



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cíntia Borges de Almeida

Entre a “tiranha cruel” e a “pedra fundamental”: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo de Minas Gerais

Rio de Janeiro

2012

*Entre a "tiranha cruel" e
a "pedra fundamental"*

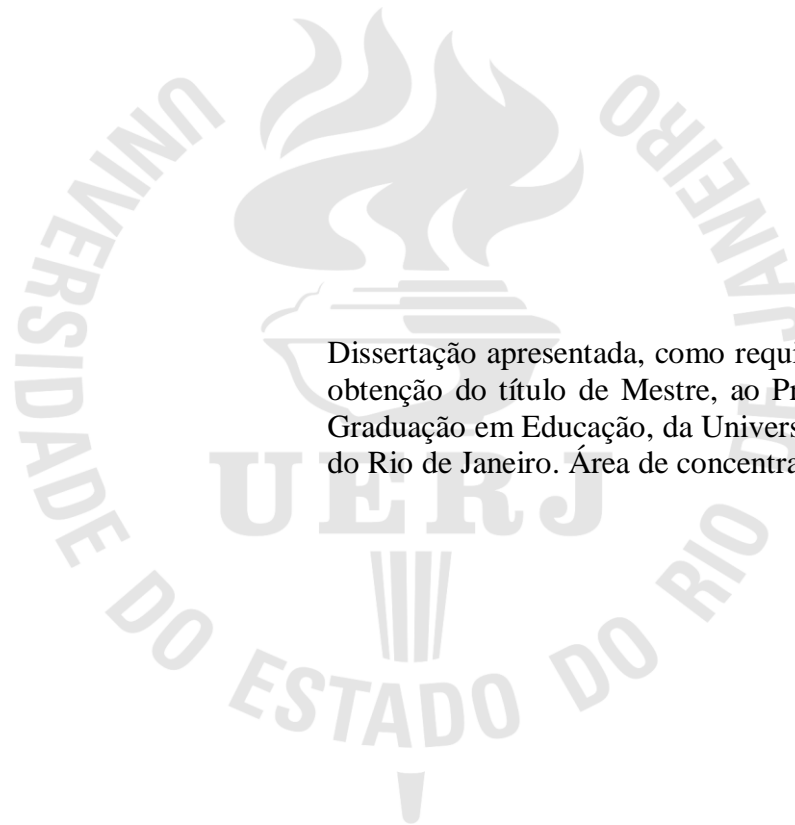
*A obrigatoriedade do ensino primário
como uma técnica de governo em
Minas Gerais*

Cíntia Borges de Almeida



Cíntia Borges de Almeida

Entre a “tiramnya cruel” e a “pedra fundamental”: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo de Minas Gerais



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração.

Orientador: Prof. Dr. José Gonçalves Gondra

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEHA/A

A447

Almeida, Cíntia Borges de.

Entre a “tiramnia cruel” e a “pedra fundamental” : a obrigariedade do ensino primário com uma técnica de governo de Minas Gerais / Cíntia Borges de Almeida. – 2012.

275 f.

Orientador: José Gonçalves Gondra.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Ensino – Teses. 2. Educação – Minas Gerais – Teses. 3. Ensino primário – Minas Gerais – Teses. I. Gondra, José Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.014.14

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Cíntia Borges de Almeida

Entre a “tiramnya cruel” e a “pedra fundamental”: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo de Minas Gerais

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 14 de junho de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Bruno Bontempi Júnior
Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Ana Maria B. de Mello Magaldi
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Alessandra Martinez Schueler
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Silva
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Agda, Antônio e Aroldo.

AGRADECIMENTOS

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito” (CHICO XAVIER).

Chegou o momento de expressar a gratidão e afeto aos que realmente fizeram a diferença. Por não ser boa suficiente com as palavras, peço ajuda, ao longo desse agradecimento, à algumas pessoas. Não se sintam menos homenageados por isso. Ao contrário, acreditem que busquei a forma mais bonita de expressar meu carinho.

Ao orientador, **José Gondra**, por ser guia, amigo e por permitir que eu fosse “pássaro em vôo”. Ancorada em Rubem Alves, agradeço por você não querer ser “escola-gaiola”, mas sim “escola-asa” que acredita na essência dos pássaros e “existe para encorajar-nos a voar”.

Sobre a experiência vivenciada na Argentina, me resta agradecer aos possibilitadores dessa pesquisa comparada e aos amigos que eu trouxe na bagagem em minha volta para o Brasil. Sou grata à colaboração da **Profª Heloisa Pimenta Rocha**; à acolhida, orientação e amizade proporcionada pelo **Profº Adrian Ascolani**; e, registro meu carinho aos colegas **Martín e Rita**, com quem pude compartilhar momentos dessa aventura.

Ao grupo **NESCE** (antigos e atuais integrantes), cuja entrada em 2005 renderam encontros inesquecíveis, o meu abraço. Pessoas que acrescentaram muito em minha vida e colaboraram, de formas distintas, para o trabalho que escrevi: **Professor Marlos, Sabrina, Paloma, Cristiane, Priscila, Tatiane, Jane**.

Ao grupo **NEPHE**, pela calorosa acolhida em 2010. O apoio, a troca, a generosidade foi essencial para me dar força em momentos de dificuldades, assim como nossos deliciosos encontros, fossem para estudo ou para diversão, proporcionaram ainda mais vontade de ser um de seus integrantes: **Guaraci, Josy, Marli, Paulo, Lourdes, Ariadne, Bonfim, Fátima, Márcio, Gisele, Marilyn, Graciane, Jailton, Tamires, Zélia, Inara**. Em especial, agradeço a **Aline** e ao **Roni** pela leitura e encaminhamentos.

Sempre tem aqueles que são presentes na vida. Como declamou Lispector, “já chamei pessoas próximas de ‘amigo’ e descobri que não eram (...). Algumas pessoas nunca precisei chamar de nada e sempre foram e serão especiais para mim”. Esses dois anos de UERJ me proporcionaram encontros mais que especiais: **Evelyn, Juliana, Alessandra, Paulo, José Cláudio, Robson, Amália**, obrigada por nossos momentos!

“Todo meu patrimônio são meus amigos”. Obrigada aos meus cunhados **Felipe, Edna e Clarinha**, à minha irmã **Marilan**, às amigas **Cíntia, Luana, Vivi, Josi, Thaci**. Todos, de

alguma maneira, me deram força e estenderam a mão quando saí da terrinha mineira. Um agradecimento mais que especial ao amigo **Bruno** pelo excelente “abstract” com que me presenteou.

À banca examinadora, composta por pessoas por quem carrego profunda admiração, respeito e com quem aprendo cada dia mais a refletir, historicizar, educar, compartilho com vocês a minha felicidade por dividirem esse momento comigo. Agradeço muito aos professores **Bruno Bontempi Jr., Ana Maria Magaldi, Maria de Lourdes Silva e Alessandra Schueler**, por terem aceitado o convite e tecerem um pedaço dessa história ao meu lado. Carlos Drummond de Andrade já dizia, “lutar com palavras é a luta mais vã (...). Palavra, palavra (digo exasperado), se me desafia, aceito o combate”. Aceitei o combate, só posso dizer que tentei fazer o melhor.

À toda família **Borges e Almeida** por acreditarem em mim, por sentirem orgulho do que sou, por depositarem uma admiração que, muitas vezes, tive medo de não corresponder, dedico todo meu amor.

Enfim, compartilho esse resultado com o grande incentivador desse trabalho. Àquele que tinha certeza que eu conseguiria. Ao amigo e companheiro, **Marcelo Silva**. Porque, há certas horas, que precisamos mais que um amor:

Há certas horas, que só queremos a mão no ombro, o abraço apertado ou mesmo o estar ali, quietinho, ao lado, sem nada dizer. Há certas horas, quando sentimos que estamos pra chorar, que desejamos uma presença amiga, a nos ouvir paciente, a brincar com a gente, a nos fazer sorrir. Alguém que ria de nossas piadas sem graça, que ache nossas tristezas as maiores do mundo, que nos teça elogios sem fim. E que apesar de todas essas mentiras úteis, nos seja de uma sinceridade inquestionável, que nos mande calar a boca ou nos evite um gesto impensado. Alguém que nos possa dizer: acho que você está errado, mas estou do seu lado. Ou alguém que apenas diga: sou seu amor e estou aqui (SHAKESPEARE).

Por isso e por muito mais, “não mexe comigo que eu não ando só”. Tenho família, amigos, amor. “Eu tenho Jesus, Maria e José, todos os Pajés em minha companhia. O menino Deus brinca e dorme nos meus sonhos”. Obrigada!!!

Eu não posso e nem quero explicar,
eu agradeço.

Clarice Lispector

RESUMO

ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Entre a “tiramnyia cruel” e a “pedra fundamental” : a obrigatoriedade do ensino primário como técnica de governo em Minas Gerais*. 2012. 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Os discursos políticos educacionais acerca da institucionalização da instrução elementar em Minas Gerais atravessaram todo o século XIX, apontando também como uma preocupação republicana, ora pelo discurso de impraticabilidade e ferimento aos direitos civis, ora pela defesa de seu caráter estatal e da argumentação de função civilizatória e disciplinar da população. Nesse sentido, pensar a compulsoriedade do ensino demanda uma compreensão da sua função social, o conhecimento dos agentes envolvidos e de seus interesses sobre tal medida de governo. De acordo com os defensores da obrigatoriedade do ensino no século XIX e início do XX, o intuito da educação seria formar *cidadãos civilizados e instruídos*. Tal perspectiva estava relacionada a um projeto de sociedade e de nação brasileira, para o qual era imprescindível formar, desde a infância, um povo disciplinado, um povo bem governado. O nosso objetivo foi analisar o tema da obrigatoriedade do ensino a partir do conceito foucaultiano de *governamentalidade*. Problematizando a ideia de que universalizar o acesso à educação representava apenas uma iniciativa de garantia de direitos, a hipótese que defendemos consiste na ideia de que o ensino obrigatório pode ter sido perspectivado enquanto uma estratégia de governo dos outros, de controle dos sujeitos. Partindo desse pressuposto, como efeito esperado, seria possível obter sujeito com outras atitudes, as atitudes derivadas da coação promovida pela escola. Ao legitimar a escola, o dispositivo da obrigatoriedade funcionaria como estratégia e produziria *positividades*. Por meio da escola e de seu caráter compulsório, tratava-se de atingir e gerir a população dos pequenos, de modo a equipá-la com os códigos mínimos do mundo civilizado, com os efeitos disciplinares correlatos. Para tanto, analisamos a legislação de Minas Gerais, impressos mineiros (*Correio de Minas, Jornal do Commercio, Minas Livre, O Granbery*) e a bibliografia acerca da obrigatoriedade da instrução primária, a fim de identificar traços do debate no Império e na passagem para a República, os quais foram problematizados à luz daquele conceito. A partir dessa discussão, concluímos que a obrigatoriedade do ensino é mais bem compreendida se analisada em outro registro que não seja meramente jurídico. Tal inferência aponta para a ampliação do quadro analítico acerca dessa política compulsória e dos interesses de Estado em torno dela.

Palavras-chave: Obrigatoriedade do ensino. Gestão de população. Minas Gerais

ABSTRACT

The educational policy discourses about institutionalization of elementary education in Minas Gerais crossed the entire nineteenth century pointing out also as a Republican worry, noticeable through the discourse of impracticability and injury of civil rights, and either the defense of their state-owned character and the argumentation of population's civilizing and disciplinarian functions. In this sense, think compulsoriness education demands an understanding of its social function, the knowledge of agents involved and their interests around that government's measure. According to the advocates of compulsory education in the nineteenth and early twentieth centuries, the aim of education was to constitute *civilized* and *educated citizens*. This perspective was related to a project of society, included the idea of Brazilian nation, for which was essential to form, since childhood, a disciplined people, a well governed people. Our objective was to analyze the theme of compulsory education from the Foucault concept of *governmentality*. Questioning the idea that universal access to education represented only an initiative to guarantee rights, we defend the hypothesis that compulsory education may have been viewed as a government strategy of others, as a strategy to control subjects. Based on this presupposition, as expected effect, would be possible obtain new subjects with new attitudes, derived from coercion promoted by the school. By legitimizing the school, the obligatoriness apparatus would work as a strategy and would produce *positivities*. Through the school and its compulsory character, it was to reach and manage the population of small, so that to equip it with the minimum code of the civilized world, with the related disciplinary effects. For this purpose, we analyze the legislation of Minas Gerais, printed journals (*Correio de Minas, Jornal do Commercio, Minas Livre, O Granbery*) and the literature on the compulsory primary education in order to identify traces of the debate on empire and the transition to the Republic, which were problematized in the light of that concept. From this discussion, we conclude that compulsory education is better understood if analyzed in another record that is not purely juridical. This inference points to the enlargement of the analytical framework of this compulsory policy and state interests around it.

Keywords: Compulsory education. Management of the population. Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Lista dos estados do Brasil e suas populações em 1912	71
Quadro 2 -	Seleção de notícias publicadas no <i>Correio de Minas</i>	114
Gráfico 1 -	Notícias sobre instrução no <i>Correio de Minas</i>	117
Quadro 3 -	Quantidade de cadeiras públicas primárias e o número de matrícula e frequência dos alunos das escolas públicas primárias em MG encontrados nos relatórios pesquisados	161
Gráfico 2 -	Número de cadeiras, matrículas e frequência entre 1840 a 1906 em Minas Gerais	162
Gráfico 3 -	Cadeiras, matrículas e frequência nos anos de 1858, 1888 e 1910 em Minas Gerais	163
Quadro 4 -	Quantidade de escolas públicas primárias, grupos escolares e o número de matrícula e frequência dos alunos das escolas públicas primárias em MG encontrados nos relatórios pesquisados	163
Gráfico 4 -	Estimativa da população entre 1850 e 1912 em Minas Gerais	164
Quadro 5	Número de matrículas em instrução primária e população de Minas Gerais em 1858	165
Gráfico 5 -	Porcentagem de matrícula/ população e 1858	166
Quadro 6 -	Número de matrículas em instrução primária e população de Minas Gerais em 1906	166
Gráfico 6 -	Porcentagem matrícula/população em 1906	167
Gráfico 7 -	Cadeiras preenchidas por normalistas e não-normalistas em 1910	201
Quadro 7 -	Número de cadeiras e normalistas em 1910	201
Quadro 8 -	Classificação de alunos/habitantes entre países listados por Levasseur	220
Gráfico 8 -	Classificação dos países por alunos/habitantes listados por Levasseur	221
Quadro 9 -	Comparação da Frequência escolar entre 1872 a 1877 e 1900 a 1902	244

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 -	Lista de todos os Municípios de Minas Gerais, superfície e população	72
Imagem 2 -	Lista de todos os Municípios de Minas Gerais, superfície e população	73
Imagem 3 -	Lista de todos os Municípios de Minas Gerais, superfície e população	74
Imagem 4 -	ARAÚJO, 1916, p.161	75
Imagem 5 -	Capa do Jornal Correio de Minas de 02 de outubro de 1895, ano II, v.67	84
Imagem 6 -	Capa do Jornal Correio de Minas de 31 de dezembro de 1941	85
Imagem 7 -	Subtítulo do Jornal Correio de Minas, 02 de outubro de 1895	86
Imagem 8 -	Notícias relacionadas ao ensino em Minas Gerais. Correio de Minas, 9 de dezembro de 1916, ano XXIII, n.275	87
Imagem 9 -	Capa do <i>Jornal do Commercio</i> de 20 de dezembro de 1896, n.1, v.127	90
Imagem 10-	Capa do <i>Jornal do Commercio</i> de 30 de março de 1934	91
Imagem 11-	Imagem deteriorada do <i>Jornal do Commercio</i> de 20 de dezembro de 1896	92
Imagem 12-	Recorte do cabeçalho do <i>Jornal do Commercio</i> de 30 de março de 1934	92
Imagem 13-	10 de junho de 1903	93
Imagem 14-	09 de dezembro de 1900	93
Imagem 15-	1º ano do jornal <i>O Granbery</i> , 1906	97
Imagem 16-	1ª publicação do jornal <i>O Granberense</i> , 14 de junho de 1933	98
Imagem 17-	Perfil biográfico escrito pelo professor J.Paixão, 1896	104
Imagem 18-	Imagem da capa do livro de Estevam de Oliveira, 1896	104
Imagem 19	Perfil biográfico de Estevam de Oliveira escrito por J. Paixão, 1896 ..	106

Imagem 20-	Capa do jornal <i>Minas Livre</i> , 17 de maio de 1891	109
Imagem 21-	Crítica às irregularidades no ensino mineiro. <i>Minas Livre</i> , 20 de agosto de 1891	110
Imagem 22-	Críticas às irregularidades no ensino mineiro. <i>Minas Livre</i> , 04 de setembro de 1891	110
Imagem 23-	Críticas às irregularidades no ensino mineiro. <i>Minas Livre</i> , 04 de setembro de 1891	110
Imagem 24-	Escuela Calle Anchorena, Buenos Aires, 1890	222
Imagem 25-	Planta de el edificio de la escuela Calle Anchorena, 1890	223
Imagem 26-	Descrição do espaço escolar, Calle Anchorena, Buenos Aires, 1890 ...	223
Imagem 27-	Capa da revista El La Educacion Común, 15 de julho de 1877	225
Imagem 28-	Sessão oficial, revista <i>La Educación Comun</i> , 1877	227
Imagem 29-	Título da revista oficial em 1877	230
Imagem 30-	Título da revista oficial em 1901	230
Imagem 31-	Questionário do Censo Escolar de Buenos Aires, 1901	234
Imagem 32-	Quadro comparativo da situação da instrução primária entre alguns países	235
Imagem 33-	Lista da extensão territorial e da população de alguns países em 1902	236

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	15
1	CAMINHOS DA CIVILIZAÇÃO	32
1.1	<i>O Alicerce primordial da civilização</i>	33
1.2	<i>As células do vício</i>	50
1.3	Ensino primário compulsório, disciplina e biopolítica	61
2	ARTES DE GOVERNAR	69
2.1	<i>As Minas Geraes</i>	70
2.2	Sociedade, escolarização, obrigatoriedade	82
2.3	Estevam de Oliveira: jornalista, inspetor, viajante	103
2.3.1	<i>A fé-offício do jornalista soldado</i>	108
2.3.2	<i>O inspetor extraordinário</i>	130
2.3.3	<i>Viagens pela educação</i>	139
3	O TRIPÉ DA CIVILIZAÇÃO MINEIRA	153
3.1	Fiscalização	154
3.2	O ensino e seus responsáveis	176
3.3	O terceiro pé de um “tripé”	195
4	O OLHO DO ESTADO E SEU PROJETO DE NAÇÃO: vigiar, conduzir, civilizar	206
4.1	Educação comparada	207
4.2	O caso de Buenos Aires	210
4.3	<i>El monitor de La Educacion Común</i>	225
4.4	<i>A obrigatoriedade en la imprensa official</i>	230
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
	REFERÊNCIAS	249
	ANEXO A - Trabalhos que citam o tema da obrigatoriedade do ensino em Minas Gerais	266
	ANEXO B - Trabalhos que discorrem sobre a presença da obrigatoriedade do ensino primário no projeto civilizatório de nação	268
	ANEXO C - 15 círculos literários que dividiam a província, criados pela lei nº 13 de 1835	269
	ANEXO D - Mapa de Minas Gerais em 1830	274
	ANEXO E - Mapa de Minas Gerais em 1832	275

APRESENTAÇÃO

A tarefa de narrador é tão ingrata quão difícil: não é uma obra de sciencia que se escreve e tampouco não é uma obra de arte; contudo é preciso ser historiador, geographo, paizagista, político, descriptor, poeta, filosofo, etc. (FRANCO, 1888).

