaire Rohan. O internato visava atender às filhas da elite, sendo à época a primeira instituição destinada à educação das meninas. Conquanto, inicialmente, fosse uma escola pública, contava com as mensalidades pagas pelas alunas. O colégio viverá poucos anos sob a administração do governo provincial, sendo, passado para a administração da Diocese da Paraíba em 1895, quando se torna um educandário particular.

O segundo marco cronológico condiz com o ano da regulamentação geral da instrução primária do Estado da Parahyba, através do Decreto nº 873, de 21/12/1917 (Reforma Camilo de Holanda), na qual se instituía, mesmo que, como tentativa, um reordenamento para a instrução pública do estado, no qual já é possível perceber uma construção ideal imaginária, na qual as mulheres já começam a aparecer

---

2. Lei nº 13 de 4 de novembro de 1858. Cf. Pinheiro & Cury (2004).

como agentes privilegiados do processo educacional, seja mais explicitamente com a possibilidade de mulheres lecionarem em turmas de ambos os sexos, a criação no estado dos “jardins de infância”, cujos quadros profissionais seriam formados exclusivamente por mulheres, e a rigurosidade do ensino das “noções de cousa”, parte de um método concebido por alguns na época como método inspirado no modelo das mães.

Assim sendo, os movimentos de permanência e mudança no imaginário social foram sendo observadas e analisadas no entrecruzamento das fontes que compuseram o *corpus* documental da pesquisa: os jornais; os textos religiosos como a *Legenda Áurea*<sup>3</sup>, *Na Luz Perpétua*<sup>4</sup> e o *Missal Quotidiano*<sup>5</sup>; e obras de outros autores. Nesse percurso que é, sobretudo, histórico, o conceito de imaginário coletivo de Baczkó (1984, p. 311) foi de suma importância, posto que, para esse autor imaginário social é uma das for-

---

3. A *Legenda Áurea* ou *Lenda Dourada* é uma coletânea de narrativas hagiográficas reunidas por volta de 1260 d.C. pelo dominicano e futuro bispo de Gênova, Jacopo de Varazze.

4. *Na Luz Perpétua* é uma coletânea de narrativas hagiográficas escrita por João Batista Lehmann (sacerdote da Congregação do Verbo Divino), cuja grande referência é a própria *Legenda Áurea*. Sua primeira edição no Brasil é da década de 1920.

5. De autoria de D. Beda Keeckeisen, editado e impresso nas oficinas tipográficas do Mosteiro de São Bento, na Bahia.

ças reguladoras da vida coletiva, designando identidades, elaborando determinadas representações de si, estabelecendo e distribuindo papéis e posições sociais, exprimindo e impondo crenças comuns, construindo modelos de bom comportamento.

### Os três projetos para organização dos educandários femininos: o estatal, expressões não-confessionais e o confessional católico

O Brasil Oitocentista viu surgir uma estratificação social mais complexa do que a predominante no período colonial. Prado Júnior (1983) informa que a presença de uma camada intermediária, fez-se cada vez mais visível, principalmente na zona urbana, onde se radicou. Dessa forma, essa “classe intermediária favorecida com a economia de mineração e identificada com a mentalidade burguesa, em ascensão na Europa, passou a desempenhar relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século XIX”. (CHAMON, 2005, p. 70).

Assim, o processo de urbanização gerou também, um processo de penetração e de evolução de diferentes credos

e ideologias filosóficas, em oposição ao pensamento escolástico importado de Portugal e fundamentado na ideologia católica, até então hegemônica no Brasil. Juntamente com esses ideais filosóficos, a formação de partidos políticos acompanhava a mobilização da sociedade brasileira.

Nesse novo contexto, liberais, cientificistas e positivistas debatiam sobre diferentes áreas do conhecimento, necessidades sociais e políticas do país. A despeito da hegemonia dos discursos que visavam construir sob o paradigma abstrato da domesticidade e da restrição das mulheres aos espaços privados e familiares, as representações sobre as mulheres e os modos de educá-las eram múltiplas e contraditórias. Louro (1997) chama a atenção para, pelo menos três maneiras distintas de encarar a questão da educação feminina à época, evidenciando disputas e tensões inerentes aos processos de construção de relações sociais de gênero na constituição da cultura escolar oitocentista.

A primeira, vinculada a uma tradição católica e jesuítica, negava às mulheres a necessidade de instrução, advogando a importância primordial da formação moral e cristã para as futuras mães, acentuando o papel doméstico e privado das moças como guardiãs dos lares e das famílias. A segunda perspectiva, muito em voga a partir de meados do século XIX, sob a inspiração do positivismo e cientificismo, defen-

dia igualmente a educação feminina para a formação das mães, porém, com base nas novas ciências e saberes como a puericultura, a psicologia, a higiene, em detrimento das “ignorantes superstições” próprias da fé católica. A terceira visão, esta talvez mais acanhada, proclamava a igualdade entre os sexos, inclusive reivindicando para as mulheres a participação em cursos superiores e em profissões tradicionalmente relacionadas ao sexo masculino, como o magistério, a medicina, a advocacia e engenharia.

Para tentar manter a hegemonia diante dos novos discursos e das novas redes de sociabilidade intelectual das quais as mulheres passavam a participar, mesmo que de forma incipiente, como jornalistas, escritoras e professoras; a Reforma Católica de meados do século XIX, ocorrida a partir da laicização do Estado advinda da proclamação da república, promoverá organizações religiosas específicas para mulheres católicas (tópico que será aprofundado no subitem 2.3.) e um novo impulso ao culto mariano, “[...] sobretudo, a partir da proclamação do Dogma da Imaculada Conceição, em 1854”. (MATOS, 2010, p. 97).

O mês de maio torna-se, então, o momento privilegiado de honra à Virgem. Na difusão dos imaginários de Maria, as missas, os hinos e as rezas, ganham a companhia de um verdadeiro “arsenal” simbólico-ritualístico: terços, rosá-

rios, ofícios a Nossa Senhora, exercícios marianos, construção de santuários, e a “Imitação das Virtudes de Maria”, são alguns desses movimentos tipicamente espirituais. Uma das razões pastorais aduzida é que o modelo mariano “mais do que nunca” deveria ser posto em prática, por motivo da ousadia de protestantes, regalistas e céticos que podiam marear o brilho das virtudes de Maria<sup>6</sup>.

Na prática, tentava-se renovar uma tradição que já estava geograficamente arraigada nas paróquias da Parahyba do Norte (conforme quadro 01): de acordo com o alistamento eleitoral dos juízes de direto para o ano de 1881, das quarenta e duas paróquias existentes nas comarcas do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> distritos, trinta delas (cerca de 72%) carregam as diferentes invocações de Nossa Senhora, ajudando a perceber uma valiosa cartografia do alcance do “modelo mariano”, e dos ensinamento que as diferentes invocações marianas ajudavam a relembrar.