A justificativa pelos investimentos na área de História da Educação pode ser explicada pelo meu percurso na graduação, realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Ainda cursando o primeiro período de Pedagogia me interessei em participar, como voluntária, do grupo de pesquisa NESCE (Núcleo de Estudos em Ciências Sociais), na pesquisa intitulada *Políticas de educação no século XIX e estratégias de nação*, coordenada pelo Prof. Dr. Marlos Bessa Mendes da Rocha, tornando-me, em um segundo momento, bolsista de Iniciação Científica (BIC) vinculada a este grupo.

Assim como estudar o processo de escolarização em Minas Gerais, era importante me atualizar acerca da indagação feita pelo grupo sobre uma possível despublicização¹ do ensino primário no estado a partir da transição Império/República. Para respaldar tal hipótese e contribuir com os estudos sobre a instrução mineira tornava-se necessário ir às fontes para observar e testar a hipótese inicial do trabalho. Assim, iniciava uma jornada pelos arquivos e documentos, de modo a analisar o conjunto de informações acerca da instrução pública mineira no período mencionado.

A pesquisa em jornais periódicos da cidade de Juiz de Fora do início da República também foi um dos grandes investimentos realizados. Entre eles, foram pesquisados os jornais *O Pharol*, *o Correio de Minas* e *o Jornal do Commercio*, entre os anos de 1890 a 1920, localizados no Centro de Memória da Biblioteca Murilo Mendes.

Simultaneamente, intentei o levantamento da documentação existente no Arquivo Público de Juiz de Fora, no qual se pode fazer um apanhado da documentação da prefeitura da cidade na última década do século XIX e nas duas primeiras do século XX. Analisei relatórios de inspetores municipais, relatórios de professores municipais, atas da secretaria municipal, relatórios anuais de diretores, mapas anuais de frequência das escolas municipais, entre outros.

¹ Por despublicização se entende o processo de redução da iniciativa pública existente nas últimas décadas do Império, a qual, ao que parece, teria sido ampliada na República. Em Minas Gerais, no período imperial, de acordo com os dados oficiais (relatórios, correspondências, atas), gastava-se com a instrução 1/3 dos recursos existentes nos cofres públicos. Na pesquisa inicial efetuada pelo NESCE, observou-se que a média atingida pela divisão do número de escolas públicas pelo número de crianças em idade escolar era maior no Império que na República. Na República, aumentou-se consideravelmente o incentivo às escolas particulares e subvencionadas.

Após este levantamento, realizei um cruzamento entre a legislação mineira e a nacional. Ao lado desse exercício, também trabalhei no Arquivo Nacional para conhecer os documentos referentes à circunscrição de Juiz de Fora, cabendo destacar os seguintes documentos: regimentos escolares, livros de receitas orçamentárias despendidas com a instrução pública e requerimentos de professores, entre outros.

Uma questão me chamou a atenção. Como o tema da obrigatoriedade do ensino em Minas Gerais foi discutido e pensado dentro de vários setores do governo por políticos e agentes diretamente ligados ao campo educacional? Partindo dessa indagação surgiu o interesse em observar as diferentes visões acerca do caráter compulsório do ensino, já que este era apontado como uma política inclusiva, e também, como arbitrária ao direito de escolha do indivíduo. Para explorar aspectos desse debate foram selecionadas as seguintes fontes: os jornais *Correio de Minas*, *Jornal do Commercio* e *O Granbery*; os relatórios de inspetores escolares; os relatórios dos presidentes da província de Minas Gerais e outros códigos concernentes à legislação mineira.

Por ocasião de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (ProPEd), no primeiro semestre de 2010, tinha por preocupação inicial compreender os sentidos da educação e da instrução para os diferentes sujeitos que viveram na passagem do século XIX para o século XX, assim como aprofundar o conhecimento das políticas educacionais que foram pensadas no Brasil e, mais especificamente em Minas Gerais, neste período. A partir de então, tendo como interesse de pesquisa desenvolver e analisar os discursos que envolviam a questão da obrigatoriedade do ensino, o foco se deu na busca das ações de agentes oficiais e intelectuais que participaram dos debates relativos à institucionalização da instrução elementar. Neste fazer de constantes perguntas e dúvidas, as motivações de um determinado personagem da trama, Estevam de Oliveira, foram importantes para o desenvolvimento do trabalho, já que o mesmo ocupava um cargo importante no governo mineiro, responsável pela fiscalização do ensino primário em Minas Gerais nos primeiros anos republicanos. Os relatórios de inspeção de Estevam, as suas correspondências com a Secretaria do Interior, os seus livros publicados, assim como os artigos que escrevia para alguns jornais da cidade de Juiz de Fora, vide o *Correio de Minas*, o *Jornal do Commercio* e o *Minas Livre*, apresentavam-se como documentos indispensáveis para se analisar a questão da obrigatoriedade do ensino, tomada, então, a partir do lugar ocupado por esse homem enquanto agente do governo que interferiu na reforma político-educacional do estado de início do século XX.

Outro importante veículo para se pensar na obrigatoriedade do ensino em Minas

Gerais são os relatórios dos presidentes da/do província/estado. Tais relatórios possibilitam que seja traçado uma linha histórica com os principais debates em torno do ensino compulsório, além de permitir uma comparação entre tais documentos e a legislação mineira.

O conhecimento das fontes e o trabalho já iniciado com as mesmas possibilitaram a definição do recorte proposto para a pesquisa. A periodização adotada decorre dessa operação, dada a grande concentração de notícias de jornal a respeito da obrigatoriedade de ensino nas três primeiras décadas republicanas, documentação que, a meu ver, propicia perceber as intencionalidades acerca da institucionalização da instrução elementar naqueles anos iniciais da República. O momento destacado marca a presença ou a ausência da obrigatoriedade nas leis mineiras, ora aparecendo mais intensificada, ora silenciada pelos documentos. A periodização representa também a posição secundária ou de destaque do assunto na legislação mineira republicana, como também um possível afrouxamento de seu cumprimento observado na regulamentação e nos relatórios dos presidentes na segunda década do século XX, o que, acredito, poderá ser observado por intermédio da análise das fontes selecionadas. A partir desta hipótese de afrouxamento da regra, algumas indagações se tornam necessárias: quais são os pontos de convergência e/ou afastamento entre as políticas do Império e as da República acerca da questão da obrigatoriedade? Os discursos permaneceram semelhantes aos proferidos durante o Império? Quais foram os argumentos na nova conjuntura? Fazia parte dos ideais republicanos a efetivação do caráter compulsório do ensino? Quais eram os objetivos e compromissos republicanos assumidos para assegurar seu cumprimento? Para responder às questões levantadas foi necessário fazer um movimento de reconhecimento dos discursos prévios a respeito da obrigatoriedade no Império. Procedimento por meio do qual busquei observar indícios dos avanços, retrocessos, permanências, rupturas nos discursos relativos à obrigatoriedade da educação elementar.

Considerando imprescindível conhecer os trabalhos já realizados sobre a temática, iniciei um levantamento dos mesmos na tentativa de entender o papel da obrigatoriedade nos cenários imperial e republicano, para se compreender as demandas e as instâncias que participaram de sua institucionalização e os argumentos mobilizados para reforçar a ideia de obrigatoriedade como medida de controle da população. O balanço desse levantamento bibliográfico mostrou que o tema é um assunto ainda escasso nas pesquisas sobre educação no Brasil, principalmente, quando se trata do período selecionado. O que observei foi trabalhos onde o tema é explorado de forma incidental com esforços ainda brandos a respeito das discussões e dos objetivos que levaram a obrigatoriedade ser considerada tão necessária para o projeto civilizatório. Há algumas lacunas na história da implementação da obrigatoriedade

em Minas Gerais e no Brasil. Os trabalhos de História da Educação que analisam o contexto do Império e o da República ao se referirem ao tema, o fazem de modo articulado a outras questões, sejam elas sobre o processo de civilização, de escolarização, sejam elas sobre as políticas do Estado. Observar relações é fundamental, já que a obrigatoriedade não deve ser considerada uma medida isolada das outras que concorreram para a legitimação da escola. Pelo contrário, posso exemplificar o que está sendo afirmado com o estabelecimento de outras relações, como a questão da gratuidade do ensino primário, do ensino livre, da laicidade, entre outros, o que aponta para a imbricação entre estratégias adotadas para a organização de uma rede de instrução primária e um determinado projeto de nação. Do ponto de vista das contribuições almejadas pela pesquisa, atentei para que os trabalhos que abordam a temática aqui estudada não a trata como problema central. Assim, um estudo que explore a investigação da obrigatoriedade do ensino, ainda em suas discussões embrionárias, torna-se algo, consideravelmente, original e de importância para o campo da história da educação.

Para compreender a imposição do ensino compulsório realizei um levantamento dos estudos realizados sobre essa questão. Foi possível observar a presença na forma de uma breve citação e/ou referência (já que ela fazia parte das políticas educacionais pensadas na esfera de um projeto civilizatório de nação). Com esse levantamento também foi possível observar que a premissa compulsória pode ser identificada como *obrigação escolar*, *obrigatoriedade do ensino primário*, *institucionalização da instrução elementar* em diferentes artigos, embora não tenham sido feitas análises e reflexões mais profundas sobre o tema pelo fato do mesmo não se tratar do foco central destes trabalhos. O uso das terminologias, das diferentes categorizações, em alguns casos observados, não foi trabalhado de forma cuidadosa, levando alguns autores trazer em seus textos o termo obrigatoriedade escolar como sinônimo de obrigatoriedade do ensino². É importante entender que as primeiras discussões

²No texto de José Baia Horta, por exemplo, o termo aparece em várias passagens como sinônimo de obrigatoriedade do ensino. Quando o autor se dispõe a fazer um resgate histórico sobre o tema, ele utiliza o termo “obrigatoriedade escolar” em todos os contextos no Brasil, tanto no Império quanto na República. Horta assinala que “durante muito tempo, no Brasil, ao direito de educar por parte do Estado correspondeu a obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo (...) e, em 1834, o Ato Adicional transfere para as províncias a competência de legislar (...) e assim, na legislação provincial no Município Neutro (...) e na província de Minas Gerais” (...) reafirmou a gratuidade escolar e acrescentou a definição de “obrigatoriedade escolar, entendida como obrigação de frequência à escola primária” (HORTA, 1998, p.10-11). Diferente do que foi assinalada pelo autor, no Império, a discussão posta consistia na obrigação do ensino elementar, que poderia ser na escola, em casa ou por particulares. Identificaram-se ainda outros autores que se debruçaram sobre a questão e incorreram também no equívoco de tomar sob um denominador comum obrigatoriedade de ensino e obrigatoriedade escolar, como foi o caso de Irlen Gonçalves e Luciano Faria Filho em texto de 2004. Tal pode ser verificado quando os autores mencionados acima, ao falar da obrigação da frequência nas escolas e da multa para os pais que não cumprissem a norma, não levam em consideração que a escola era apenas um dos possíveis meios de se instruir. “A Comissão termina essa sessão sugerindo a idade de 7 a 12 anos como sendo a da obrigatoriedade escolar” (GONÇALVES & FARIA FILHO, 2004, p.167). A lei mineira não fala em

eram polarizadas entre adeptos e adversários da medida, de modo que, ainda que a obrigatoriedade fosse adotada em escolas públicas, particulares ou no âmbito familiar, independente do discurso, o que estava em debate tratava-se do ensino obrigatório e não da frequência e da matrícula escolar. Essas últimas se tornaram recorrentes a partir das últimas décadas do Império.

Ao analisar o contexto do século XIX, assim como a virada para o século XX, vi que um dos importantes pontos de dispersão e de proliferação de discursos concentrou-se na questão da instrução da população em prol de um projeto de civilização, de ordem, disciplina, progresso. Dentre as políticas e práticas educativas pensadas e discutidas pelo Estado, pelos agentes de governo, pelos intelectuais, pela sociedade, como por outros setores e/ou instâncias de poder envolvidas com o projeto de nação idealizado por tais segmentos, a obrigatoriedade da instrução se constituiu em medida que procurou viabilizar a expansão da instrução popular.

O estudo sobre a história da obrigatoriedade do ensino primário em Minas Gerais serve para acrescentar mais um olhar acerca dessa tecnologia e evidenciar novas implicações levantadas a partir da imposição da institucionalização da instrução. Compreende-se que o dispositivo do ensino compulsório foi estimulado e levado para discussão por diferentes instâncias de poder, assim como sua implementação, também foi impulsionada por interesses e forças distintas. O Estado pode ser considerado uma das principais forças interessadas na referida medida, condição que justifica a centralidade do estudo desse agente nessa pesquisa.

Diferentemente de se falar em escolarização, a primeira lei mineira a discutir a questão traz a instrução como compulsória. A ampliação do debate envolvendo o espaço adequado para o ensino será uma discussão mantida ao longo do Império, assim como a observação da necessidade de fiscalizar a frequência e a matrícula escolar para assegurar o cumprimento da obrigação. A princípio, o que estava sendo institucionalizado pela lei n.13 de 1835 em Minas Gerais consistia na obrigação do ensino elementar e não na obrigação escolar. Esses detalhes passam despercebidos em alguns trabalhos analisados por não se tratar da discussão central dos mesmos. Vale ressaltar, entretanto, que embora esses textos não tenham desenvolvido proficuamente o tema, eles são relevantes para que eu entenda o que já foi visto, analisado, discutido, refletido, acerca da obrigatoriedade do ensino. Como exemplo do que foi assinalado, nos artigos inseridos na tabela I, publicados nos Anais do COPEHE³, como os

obrigatoriedade escolar, ela apenas reforça que, para as crianças que recebessem a instrução elementar na escola, essas eram obrigadas a frequentar as aulas.

³ Congresso e Pesquisa em História da Educação em Minas Gerais.

textos de Sales (2007)⁴; Caldeira e Biccás (2007)⁵; Veloso (2009)⁶, os mesmos mencionam a questão da obrigatoriedade, ainda que seus artigos analisem outras temáticas⁷.

Ainda na busca pelos anais dos COPEHE outros artigos foram analisados por fazerem referência à questão da obrigatoriedade do ensino primário em Minas Gerais, no período do Império e no início da República⁸. Embora tais estudos não tratassem do tema como objeto, a institucionalização do ensino compulsório foi um ponto mencionado e que recebeu uma avaliação e reflexão, fundamentada, na maioria das vezes, pela legislação existente sobre o período em questão. Os trinta e dois textos levantados nos anais do COPEHE dos anos de 2003, 2005, 2007 e 2009, discutem acerca das reformas do ensino primário, das políticas educacionais e projetos pedagógicos, da formação do professorado mineiro e seu papel na civilização da nação, da criação de grupos escolares e das escolas noturnas, do papel do estado e da iniciativa privada, da construção e desenvolvimento de um projeto civilizatório de nação, entre outras discussões. No desenrolar desses diferentes temas e abordagens, a obrigatoriedade é apontada como parte das políticas educacionais com constantes tentativas de implementação, em diferentes leis e regulamentos durante o Império, recorrência que pode ser considerada como pista, apesar do fracasso ou das dificuldades encontradas para assegurar seu cumprimento devido a possíveis burlas e entraves que a tornava uma política impraticável. As sucessivas retomadas indicam igualmente que essa medida permaneceu como “eixo” fundamental do projeto de legitimação da educação escolar primária. Nos trabalhos analisados, o descumprimento da regra que se tentou impor é apresentado como um impasse para o desejo de sociedade moderna, ou seja, disciplinada, instruída e civilizada, já que seu cumprimento esbarrava com os problemas da falta de fiscalização e de outros fatores sociais, como o trabalho infantil⁹. Foi possível perceber que a sua aplicação estava envolvida com outros pontos que contribuíram para que a obrigatoriedade, ainda que vista como “remédio” para os males sociais, não resolvesse o problema da precariedade do ensino e da

⁴ SALES, Zeli Efigênia Santos de. *O conselho geral da província e a política de instrução pública em Minas Gerais*.

⁵ CALDEIRA, Sandra Maria; BICCAS, Maurilane de Souza. *Produção de mecanismos de governo: estatísticas dos serviços de Educação em Minas Gerais (1871-1931)*.

⁶ VELOSO, Geisa Magela. *Representações de educação, instrução e alfabetização como dispositivos de civilização e progresso, 1918-1938*.

⁷ Ver: ANEXO A, p.266.

⁸ VEIGA, Cynthia Greive; CALSAVARA, Eliane de Lourdes. *O mentor das brasileiras: um jornal como fonte para a historiografia da educação brasileira*; NEVES, Dimas S.Souza. *Forma escolar e os saberes educativos: as reformas da instrução pública de 1854 em Minas Gerais, Mato Grosso e na Corte Imperial*; ROCHA, Marlos B.Mendes da. *O decreto Leônicio de Carvalho: “visão de mundo” de um novo tempo*. Ver outros no anexo A.

⁹ Como exemplo dos textos que apresentam a obrigatoriedade à modernidade destaca-se *A legislação educacional mineira do século XIX: concepções de ordem, progresso e trabalho em transformação (1850-1889)*, de Carlos Henrique de Carvalho e Renata Andrade.

infrequência escolar. A falta de controle da matrícula, da frequência e a formação “desqualificada” dos docentes foram algumas das causas que contribuíram para a emergência de tais problemas.

No caso de estudos que analisam a experiência de Minas Gerais, a obrigatoriedade do ensino é discutida em dois textos de Fabiana Viana¹⁰. Embora abarquem a discussão apenas em seu período inicial, eles são importantes para se entender a configuração da discussão. No primeiro deles, intitulado *As listas censitárias como fonte para a história da educação: uma discussão a respeito dos censos de 1831-1832 e 1838-1840 da província de Minas Gerais*, Viana (2005) analisou a utilização dos censos de população da província mineira no período mencionado com o objetivo de compreender a relação entre a organização dos núcleos familiares, suas atividades produtivas e o desenvolvimento da escolarização. A fim de explorar a relação família-escola, a observação ao estabelecimento da obrigatoriedade serviu para perceber como se deu a interferência do Estado na organização familiar, bem como permitiu observar a participação das famílias nesse processo civilizatório. O trabalho de Viana (2005) identificou que a relação entre essas duas instâncias, aconteceu mediante o enfreteamento de culturas distintas e a conseqüente apropriação, adaptação e recusa de conhecimentos, sensibilidades e valores de uma pela outra. Enfrentamento este acentuado com a obrigatoriedade do ensino de primeiras letras e a decorrente fiscalização exercida pelo governo provincial sobre as famílias. No segundo artigo publicado no COPEHE, *‘Pais zelosos’ e ‘pais omissos’ na institucionalização da instrução elementar em Minas Gerais (1830-1840)*, Viana (2009) destacou a obrigatoriedade como um entrave para o direito de escolha individual. Buscando problematizar as tensões existentes na relação família-escola, a regulamentação da obrigatoriedade da instrução primária foi apontada como um agravante para tal tensão. A estipulação da lei provincial n.13, de 1835, que implementava a obrigação e seu art. 29º que nomeava delegados literários para fiscalizar o seu cumprimento, produziu estigmas na população, já que os pais e responsáveis pelas crianças em idade escolar que descumprissem a lei, estariam sujeitos a penalidades, evidenciando o controle e “a intervenção dos poderes públicos sobre a vida privada das famílias”.

Os trabalhos de Carlos Henrique de Carvalho apresentados nos congressos mineiros¹¹ tiveram como objeto investigar os embates entre católicos e republicanos e perceber as concepções de educação que eram propostas pelos dois grupos em disputa no final do Império

¹⁰ VIANA, Fabiana da Silva. Artigos apresentados no III e V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, nos anos de 2005(São João Del Rei:UFSJ) e 2007(Juiz de Fora:UFJF).

¹¹ CARVALHO, Carlos Henrique. Artigos publicados no IV e V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, nos anos de 2007(Juiz de Fora:UFJF) e 2009(Montes Claros: Unimontes).

e início da República. Para isso, Carvalho (2007) buscou entender as iniciativas públicas e privadas em torno da instrução primária e seus discursos acerca da importância da escolarização no estado de Minas Gerais. Em seu texto *Da oração à laicidade na região do triângulo mineiro: a República velha em (des) articulação (1892-1930)*, a obrigatoriedade escolar foi um dos pontos de diferença entre os dois grupos (liberais e católicos), pois enquanto os republicanos viam nela a possibilidade para vislumbrarem um avanço em termos de escolarização e progresso da nação, devendo partir do governo medidas enérgicas para o cumprimento da mesma, os católicos, acreditavam que a educação, se vinculada à religião, purificaria a população extirpando as trevas, a vagabundagem, a criminalidade. A educação religiosa não permitia a ausência de Deus no âmbito escolar. Enquanto um centrava seu discurso na obrigatoriedade, o outro defendia o ensino confessional e a educação diretamente vinculada a “instituições dirigidas por ordens religiosas ligadas à Igreja”. No artigo *Católicos e Republicanos na História da Educação brasileira: análises de suas divergências em alguns municípios de Minas Gerais (1892-1931)*, Carvalho (2009) retomou a discussão sobre os conflitos entre a Igreja Católica e a sociedade republicana mineira, mais especificamente nas regiões do Triângulo Mineiro e da Zona da Mata Mineira. Nele, a implementação da obrigatoriedade, mais uma vez, apareceu como a única capaz de promover a escolarização, de acordo com o discurso de Honório Guimarães, secretário e membro da Comissão de Bases do Congresso dos professores reunido pela segunda vez em Belo Horizonte, noticiado no jornal *O progresso* em 1911.

Para entender o papel do Estado enquanto condutor e controlador dos níveis de acesso da instrução e conhecer os embates em torno da disseminação de um sistema igualitário de ensino, envolvendo governos, igreja, interesses particulares, movimentos populares, os trabalhos de Wenceslau Gonçalves Neto¹² são imprescindíveis de serem analisados. Sua compreensão acerca de um novo Estado imbricado na concessão de direitos ao povo, entre eles, a extensão da educação, mas também no controle do Estado no âmbito social permitem o entendimento da função da obrigatoriedade do ensino para a fiscalização do ensino e a civilização do povo e a relação do Estado com a esfera pública. No artigo *Estado, iniciativa privada e educação: Minas Gerais no início do período republicano*, Neto (2009) destacou a preocupação com o despreparo da população e com o descaso escolar por parte da estrutura política do século XIX no Brasil. Também fazia parte dos objetivos do Estado compor um amplo sistema de sustentação ideológica que consolidasse as ideias liberais e substituísse a

¹² NETO, Wenceslau Gonçalves. Artigos publicados no II e V Congresso de pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, nos anos de 2003(Uberlândia:UFU) e 2009(Montes Claros: Unimontes).

igreja Católica, “parceira e executora desse papel por longos séculos, no processo de condução e domínio dos povos”, que a partir da nova configuração que tomava o Estado tornara-se concorrente. Era preciso que o Estado tomasse as rédeas na condução do pensamento que se desejava propagar entre a população. A educação passou a ser vista como possibilitadora desse projeto de nação e, neste movimento, a obrigatoriedade passou a ser a ferramenta para o controle estatal. Mais que uma política social, a obrigatoriedade foi pensada como instrumento a intervenção de poder, no caso, representado pelo Estado. Para impor tal compulsoriedade foi preciso aderir ao princípio da gratuidade. Logo, tornou-se necessário um chamado à iniciativa privada para secundar os esforços do Estado no cumprimento dessa obrigação fundamental de oferta da instrução. Anteriormente ao esforço realizado nesse trabalho, Neto (2003) analisou a mudança dos discursos observados no Brasil durante o Império e a República. Segundo Neto, a Proclamação da República e o debate que lhe sobrevém sobre a necessidade de se formar uma nova sociedade, diferente do Império, identificado como barbárie, implicava na determinação da educação como um dos elementos centrais da nova realidade política, procurando-se construir uma ordem caracterizada pela civilização e pelo progresso. O artigo *Debates pela educação na Câmara de Uberabinha-MG, 1891-1905*, discutiu a obrigatoriedade nas legislações mineiras, assim como as suas determinações e regulações. A educação, considerada um direito subjetivo, tinha que ser obrigatória para todos os cidadãos, apesar do Estado se eximir de assumir essa responsabilidade.

Outra busca realizada se deu nos anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, nos anais das reuniões nacionais da Anped, disponíveis online a partir da 23ª reunião, e também, na Revista Brasileira de História da Educação.

Para o VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Marlos Bessa Mendes da Rocha analisou um possível processo de despublicização do ensino primário na passagem do Império para a República. Realizando uma busca por algumas legislações nacionais e de Minas Gerais, em seu trabalho *A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo*, Rocha (2010) apresentou um Império preocupado com um projeto político educacional para a nação, tendo a obrigatoriedade como um dos alicerces para se conseguir a civilização desejada. Ao ilustrar mudanças na estrutura política do Estado, a educação é colocada como necessária nesses dois momentos, porém de forma distinta. À “incúria” de pais e tutores no argumento do final do Império, a República transformou em “insuficiência cívica” do povo. De acordo com Rocha (2010, p.5), no Império, “a obrigatoriedade estava vinculada com uma simples preocupação de ampliação das

matrículas”, diferente do que se percebeu no início da República com um novo paradigma de obrigatoriedade despontando, momento em que, de alguma forma, “a questão da abrangência da escolaridade de crianças em idade própria ali já se expressava”. O texto ainda assinala que, no começo do século XX, em Minas Gerais, com a Reforma João Pinheiro em 1906, a obrigatoriedade passou a ser apontada como uma mera formalidade, e sob o “argumento de falta de verba pública, foi eximida pelos poderes públicos”. No entanto, o autor afirma não terem demorado a colocar uma nova regulamentação da instrução primária em Minas Gerais, como na lei de 1911, na qual a obrigatoriedade voltou a ter destaque. O artigo registra outras conjunturas em que a obrigatoriedade do ensino mereceu destaque em regulamentos e decretos. Entre eles, destacou-se o Regulamento de Coutto Ferraz em 1854, o Decreto-Lei de João Alfredo em 1874 e o Decreto-Lei de Leôncio de Carvalho em 1879, todos relativos à Corte.

Nos artigos de Cynthia Greive Veiga *O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia* e *A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX* publicados nos anais da 31ª reunião da Anped¹³ e na Revista Brasileira de História da Educação¹⁴, consecutivamente, visaram discutir o processo escolarizador no Império e início da República, a partir da descentralização do ensino em 1834 e com isso, a regulamentação da obrigatoriedade do ensino primário em Minas no ano de 1835. No primeiro texto, Veiga (2008) destacou a obrigatoriedade do ensino primário como uma das permanências nas ações de regulamentação no período proposto. A punição aos pais e responsáveis pela criança em idade escolar que não recebiam a instrução primária, fosse ela por via pública ou particular, também foi uma constante observada. As questões entrelaçadas à obrigatoriedade do ensino, como a má formação dos professores, as condições sociais dos pais, o baixo salário do professorado, a falta de fiscalização do ensino, todas essas relações de poder expressavam as singularidades do processo escolarizador. Partindo para outro texto, Veiga (2005) problematizou a produção da infância em um lugar específico, a infância na escola, com ênfase no contexto da institucionalização da instrução pública em Minas Gerais nos tempos imperiais. Com o intuito de entender que relações podiam ser produzidas entre a obrigatoriedade escolar, a escolarização da infância e a infância como tempo geracional a partir das práticas escriturárias do setor administrativo da instrução pública, o artigo analisou

¹³ VEIGA, Cynthia Greive. 31ª reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). GT02-História da Educação. Caxambu, 2008.

¹⁴ VEIGA, Cynthia Greive. Revista Brasileira de História da Educação, jan/jun de 2005, n.9.

a obrigatoriedade em diferentes governos mineiros, apresentada como um acontecimento político e como uma estratégia de produção da nação.

No ano de 2001, Luciano Mendes Faria Filho e Fernanda Mendes Resende¹⁵ publicaram na Revista Brasileira de História da Educação o artigo *História da Política Educacional em Minas Gerais no Século XIX: os relatórios dos presidentes da província*. Com o objetivo de analisar as políticas de instrução pública elementar na província de Minas Gerais, ao longo do século XIX e, ao mesmo tempo, apresentar e discutir uma fonte de grande valor para a história da educação do período, os autores utilizaram os Relatórios dos Presidentes de Província e dos Diretores da Instrução Pública e destacaram, dentre os temas estudados, as questões relativas à instrução, profissão docente, formação de professores, financiamentos, estatística e métodos de ensino. Ao analisar os relatórios, os autores observaram a enorme dificuldade encontrada pelo Estado de ter acesso a processos confiáveis de produção dos mesmos, tanto por parte dos encarregados de escalão inferior, com também pelos gestores da instrução, inspetores e até mesmo pela Diretoria de Instrução Pública, já que esta última informava os dados recebidos, não sabendo da exatidão dos mesmos. Para informar acerca dos relatórios dos inspetores dos mapas produzidos pelos professores, o tema da obrigatoriedade do ensino foi citado no texto, já que a fiscalização e controle da frequência e do ensino eram imprescindíveis para o cumprimento e efetivação dessa norma.

Ao deslocar meu olhar para outros meios de divulgação de trabalhos e pesquisas, iniciei um levantamento nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação e em algumas revistas importantes para o campo da educação. Com características assemelhadas às dos trabalhos mencionados, foram encontrados textos que abordavam a obrigatoriedade juntamente com outros temas concorrentes para a legitimação da escola. Neles, foi possível perceber uma breve menção e discussão acerca da temática em alguns artigos¹⁶ que versam sobre questões diversas. No ANEXO B¹⁷, listam-se alguns dos artigos encontrados que citam a obrigatoriedade através da menção a uma legislação específica que abarcasse a institucionalização da instrução primária como parte das políticas educacionais. Os artigos foram publicados em diferentes veículos pesquisados, entre eles: Revista Brasileira de

¹⁵ FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; RESENDE, Fernanda Mendes. Revista Brasileira de História da Educação, jul/dez de 2001, n.2.

¹⁶ Ver: NUNES, Antonietta D'Aguiar. *Uma avançada proposta de reforma educacional no último quartel do século XIX brasileiro*: Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa; WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Políticas de instrução pública no século XIX como eco de experiências internacionais*; FERREIRA, Antônio Gomes. *A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa*; dentre outros. Conforme já podemos observar pelos seus títulos, os temas centrais são diversos, embora em algum momento, se cruzem com a questão da obrigatoriedade.

¹⁷ Ver: ANEXO B, p.268.

História da Educação, anais das reuniões da Anped e Congressos Brasileiros de História da Educação.

Dentre os artigos pesquisados que abordam a obrigatoriedade do ensino selecionei os textos de André Luiz Paulilo, Dermeval Saviani, Alessandra Schueler, Luciano M. Faria Filho e Irlen Gonçalves, José Gonçalves Gondra e o texto de José Silvério Baia Horta, por se tratar de artigos que trabalham mais profundamente a questão.

André Luiz Paulilo em *Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX*¹⁸ situou a concepção de sistema público de ensino no quadro do pensamento político de Rui Barbosa e do liberalismo republicano de João Kopke. Depois de apresentar as posições com que considerava a questão, o autor se propõe a investigar argumentos desenvolvidos na prática parlamentar de Rui Barbosa e na carreira profissional de João Kopke, para compreender as relações que os dois autores estabeleceram com alguns fundamentos que deveriam orientar/pautar as reformas da instrução pública no século XIX. A obrigatoriedade do ensino foi um aspecto observado nesses dois discursos. Enquanto Rui Barbosa reconhecia na obrigatoriedade escolar o próprio direito de educar do Estado, João Kopke “estabelece [u] como critério da legítima sistematização do ensino público a sua inspiração por uma livre eleição da escola, isto é, da liberdade que têm as famílias de entregar os filhos ao professor, pela qual repel[ui] o princípio da obrigatoriedade” (PAULILO, 2004, p.30). Apesar de o texto destacar diferenças entre as propostas, foi possível sublinhar algumas convivências, como por exemplo, formas prévias de reprodução social e projetos de escolarização para as classes populares. Percebe-se nos textos que o significado de obrigatoriedade foi o mesmo para os proponentes. Tratava-se das relações entre a sociedade civil e as instituições públicas, entre o Estado social e o governo. Tanto os Pareceres quanto a Proposta e o Projeto definiam “normas e critérios para alocação de recursos para a extensão da instrução pública, cuidadosamente pautados, pela defesa e promoção da ordem social”. Em certo sentido, conforme Paulilo assinala, “a promoção da ideia de obrigatoriedade escolar respondia pela educação popular, servia para determinar legalmente o alcance do ensino oficial e fazia concessões à ação do poder público na institucionalização do modelo escolar dessa educação” (idem, p.50).