Não se deve deixar de considerar que é justamente nesse momento de revalorização da figura de Maria, e a partir da proclamação do dogma da Imaculada Conceição (1854), que começam a surgir os educandários, sobretudo, particulares para instrução e educação de meninas. O processo de revalorização de Nossa Senhora, certamente repercutirá

---

6. Matos (2010).

de diferentes maneiras perante uma sociedade quase que totalmente dominada pelo catolicismo – “A Igreja Católica dominava mentes e corações”. (AGUIAR, 1999, p.312), inclusive na denominação dos educandários para meninas. Esse aspecto fica evidenciado pelo surgimento, na época em apreço, de quatro institutos femininos que ladeavam as denominações de Santa Maria: o Colégio Nossa Senhora das Neves, criado em 1858; o Colégio Nossa Senhora do Carmo, fundado em 1865; o Instituto Nossa Senhora da Conceição, estabelecido em 1895; e o Colégio da Imaculada Conceição, do qual não se sabe a data de criação, mas que se tem notícias de seu funcionamento no ano de 1912.

## Quadro 01

### Paróquias existentes nas comarcas do 1º ao 5º Distritos, com invocações de Nossa Senhora (N.S.)

1º distrito (N.S.)	2º distrito (N.S.)	3º distrito (N.S.)	4º distrito (N.S.)	5º distrito (N.S.)
Das Neves	Da Conceição de Campina Grande	Da Conceição de Areia	Dos Remédios de Catolé do Rocha	Dos Remédios de Souza
Do Livramento	Da Conceição do Ingá	Do Livramento de Bananneiras	Dos Milagres de Brejo do Cruz	Do Rosário de São João de Souza
Da Conceição de Jacoca	Das Dores do Mogeiroy de Cima	Da Conceição de Araruna	Da Guia de Pattos	Da Piedade de Cajazeiras
Da Assumpção de Alhandra	Do Rosário de Natuba	Das Mercêz de Cuité	Das Dores de Alagoa do Monteiro	De Mizericórdia
Da Penha de França de Taquara	Da Boa Viagem de Alagoa Grande	Da Luz de Pedra Lavrada	Dos Milagres de São João	Da Conceição de Mizericórdia
Rainha dos Anjos de S. M. de Taipú	Da Luz de Independência	-	Da Conceição de Cabaceiras	-
Do Pilar	-	-	-	-
Da Conceição de Gurinhém	-	-	-	-

Fonte: Quadro construído a partir das informações constantes no  
Jornal da Parahyba, de 15/10/1881

É claro, que não se pode deixar à margem das observações que o avanço desses educandários no cenário paraibano fazem revérbero aos reclamos de homens de letras que viam neste tipo de ensino uma forma de correção para o ensino público e uma fonte de economia para o Estado, consubstanciando-se num “auxiliar valiosíssimo para a difusão das luzes” (PINHEIRO, 2002, p.46), proposta bem representativa do espírito de uma época, em que os ideais liberais estavam em franca difusão no Brasil.

Essa primeira incursão pelo mundo dos institutos particulares de instrução deixa a postos para as considerações de Saviani (apud PINHEIRO, 2012), quanto ao fato de que o particular só pode ser compreendido por referência ao público e vice-versa, pois são pólos opostos. Assim sendo,

[...] mesmo quando tratamos apenas de um desses pólos, isto é, quando fazemos a história da esfera pública ou a história da vida privada quando estudamos a história da educação pública ou a história da educação privada, estaremos sempre supondo um outropólo, independentemente de que isto seja explicitado. Ou seja, quando fazemos a história da educação pública, a história da educação privada se faz presente, ainda que o seja na forma de interlocutor oculto. (p. 58).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o objeto da reflexão aqui empreendida privilegiará três projetos que orientaram concretamente (e especificamente) a gênese, a implantação e consolidação de educandários femininos na Parahyba, entrecruzando-se de diversas formas, numa clara exposição de que Estado, Igreja e sociedade civil constituíram forças educativas plurais e distintas, que podiam agir de modo associado e/ou concorrente, ao longo do século XIX, e do século seguinte.

Sob inspiração do trabalho de Araújo (2007) perfilhou-se a concepção que as instituições escolares são “expressões de visões de mundo”, (p. 96), as quais configuram e orientam diferentes projetos de natureza educativa. Não é possível, portanto, ver essas instituições somente como expressões singulares, individualizadas, mas como “co-partícipes de projetos históricos, particularmente vinculados às visões de mundo que se confrontam em uma dada conjuntura”. (id., *ibidem.*)

Isto posto, os três projetos seriam: a) o projeto estatal, o mais antigo e mais curto dos três, compreendido no período de implantação e funcionamento da primeira fase do Colégio Nossa Senhora das Neves, entre os anos de 1858-1861; b) expressões institucionais privadas não-confessionais, tendo início no ano de 1865, com a criação do Colégio

Nossa Senhora do Carmo, em Campina Grande, primeiro estabelecimento totalmente nesses moldes que se tem notícias; e c) o projeto confessional católico cujo início dar-se-á no ano de 1895, com a ação da Diocese da Paraíba, vai reinaugurar o Colégio Nossa Senhora das Neves, só que agora como escola de instrução feminina ligada à Igreja.

Porém, antes de prosseguir a jornada, é preciso algumas ressalvas para evitar muitas reticências. Em primeiro lugar, o que se chama de “projeto estatal”, nesse caso, refere-se somente à instalação e manutenção direta desses institutos, por parte do presidente da província, enquanto representante o Estado. Ficam de fora dessa classificação, portanto, os educandários que, porventura, fossem beneficiados por subvenções públicas, diretas ou indiretas, mas que não eram iniciativas do governo provincial. Em segundo lugar, pode se afirmar, com relação ao que se chama de “expressões institucionais privadas não-confessionais”, que não se pode afirmar a existência de um projeto privatista, no sentido de haver uma articulação do setor privado, mas é constatável a presença do “setor privado” como resposta às demandas pela escolarização.

## As designações santas dos educandários para meninas, seus significados e suas relações com a sociedade paraibana

É preciso considerar inicialmente que os nomes dos educandários femininos emitem significados. Um levantamento sumário (quadro 02) põe em evidência o que Oliveira (2006) já havia percebido: que grande parte dos colégios ostentavam os nomes de seus diretores indicando que a identidade institucional era construída, em geral, com méritos, reais ou fetichizados, desses diretores ou diretoras. “A relação de propriedade, contida na locução ‘colégio de...’, parece até diluir-se ante a força dos valores intelectuais, pedagógicos e morais do proprietário que lhe dá o nome”. (p. 33)

Mas isso não é tudo. É preciso ir além e seguir no encalço do sugestivo legado pio da Igreja Católica, expresso na assunção da presença simbólica de membros do séquito santo do Senhor na composição dos nomes de colégios e cursos particulares – esses estabelecimentos podiam ser naquele momento (e ainda hoje) suportes de um discurso endereçado à totalidade dos cristãos de uma localidade, ou pelo menos a um determinado grupo social, como se verá

mais adiante. Então, para sentir esse novo clima coletivo, será preciso reduzir um pouco a escala para que, a certa distância, possa se visualizar melhor os elementos que se acabou de dispor.