Pedagogia e política educacional no Império brasileiro, texto publicado por Dermeval Saviani (2006)¹⁹, teve como objetivo identificar, nas principais medidas de política

¹⁸ PAULILO, André Luiz. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

¹⁹ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia e política educacional no Império brasileiro*. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006.

educacional propostas no Brasil no período do Império, a presença e o significado da pedagogia. Para isto, examinou as discussões parlamentares quando da instalação da Assembleia Constituinte de 1823, a lei das escolas de primeiras letras, promulgada em 1827, o Regulamento da instrução primária e secundária baixado pelo Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854 e a reforma Leôncio de Carvalho, decorrente do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. A obrigatoriedade da instrução primária fazia parte das políticas educacionais analisadas na legislação citada, instituída pela primeira vez no Regulamento de 1854 de Couto Ferraz e servindo de referência para a regulamentação da reforma de Leôncio de Carvalho em 1879. O livro *A instrução pública no Brasil*, de Liberato Barroso, também foi citado pelo autor por ter sido um defensor da obrigatoriedade escolar conciliada ao ensino livre.

No artigo de Alessandra Schueler (1999) *Crianças e escolas na passagem do Império para a República*²⁰, pode-se observar o crescimento da vida urbana e, principalmente, observar o movimento existente entre crianças e escolas, além da reconstrução da trajetória da educação e da instrução pública no Brasil.

Paradigmas de "civilização" e "progresso", veiculadas a partir dos referenciais europeus e norte-americanos, informavam os setores das classes dirigentes imperiais que buscavam construir um Estado moderno, distante do "atraso", então representado pela suposta desordem das ruas e becos sujos, escuros e estreitos das cidades coloniais (SCHUELER, 1999, p.2). A educação foi então um dos projetos de reforma alarmados para se promover os hábitos e costumes capazes de diminuir a criminalidade, a marginalidade e propagar a "ideologia de higiene" necessária para o combate das epidemias e das imundices do espaço urbano. A obrigatoriedade do ensino primário expressava a necessidade de se instruir a população livre. Outra relação traçada com a efetivação da obrigatoriedade relacionava-se com a questão do trabalho. A exaltação do princípio da obrigatoriedade primária às crianças e sujeitos livres e maiores da faixa etária estipulada como compulsória, de acordo com o texto, visava à preparação do futuro, logo, à formação de cidadãos e trabalhadores, necessários à formação de cidadãos úteis para a pátria.

O texto *Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911)* escrito por Irlen Antônio Gonçalves e Luciano Mendes de Faria Filho, foi publicado no livro "A infância e sua educação: materiais, práticas e representações". Faria Filho e Gonçalves (2004b) pretenderam acompanhar e explorar o estabelecimento da obrigatoriedade escolar em Minas Gerais no decurso do período imperial, utilizando para tal

²⁰ SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.19, n.37, 1999.

trabalho o exame da legislação e dos relatórios dos presidentes de província e do estado de Minas Gerais. O texto chamou a atenção para a iniciativa da província mineira que, embora a Constituição do Império tenha determinado apenas a gratuidade da instrução primária, os legisladores mineiros, foram além e procuraram mecanismos para que se efetivasse a matrícula e a frequência das crianças à escola. Além de citar a Lei n.13 de 1835, o artigo destacou os relatórios dos presidentes da província de 1846, 1859, 1865, 1873, 1879, 1889 e 1901. Também faz menção a Tavares Bastos e Rui Barbosa devido aos seus posicionamentos em favor da obrigatoriedade. Já no período da República, o texto enfatizou a legislação e algumas reformas, entre elas, a de Afonso Penna (1892), a de Silviano Brandão (1899), a reforma de João Pinheiro (1906) e, por último, a reforma do presidente do estado Julio Bueno Brandão (1911).

Para Gondra, no texto *Gobierno de los otros? Expansion del tiempo escolar y obligatoriedad de la enseñanza en Brasil*²¹, originado a partir de sua conferência proferida na Anped de 2009, a escola moderna é um complexo institucional associado ao Estado que assegura seu funcionamento, administração e universalização, se encontrando num registro de rede de monopólios que organiza e ajuda a reproduzir o próprio Estado. As propriedades gerais do equipamento escolar remetem a ações eficazes sobre os sujeitos e seus corpos, sendo formas de disciplina para poder governar as populações. Neste sentido, a obrigatoriedade foi um elemento importante, uma medida radical, enquanto recurso de normatização, objeto para se alcançar os índices de progresso e civilização desejados. A imposição da obrigatoriedade escolar estava relacionada à previsão de que a gratuidade da instrução não se constituiria um dispositivo suficiente para assegurar a matrícula e a frequência das crianças na escola, agindo então como uma intervenção que garantiria a efetividade da escola e de seu papel.

Em seu texto *Direito à Educação e obrigatoriedade escolar* José Silvério Baia Horta (1998)²² propôs um panorama acerca da discussão sobre obrigatoriedade em diferentes contextos temporais e espaciais. O autor sintetizou algumas informações sobre diferentes países e suas experiências relacionadas ao ensino compulsório ainda no século XVIII, enquanto uma política relacionada aos direitos sociais da cidadania e também, apresentou a evolução das concepções de obrigatoriedade escolar na história da educação brasileira, além de expor a questão nos dias de hoje. O artigo de Horta (1998) analisou a “obrigação escolar”

²¹ GONDRA, José Gonçalves. *Gobierno de los otros? Expansion del tiempo escolar y obligatoriedad de la enseñanza en Brasil*. *Revista Educación e Pedagogía*, v.22, n.58, sep-dic. de 2010, pp.37-49.

²² Horta, José Silvério Baia. *Direito à Educação e obrigatoriedade escolar*. *Cadernos de Pesquisa*, jul.1998, n.104, p.05-34.

numa perspectiva jurídica, como uma proteção à população, um direito público, social. Sua investigação relacionou o tema a “uma conquista e uma concessão”.

A extensão da escolaridade à maior parte da população foi, em um primeiro momento, um ato político e uma resposta a considerações sociais mais que às exigências do próprio processo produtivo. Em um segundo momento, a ampliação das lutas populares por educação faz com que a extensão desta às classes populares seja vista como uma conquista de um direito. Mas a necessidade de um mínimo de instrução para a incorporação da força de trabalho ao processo produtivo transforma esta extensão em uma necessidade econômica, e a escolarização passa a ser uma imposição (HORTA, 1983, p.214, apud HORTA, 1998, p.10)

A população conquistou o direito à escolarização e o Estado concedeu a oferta. De acordo com o texto, a extensão da escolarização estava relacionada às exigências do processo produtivo. Consistiu numa necessidade econômica tanto para a população quanto para o Estado. O autor, ao analisar a “obrigação escolar” no Império destacou a província de Minas devido o seu pioneirismo na regulamentação, mas chamou a atenção para a sua inexecução. Baseado na obra de José Ricardo Pires de Almeida (1889), nos relatórios de Couto Ferraz (1854), João Alfredo (1874), Leôncio de Carvalho (1879), relatórios dos presidentes do município do Rio de Janeiro, Horta (1998) assinala que, apesar da inscrição da obrigatoriedade na reorganização do ensino, ela consistiu “letra morta”, “não [tendo sido] posta em execução pela sua impraticabilidade nas circunstâncias do período”. Entre os agravantes que impossibilitaram o cumprimento da obrigatoriedade nos estados que a adotaram em suas constituições do início da República (Minas Gerais, Mato Grosso, Santa Catarina e São Paulo) e nos demais estados que não implementaram a medida, destacou-se a alegação de que era difícil arcar com o “ônus pesado de uma expansão quantitativa de escolas”. O autor visualizou o princípio da obrigatoriedade nas primeiras décadas da República fundamentado no discurso de direito individual e no direito coletivo.

Outros trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação na área de educação merecem destaque. Entre eles, as teses e dissertações: *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891 – 1918)*, de Irlen Antônio Gonçalves; *Razões de Estado: As reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859)*, de Dimas Santana Souza Neves; *Relações entre governo, escola e família no processo de institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais (1830-1840)*, de Fabiana da Silva Viana; *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial (1870-1889)*, de Alessandra Schueler; *Ordem no ensino: a inspeção dos professores primários na Capital do Império brasileiro*, de Angélica Borges; *O pensamento educacional de Estevam de Oliveira expresso através do jornal Correio de Minas (1897-1908)*, de Marília

Neto Kappel; *Teatros da Modernidade*: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920, de José Cláudio Sooma; *O Comércio da instrução no século XIX: colégios particulares, propagandas e subvenções públicas*, de Aline Limeira; que foram fundamentais no decorrer da escrita por suas reflexões, aproximações, contrapontos e análise teórica ou também, por terem sido leituras indispensáveis para que compreendesse pontos particulares que essa dissertação não contempla como questão central.

Os livros: *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império* e *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*, de Paulo Kruger Corrêa Mourão; *Geographia do Estado de Minas Geraes: Noções de História do mesmo estado*, de Francisco Lentz de Araújo; *A Imprensa em Juiz de Fora*, de Almir de Oliveira; *Reforma de ensino público primário e normal em Minas*, de Estevam de Oliveira; *Instrução pública no Brasil (1500-1889): História e legislação*, de José Ricardo Pires de Almeida; *O tempo saquarema: A formação do estado imperial*, de Ilmar Rohloff de Mattos; *A Província*, de Tavares Bastos; entre outros são leituras indispensáveis para entender o contexto, a sociedade, o processo civilizatório, o pensamento político e educacional no Império e início da República.

As reflexões do filósofo Michel Foucault sobre os assuntos: o papel do Estado, as tecnologias de governo, os dispositivos de segurança, o poder disciplinar, a biopolítica, a governamentalidade, sobre sujeito e sociedade, foram também, um importante instrumento de leitura para a compreensão dos discursos produzidos em relação à escolarização, obrigatoriedade e fiscalização do ensino. Os livros *Microfísica do poder*, *Vigiar e punir: História das violências nas prisões*, *A ordem do discurso*, *Segurança, Território, População*, *A verdade e as formas jurídicas*, assim como textos de outros autores sobre os estudos do filósofo, entre eles: *Paul-Michel Foucault: Uma caixa de ferramentas para a história da educação*, de José Gonçalves Gondra; *Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem*, de Vera Portocarrero; *Michel Foucault: uma história da governamentalidade*, de Kleber Prado Filho; todas essas leituras contribuíram para a sustentação e elaboração do tema da obrigatoriedade como uma política de governo dos outros.

Como já foi dito, a realização desse inventário de estudos sobre obrigatoriedade, assim como os textos que deram suporte e embasamento para a pesquisa servem para se compreender a importância do tema e o interesse dessa questão para o campo da História da Educação. Partindo deste pressuposto, segue a definição da estrutura da dissertação dividida em quatro capítulos, que, primeiramente, contextualiza a obrigatoriedade do ensino em Minas Gerais a partir do uso da legislação e da identificação da medida em relatórios dos presidentes da província/estado, com também, pelo uso de fontes primárias, como os livros de Paulo

Kruger Mourão, que legitimam a importância da medida nos discursos que circulavam nas terras mineiras; em segundo lugar, que analisa os discursos presentes em alguns jornais de Juiz de Fora, assim como ressalta a presença e participação do inspetor, viajante e jornalista, Estevam de Oliveira, na configuração da política educacional mineira e seu papel junto ao governo nas propostas de reforma para o ensino público primário e normal; que discute, no terceiro capítulo, as questões da fiscalização, da liberdade do ensino e da formação docente, imbricadas à medida do ensino compulsório, aparecendo nos discursos destacados, como possíveis problemas para o cumprimento da obrigatoriedade do ensino devido aos seus modos de funcionamento, considerados, muitas vezes, insuficientes e/ou contrários aos interesses do Estado; por último, no quarto capítulo, fez parte da proposta desta dissertação realizar um estudo comparativo entre o processo de institucionalização da instrução primária no Brasil e Argentina, mais precisamente, entre Minas Gerais e Buenos Aires, apresentando os dados levantados e as análises realizadas a partir da minha viagem à Argentina²³, de modo que a obrigatoriedade do ensino, consiste no ponto principal de comparação entre essas duas experiências observadas, Minas Gerais e Buenos Aires, tornando possível que aproximações e divergências sejam apontadas acerca da implementação dessa política no século XIX e início do XX.

A partir desse momento, o “eu” se transforma em “nós”, o “meu” se converte em “nosso”, já que somente desse modo é possível explicar como foi o trabalho de tecer essa dissertação, com certeza, um esforço de muitas mãos. Partindo desse pensamento, analisamos, nos capítulos seguintes, o tema da obrigatoriedade em Minas Gerais no seu período inicial, tendo como intenção realizar um levantamento sobre os debates proclamados em Minas Gerais durante o Império e cruzar com aqueles proferidos nas primeiras décadas republicanas. Dentre nossas pretensões, observamos e refletimos sobre o processo de institucionalização do ensino como uma possível estratégia de governo.

²³ Com base na minha participação em grupos de pesquisa de História da Educação na Argentina, propiciada pela minha viagem à Buenos Aires, Rosário, La Plata, Quilmes e Mendoza, pelo mestrado-sanduíche proveniente do Projeto de cooperação internacional entre os associados da Pós-Graduação Brasil-Argentina “Circulação de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos entre Brasil e Argentina (séculos XIX e XX)”, foi realizado um levantamento das reformas da instrução primária na Argentina dentro do recorte proposto, a fim de observar se a obrigatoriedade também consistia numa preocupação apontada nesse cenário.

1- CAMINHOS DA CIVILIZAÇÃO

Em verdade, não pode deixar de ser obrigatório o ensino onde existe escola: nada mais justo do que coagir, por meio de penas adequadas, os pais e tutores negligentes, e sobretudo os que se obstinem em afastar os filhos e pupilos dos templos da infância. Tão legítimo, como é legítimo o pátrio poder, o qual não envolve certamente o direito desumano de roubar ao filho o alimento do espírito, - o ensino obrigatório é às vezes o único meio de mover pais e tutores remissos ao cumprimento de um dever sagrado. Nas cidades, por exemplo, onde haja escolas suficientes, como não sujeitá-los a multas, ou a trabalho e prisão no caso de reincidência?

Tavares Bastos

1.1- *O Alicerce primordial da civilização*

O debate sobre a obrigatoriedade é uma questão ainda aberta em nosso tempo²⁴. A Emenda Constitucional n.59 de 11 de novembro de 2009²⁵, que traz alterações para a Constituição Federal de 1988 no seu art.208, determina que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”(2009) passa a ser prioridade dentre as estratégias de universalização da educação, pois de acordo com essa mesma lei o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, Art. 208, parágrafo primeiro). A Emenda estabelece o prazo até 2016 para sua progressiva implementação nas redes federais, estaduais e municipais. Até lá, todos os sistemas de ensino têm de se adequar, conforme parâmetros a serem estipulados pelo Plano Nacional de Educação. Com essa mudança, os brasileiros terão direito a 14 anos de ensino gratuito e obrigatório. No entanto, acreditamos que essa seja uma discussão que ganhará espaço por muitos anos.

Percebemos através de alguns estudos que o tema da instrução obrigatória, desde há muito tempo, ganhou a arena dos debates educativos mediante a exigência da escolarização pelo poder público e a imposição da educação obrigatória às famílias e crianças, na medida em que a questão do direito à educação e seu caráter compulsório foram engendrados em meio aos novos processos de regulação social, como a medicalização e a judicialização da vida escolar, imprimindo, por conseguinte, novos desafios ao exercício do direito educacional, no qual a escola foi representada - e ainda representa - um espaço de formação e, ao mesmo tempo, uma instituição de prevenção social.

Logo, pensar a obrigatoriedade do ensino requer uma compreensão da sua função social, o conhecimento dos agentes envolvidos e de seus interesses sobre tal opção política. Além da elucidação do contexto no qual ela surge como fator relevante para os novos ideais de educação, é fundamental compreendê-la como inserida nos movimentos que fundamentaram alguns princípios que defendiam, a partir dessa política compulsória, uma tentativa de se garantir o direito educacional para todos os cidadãos.

²⁴ A respeito da expansão da obrigatoriedade para 09 anos, cf. GONDRA, J.G, 2010. Ver também: CURY, C.R.J, 2006. *Educação escolar e educação no lar*: espaços de uma polêmica; PINTO, J.M.R; ALVES, T. *O impacto Financeiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB*, 2011.

²⁵ Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 06 abr.2012.