O mais antigo desses educandários é o Colégio Nossa Senhora das Neves, criado por um decreto de lei, no ano de 1858<sup>7</sup>, pelo presidente da província da Parahyba do Norte, Henrique de Beaurepaire Rohan. O internato visava atender às filhas da elite, sendo à época a primeira instituição destinada à educação das meninas. Conquanto, inicialmente, fosse uma escola pública (apesar de contar com as mensalidades pagas pelas alunas), estadeava o nome da Padroeira da cidade: evocação de Nossa Senhora em sua aparição no ano de 363, no monte Esquilino, Itália.

O colégio que, inicialmente era eminentemente feminino, era mantido por pessoas leigas e, para dirigi-lo no momento de sua criação, foi escolhida uma mulher, que ocupou ao mesmo tempo o cargo de diretora e professora do ensino primário. Essas informações reafirmam a compreensão dominante na cultura daquela época de que eram as mulheres que deveriam cuidar da educação das meninas. Mais do que isso: no plano celeste era confiada a Nossa

---

7. Lei nº 13 de 4 de novembro de 1858. Cf. Pinheiro; Cury (2004).

Senhora das Neves (outra mulher), padroeira da cidade, a responsabilidade pelo destino espiritual da instituição.

Esse tema não é excepcional. Após o fechamento do Colégio Nossa Senhora das Neves em 1861, por motivos de economia (e que só viria a ser reaberto em 1895, sob a direção das Damas do Coração Eucarístico), os colégios e cursos particulares para meninas, dirigidos por leigos, começam a se multiplicar, muitos sob a égide da evocação dos nomes santos, acompanhando em escala bem menor, o crescimento descontínuo das aulas públicas femininas<sup>8</sup>.

Os educandários particulares já nasciam sob a normatização e controle do Estado. Segundo Pinheiro (2012, p. 58) “[...] desde o início do período imperial, toda a legislação produzida no Brasil e especialmente na Parahyba do Norte, referente à educação englobava o setor público e o particular”. Essas leis regulamentavam a instalação de escolas particulares, bem como, as qualidades, habilitações e demais condições para a atuação de suas professoras.

Em verdade, mesmo sob vigilância estatal, esses institutos (tal como as escolas públicas) eram quase sempre instalados em locais improvisados, cedidos ou alugados

---

8. De acordo com Pinheiro (2002, p. 277-279), as cadeiras isoladas para o sexo feminino que em 1858 perfaziam o total de 14 espalhadas pela Paraíba, chegará, entre avanços e retrocessos, ao número de 42 na contagem para os anos de 1914/1915.

pelos próprios docentes que se responsabilizavam pela limpeza e manutenção, por isso, devem ser entendidas como instituições intimamente articuladas às professoras, à sua autonomia, às suas possibilidades e decisões.

Os institutos particulares de nomes santos remetem à secular tradição dos católicos brasileiros que tinham como centro de sua vida religiosa o culto dos santos – “Protetores das cidades, aliados em batalhas os santos se espalharam por todo o mundo luso-brasileiro, estando presentes na vida cotidiana nos detalhes mais íntimos”. (JÚNIOR, 2004, p. 391). Desde os tempos coloniais, os engenhos<sup>9</sup> da Parahyba eram nomeados com nomes santos ou sagrados – Espírito Santo, Santo Cosme e Damião, Santo Antonio, São Tiago Maior, Santo André, São Gabriel, Reis Magos<sup>10</sup>. Essas denominações tanto quanto expressão da fé do povo eram apoios preciosos de caráter hierofânico, evocando a entidade que fortalecia homens e mulheres contra as forças demoníacas, dando-lhes conforto espiritual. As múltiplas evidências indicam que os educandários femininos do século XIX e início do século XX, comungaram dessa mentalidade simbólica. A rubrica do educandário além de ser sua

---

9. O complexo socioeconômico do engenho desmembrava-se em casa-grande, senzala e o engenho propriamente dito e a capela.

10. Cf. Oliveira (1985, p. 144).

identificação maior, projetava para seu público alvo – pais e filhas de uma elite urbana e rural conservadora – os ideais cristãos e morais adotados pela instituição.

Convém lembrar, que a educação feminina era, geralmente, um privilégio das filhas da elite brasileira e ocorria por meio do ensino de canto, dança, francês, habilidades manuais e rudimentos da leitura e escrita, ministradas em aulas particulares por preceptores ou em escolas particulares, principalmente de congregações religiosas. A maioria das meninas continuava a receber uma educação rudimentar em casa. Quando iam para as escolas, “permaneciam até os doze ou treze anos de idade quando saíam para casar. Nas escolas, as meninas aprendiam rudimentos de história, geografia, aritmética, composição literária, doutrina cristã e trabalhos de agulha”. (COSTA, 2010, p. 504).

Sendo assim, a maioria das escolas abordadas era voltada para a educação das moças das principais famílias paraibanas. Para seus diretores ou diretoras, simbolizar no próprio nome o ideal sagrado representado na vida de santas, podia conceder aos pais a segurança psicológica de que suas filhas estariam longe das perversões e entregues aos mais altos valores católicos. No entanto, as evidências mostram que tal prática assentava-se, igualmente, na crença ancestral dos santos protetores: no jornal *O Norte*, de

11/05/1908, o “Collegio de Santa Júlia” anunciava para aquele ano, a comemoração que o instituto fazia anualmente em homenagem à Santa Júlia, sua padroeira.

Pela leitura dos anúncios de jornais, nota-se que essas estratégias de ostentação da fé podiam ser bem recebidas pela elite local, ajudando a vencer concomitantemente a concorrência de outros educandários, e a baixa demanda por essas instituições, que no século XIX, parecem destinadas a ter uma “vida efêmera” ou mesmo serem obrigadas a um funcionamento intermitente, marcado por várias interrupções, o que, obviamente, dificultou a identificação do período de atividade de muitas dessas instituições.

Outra dimensão que cabe destacar é que, ao assumir no nome da escola, a identidade de um membro da “corte celeste”, o educandário instituía uma peculiar relação de força entre saberes sagrados e profanos e solidariedades práticas entre elementos heterogêneos (saberes, autoridade, temas cívicos, *exempla*). Essa percepção tem fios de semelhança com o argumento de Pinheiro (2012,p. 52) de que

[...] muito possivelmente, as diferenças entre a instrução pública e a particular se manifestassem mais no plano da produção de culturas escolares e/ou pedagógicas, uma vez que esses dois segmentos de instituições educacionais sempre atenderam às demandas de grupos sociais

distintos e, portanto, com especificidades culturais que lhes eram peculiares.

Nesses colégios ou cursos, ao se eleger uma santa como patronesse escolar, esta, seria fruto de veneração, e abrangeria “com seu manto” os ideais de formação do instituto. Nas aulas de ensino religioso aspectos de suas vidas seriam narrados juntamente com as lições do ensino religioso. As alunas (sobretudo, no século XX) participariam de missas e festividades públicas em homenagem às santas protetoras. As meninas, internas, semi-internas ou externas, à entrada nos institutos, tacitamente comprometiam-se a abster-se completamente, pelo menos dentro dos muros da instituição, de insultos, injúrias, detrações, mentiras e lugares perniciosos, numa palavra, tudo que pudesse ofender a honestidade dos costumes e o nome da santa patrona.

O parágrafo anterior conduz a uma nova observação: nessas instituições o tempo secular da escola podia ser trespassado pelo tempo sagrado de seus santos e santas protetoras. Não se pode perder de vista que mesmo os educandários com nomes laicos podiam eleger patronas santas. Essa sobreposição dos tempos pode ser percebida, ainda que de forma precária, no festival anual do “Curso de Júlia Leal”, organizado por sua distinta professora na cidade de Areia, que no ano de 1915, iniciava suas comemorações com uma

solene missa no altar de Nossa Senhora do Bom Conselho, patrona do educandário, com direito a execução dos hinos “Oh Virgem Santa”, de V. Blied, e “Oh Maria Concebida”, do padre Cavalcante<sup>11</sup>. À cerimônia litúrgica seguia-se costumeiramente a exposição dos trabalhos das alunas e as apresentações teatrais com temas cívicos e religiosos.

Esses episódios haverão de lembrar ao leitor que os santos e santas representavam um espectro amplo do afeto e da experiência de homens e mulheres. Do ponto de vista da população, a “presença” desses seres santificados, mesmo sob o pano de fundo de uma religião meio fantástica, meio sincrética e meio profana, podia ter um valor sacramental, que conduzia à graça e ajudava a santificar os diferentes caminhos. A “corte celeste” é vista como intermediária dos milagres de Deus e, por isso, está presente nas igrejas, enquadrada em nichos predispostos nos altares principais ou laterais. Cada vez mais o séquito do Senhor vai ocupando também lugar de honra nas residências e propriedades da província, por meio dos oratórios e das capelas leigas. Durante o ano, santos e santas intervêm nos dias de festa. Suas vidas são contadas nos lugares de peregrinação e ouvidas nas horas livres. Na doença então, é que eles e elas valem mais. Há mesmo uma “especialização” na cura de

---

11. Jornal A Imprensa, de 15/12/1914.

determinadas moléstias: “São Sebastião – feridas, São Roque – peste, São Bento – venenos de bichos peçonhentos, São Lourenço – dores de dentes e queimaduras, São Brás – engasgos, Santa Luzia – doenças dos olhos”. (ARAÚJO, s.d., p. 18).

Para Certeau (2008, p. 269), a vida de santo se inscreve na vida do grupo, da Igreja ou da comunidade, representando a consciência que esse grupo tem de si mesmo. Enquanto “modelos sociais” católicos se caracterizam como um gênero essencialmente “teofânico” que se incrusta no tempo ritual do calendário festivo, que organiza a vida social da comunidade. Não se trata, portanto, de uma simples história (embora possa ser utilizada pelos pregadores como uma), mas de uma “legenda”, o que é “preciso ler”, enquanto *locus* onde o extraordinário e o possível se apoiam um no outro para construir uma ficção posta a serviço do exemplar.

Para se ter uma pálida ideia das virtuais possibilidades de condutas exemplares postas à disposição da sociedade, ao longo do tempo, na *Legenda Áurea*<sup>12</sup>, esses modelos de comportamento feminino, ou seja, as vidas de santas compõem um percentual de 15,5% (27) dos 174 santos relacionados. Desse total de 27 santas, 11% se referem exclusivamente à Virgem Maria – a da Assunção, a da Natividade e a da Pu-

---

12. De Varazze, Op. Cit.

rificação. Já em *Na Luz Perpétua*<sup>13</sup>, dos 149 relatos de vidas de santos, 46 se referem especificamente às vidas de santas, perfazendo um percentual de aproximadamente 23,5% do total de santos. Desse montante de 46 santas, 10,8% referem-se à Virgem Maria, em seus diferentes aspectos.

**Quadro 02**  
**Educandários para instrução e educação de meninas na**  
**Parahyba do Norte, mantidos por iniciativa particular**  
**(1858-1916)**

<b>Projeto estatal</b>			
<b>Educandário</b>	<b>Período</b>	<b>Direção</b>	<b>Local</b>
Colégio Nossa Senhora das Neves	1858-1861	1ª fase: Presidência da Província	Capital

<b>Expressões institucionais privadas não-confessionais</b>			
<b>Educandário</b>	<b>Período</b>	<b>Direção</b>	<b>Local</b>
Colégio Nossa Senhora do Carmo	1865-1875	D. Idalina Margarida de Assunção Henriques	Campina Grande
Curso Primário	1881-1887	Joaquina D'Oliveira Cabral	Patos
Collégio Sant'Anna	1882	Ana Cândida C. da Cunha Cézár	Capital
Escola de Instrução Primária	1883-1887	Dona Rosa Adelaide Júlia Henriques	Capital
Aula do Ensino Primário	1883	Anna Carolina Carneiro da Cunha Aranha	Capital

13. Lehmann, Op. Cit.

Ensino particular para o Sexo feminino	1888	Joanna Miquelina da Silva Lima	Capital
Colégio Santa Cruz	1892	D. Balbina Egídia de Albuquerque Maranhão	Capital
Curso Primário	1892	Normalista Francisca Pressalina Pessoa Cabral	Capital
Instituto Nossa Senhora da Conceição	1895-1926	D. Amália Correia de Sá	Capital
Colégio da Santa Júlia	1907	D. Júlia Freire	Capital
Curso Anna Borges	1912	D. Anna Borges	Capital
Colégio da Imaculada Conceição	1912	Maria da Penha de Mendonça Furtado	Capital
Colégio de Sant'Anna	1915	D. Anna Borges	Capital
Curso Júlia Leal	1915	Professora Júlia Leal (Areia-PB)	Areia
Curso Primário e Secundário	1915	Professora Alice Aída de Barros Ribeiro	Patos
Colégio Nossa Senhora das Neves	1895-1906 1906-1976	2ª fase: Damas do Coração Eucarístico 3ª fase: Religiosas da Sagrada Família	Capital
Curso Santa Izabel	1911	D. Isabel Iracema de Oliveira Feijó	Campina Grande
Colégio Santa Rita	1911-1920	Irmãs francesas da Sagrada Família	Areia

Colégio Santa Ignez	1915	Professora normalista D. Solana Neves	Capital
Colégio de Caridade "Sagrada Família"	1916	Mons. Salles	Campina Grande
Internato São José	1916	Padre José Vianna	Souza

Fonte: quadro criado a partir de informações coletadas num conjunto documental composto por notícias de jornais, relatórios oficiais e obras de outros autores<sup>14</sup>.

Retomando-se em tempo a trama da designação dos educandários, dos vinte e um educandários encontrados na Parahyba do Norte, treze deles (perfazendo um total de 62%) ostentavam algum nome santo, e dentre estes; 30,7% se referiam diretamente a algum aspecto ou invocação da Virgem católica. Tanto os nomes santos quanto as invocações de Maria estão presentes em nomes de educandários pertencentes aos três projetos cotejados, e isso é um dado significativo quanto a um imaginário que circulava por diversos setores sociais.