A premissa da obrigatoriedade do ensino, como uma medida de governo, inserida num processo civilizatório e num projeto educacional pensado para o progresso da nação, com o objetivo de garantir a expansão da instrução elementar, foi defendida pelos países que pretendiam se modernizarem, como também pelos países considerados mais avançados. Assim, tal imposição ganhou relevância pela justificativa de que “os países que a adotavam na instrução elementar tinham conseguido difundir completamente a escolaridade entre a população” (WERLE, 2008, p. 176), garantindo o desenvolvimento e o progresso de suas nações. Esta realidade internacional aparece, então, como espécie de premissa para um silogismo que conclui que obrigatoriedade da educação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento nacional, exercendo, com isso, uma força de legitimação e persuasão, como parte integrante dos princípios democráticos. Assim, este foi um dos mais fortes argumentos defendidos para efetivar essa política educacional, pois países, “os mais livres, como a Suíça, a Inglaterra, a Bélgica, Holanda e na América os Estados Unidos” (ibidem, p.176), não deixando de citar o possível pioneirismo da Prússia²⁶, adotaram o ensino obrigatório no interesse dos próprios Estados e dos cidadãos.

A circulação de ideias sobre a necessidade da ampliação do acesso à escolarização às diversas camadas da população deve ser entendida como parte de um conjunto de medidas associadas ao processo civilizatório, presente em diferentes países desde meados do século XVIII, que envolve um sem-número de investimentos, pela multiplicidade de instrumentos ou meios que visam promover algo que podemos definir como domesticação ou civilização do humano. Como um projeto tipicamente humanista, o processo civilizatório ou civilizador representa uma marca da modernização das sociedades, o que, em linhas gerais, envolve uma profunda mudança comportamental, um investimento na promoção do controle social e do autocontrole, por assim dizer, existencial do indivíduo sobre si mesmo²⁷. Há, assim, uma estreita relação entre os ideais civilizatórios, a mudança das condutas e a formação de uma noção de nação.

De acordo com Michel Foucault “o que é significativo é a maneira pela qual a revolução se faz espetáculo, é a maneira pela qual ela é acolhida em torno dos espectadores que não participam, mas que olham, que assistem e que, ou bem ou mal, se deixam arrastar

²⁶ Segundo o jornal *El Monitor de la Educacion Común* de Buenos Aires, a Prússia implementou a obrigatoriedade da instrução primária em 1713, sendo a primeira a adotar o ensino compulsório (EL MONITOR DE LA EDUCACION COMÚN, 1902, p.403).

²⁷ Sem dúvida, o já clássico *O processo civilizador* (1939), publicado em dois volumes, a saber, *uma história dos costumes e formação do Estado e da civilização*, do sociólogo Nobert Elias, é uma referência incontornável sobre este complexo processo, no qual se vê um claro destaque da mudança de hábitos e costumes, sobretudo acerca das funções corporais, assim como da disseminação da noção de previdência e de autocontrole.

por ele” (FOUCAULT, 1994, p.5). A passagem anterior é muito clara para tentarmos compreender o fenômeno da Revolução Francesa, do Iluminismo, nas ações dos governantes nacionais. O “espetáculo”, ainda que não vivido, serviu de motivação, de entusiasmo para outras nações, serviu como camuflagem para cobrir e dar legitimidade aos discursos oficiais, respaldados por uma noção de direito e cidadania.

Um dos maiores erros que tem cometido nossos estadistas, com notável detrimento do país, é certamente terem transplantado para o nosso Império instituições, que com quanto sejam profícuas à sociedade em geral e se compadeçam com as circunstâncias de povos já provecctos na marcha da civilização, não são com tudo adaptadas á um país como o nosso, jovem ainda na civilização e existência política e, por isso, ainda fraco em recursos para competir com a robustez da Europa culta (REGO, 1851)²⁸.

Esse fragmento permite pensar o acolhimento do “espetáculo” analisado por Foucault. Ainda que no Brasil, de acordo com os discursos dos presidentes da província mineira, “não [fossem] oferecidos meios pelo público”, e fossem “insuficientes” os recursos para “transplantar” as ideias para se promover uma educação civilizada, ainda assim, foram muitas as tentativas de “dar consciência”²⁹ à população, tornou-se interessante trazer para o “cenário” do projeto de nação em curso as referências do mundo culto como alternativa para justificar as ações governamentais. Era preciso buscar a liberdade, o sentimento de nacionalismo, assim como se tornou necessário buscar estratégias que permitissem alcançar os ideais de progresso, modernidade, civilização. A instrução da população consiste, pois, em uma das emergências do Estado e a obrigatoriedade do ensino o mecanismo, o dispositivo de governo, capaz de fazer cumprir essa tarefa e funcionar como o “remédio” para a emergência da ‘ignorância’ popular. Em certo sentido, a educação passou a ser entendida como uma forma que, por excelência, podia efetivar os ideais supracitados. Assim, a ela foi atribuído um papel significativo nesse movimento, de tal modo que vimos surgir, “os princípios liberais da educação: a educação como um dever do Estado; a educação como laica e livre; a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino elementar” (LEÃO, 2008, p. 73).

O conceito foucaultiano de *governamentalidade*³⁰ parece funcionar como ferramenta adequada para pensar o ensino compulsório como medida política de um Estado moderno.

²⁸ Relatório pronunciado à Assembléa Legislativa de Minas Gerais pelo presidente José Ricardo de Sá Rêgo, em 1851, no qual o mesmo justifica as causas do atraso da instrução.

²⁹ Os termos destacados por aspas ao longo do texto são expressões diretas retiradas dos relatórios dos presidentes da província de MG.

³⁰ Por governamentalidade “entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de

Isso, dentre outras possibilidades, permite estudar uma racionalidade política particular e sua relação com o funcionamento de certas tecnologias de governo para conhecer as formas de gestão da vida e dos indivíduos, como também identificar os jogos estratégicos que geram as contra-condutas. De acordo com o entendimento de Salcedo e Diaz a *governamentalidade* serviu à Foucault para incluir o problema do Estado Moderno e recortar um domínio específico de relações de poder, devendo ser esclarecido que, a noção se amplia a outras relações de poder, justamente pela adoção do conceito de governo – definido como a condução da conduta –, o que permite que seja usada a definição para pensar as distintas formas de governo: das crianças, das almas, do próprio Estado, etc., pois o que define a *governamentalidade* é o campo estratégico das práticas de governo (SALCEDO & DIAZ, 2011, p.30).

Como veremos mais adiante, a lei n.13 de 1835 da província de Minas Gerais foi amplamente discutida pelo seu possível pioneirismo a respeito da medida do ensino compulsório. Seu art. 12º dizia:

*Os pais de família*³¹ serão obrigados a dar a seus filhos a instrução primaria do 1º grau ou nas escolas publicas, ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar delas enquanto não souberem as matérias do mesmo grau (Lei n.13, 20/03/1835, grifo nosso).

No texto de Faria Filho e Sales (2009), se compreendem algumas noções que não devem passar despercebidas. Entre elas: os sujeitos produtores dos discursos; os conflitos em torno da constituição da escola como agência responsável pela educação e instrução das novas gerações, as definições de escolarização, o reconhecimento da escola como produtora da sociedade, a importância de ler e entender a legislação como estratégia de conformação da realidade social, a articulação dos discursos sobre a escolarização do povo posteriormente à proclamação da Independência do Brasil, as estratégias para se propagar a necessidade da instrução popular, bem como os reais objetivos para se querer instruir as massas. Outro aspecto que cabe ressaltarmos é a visão dos autores acerca da importância da obrigatoriedade do ensino:

poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial o dispositivos de segurança”(...) (FOUCAULT, 2008, p.143).

³¹ Devemos chamar atenção para o papel exercido pela família para o cumprimento da obrigatoriedade do ensino. Observe que a lei torna-se uma medida de responsabilidade muito mais dos pais do que dos alunos, que na maioria das vezes, são crianças menores de idade. Assim sendo, cabe àqueles obedecer às leis, assim como, zelar para o cumprimento da fiscalização do ensino, tanto que as penalidades estão diretamente vinculadas aos mesmos através de multas e prisões.

(...) Retoma-se a ideia da obrigatoriedade escolar, aspecto dos mais importantes para o estudo do processo de escolarização e para o entendimento das relações estabelecidas entre a família e o Estado (a escola pública estatal) no âmbito da educação das novas gerações. Aqui, mesmo considerando a dificuldade do estabelecimento da obrigatoriedade escolar no Brasil, é preciso evidenciar a produção de representações que favorecem o desenvolvimento e a legitimação da escolarização e, por outro lado, a construção de dispositivos legais que mais e mais vão autorizando o Estado a interferir nos negócios privados, no mundo familiar (...) (FARIA FILHO e SALES, 2009, p.37).

Quais dispositivos e estratégias³² foram pensadas para legitimar a representação do Estado? Dentre muitos que poderia servir como exemplo houve um que se destacou entre os demais, o discurso. Para Foucault, o discurso em geral obedecia a certo número de regularidades internas, era avaliado pelo seu aspecto linguístico. No entanto, sua concepção define o discurso inspirado em “jogos estratégicos”, de “ação e reação”, de “dominação”, “esquiva” e de “luta” (FOUCAULT, 2001a, p.09).

Foi pela propagação da importância da instrução e da inculcação dessa necessidade pela população, que o Estado alcançou o papel de “representante”. Neste sentido, cabe-nos elencar alguns agentes que contribuíram para esse lugar de representação, levando o discurso a diferentes lugares e camadas sociais. Estamos falando de sujeitos políticos e intelectuais, representantes da elite social que circulavam pelos espaços públicos e participavam do engajamento na tarefa de estruturação do Estado. Eram “sujeitos onipresentes em cargos políticos e funções públicas importantes como vereador, juiz de paz, conselheiro, vice-presidente e presidente de província, delegados de círculos literários, professor público, entre outros” (INÁCIO, 2009, p.45), que circulavam por muitos espaços e ainda “redigem e editam jornais, promovem festas públicas, são membros de irmandades de misericórdia e de agremiações políticas” (idem, p.45).

Percebemos que os discursos tinham uma grande circulação, logo a transmissão e divulgação dos ideais nacionais foram se alastrando e funcionando como um mecanismo persuasivo, de convencimento.

Ao considerar as práticas de governo adotadas e defendidas no Brasil no século XIX, Cynthia Greive Veiga ressalta as questões que estiveram centradas na regulamentação da instrução primária brasileira.

³² De acordo com Foucault, umas das possíveis distinções para “estratégia” consiste na escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos. “Pode se chamar ‘estratégia de poder’ ao conjunto dos meios utilizados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder” (FOUCAULT, 1982, apud CASTRO, 2009, pp.151-152).

No caso brasileiro evidentemente é importante destacar que os procedimentos sobre a regulamentação da instrução pública no século XIX estiveram associados à organização do Estado, a elaboração da idéia de nação e de direitos constitucionais, entre eles, a anúnciação da instrução primária gratuita a todos na Constituição como garantia da ‘inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros’³³ (VEIGA, 2008, p. 4).

Foi somente após a Independência em 1822, com a promulgação da Constituição de 1824, que se garantiu a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos brasileiros. O princípio constitucional seria regulamentado em 1827, com a primeira lei geral da instrução Pública e a conseqüente criação das “escolas de primeiras letras”. Outro momento importante para as definições acerca das políticas educacionais se deu com o Ato Adicional, aprovado pela Lei nº. 16 de 6 de agosto de 1834, que instituiu as Assembleias Legislativas Provinciais com o poder de elaborar o seu próprio regimento, e, cabendo-lhes, desde que estivessem em consonância com o poder central, legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica local e também sobre a instrução pública, repassando ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, além de regulamentar e promover a educação primária e secundária. De acordo com Alessandra Schueler e Ana Maria Magaldi,

a partir de 1835, ao longo de todo o Império, as Assembleias Provinciais fizeram publicar um significativo número de leis, que visavam regulamentar a instrução primária e secundária nas diferentes regiões. Em parte, este movimento legislativo foi resultado da redefinição das normas de competência constitucional, impostas pelo Ato Adicional de 1834. Este ato atribuiu às Províncias o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, restando ao governo central, através da pasta do Ministério do Império, a gestão de ambos os graus na Corte, e do ensino superior em todo o país. Por outro lado, além da construção do “Império das leis”, foi notável o desenvolvimento dos serviços de instrução, de rede de escolas muito diversas (públicas, particulares, domésticas), conforme a realidade de cada uma das Províncias, embora os estudos apontem que a aplicação de recursos orçamentários esteve muito aquém das necessidades (SCHUELER & MAGALDI, 2009, p.39).

O Ato desencadeou uma vasta discussão entre centralização e descentralização no Brasil imperial, não só para os contemporâneos, mas também entre os estudiosos do período, principalmente do campo educacional, já que acirravam as disputas acerca de quem poderia legislar sobre educação, como também levantavam os questionamentos sobre quem possuía a tarefa de organizar a instrução pública. Deveriam ser atribuições do governo geral ou das províncias? A obrigatoriedade do ensino foi uma das medidas atribuídas como responsabilidade das províncias/ estado, de modo, que são poucas as informações sobre adoções do ensino compulsório pelo Brasil durante o Império, tendo conhecimento das

³³ Art. 179, da Constituição Brasileira de 1937.

experiências de Minas Gerais (1835), Mato Grosso (1837), o Rio de Janeiro – a Corte - (1854) e Rio Grande do Sul (1871)³⁴, sendo a província mineira a implementar a norma, dentre os citados, com sua lei de 1835.

Partindo deste pressuposto, é possível encontrar indícios de seu pioneirismo nos relatórios dos presidentes da província durante parte da década de 20 do século XIX, trazendo discussões sobre a importância da obrigatoriedade do ensino para a garantia da instrução e formação da população mineira³⁵.

Com este entendimento, concentrando nossos olhares nos discursos oficiais sobre a instrução e o ensino compulsório, o escrutínio da legislação e dos discursos parlamentares enquanto *corpus* documental tornaram-se relevantes para pensar os debates travados acerca da obrigatoriedade, permitindo que compreendêssemos possíveis intenções dos políticos mineiros ao apresentar seus argumentos e contra-argumentos na defesa ou acusação acerca dos benefícios ou prejuízos que a obrigatoriedade do ensino poderia causar. Acreditamos ter conseguido identificar nos relatórios dos presidentes da província de Minas Gerais, durante o Império e a República³⁶, uma vontade comum entre muitos deles, além de ideais preconizados que caminhava no mesmo sentido, isto é, visando ao controle da população. Destaca-se nesse sentido as políticas de controle social. Era preciso civilizar³⁷, disciplinar, ordenar e conduzir a população. A escola e a sua institucionalização fizeram parte das estratégias de governo para se alcançar o esperado, sendo o ensino compulsório uma medida aliada nessa tarefa. É o que sugere o excerto transcrito a seguir:

O artigo 12 da lei n.13 obriga os pais de família a darem a seus filhos a instrução primária do 1º grau, cominando-lhes multas no caso de faltarem a este preceito e esta disposição subsiste, posto que modificada pelo artigo 3º da lei n.62 (D'ANDRÉA, 1844, p.28)³⁸.

[Discorrendo sobre a lei da obrigatoriedade do ensino] No Brasil é raríssimo o pai que não deseja instruir seus filhos: mas como mandar à escola um filho coberto de

³⁴ Ver os trabalhos de NEVES (2009); HORTA (1998); WERLE (2008), entre outros.

³⁵ Ver: VIANA, Fabiana da. *Relações entre Governo, Escola e Família no processo de institucionalização da instrução pública*. Dissertação defendida na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2006.

³⁶ De acordo com Araújo (1916), República possuía o significado daquilo que era “governo do povo pelo povo”. No entanto, chama a atenção que ela pode ser “aristocrática, si o governo está nas mãos de uma classe, com exclusão de outras” podendo ainda ser democrática, “si todos os cargos públicos são acessíveis a todo cidadão” (p. 22). Veja que, a partir do que já foi analisado, ainda que se “levantasse a bandeira da democracia”, muitas políticas de governo se guiavam por uma perspectiva aristocrática, como a exclusão do voto dos analfabetos, a proibição da matrícula escolar dos escravos, entre outros.

³⁷ Entendia-se como civilizar ou civilizados, os sujeitos que aproximavam-se “das ciências, das letras, das artes, da língua, do governo” (ARAÚJO, 1916, p.23), etc., afastando-se dos conceitos da época de selvagens (ignorantes das artes e afastados das diferentes relações sociais) e de bárbaros (sujeitos que se guiavam por suas próprias leis e governos).

³⁸ Falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Geraes na sessão ordinária do anno de 1844, pelo presidente da província Francisco José de Souza D'Andréa.

andrajos? Os pais não precisam de multas, precisam sim de meios pelo público (REGO, 1851, p.S1-6)³⁹.

[Ao justificar a importância do ensino compulsório] De anno à anno vê-se progredir a frequência habitual, não obstante os tropeços de uma fiscalização frouxa e quase moribunda (...) d'onde concludo que o anno corrente tem de apresentar-nos a dupla vantagem da exactidão, e o augmento dos frequentes (VASCONCELLOS, 1854, p.S4-2)⁴⁰.

Tão considerável desproporção entre os que necessitam do ensino e os que o recebem, não se pode exclusivamente attribuir (...) à pouca densidade da população em um território vasto, mas à criminosa incúria dos paes pela educação de seus filhos (...). Sempre se entendeu que os meios directamente coercitivos ou o ensino obrigatório poderão trazer remedio a estes males (SILVA, 1881, p.A-57)⁴¹.