---

14. É necessário esclarecer que nem sempre foi possível, no conjunto documental, identificar com precisão o período de funcionamento das escolas, sobretudo, aquelas identificadas por meio dos jornais. Nesses casos, como aparece no quadro, somente foi possível identificar o ano em que o educandário estava funcionando, de acordo com as notícias encontradas.

## A cada senhora cada honra: o lugar das Santas Mães na “corte celeste” e na hierarquia instrucional

No entanto, pode-se vislumbrar, olhando mais atentamente o período de funcionamento desses estabelecimentos (quadro 02), dois momentos distintos desse cenário – o primeiro, na segunda metade do século XIX, será marcado pela soberania da figura de Nossa Senhora nos títulos dos educandários; e o segundo, caracterizado pela assunção dos nomes de outras figuras santas, a partir da implantação da diocese da Paraíba, em 1892, desencadeado a partir da laicização do Estado advinda com a proclamação da República.

Essa mudança será menos um rebaixamento do grau intercessor de Maria perante a comunidade, do que a tensão resultante entre os diferentes projetos (políticos e ideológicos) que orientaram concretamente a consolidação dos educandários femininos na Parahyba do Norte, sobretudo na Primeira República. A contundente crítica de republicanos como Rui Barbosa à “mariolatria” católica, a profusão de imagens de Santa Maria e a utilização por parte dos positivistas ortodoxos da imagem de Maria para sustentar o ideal da Santa-Mãe, conforme Hahner (1981) e Carvalho

(1990) aludem à permanência da força da imagem de Maria na República.

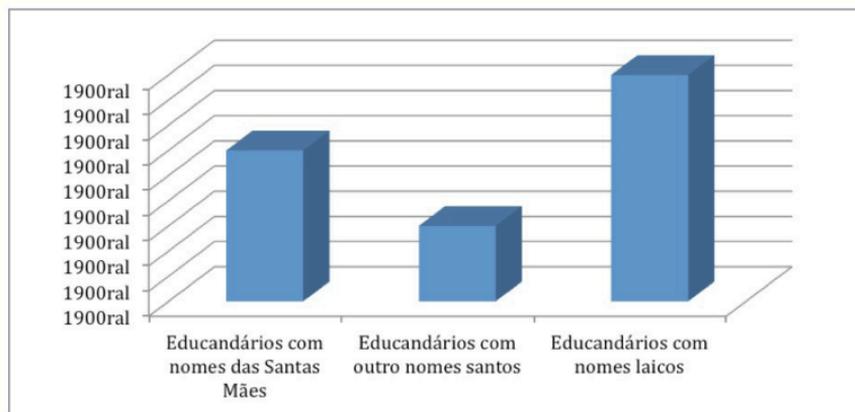
Essa mudança, portanto, estará mais intimamente relacionada ao equilíbrio dinâmico e tenso entre dois imaginários de cunho religioso, que na verdade formam o verso e o reverso de uma mesma medalha – um deles, mais antigo, baseado na tradição colonial das *Santas Mães*, e um mais recente, afeito aos novos símbolos de fé veiculados pela ação diocesana e das congregações religiosas que são chamadas para o serviço de combate à laicização da educação na Primeira República.

De acordo com os gráficos 01 e 02, nos educandários dirigidos às filhas da elite local, há um equilíbrio entre os que ostentam nomes santos e os que ostentam nomes leigos (com nome da professora ou indicação do curso), cada qual perfazendo 50% das escolhas de suas diretoras. Dos nove institutos de nomes santos, seis deles fazem referência às *Santas Mães*. Percebe-se que as denominações das *Santas Mães* (Maria e Sant'Anna), tanto no século XIX, como no século XX, foram sempre direcionadas para os educandários destinados à formação das meninas da elite, enquanto as denominações dos demais santos e santas intercessores(as) (dentro, ao que parece, de uma gradação hierárquica descendente), foram, preferencialmente, encaminhados aos

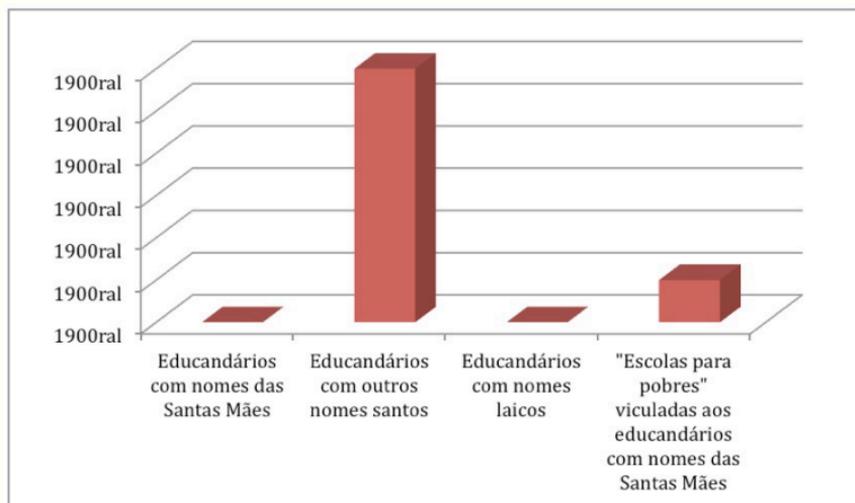
institutos destinados às meninas de famílias pertencentes aos estratos sociais de menor nível socioeconômico. Tratar-se-ia, como se vê, de um imaginário do tipo hierárquico.

A cada senhor (ou senhora) cada honra: a análise documental aponta para o fato de que as *Santas Mães* foram os modelos de conduta prediletos entre os educandários femininos não-confessionais para a elite. A genealogia do Messias parece simbolizar no imaginário coletivo o modelo mais nobre e santificado de pureza para as mulheres da classe média e alta. Sem querer fazer passar duas vezes os mesmos figurantes por cenários diferentes, é preciso, porém, lembrar que Sant'Anna e Maria foram as duas santas mais reverenciadas no Brasil Colônia. A proeminência de Sant'Anna estará assegurada desde o século XV, por razão do polêmico argumento em favor da doutrina da Imaculada Conceição: a pureza da mãe confirmava a ausência de pecado da filha.

**Gráfico 01 – Educandários particulares destinados às meninas da elite**



**Gráfico 02 – Educandários particulares destinados às meninas pobres**



As instituições não-confessionais, ancoradas nas escolhas de suas diretoras, estavam entrelaçadas a essa imaginária, tanto por questões de estratégia de sobrevivência, como proclamações modestas de fé de mulheres que, de um lado eram mediadoras da difusão do saber e do poder, mas que de outro, comungavam também a fé e a simbologia católicas, na qual Maria e sua mãe ocupam lugar de destaque conferido por séculos de devoção e doutrinação.

Já no “reverso da medalha”, a escolha das denominações dos educandários para meninas pobres e os ideais dos quais estas seriam portadoras, estavam quase em totalidade, nas mãos da diocese e das irmãs da Sagrada Família, ou seja, do projeto confessional católico, o que explica o avanço na “paisagem” educacional da Parahyba de outras santas de menor “escalão” dentro do panteão Celeste (de acordo com a liturgia da Igreja), ou de novas denominações santas, até então estranhas aos educandários femininos, como os nomes dos santos homens São José e São Vicente de Paula, bem como a figura da Sagrada Família.

O que se quer dizer é que os dois projetos educacionais – o confessional católico e o não-confessional vivenciaram de maneiras distintas um mesmo imaginário que enquadrava a realidade social na hierarquia da esfera celeste.

Mas deixando-se por ora, o plano estritamente “terres-

tre”, pressente-se que a “corte celeste” (e sua hierarquia) parece, de novo, descer das alturas, para habitar as consciências. Ao se excursionar pelos sermões, pelas vidas de santos e pela liturgia, vai se revelando o modo como foi trabalhado esse imaginário pela Igreja Católica, que, eivado de arraigado simbolismo, obteve um efeito psicológico considerável em todos setores da sociedade (inclusive no educacional), colocando a Virgem Santíssima como referência maior para todas as outras santas, em termos de virtudes.

Na primeira metade do século XIX, o famoso orador e vigário da Cidade da Parahyba, Joaquim Antonio Marques, reproduzia no “Sermão de Nossa Senhora das Neves” a ideia de Nossa Senhora como “modelo-inspiração” tanto para os santos e santas, quanto para os pecadores. Os fiéis batizados não podiam, portanto, duvidar da pureza de Nossa Senhora,

[...] cujo patrocínio se estende aos Prophetas, aos Apostolos, aos Martyres, aos Patriarchas, aos Santos, aos Anjos, aos Seraphins, aos Cherubins, aos Trhonos e a todas as cousas creadas, visíveis ou invisíveis do Céu e da terra!<sup>15</sup>

---

15. Cordeiro (1866). In: <http://books.google.com.br/books>, acessado em 17/07/2013, às 14h10.

Quase todos os panegíricos dirigidos à Padroeira em diferentes anos, nos sermões de Joaquim Antonio Marques, por ocasião de sua festividade, concediam a Nossa Senhora um lugar de destaque na hierarquia celeste: sua superioridade lhe confere o poder de estender sua pureza a todos os seres físicos ou angelicais, a todas as coisas visíveis ou não. Uma concepção muito similar a que será encontrada no *Curso Médio de Catecismo Mariano*, segundo o qual,

Os santos muito frequentemente apontam-nos Maria Santíssima como nosso modelo e esforçaram-se por reproduzir na própria vida, por devoção para com ela, algumas de suas virtudes, como sejam a resignação nos sofrimentos, o amor à pobreza e mormente a incomparável pureza, que tem despertado em legiões de almas o desejo de consagrarem a Deus a sua virgindade. (CURSO MÉDIO, 1947, p. 88).

Percebe-se que na hierarquia simbolicamente construída, a Virgem Maria é o grande modelo mimético-inspirador para as mulheres de um modo geral e, inclusive para as mulheres santas. De acordo com *Na Luz Perpétua*, das 40 santas relatadas (excetuando-se, obviamente, as referências à própria Virgem Maria), aproximadamente 20%

delas estão diretamente relacionadas com Maria, na forma de devotas<sup>16</sup>.

O ícone mariano de preservação do corpo à corrupção tem lugar de destaque na hagiografia feminina. Das 57 mulheres que perfazem o total de santas encontradas na *Legenda Áurea* e *Na Luz Perpétua*, aproximadamente 37% (21 delas) carregam o atributo de “virgem”, cuja referência simbólica primordial é a Santa Mãe de Deus. Na “Invocação de Nossa Senhora das Neves”, por exemplo, recitada na sétima noite da festa (dedicada aos estudantes, lentes e padres) da padroeira no ano de 1888, na Parahyba do Norte, Maria é “pura como a neve”, “casta açucena” e “branco lyrio”<sup>17</sup>, três referências simbólicas de sua pureza, evidenciando o ideal de castidade e santidade que deveria se opor aos polos opostos de impureza e pecaminosidade, costumemente ligados à sexualidade feminina.

Dentro dessa hierarquia, segundo o *Missal Quotidiano*, a Grande Virgem está acima das outras santas. Ela é ainda uma santa intercessora (“intercessora nossa”), mas inter-

---

16. É o caso de nove santas identificadas, sendo algumas, inclusive, alvo de forte devoção na Parahyba do Norte, são elas: Santa Genoveva, Santa Ângela de Fulgino, São Francisca Romana, Santa Maria do Egito, Santa Lidvina, Santa Maria Bernarda Soubirous (Santa Bernadete), Santa Inês de Monte Pulcioano, Santa Rita de Cássia e Santa Juliana Falconieri.

17. Cordeiro. Op. Cit.

cede por todos, porque é Mãe de Deus e mãe de todos os homens. Tem uma liturgia própria, à parte das outras santas, sinal de singular privilégio concedido pela sua posição ímpar de “Mãe e Virgem”.

A “Mãe de Deus” é evocada durante e ao final das missas dirigidas às “diferentes classes de santos e de santas”<sup>18</sup> (*Commune Sanctorum*, “Comum dos Santos”). Nossa Senhora é a grande regente de toda a liturgia dirigida à classe das santas, desde a oração inicial até o *postcommunio* – “Por N.S.” (Por Nossa Senhora)<sup>19</sup> repetiam os fiéis a cada oração, muitas vezes em êxtase. As santas se dividem em dois grandes grupos, numa clara gradação descendente de virtudes e de poder intercessório: as “Santas Virgens” e as “Santas Mulheres”. Cada um desses grupos, por sua vez se subdivide. As virgens se dividem em “Virgem mártir” e “Virgem não mártir” – note-se que as virgens são consideradas “símbolos eloqüentes da união santa e virginal que liga a santa Igreja a seu Divino Esposo, são por isso, muito caras à alma cristã”. A “Virgem mártir” agrada o Senhor “pelo mérito da castidade e pela confissão do poder da graça”, enquanto a “Virgem não mártir” apenas instrui na verdadeira devoção.

---

18. Manteve-se a mesma expressão utilizada no *Missal Quotidiano* para enfatizar o imaginário que se formava.

19. Keckeisen, Op. Cit. p. 31-45.

Num outro escalão, um pouco mais abaixo, se encontram “Santas Mulheres”, e estas também se subdividem nos tipos da “Mártir não virgem” e da “Santa nem virgem nem mártir”. De acordo com a oração constante na liturgia “Comum das Santas”, os fiéis deveriam caminhar na direção da “Mártir não virgem”, “imitando os seus exemplos”, ao passo que a “Santa nem virgem nem mártir” cabia a mais singela, porém, importante, tarefa de instruir na verdadeira piedade.