A implementação da obrigatoriedade do ensino no Brasil foi deixada a critério das províncias, ou seja, cabia a cada uma adotar ou não essa política. Como vimos, outras províncias também adotaram a medida, embora em períodos posteriores a Minas Gerais. O Rio de Janeiro (a Corte), por exemplo, em relação à adoção dessa medida, não apresentou grandes contribuições inovadoras. Pode-se inclusive inferir que, a incorporação do ensino compulsório pelo decreto n.1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 assemelha-se bastante ao texto da lei mineira, ainda que tenha perdurado por muito tempo a ideia da Corte como “modelo” para as demais administrações imperiais e/ou “laboratório” conforme nos aponta Mattos, que depois seria seguido pelas outras províncias. A Corte e “em geral, as determinações legais acerca da educação pública, tomadas no coração do Império, eram progressivamente seguidas por outras regiões, com algumas variações e especificidades locais” (SCHUELER, 2001)⁴². Pela pesquisa realizada sobre o ensino compulsório, observamos um quadro diferente, que contrapõe a ideia exposta acima. Dada a proliferação da medida em algumas províncias, podemos supor que o pioneirismo ocorreu de forma inversa, ou seja, a partir das províncias e não o seu contrário, como notamos nas experiências de Minas Gerais (1835) e Mato Grosso (1837).

Muitos trabalhos se debruçaram sobre a reforma Couto Ferraz abordando-a em seus efeitos. Entre eles, destaca-se o texto escrito por Gondra, Sacramento e Garcia⁴³, no qual os autores observaram que “nos traços da reforma firma[ram-se] princípios tais como o da

³⁹ Falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Geraes na sessão ordinária do anno de 1851, pelo presidente da província José Ricardo de Sá Rego.

⁴⁰ Relatório que ao ilustríssimo Sr. Desembargador José Lopes Silva Vianna, vice-presidente, apresentou ao passar-lhe a administração o presidente Diogo Pereira de Vasconcellos em 1854.

⁴¹ Relatório do Inspetor Geral Antônio Joaquim Barbosa da Silva, anexada à falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Geraes na sessão ordinária do anno de 1881, pelo presidente João Florentino Meira de Vasconcellos.

⁴² Ver: GONDRA, J.G; SCHUELER, A.F.M. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*, 2008.

⁴³ GONDRA, J.G; SACRAMENTO, W; GARCIA, I. *Estado Imperial e Educação Escolar: Rediscutindo a Reforma Couto Ferraz (1854)*. I Congresso Brasileiro de História da Educação, Rio de Janeiro, 2000.

ausência de monopólio sobre a instrução, obrigatoriedade do ensino elementar, formação e carreira docente (...)” (2000, p. 2). A discussão teve continuidade no texto de Gondra e Tavares (2004, p.2)⁴⁴ quando os mesmos analisaram as ações de Couto Ferraz no Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte, nesta última pelas iniciativas que procuravam forjar um modelo de escola moderna, o que implicou em prescrições voltadas para alguns aspectos como a “obrigatoriedade escolar”. Porém, a medida esteve muito antes nas pautas mineiras.

A obrigatoriedade passou a ser discutida no Império, a partir da implantação da 1ª lei da instrução pública em 1827, quando foi pensada como promotora da ampliação da instrução por todo território brasileiro. A partir de então, essa premissa passou a ser implementada, como no regulamento de 1854 (na Corte), nas leis provinciais de 1835 (MG), e em 1837(MT)⁴⁵, nas sessões apresentadas à Assembléia Geral que discutiram o projeto de Lei de João Alfredo⁴⁶, assim como na retomada pelo Decreto nº 7247, de 1879⁴⁷. É possível observar uma ênfase na questão da obrigatoriedade do ensino no Projeto de Lei de João Alfredo, que se posicionou veementemente ao seu favor em 1874. Neste Projeto, o ensino obrigatório passou a abranger os indivíduos de 7 a 14 anos, *como também os de 14 a 18 que ainda não tinham recebido a instrução* (grifo nosso). O não cumprimento dessa disposição acarretava em multas para os pais e tutores, penalidade que também apareceu nos documentos anteriormente citados.

Ainda durante o Império, outro destacável político que discorreu sobre a obrigatoriedade, no entanto, adotando o ensino livre⁴⁸ como indispensável para a expansão da escolarização, foi o Conselheiro de Estado Leôncio de Carvalho⁴⁹, autor do Decreto Lei de 1879, que logo no primeiro artigo explicitava que “o ensino tornar [ia] inteiramente livre e obrigatório”.⁵⁰ Na obra de José Ricardo Pires de Almeida *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)* observa-se a posição de Leôncio contra a intervenção do Estado na educação, já que ele era favorável ao livre ensino como modo de propagação e expansão do ensino primário, opondo-se a que o Estado arrogasse do monopólio do saber (ALMEIDA, 2000, p. 182). A

⁴⁴ GONDRA, J. G; TAVARES, J.P.H.A *instrução reformada: ações de Couto Ferraz nas Províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e Corte Imperial (1848-1854)*. III Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba, 2004.

⁴⁵ VER: NEVES, Dimas. *Razões de Estado: As reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859)*. Rio de Janeiro:UERJ, Tese de doutorado, 2009.

⁴⁶ Projeto de Lei do deputado, ministro e Conselheiro de Estado João Alfredo Corrêa. Sessão em 30 de Julho de 1874.

⁴⁷ Lei-decreto Leôncio de Carvalho. Decreto nº 7247, de 19/04/1879.

⁴⁸ Ensino livre significa liberdade de ensinar e expor ideias, sem maior controle pelo Estado e também, liberdade do indivíduo de adquirir a instrução no grau que lhe for necessário segundo seus interesses (Leôncio de Carvalho, apud ALMEIDA, 1889, p.182).

⁴⁹ Ministro do Império. Titular da Pasta do Império, à qual estava subordinada a Instrução Pública.

⁵⁰ Decreto Lei de autoria de Leôncio de Carvalho, 19/04/1879.

concentração do poder nas mãos do Estado tornou-se, naquele momento, a questão central para os intelectuais e políticos do período, sendo que muitos deles, a exemplo do Conselheiro já supracitado, se posicionaram contra esse fortalecimento, assim como, contra o monopólio estatal da instrução. Distanciando um pouco mais do pensamento de Leôncio de Carvalho e aproximando das ideias disseminadas por João Alfredo em seu Projeto de Lei, a Lei Mineira enfatizava o papel do Estado como principal responsável pela instrução e sua proliferação. Mas a obrigatoriedade do ensino em Minas não se restringiu a essa lei, no entanto, ela serviu de base para outras que trariam o debate e a afirmação da necessidade do ensino compulsório para a expansão da instrução popular.

Em Minas Gerais após a instalação da República, por exemplo, a ação supracitada foi destacada por sua “importância” “e por ser considerada uma “medida utilíssima” (BRANDÃO, 1901)⁵¹ e necessária ressaltando a importância do recenseamento escolar como garantia do cumprimento da ação. Dessa forma, destacam-se o Decreto n.1348, de 8 de janeiro de 1900 (regulamentava a lei nº 281 de 16/09/1899 que reformou a instrução primária e normal no estado); o Decreto n.1960, de 16 de dezembro de 1906 (reformava a instrução primária); o Decreto n.3.191, de 1911 (regulamentava as competências do presidente do estado e da Secretaria do Interior no tocante à administração e fiscalização do ensino público, bem como à inspeção do ensino particular); que trouxeram a obrigatoriedade em seus textos, reformaram e “consolidaram as leis do ensino público no estado” (BRANDÃO, 1912)⁵². Ainda assim, é necessário destacar a relevância da lei que alicerçou as demais.

Em 1835, a Lei n.13 e o seu Regulamento n.3 do mesmo ano “eram um conjunto articulado e detalhado de determinações que instituíam e regulavam uma verdadeira política de instrução para a província” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2004b, p160). Seu artigo 1º considerava dois graus quanto à instrução primária, ensinando-se no primeiro a ler, escrever e prática das quatro operações aritméticas; e no segundo, as mesmas matérias, sendo a aritmética até as proporções e, também, noções gerais dos deveres morais e religiosos. O art.12º impunha para o ensino do 1º grau, que os pais de família se obrigassem de dá-lo a seus filhos, ou nas escolas públicas, particulares, ou em suas próprias casas, sendo punidos por esta falta com uma multa de 10\$ a 20\$000 réis, dobrando os valores na reincidência. A obrigação imposta pelo art.12º aos pais estendia às crianças de oito aos 14 anos de idade. Essa mesma lei

⁵¹ Falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Geraes na sessão ordinária de 15/06/1901 pelo presidente do estado Francisco Silviano de Almeida Brandão.

⁵² Falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Geraes na sessão ordinária de 15/06/1912 pelo presidente do estado Julio Bueno Brandão.

também convocou a responsabilidade dos professores em fiscalizar o cumprimento da matrícula e frequência. Em seu art.5º determinou que fossem demitidos os professores públicos de instrução primária que não tivessem em suas escolas, tantos alunos quanto se podiam frequentar, evidenciando a preocupação em evocar a atenção de toda a população para a necessidade da instrução. Outra exigência destinada aos professores pelo art.2 do Regulamento nº 3 tratou da rigorosa obrigação em “doutrinar a mocidade nas mais puras ideias religiosas e fazer-lhes poupar a importância da União e integridade do Império” (idem, p.162).

A obrigatoriedade seria o alicerce do compromisso com essa marcha. Outro fator que estava diretamente ligado à institucionalização do ensino era a fiscalização. Era preciso fiscalizar o ensino, a frequência e matrícula, o comportamento dos alunos e dos professores. Para isso, a lei nomeou os delegados da instrução pública pelo art.29º e, pela resolução de 8 de abril de 1835, criou os 13 círculos literários, dividindo a província nestes termos. Como competência dos delegados literários, o art.30º atribuía às funções de nomear visitantes parciais das escolas; suspender os professores, quando se seguissem graves males na demora da decisão do governo; nomear substitutos de 1º e 2º grau nos casos de falta, ou impedimento dos professores; fazer observar a lei e regulamentos sobre a instrução pública, esmerando-se em que a mocidade fosse doutrinada nas mais puras ideias religiosas e morais, na importância da União e integridade do Império, ainda a custa dos maiores sacrifícios. No Regulamento nº 3, o artigo 51 determinou que os mesmos também devessem vigiar o procedimento dos mestres e fiscalizar as escolas, se eram efetivamente frequentadas pelos alunos, aqueles contemplados pelos professores em suas listas semanais e trimestrais; dar instruções aos visitantes que nomeassem para uma ou mais escolas; visitar, pelo menos uma vez no ano, as escolas de seu círculo; intimar aos pais de família omissos, que dessem a seus filhos menores a instrução primária, ou que fizessem continuar a frequência até que se habilitassem; expor, mensalmente, todas as ocorrências relativas à instrução primária, que tivessem tido lugar no círculo. No entanto, segundo os relatórios dos presidentes da Província mineira, não foi o que sucedeu. Não somente a população infringiu a lei, como também a transgrediram os próprios agentes responsáveis pela instrução, segundo a denúncia no relatório do presidente José S. d’Andrea de 1844, que criticou o procedimento da obrigatoriedade e denunciou a prática dos professores “de burlar os mapas de matrícula e frequência”.

(...) Como pelas leis mineiras devem ser abolidas as escolas que não tiverem ao menos 24 discípulos são obrigados os chefes de família a mandarem seus filhos às escolas, e tem os mestres gratificações além dos ordenados, segundo o numero dos

discípulos que as frequentam: tudo se arranja muito bem. Os pais matriculam os filhos e não os mandam à escola; e os mestres enchem as suas relações de nomes de indivíduos que existem sim, mas que nunca lhes entram em casa, e põem-lhes os dias de frequência que bem lhes parece (D'ANDRÉA, 1844, p.28).

A utilização dos relatórios enquanto fonte de pesquisa é de suma relevância, ainda que parcialmente, - se tratem da visão do Estado e de sujeitos diretamente ligados ao governo -, ela representa e sugere as discussões travadas no âmbito estudado. Não estamos os utilizando enquanto verdades, mesmo porque, se apoiarmos em Foucault, ele já questionava esse conceito, considerando que essa “suposta verdade” é concebida pelo desenrolar do conjunto de procedimentos que têm a função de estabelecer a produção dos enunciados ou do discurso. Partindo desse pressuposto, os relatórios são instrumentos funcionais, são concepções históricas, são mecanismos de poder. Para o autor “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1982, p.13). Logo, nossa intenção de utilizar os relatórios dos presidentes e inspetores parte da compreensão de que esses documentos são representações, que se dão como “um fenômeno, um efeito uma aparência dos objetos empíricos que, escapando à representação, se encontram no seu exterior”. (FOUCAULT, idem, p. 144).

(...) é a ligação estabelecida entre a ideia de uma coisa e a ideia de outra. Mesmo considerando que elemento por si só não é signo, o conteúdo do elemento significativo é aquilo que ele representa e este significado se situa no interior da representação do signo. Eis a característica fundamental do signo como "representação reduplicada. (idem, ibidem, p. 143).

No relatório de 1840⁵³ foi sugerido o método simultâneo⁵⁴, a passagem das atribuições dos delegados para as Câmaras e para o Conselho Local⁵⁵, a criação de uma inspetoria da instrução pública e, por último, “que os artigos da Lei n.13, relativos às multas que os pais sofreriam por não darem instrução primária aos filhos, se tornassem exequíveis e reais” (VEIGA, 1840, p. XLIV-XLV). Pelo que se lê no documento é possível pensar a obrigatoriedade enquanto um dispositivo⁵⁶, uma estratégia⁵⁷, embora a mesma não estivesse

⁵³Relatório do Presidente Bernardo Jacintho da Veiga, 1840.

⁵⁴ O método simultâneo aparece visando a “classificação dos alunos em grupos do mesmo grau de adiantamento; dar-lhes os mesmos estudos, livros e deveres; lecionar a muitos, em lugar de lecionar a um só; ter constantemente em exercício todas as classes de uma escola” (MOURÃO, 1959, p. 38).

⁵⁵ Para melhorar a situação do ensino formou-se os Conselhos locais em cada município. Ele era formado pelo juiz de paz, o pároco e uma ou três pessoas aprovadas pela Câmara Municipal. Aos Conselhos Locais propunha-se semelhança aos “Comités communeaux de surveillance”, existentes na França (MOURÃO, idem, p.25) e cabia-lhes a cobrança de multas, a distribuição de roupas ao aluno, além de outros encargos.

⁵⁶ O termo *dispositivo* aparece na obra de Foucault na década de 1970, com o fim de designar os operadores materiais do poder, ou seja, as técnicas, estratégias e formas de asujeitamento utilizadas, os mecanismos de dominação. Da análise do *dispositivo sexualidade*, FOUCAULT, Michel (1982) retira a ideia de que um

sendo cumprida. Primeiramente, o presidente Bernardo J. Veiga aborda a necessidade do método simultâneo. No entanto, em sua descrição, ficou mais evidente o interesse no regime disciplinar proporcionado pelo método do que, propriamente, na possibilidade do método ampliar o número de alunos em uma só sala. Em segundo lugar, ele pensou numa organização de inspetoria, de modo que, ao atribuir funções de inspeção à municipalidade e a um Conselho Local, a fiscalização seria mais intensa. Por último, o presidente exigiu o cumprimento das multas, evidenciando a intenção de ver expandida a instrução entre a população.

Apesar da República, ser apontada como “símbolo de progresso” e transformação por muitos autores no campo da História da Educação, as questões relativas à obrigatoriedade permaneceram bastante próximas ao que foi apresentado durante o Império⁵⁸. O ensino compulsório continuou sendo discutido como “necessário”, assim como a sua impraticabilidade permaneceu sendo consequência dos mesmos problemas já relatados, como se pode observar do relatório do presidente Silviano Brandão:

(...) Esta falta de frequência nas escolas, si por um lado não pode deixar, no grande número de casos, de ser attribuída à falta de habilitações e de cumprimento de deveres por parte dos respectivos professores, por outro lado revela também, em muitos casos, a desídia por parte dos Paes em mandarem seus filhos às escolas, o que demonstra a indeclinável necessidade de ser effectiva no estado a obrigatoriedade do ensino. É incontestável que a falta de frequência é muito mais sensível nas escolas situadas em bairros, de população esparsa, nas quaes a inspecção, mesmo defeituosa como é, torna-se quase impossível; essas escolas têm dado resultados inteiramente negativos, e a sua supressão é uma necessidade (BRANDÃO, 1899)⁵⁹.

dispositivo forma um conjunto heterogêneo, englobando discursos, instituições, organizações, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não-dito. Ele também observa que há algum tipo móvel de relação entre estes elementos, um tipo de jogo, no qual há mudança de posições e modificações de funções constantes. O dispositivo tem uma função histórico-estratégica dominante de responder a uma urgência, sendo capaz de se remodelar permanentemente, a fim de se adaptar à próxima demanda. Ele se dá a uma série variada de temas, formando *dispositivos de saber, dispositivos de poder, dispositivos disciplinares, dispositivos de sexualidade*, etc., os quais se tocam em vários sentidos.