Essa complexa hierarquia se reproduzirá de forma peculiar nos educandários femininos da Parahyba do Norte. Os institutos confessionais e não-confessionais destinados às filhas da elite vão se abrigar preferencialmente sob os auspícios das *Santas Mães* e de uma santa “Virgem e mártir” – Santa Júlia – (pertencente ao alto escalão). Imaginalmente os modelos mais nobres seriam dirigidos às “classes mais nobres”, nos institutos que atendiam às filhas dos fazendeiros, dos ricos negociantes e dos profissionais liberais. Desse ponto de vista, parafraseando Beozzo (1984), educandários confessionais e não-confessionais concorriam igualmente para cristianizar as mulheres das elites paraibanas, para que estas por sua vez cristianizassem seus lares, por meio da educação de seus filhos. O modelo-mor desse processo era santa Maria e Sant’Anna.

Já os educandários destinados às meninas pobres (con-

forme quadro 03), sob a direção da diocese da Paraíba, envergam apenas os nomes de duas santas, e mesmo assim, santas que não se encontram nos mais ascendentes degraus da hierarquia de todas as santas. Coincidentemente ou não, são santas das únicas categorias que “apenas” instruem os fiéis: Santa Inês, que na condição de “Virgem não mártir”, tem o poder de instruir os fiéis “na verdadeira devoção”; e Santa Izabel, que a título de santa “Nem virgem nem mártir”, instrui os devotos na piedade.

É bem verdade que essas escolhas podiam ganhar uma tonalidade respeitosa por parte da diocese, com relação às santas de grande apelo popular, e com as quais mulheres dos estratos sociais menos favorecidos economicamente podiam facilmente se identificar, por meio de diversos aspectos e passagens de suas vidas – Santa Inez era ardorosa devota de Santa Maria, cumpridora fiel do culto mariano desde a infância, e defensora dos pobres até o fim da vida; e Santa Izabel (embora rainha e de educação esmerada) era apaziguadora e dedicava-se aos trabalhos assistenciais com os desvalidos, vivendo uma profunda caridade, sempre sensível às necessidades dos pobres e excluídos.

### Quadro 03

#### Relação entre a designação dos educandários femininos e as “Classes de Santas”

Classes das Santas	Educandários	
	Para meninas da elite	Para meninas pobres
Santas Mães	Nossa Senhora das Neves	-
	Nossa Senhora do Carmo	
	Nossa Senhora da Conceição	
	Sant'Anna	
Virgem e mártir	Santa Júlia	-
Virgem não mártir	-	Santa Inez
Nem virgem nem mártir	Santa Rita	Santa Izabel
Outros	Santa Cruz	Sagrada Família
		São José
		São Vicente de Paula

O amor à pobreza parece ser o fio condutor que une os nomes de todas as designações destinadas às “escolas de pobres” (como se dizia à época), pela ação missionária da Igreja. A história de São Vicente de Paula é a história de doação aos irmãos pobres (curiosamente foi educado por sua mãe Bertranda junto com seus seis irmãos), e São José,

além de pai adotivo do menino Jesus, e esposo da Mãe de Deus, é “amante da pobreza”, “guarda das virgens” e “alívio dos miseráveis”, conforme a Ladainha de São José.

## Considerações finais

Obviamente o projeto educativo da diocese e das ordens religiosas, embora parte relevante dessa história, se projetando até os anos 1940<sup>20</sup>; não explica tudo. Dentro dessa atmosfera imaginária de cunho hierárquico, composta de camadas temporais sobrepostas, os educandários com denominações católicas (confessionais ou não) parecem fornecer uma resposta segura para diferentes estratos sociais, assumindo em seus nomes a nova e a velha tradição da história da Igreja, sem nada renegar; e o relativo sucesso obtido (mesmo diante das dificuldades), parece igualmente atestar que conseguiram responder à demanda coletiva. Esse parece ser o sentido mais profundo da mudança de nome do curso conduzido pela professora Anna Borges, que em 1915 já constará com o nome de “Curso Sant’Anna”, em detrimento do antigo nome adotado em 1912, que ostentava o nome da professora<sup>21</sup>.

---

20. Cf. Araújo Op.Cit., p. 103.

21. Jornal A Imprensa, 29/11/1915.

## 6. Referências

AGUIAR, Wellington Hermes Vasconcelos de. *A velha Paraíba nas páginas de jornais*. João Pessoa: A União, 1999.

A IMPRENSA. Impressões de uma festa escolar em Areia. Cidade da Parahyba do Norte, Anno XII, n. 35, 15 dez.1914.

A IMPRENSA. Curso Sant'Anna. Cidade da Parahyba do Norte, Anno XIII, n. 16, 29 nov.1915.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres e educação: missão, vocação ou destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval. et.all. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 59-107.

ARAÚJO, Alceu Maynard. *Folclore nacional: ritos, sabença, linguagem, artes e técnicas*. – 2ª Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, s.d.

ARAÚJO, José Carlos Souza Araújo. As instituições escolares na Primeira República: ou projetos educativos em busca de hegemonia. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et . all. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. – Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Sorocaba, SP; UNISO; Ponta Grossa, PR; UEPG, 2007, p.95-122.

BEOZZO, José Oscar. A igreja entre a revolução de 30, o Estado Novo e a redemocratização. In: FAUSTO, Boris (org.). *História geral da civilização brasileira*. – São Paulo: Difel, vol. II, t.3.1984, p. 85-129.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas .O imaginário da República no Brasil*. – São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lour-

des Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

CORDEIRO, Antônio da Cruz. *Estudo biographico*. O vigário Joaquim Antonio Marques e algumas de suas peças oratórias. Parahyba: Typographia Liberal Parahybana, 1866. In: <http://books.google.com.br/books>, acessado em 17/07/2013, às 14h10.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. – São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CURSO MÉDIO de catecismo mariano. São Paulo: Editora Paulo de Azevedo LTDA, 1947. (Coleção Livros Didáticos FTDA).

DE VARAZZE, Jacopo. *Legenda áurea: vida de santos*. – São Paulo: Companhia das Letras, 2003. P. 11-25.

DUBY, Gerorges. *A sociedade cavaleiresca*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

HAHNER, June. E. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. São Paulo: brasiliense, 1981.

JÚNIOR, hilário Franco. *A Idade Média: nascimento do ocidente*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

KECKEISEN, D. Beda. *Missal quotidiano*, 16ª Ed. Ed. B. Bahia: Oficinas Tipográficas do Mosteiro de São Bento/Bahia, 1956.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Igreja e educação na Primeira República. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos. (Orgs.). *Pesquisa e historiografia da educação brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 87- 114.

LEHMANN, João Batista. *Na luz perpétua*. I Volume. Juiz de Fora: Livraria Editora Lar Católico, 1950.

MATOS, Henrique Cristiano José. *Nossa história: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2010.

OLIVEIRA, Elza Regis de. *A Paraíba na crise do século XVIII: subordinação e autonomia (1775-1799)*. – Fortaleza: BNB/ETENE, 1985.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. Colégios e liceus na Paraíba do oitocentos: oficinas para mandos e ofícios da cidade. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos. (orgs.). *Pesquisa e historiografia da educação brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p.7-39.

O NORTE. “Collegio de Santa Júlia”, Cidade da Parahyba do Norte, n. 6, 11 mai.1908.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 20002.