⁵⁷ Sobre estratégia, Foucault trata de seus três sentidos: designa a escolha dos meios empregados para obter um fim (...) podendo ser chamada de estratégia do poder ao “conjunto dos meios utilizados para fazer funcionar ou manter um dispositivo de poder”; designa o modo em que, em um jogo, “um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como ele haverá de se mover”; designa o “conjunto de procedimento para privar o inimigo de seus meios de combate” (CASTRO, 2009, p.151-152).

⁵⁸ Alessandra Schueler e Ana Maria Magaldi nos mostram como essa ideia de Império atrasado foi perpassado pela historiografia da educação. “A memória da escola primária e da ação republicana em prol da educação escolar foi edificada por cima dos escombros de antigas casas de escola, de ‘palácios escolares’, de debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola nos tempos do Império. Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do ‘mofo’” (SCHUELER & MAGALDI, 2009, p.35).

⁵⁹ Falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Geraes na sessão ordinária de 15/06/1899, pelo presidente do estado Francisco Silviano de Almeida Brandão.

Assim sendo, os discursos continuavam afirmando que

nenhum outro serviço reclama[va] maior atenção na actualidade, por ser o ensino primário a base do progresso do estado; por isso, dissimular-o, espalhar os benefícios da instrução, [era] um dos deveres primordiais do estado (SALLES, 1905)⁶⁰.

Partindo da leitura dos relatórios, compreende-se a utilização da instrução como um instrumento a serviço do projeto de civilização da população, como “alicerce primordial de nossa civilização” (MOTTA, 1862)⁶¹ e da obrigatoriedade do ensino como um dispositivo de segurança⁶² capaz de atuar a favor dos ideais de governo⁶³, de controlar o cumprimento das técnicas de disciplina, moralização, apontada como “elemento de ordem e obstáculo contra o crime e necessidade social (ALVIM; BRETAS; ANDRADE, 1865, p.A 18)”⁶⁴, civilização e conduta, tendo o conceito foucaultiano de *governamentalidade* como adequado para se pensar a ação estatal, já que “em geral a satisfação das necessidades individuais é provada pelo indivíduo, mas ao Estado cumpre prover a satisfação das necessidades sociais (idem, 1865)”.

É necessário que se compreenda a intervenção estatal tanto pelo seu caráter econômico quanto pelo jurídico, pois “corr[eu] ao Estado o dever de vigiar [a instrução] garantindo ao cidadão brasileiro o direito à instrução e fez do ensino uma obrigação do poder público” já que a mesma “[inha] importância política, civil e industrial” (ibidem, 1865). Nas intenções do Estado incluía-se o desejo de melhorar e defender a sociedade. Para tanto, era necessário

⁶⁰ Falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Geraes na sessão ordinária de 15/06/1905, pelo presidente do estado Francisco Antônio de Salles.

⁶¹ Discurso pronunciado à Assembleia Legislativa de MG pelo Terceiro vice-presidente Joaquim Camillo Teixeira da Motta, em 1862.

⁶² Por dispositivos/mecanismos de segurança entendemos ser técnicas de governo que possibilitam uma série de vigilâncias, controles, olhares, ainda que de forma dissimulada, embora preventiva. As técnicas não se restringem mais às leis ou correções. Pensa-se também, em formas diagnósticas, espaços de segurança, tratamento do aleatório, normalização da segurança, correlação entre técnicas e população (FOUCAULT, 2008). Para que se garanta o funcionamento dos mecanismos de segurança é importante a vigilância, mas também as técnicas jurídicas e disciplinares. “O *corpus* disciplinar também é amplamente ativado e fecundado pelo estabelecimento desses mecanismos de segurança” (Idem, p.11).

⁶³ Visto que o exercício do poder consiste numa “ação sobre a ação” dos outros, o governo será definido como “a maneira de estruturar o campo de ação eventual dos outros” (FOUCAULT, 2000a). Neste sentido, o Estado vai se determinando pelas táticas de governo em seu exercício. Em outras palavras, o governo organiza a relação de poder de modo a produzir um processo de estatização. Por outro lado, o Estado enquanto ilusão é um referente importante para o processo de centralização e hierarquização (não redução) dos poderes. De acordo com Castro, quanto à noção foucaultiana de governo, ela tem, para expressá-lo de alguma maneira, dois eixos: o governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo. No primeiro sentido, ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis (...), ele é sempre uma maneira de atuar sobre um ou vários sujeitos atuantes, e isso na medida e que atuam ou são suscetíveis de atuar (...). Governar consiste em conduzir condutas (...). No segundo sentido, é também da ordem do governo a relação que se pode estabelecer consigo mesmo na medida em que, por exemplo, se trata de dominar os prazeres ou os desejos (CASTRO, 2004, p.190).

⁶⁴ Relatório dos Inspectores José Cesário de Faria Alvim, Rodrigo José Ferreira Bretas e Ovídio João Paulo. Andrade, no ano de 1865. Agentes comissionados pelo Presidente Pedro d’Alcântara Cerqueira Leite para dar parecer sobre o estado da instrução pública.

cuidar da instrução de modo que os ensinamentos propostos pudessem agir também fora dos espaços escolares: nas casas, nas ruas, nas cidades. A criança dentro da faixa etária de instrução obrigatória que frequentasse o ensino particular, doméstico, público, transmitiria o ideal preconizado entre os demais do seu grupo social. Assim, na função de divulgadora, de propagadora da instrução e dos hábitos de higiene e disciplina inculcados pela escola, o governo da infância assumiu um papel importante na sociedade.

Os discursos acerca da necessidade da instrução da infância e da obrigatoriedade como estratégia de governo caminhavam no sentido do pensamento da formação do bom homem social, sendo o ensino primário “uma condição de moralidade e bons costumes, de modo que sua difusão por todas as classes importa uma garantia à segurança individual e à ordem pública” (VASCONCELLOS, 1881, p.37)⁶⁵. De acordo com Gondra (2000), os diferentes modelos de discursos acerca da instrução no projeto civilizatório, fossem eles no campo médico, no campo da educação, no político, entre outros, convergiam no sentido de entender a infância e a instrução como importantes instrumentos de divulgação das exigências necessárias para o bem-estar da sociedade:

Sobre os agentes, defenderá uma educação pública que subtraísse a criança da influência única e exclusiva do ambiente familiar, posto que o Estado queria marcar seu filhos, educando-os. O Império desejava constituir seus súditos, não mais cabendo, portanto, uma educação exclusivamente doméstica, em que as mães cuidassem da formação moral e os pais, da formação intelectual. Defendia, contra esse formato, uma educação em que a família se constituísse em torno da criança (...) o que alteraria o próprio conceito de família e o lugar da educação no seu interior. Defende, do mesmo modo, que a educação não se esgotasse nesse novo modelo de funcionamento familiar, sustentando a necessidade de uma educação pública a ser desenvolvida sob os auspícios da higiene (GONDRA, 2000, p.109).

Compreendendo melhor as razões da utilização dos discursos e, a fim de justificar seus usos nesse texto, apoiando-nos ao que foi assinalado por Bloch, nossos esforços ao analisar os discursos oficiais tentam explorar os conteúdos do texto, logo, acreditamos que

até nos testemunhos mais resolutamente voluntários, o que os textos nos dizem expressamente deixou hoje em dia de ser o objeto predileto de nossa atenção. Apegamo-nos geralmente com muito mais ardor ao que ele nos deixa entender, sem haver pretendido dizê-lo (BLOCH, 2001, p.78).

Sendo assim, apesar da constante presença de termos que inferiam ao sentimento de cidadania, como nos mostravam os presidentes nos relatórios ao dizerem que a instrução era a “garantia dos direitos individuais”, “as raízes do mal” e da “injustiça”, “necessária para os

⁶⁵ Fala dirigida à Assembléia Legislativa de Minas Gerais na sessão ordinária do ano de 1881, pelo Presidente João Florentino Meira de Vasconcelos.

conhecimentos humanos” e para a “liberdade”, “a luz contra as trevas”, a “defensora da democracia”; muitas vezes é possível identificar nesses discursos traços que assinalam uma tentativa de controle da população, seja de seu comportamento e conduta, seja de seus possíveis atos de preocupação com sociedade e com a segurança nacional.

Um indício desta disposição pode ser observado no relatório do presidente Manoel J. G. Rebello. Para ele, era preciso combater a frouxidão das disposições que existiam, de modo que ninguém “t[inha] o direito de não aprender” como “os pais não t[inham] o direito entre a educação e a ignorância” (1878, p. 29-30). A preocupação não era com o bem estar e o direito do indivíduo, mas com os riscos que parte dessa população “incivilizada” e “indisciplinada” poderia oferecer à sociedade.

Os relatórios dos presidentes da província mineira, em alguns casos, traziam textos de inspetores que davam parecer sobre a situação do ensino naquele momento. Um exemplo disso trata-se da explanação do Inspetor Geral do ensino Joaquim Barbosa da Silva, anexa ao relatório do presidente João Florentino Vasconcellos de 1881, que anunciava a instrução popular e a obrigatoriedade como emergência do Estado.

[Sobre a baixa-frequência] uma das causas que contribuem para este resultado é, sem dúvida, a inexecutabilidade do ensino primário obrigatório (...). Prover de remédios a essa indiferença é tarefa facilíma, desde que os *cidadãos* queiram auxiliar o Governo neste objeto. Basta atenderem que a instrução primária (...) é principalmente uma condição de moralidade e de bons costumes, de modo que sua difusão por todas as classes importa uma garantia à segurança individual e à ordem pública (SILVA, 1881, p.37).

Essa emergência também pode ser observada no relatório do presidente Antônio Gonçalves Chaves, em 1883:

À instrução popular está preso indissolúvelmente o futuro político e econômico do país (...). Nenhuma reforma porém, entre nós, será profícua sem que se atenda, principalmente, à constituição do magistério e ao alargamento do ensino obrigatório (CHAVES, 1883, p.10)⁶⁶.

Pensar na instrução pública obrigatória diz respeito a um interesse maior do que querer que as crianças soubessem ler e escrever, o que acontecia na instrução doméstica por exemplo. Acreditamos que esse dispositivo de segurança atendia aos interesses governamentais como explicitado em vários discursos. A ação do Estado através da instrução pública almejava a inserção destes sujeitos a um campo normativo e disciplinar. Era

⁶⁶Falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Gerais na sessão ordinária do ano de 1883, pelo Presidente da província Antônio Gonçalves Chaves.

necessário atentar-se também para sua participação futura na sociedade, como nos diz o 3º vice-presidente Joaquim C. T. Motta, ao iniciar seu relatório pronunciado à Assembléia Legislativa atribuindo à instrução o papel de “elemento indispensável do desenvolvimento da indústria” e “garantia suprema das instituições” (1862, p.18), chamando atenção para as utilidades desse serviço: função social, função econômica, formação de acordo aos preceitos sociais e da nação. Dessa forma, a instrução primária, mais que “educar” estava sendo difundida para “inculcar” hábitos e condutas. Assim, contava-se com diferentes meios de fiscalização sobre a população. Estamos analisando primeiro àqueles meios aplicados por outros sujeitos, como inspetores, pais, professores, mas também, entendemos que “vigilância” não se encerrava por tais agentes. Havia também a vigilância de si mesmo, hábitos e condutas internalizadas e que serviriam de controle para os próprios corpos. Essa vigilância pode ser observada durante o império e também, nas primeiras décadas republicanas. De acordo com José Cláudio Silva:

[era indispensável fazer com que as crianças] efetivassem os exercícios cotidianos de remodelação de suas condutas e hábitos sem que tivessem necessariamente de estar nos espaços e tempos escolares e sob a fiscalização dos agentes institucionais para o bom andamento dos mesmos (SILVA, 2009, p.218).

Não se pode negar que a primeira lei mineira a introduzir a obrigatoriedade da instrução em seu texto tinha o objetivo de vê-la efetivada. Fazendo um percurso pelos relatórios presidenciais da província notou-se que a ideia foi debatida e, na maioria das vezes, defendida. No entanto, é possível observar falhas que tornavam a premissa “letra morta”. Gonçalves e Faria Filho (2004b), encontraram registros de uma preocupação por parte do governo da província em fazer que pais e professores entendessem a importância da instrução. Nesta mesma fala também evidenciamos uma defesa para a administração estatal da educação do povo, argumentando que as iniciativas particulares não sofriam uma inspeção governamental, logo, sujeitava a mocidade a periculosidades nos deveres civilizatórios, morais e de ordem.

1.2-As células do vício

De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992, p.69), a escola enquanto uma “maquinaria de governo da infância, não apareceu de súbito, mas, ao invés disso, reuniu uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI”. Aproximando-se dessa ideia, o papel da instrução popular no Brasil durante o século XIX e início do século XX esteve relacionado com a construção e fortalecimento de um Estado burguês, moderno⁶⁷ e liberal, que buscou medidas de apoio e sustentação para seu projeto de nação.

Referindo-me ao texto de Kant, me pergunto se não se pode considerar Modernidade mais como uma atitude do que como um período da história. Por atitude quero dizer um modo de relação a respeito da atualidade, uma eleição voluntária que alguns fazem, enfim, uma maneira de pensar e sentir, e também uma maneira de agir e de conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa (CASTRO, 2009, p.302).

Entre as técnicas de governo⁶⁸ idealizadas para formar uma nação e sociedade moderna encontra-se o processo de urbanização nacional, assim como os mecanismos de conduta, moral e disciplina da população. A constituição das cidades e dos espaços urbanos fazia parte da preocupação de muitos países desenvolvidos, assim como no Brasil no início do século XIX. A cultura escrita também estava inserida neste processo, evidenciando as marcas expressas pela “modernidade”⁶⁹, tanto quanto um período marcante como uma atitude. O nascimento e a expansão das cidades geraram um lugar apontado pela “desordem”, situação que exigia uma resposta do poder social, do Estado, no sentido da elaboração de um discurso

⁶⁷ Em *As palavras e as coisas*, a modernidade está vinculada ao espaço e ao tempo, ela é vista como um período histórico está relacionada à descoberta do homem e a interrogar as condições dentro das quais se tornou possível a maneira moderna de pensar, o que implica na crítica sistemática de qualquer pretensão de absoluto, da verdade e na construção dos jogos de verdade que para o autor são dispositivos de poder (FOUCAULT, 2000b). Num resumo feito por Edgar Castro, o autor assinala, dentre os possíveis viés de modernidade, pensado por Foucault, o ponto de vista político que se inicia com a Revolução Francesa, embora no caso brasileiro, estejamos falando de século XIX. Veremos que estará também baseada nas formas de exercício de poder. “Aqui, a modernidade é equivalente à época da normalização, ou seja, à época de um poder que se exerce como disciplina sobre os indivíduos e como biopolítica sobre as populações” (CASTRO, 2009, p.301).

⁶⁸ Foucault compreende essas técnicas de governo como a prática das estratégias e táticas. As técnicas seriam as práticas, as táticas os meios e as estratégias seriam os fins. Estamos falando de mecanismos de poder (FOUCAULT, 2004).

⁶⁹ Para José Cláudio Silva, “essa artilharia retroativa do novo (...) interfere em nomes e circunstâncias e, do mesmo modo, produz sonhos e representações sobre acontecimentos velhos. E mais significativa ainda é a propensão que esse quadro tem de rumar para uma potencialização cada vez maior no que toca à *manufatura de realidades*. De tal maneira, o conjunto daquilo que é novo, assim como do que é velho, *cria novas realidades*. Por outros termos, paulatinamente, a contraposição de elementos novos aos velhos tende a configurar aquilo que é a *modernidade e o arcaísmo*. Daí se tomar a primeira como a reunião das novidades e o segundo como o agrupamento das velharias” (SILVA, 2009, p.107, grifos do autor).

e uma ação de urbanização e higienização nas cidades, sendo que a escola teria um papel importante nesse processo (FARIA FILHO, 1997). Portanto, tornou-se necessário que o Estado pensasse no controle e na mudança dos hábitos considerados “incivilizados” de parte dos habitantes de sua nação.

As técnicas disciplinares de governo não estavam sendo pensadas para toda a população - mesmo porque o Estado era constituído e organizado pela elite social -, mas sim, estavam sendo idealizadas e, mais a frente, impostas à classe popular. Era ela que deveria ser “domesticada”. Eram estes sujeitos “incultos”, “imorais”, “imundos”, que deveriam ser controlados pelo Estado. Era essa população de “pouco amor à instrução” (BRANDÃO, 1912)⁷⁰ seja por “ignorância” e/ou por “falta de recursos” para frequentar uma escola, que se precisava atingir. Nos discursos assinalados como liberais e democráticos, veremos que a intenção dos poderes públicos também era vigiar a população e zelar pelo progresso da sociedade, garantindo também o seu próprio fortalecimento. Tratava-se de um momento de racionalização e de estatização da vida, pois,

[Aderido a uma espécie de redescoberta da plasticidade da sociedade e dos homens], homens e mulheres letrados, inscritos em domínios diversos, como a política, religião, medicina e literatura, por exemplo, não cessaram de acionar dispositivos para promover um enquadramento geral dos sujeitos e de seus corpos (...). Neste novo agenciamento, o que aparece como substrato mais profundo se refere à crença no império da razão, condição para transformar a sociedade, descendo, quando possível e necessário, ao interior dos corpos (...). [Organiza-se] um repertório que busc[a] legitimar ações gerais junto aos indivíduos (...) (GONDRA, 2009, p.30).