\_\_\_\_\_. A instrução particular sob a égide do poder público na província da Parahyba do Norte (1860 a 1873). In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (Orgs.). *Histórias da educação da Paraíba: rememorar e comemorar*. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012, p.51-64.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (Orgs.). *Leis e regulamentos da instrução no período imperial*. Brasília, DF: MEC/INEP, SBHE, 2004 (Coleção Documentos da Educação brasileira).

ROSSI, Paolo. *O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias*. – São Paulo: Editora UNESP, 2010.

## **SOBRE OS AUTORES\***

**Alessandra Frota Schueler:** doutora em Educação (2002) e Mestre em História (1997) pela Universidade Federal Fluminense. Professora de História da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, instituição na qual atua nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Integra o Grupo de Pesquisa em História Social da Educação/FEUFF. Endereço eletrônico para contato: [alefrotaschueler@gmail.com](mailto:alefrotaschueler@gmail.com)

**Ariadne Ketini Costa** – Mestre em História Social, pela Universidade Federal Fluminense- UFF. Professora substituta da Universidade Federal do Maranhão- UFMA. Endereço eletrônico para contato: [Ariadne411@hotmail.com](mailto:Ariadne411@hotmail.com)

**Cesar Augusto Castro:** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professor da graduação e pós- graduação da Universidade Federal do Maranhão– UFMA. Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq. Endereço eletrônico para contato: [ccampin@terra.com.br](mailto:ccampin@terra.com.br)

**Cláudia Alves:** doutora em História Social pela Universidade de São Paulo- USP e pós-doutora pela Ecole des Hautes Études em Sciences Sociales. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense- UFF. Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq. Endereço eletrônico para contato: [cmcalves@yahoo.com](mailto:cmcalves@yahoo.com)

---

\* Dados retirados dos currículos Lattes dos autores.

**Cristiano de Jesus Ferronato:** Doutor em Educação com ênfase em História da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (2003). Desenvolve pesquisas no campo da História da Educação, com foco especial sobre a instrução no século XIX no Brasil. Atualmente é Professor e Pesquisador PPG PLI do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes - UNIT - em Aracaju, Sergipe, na linha de Educação e Formação Docente. É coordenador de Pesquisa da Universidade Tiradentes desde agosto de 2014 e membro do comitê científico institucional. Desenvolve ações de planejamento de projetos de pesquisa e gestão de bolsas de iniciação científica e desenvolvimento tecnológico junto aos órgãos de Fomento: CNPq, CAPES, FAPITEC-SE. Membro do conselho consultivo da Editora Universitária Tiradentes – EDUNIT. Pesquisador associado aos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO-PB) e HISTEDBR (GT-PB) é líder do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista GT-SE (GHENO-SE). Endereço para contato: cristianoferonato@gmail.com

**Dalva Regina Araújo da Silva:** pedagoga. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba na Linha de História da Educação. Atualmente é orientadora educacional no Município de Bayeux-PB. Atua também como tutora à distância do Curso de Pedagogia à Distância da UFPB-Virtual. Endereço eletrônico para contato: dalvarg@gmail.com

**Ingrid Karla Cruz Bissera:** pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba e mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE na mesma Instituição. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação - GT Paraíba (HISTED-

BR-PB) e do Grupo de História da Educação do Nordeste Oitocentista (GHENO). Desenvolve pesquisas com ênfase nos Intelectuais de fins do Império e início do século XX. Endereço eletrônico para contato: [ingrid.karla@bol.com.br](mailto:ingrid.karla@bol.com.br)

**Ione Celeste de Sousa:** Ione Celeste de Sousa: Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/ SP, professora de Teoria e Metodologia da Pesquisa em História no Curso de História/UEFS e no Mestrado em História na Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS/ Bahia. Endereço eletrônico para contato: [ionecjs@gmail.com](mailto:ionecjs@gmail.com)

**Janyne Paula Pereira Leite Barbosa:** graduanda em história pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq/UFPB e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação do Nordeste Oitocentista- GHENO. Endereço eletrônico para contato: [janynepaula@hotmail.com](mailto:janynepaula@hotmail.com)

**Jean Carlo de Carvalho Costa:** professor Associado II, na área de fundamentos sociohistóricos da educação, no Departamento de Fundamentação da Educação (Centro de Educação), sendo, atualmente, o Coordenador da área de Sociologia. É professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Centro de Educação) na Universidade Federal da Paraíba. Lidera o Diretório do CNPq HISTED-BR (Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – GT Paraíba) e integra também o GHENO (Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista) Endereço eletrônico para contato: [jeanccosta@yahoo.com.br](mailto:jeanccosta@yahoo.com.br)

**Mauricéia Ananias:** doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, professora da graduação e do Programa de

Pós- graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Vice-líder dos Grupos de Estudos e Pesquisas História da Educação do Nordeste Oitocentista- GHENO e História da Educação da Paraíba- HISTEDBR/PB. Endereço eletrônico para contato: mauriceia.ananias@gmail.com

**Nayana Nayana Rodrigues C. Mariano:** Licenciada em História pela Universidade Federal da Paraíba, mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e doutoranda em Educação pela mesma instituição. É pesquisadora dos grupos “Sociedade e Cultura no Nordeste Oitocentista” e “História da Educação no Nordeste Oitocentista” (UFPB/CNPq). Endereço eletrônico para contato: nayanamariano@hotmail.com

**Rebeca Natacha de Oliveira Pinto:** mestre na Linha de Pesquisa História Social da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Bolsista do CNPq. Endereço eletrônico para contato: rebecanatacha@gmail.com

**Rosângela dos Santos Silva:** graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, aluna/pesquisadora do Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica - PIVIC/CNPq/UFPB Endereço eletrônico para contato: rosangelanara@hotmail.com

**Rose Mary Souza de Araújo:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará- UFC, mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB e doutorado em Educação também pela UFPB. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Fundamentação da Educação - CE/UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista - GHENO/PPGH, do Grupo de Pesquisa História da Educação da Paraíba - HISTEDBR-PB

e do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista - GHENO/GT-SE. Endereço eletrônico para contato: [rosearaujo.ufpb@gmail.com](mailto:rosearaujo.ufpb@gmail.com)

**Simone Silveira Amorim:** Professora PPGP I da Universidade Tiradentes/UNIT, no Programa de Pós-graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2012) e Mestre em Educação (2006) pela mesma instituição. Associada à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Integrante dos grupos de pesquisa História das Práticas Educacionais (GEHPE) e História da Educação no Nordeste Oitocentista, (GHENO GT/SE). É pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas também pela Universidade Federal de Sergipe (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, biografia, século XIX, ensino de Inglês, formação e profissão docente. [Amorim\\_simone@hotmail.com](mailto:Amorim_simone@hotmail.com)

**Wilson José Felix Xavier:** Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Professor Assistente I da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Pesquisa o fenômeno da feminização do magistério na transição do século XIX para o XX. Endereço para contato: [wilsonjfelix@bol.com.br](mailto:wilsonjfelix@bol.com.br)