Compreendemos o agenciamento do Estado na perspectiva de “bom governo”, no qual suas medidas adotadas visam à organização e bem-estar da população, ainda que esta como objeto das técnicas, “sem consciência”- segundo o pensamento da elite social - que as atitudes estão sendo tomadas em prol de um “coletivo”, de uma sociedade.

Retomando a informação acerca das técnicas de governo voltadas para a construção de uma sociedade moderna, centramos atenção nos discursos do Estado e no papel da instrução e da obrigatoriedade como medidas necessárias à formação de condutas. Aqui é cabível fazermos uma ressalva e voltarmos a destacar o termo ‘educação’ que aparece em alguns momentos associado ao sentido de “instrução” ou de “ensino elementar”, embora se tratem de categorias distintas. O assunto abordado nesse texto encontra-se diretamente relacionado com a instrução idealizada para a classe popular oferecida pelo Estado, basicamente reduzida às

⁷⁰ Falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Gerais na sessão ordinária do ano de 1912, pelo presidente do estado Julio Bueno Brandão.

lições elementares de leitura, escrita e contagem, porém, demasiadamente complexificada por ações que “modelariam” a conduta dos indivíduos⁷¹. Sabemos da existência de ações que devem ser compreendidas como educacionais e que, provavelmente, estavam presentes nos espaços sociais frequentados por essa camada da população.

Em que pese o predomínio e a coexistência de múltiplas formas de educação (familiar, religiosa, artesanal, profissional, entre outras) terem sido características da formação social brasileira no decorrer de todo o oitocentos, pesquisas recentes têm apontado que a ideia de educar e instruir a população livre por meio das instituições escolares adquiriu consistência no âmbito das províncias e do Estado imperial (GONDRA & SCHUELER, 2008, p. 35).

No entanto, o estudo aqui proposto chama atenção para o modelo de instrução que regula comportamentos, ações, condutas. Devemos entender a ‘instrução’ como uma necessidade de Estado. Para essa camada da população, se considerarmos a oferta estatal, ela atendia mais aos propósitos civilizadores que aos propósitos pedagógicos. Portanto, limitamos a observar a instrução primária, pois era essa a formação destinada para o povo, enquanto os outros graus mais elevados de instrução voltavam-se para a formação da elite nacional. Logo, não se trata de uma técnica homogênea. A escola moderna é contemporânea aos quartéis, aos hospitais, às prisões, aos hospícios, aos exércitos e aos asilos, por exemplo. Um complexo institucional associado ao Estado, que, por sua vez, procura assegurar seu funcionamento, sua administração, se esforçando em universalizar estes equipamentos. Dentro desse registro, se trata de pensar uma rede de monopólios que, por sua vez, organiza e ajuda a reproduzir o próprio Estado. Tendo assim constituído um ciclo, cujas reformas regulares dos elementos que integram o Estado moderno, tornam compreensíveis a manutenção e a transformação que se vem passando, assim como o arquipélago constitucional com ele relacionado (GONDRA, 2010, p.39)⁷².

Assim, a instrução foi adotada como uma medida de governo para se obter a disciplina da população e assegurar o bem-estar social. Não se podia admitir que hábitos ditos como viciosos e imorais interferissem no projeto de Estado-Nação civilizada desejado pelos

⁷¹ Compreendemos educação e instrução como conceitos diferenciados, no qual a educação é muito mais ampla e representada por inúmeros modos de aprendizado, por diferentes tipos de conhecimento, de modo que a mesma está presente e ver-se por distintos espaços. Nesse sentido, podemos pensar a educação enquanto “a ação invisível que se processa no espaço privado, no convívio íntimo, nas leituras comuns, nas conversas, músicas, danças, festas, procissões e jogos, por exemplo, precisa ser considerada de modo a trazer uma população de acontecimentos, frequentemente esquecida nos estudos de História da Educação, e que ajuda a compreender como o homem vem sendo educado e como temos compreendido a própria possibilidade de educar o homem” (GONDRA & SCHUELER, 2008, p.10).

⁷² Falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Gerais na sessão ordinária do ano de 1915, pelo presidente do estado Delfim Moreira da Costa Ribeiro.

dirigentes e diversos grupos sociais. “O problema é evidentemente nacional; sem a sua solução, impossível a prática serena e profícua do regimen constitucional instituído” (RIBEIRO, 1915). Citando o trecho anterior do relatório do presidente de Minas Gerais de 1915, que introduz o documento alertando para a dimensão da questão da instrução, o discurso acentua a importância de o Estado zelar “pela cultura moral, intelectual e cívica do povo” em prol da nação.

Da mesma forma como era preciso cuidar da urbanização e dos aspectos de saúde e higiene das ruas, bairros, cidades, também era preciso levar esse cuidado e novos hábitos para dentro das casas e inculcá-los nos indivíduos⁷³.

A escola foi um dos instrumentos pensados para a propagação dessa nova cultura necessária para o progresso nacional e um dos mecanismos utilizados para forjar normas, “códigos de condutas” e “regras de sociabilidade”. Por acreditar na “ignorância” do povo em compreender tal importância, o governo procurou garantir o cumprimento da instrução elementar através da obrigatoriedade do ensino.

É possível perceber no texto destacado nos relatórios dos presidentes da província de Minas Gerais uma vontade comum entre eles. Entre estes interesses, as políticas de controle social tornaram-se uma meta. Era preciso civilizar, disciplinar, ordenar e conduzir a população. A escola e a sua institucionalização fizeram parte das estratégias de governo para se alcançar o esperado. De acordo com o relatório da Comissão de pareceristas sobre o estado da instrução pública no ano de 1865, para o povo ter ordem e liberdade tornava-se necessário instruí-los com os conhecimentos elementares.

Mas será necessário que o cidadão possua todos os conhecimentos humanos? Não, sem dúvida. *A instrução indispensável ao menos á maioria de um povo qualquer*, para que nele existão ordem e liberdade, é a instrução primaria (ALVIM; BRETAS & ANDRADE, 1865, p.A-19, grifo nosso).

Tornava-se indispensável reforçar a fiscalização do ensino para se garantir o cumprimento da obrigatoriedade.

⁷³ Em sua tese, José Cláudio Sooma Silva destaca sobre “presumíveis interferências ocasionadas pela dimensão emocional (...) nas interações estabelecidas entre os alunos e os adultos, fossem nos tempos e espaços familiares, fossem em outras circunstâncias do ambiente urbano. Afinal, a possibilidade de exercitarem, em outros momentos de seu cotidiano, aquelas recomendações educacionais que lhes eram ensinadas / cobradas nas escolas, faria com que as crianças expusessem certo repertório de hábitos e condutas que, com alguma frequência, poderia ir de encontro aos comportamentos e práticas empreendidos tanto pelos componentes familiares, em específico, quanto pela população, em geral” (SILVA, 2009, p.219). O autor trata em seu trabalho das primeiras décadas do século XX no Rio de Janeiro, embora, acreditamos que tais interferências também podem ter ocorrido em momentos anteriores e em outros cenários.

[Julgavam inútil todos os esforços dos poderes públicos se não intensificasse o controle pela inspeção]. Além dos inspectores regionais, que percorrem todo o estado, há em cada município e em cada districto um inspector escolar e respectivo suplente, sendo que em 59 municípios a inspecção também é exercida pelos promotores de justiça das comarcas, os quaes muito satisfactoriamente se têm conduzido nos seus cargos, conforme provam os relatórios (...) (BRANDÃO, 1914, p.22)⁷⁴.

A posição de outro político e intelectual brasileiro acerca da obrigatoriedade também reafirma o entendimento da medida enquanto ação disciplinar, da defesa da obrigação escolar em combate às “células do vício”. As propostas de Rui Barbosa abarcavam as questões sobre a liberdade de ensinar e de aprender, coeducação, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, enquanto partícipes de um ideal de época. Para ele, a obrigatoriedade do ensino era um dever moral tanto dos pais como do Estado. Barbosa (1947)⁷⁵ afirmava que a ignorância era um mal patológico e que “com [a] propriedade singular, que caracteriza a ignorância, de perpetuar-se a si mesma, a soberania do pai ignorante degener [ava] na mais cruel das tiranias. E [era] a tirania, não a soberania razoável, o que o ensino obrigatório combat [ia]” (BARBOSA, 1947, I, p.198). Para o autor, a falta de instrução do indivíduo fazia com que este não tivesse consciência da necessidade em buscar por ela. Logo, se o ensino não fosse obrigatório, assim, na ignorância, o povo perpetuaria. Ainda, em defesa da obrigatoriedade da instrução primária como prática regeneradora e de cunho disciplinar, Barbosa (1947), defendeu a premissa como uma cooperação familiar e para a sociedade, já que compelir a instrução primária significaria propagar novos hábitos e costumes para toda a família, além de moralizar os espíritos e, para a sociedade, retirar dela os males que se encontravam enraizados, a ignorância, a desordem. Ou seja, sua intenção com a obrigatoriedade era “antecipar o advento da sociedade que queria alcançar, ou, como ele mesmo pensava, a implantação da proposta deveria funcionar como introdutora da nova sociedade” (NASCIMENTO, 1997, p.104)⁷⁶. Rui Barbosa é apontado como o preceptor da corrente conservadora do idealismo modernizador na educação brasileira⁷⁷. Com o desejo de fazer do Brasil uma nação desenvolvida, depositou na educação uma ideia de difusão e transformação da realidade. Ao participar da comissão da Assembléia Legislativa encarregada de relatar o Decreto-Lei n.7247, ele empreendeu um cuidadoso estudo que serviu de material para a redação dos seus Pareceres/ Projetos sobre a educação: a

⁷⁴ Falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Gerais na sessão ordinária do ano de 1914 pelo presidente do estado Júlio Bueno Brandão.

⁷⁵ Parecer de 1883, reeditado em 1947 pelo Ministério da Educação e Saúde.

⁷⁶ NASCIMENTO, Terezinha A.Q.R. do. *Pedagogia liberal modernizadora*. Editora: Autores associados, 1997.

⁷⁷ “Tem por objetivo a atualização histórica nacional, encara as idéias como motor modernizador, manifesta grande entusiasmo pela educação e vê na legislação o instrumento para a antecipação do país desejável”(NASCIMENTO,1997, p.107).

“Reforma do Ensino Secundário e Superior”- 1882 (1942) e a “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”-1883 (1947)⁷⁸.

Em seus pareceres, Barbosa (1947) atribuiu à obrigatoriedade um papel estratégico no processo civilizatório, já que grande maioria da população brasileira era analfabeta e incapaz de perceber os seus benefícios, segundo seu texto, tornando-se indispensável à compulsoriedade. A instrução primária precisava ser expandida. Para isso, juntamente com a obrigatoriedade, Rui argumentou em favor da liberdade do ensino. Ela alavancaria a expansão da instrução primária. Do mesmo modo como a instrução seria um remédio para os males da população (combatendo a ignorância, a marginalidade, criminalidade, falta de hábitos e moral, os vícios), a formação de cidadãos úteis beneficiaria a sociedade. A respeito da posição de Rui Barbosa infere-se que o projeto de reforma proposto pelo autor não possuía um objetivo de inclusão ou uma intenção condizente à perspectiva jurista, na qual se considera os interesses individuais. A preocupação de Rui era com a sociedade e como retirar dela o “ranço” que impedia a sua mudança e modernização. Sua preocupação não era somente com o indivíduo, mas sim com a transformação social, de modo que seu discurso também pode ser entendido na perspectiva de controle dos corpos e de normatização da população.

Apesar da ideia de cidadania ser uma questão difundida e presente nos documentos e nas legislações imperiais e/ou republicanas, ainda assim deve ser observado o quanto restrito era sua abrangência, ou seja, deve-se buscar conhecer quem era considerado “cidadão” o que, implicitamente, aponta para uma seleção da parte da população que teria direito a frequentar as escolas públicas e gratuitas formalmente a partir do século XIX.

Outra importante ressalva acerca do alcance prático da legislação diz respeito às pessoas, ao contingente populacional que preenchia os pré-requisitos para gozar do direito ao ensino elementar. O critério que dominava a legislação educacional à época era o da faixa etária, o qual vinha associado ao sexo e à condição livre. Na lei de n. 13 de 1835, por exemplo, a prescrição do ensino é fixada para meninos entre 08 e 14 anos⁷⁹; na lei 2892, regulamento 100, de 1883, por sua vez, a obrigatoriedade era prevista para meninos de 07 a 12 anos e para meninas de 06 a 11 (VEIGA, 2006).

⁷⁸ Ver: MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Os projetos de reforma da escola pública no Brasil propostos entre 1870 e 1886: a ênfase na formação do cidadão*. V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Évora, 2004.

⁷⁹ Art. 12º. Os pais de família são obrigados a dar a seus filhos a instrução primária do 1º grau ou nas escolas públicas, ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar delas, em quanto não souberem as matérias próprias do mesmo grau (...).

Art. 13º. A obrigação imposta no artigo precedente aos pais de família começa aos oito anos de idade dos meninos, mas se estende aos que atualmente tiverem quatorze anos de idade.

Na República houve alterações nas faixas de idade, como no decreto n.1.251 de 1899, que declarava que o ensino primário ministrado pelo Estado era gratuito e obrigatório para os meninos de ambos os sexos, de 07 a 13 anos; na lei n.434 de 1906, que define definições diferentes para cada sexo, sendo 7 a 14 para os meninos e 8 a 12 para as meninas; como também, no decreto n.3.191 de 1911, que define o ensino primário obrigatório dentro do perímetro escolar, para crianças de ambos os sexos, de 07 a 14 anos de idade.

O último destaque a ser feito aqui, em relação à lei n.13, se refere ao fato de crianças escravas, não livres, não contarem como população em idade escolar (FONSECA, 2009). Não estamos falando da proibição de crianças negras, já que a lei não faz distinção de cor, mesmo porque, essa província possuía o maior plantel de escravos no Brasil (REIS, 1995). Vale ainda ressaltar que, “na província de Minas Gerais, os viajantes eram rapidamente atirados a uma realidade que apresentava os negros como ampla maioria da população, e esses indivíduos se nos encontravam mais diferentes lugares sociais” (FONSECA, 2009, p.587). Se relacionarmos esse número significativo aos interesses do estado com a obrigatoriedade do ensino, podemos inferir, que de uma forma ou de outra, esses negros também faziam parte do grupo social que se desejava controlar, disciplinar, moralizar.

De acordo com a descrição do viajante inglês Barclay Mounteney em expedição *the captaincy of Minas Geraes and the gold mines of that province* (1834, p.50), era “admirable” observar a cor que predominava a população de Villa Rica, capital de Minas Gerais na década de 1830. Segundo o autor, prevalecia em grande número a quantidade de pessoas negras. Estimava “proportion of the negroes: two to one whites” (MOUNTENEY, 1834, p.52). Além da estimativa de duas pessoas negras para cada uma branca, o viajante também destacou as proporções de três mulatos para cada branco e três mulatos para cada quatro pessoas negras. Tais números sugerem indícios que a população negra e parda de Villa Rica, assim como muitas outras províncias mineiras, possivelmente, faziam parte do contingente populacional que se desejava disciplinar, pois civilizá-lo consistiria numa medida que caminharia na direção dos projetos de sociedade. Assim, questionamos qual o nível de participação da população negra nesse movimento de difusão da educação na província de Minas Gerais?

Ainda que a lei apresente uma norma proibitiva acerca da presença de crianças escravas, acreditamos que essa medida não tenha sido cumprida integralmente. Defendemos uma assincronia entre a lei e a prática, pois, como podemos observar no texto do vice-diretor de instrução pública Antônio José Bhering, anexo ao relatório da presidência da província de 1849, havia sim crianças escravas se instruindo:

Em todas as fazendas há mestres particulares da família. Os próprios escravos têm seus mestres. Não é raro encontrar-se nas tabernas das estradas, nas lojas de sapateiros e alfaiates 2, 3, 4 e mais meninos aprendendo a ler (BHERING, 1849)⁸⁰.

O estudo aqui proposto não buscou levantar estimativas sobre o número de escravos, negros e crianças escravas e livres em Minas Gerais. Mesmo porque, a circunstâncias das diferentes regiões da província apresentavam realidades bem distintas. Vimos o caso de Villa Rica e a partir de listas nominativas indicadas por Fonseca, verificamos que o processo de civilização e de ordem da nação também buscava atingir um grupo populacional excluído pela lei. Segundo Marcus Vinicius Fonseca nos aponta, observamos em um conjunto de nove listas dos professores de primeiras letras, que atuaram em Minas Gerais nos anos de 1820 e início de 1830, que os negros compunham a maioria dos alunos presentes em suas aulas e que, na década de 30, “dos dez distritos que se encontravam na parte central da província e que pertenciam às Comarcas de Ouro Preto e Rio das Velhas” apresentaram a maioria dos alunos denominados “pardos e crioulos” (FONSECA, 2009, p.593). Tais constatações nos servem para pensar que, de acordo com as necessidades apresentadas por cada localidade, os representantes dos governos municipais adotavam uma medida que condizia com sua realidade. Suas ações eram adaptadas, de modo que atendesse suas emergências. Ainda que o regulamento n.39 da Lei 1.064 de 06/10/1860 reiterasse o impedimento da matrícula de escravos, supomos que sua presença continuou existindo nas listas de matrículas.

Na República, notamos uma possível diluição da questão da cor na questão social, ou seja, não se polemizava, recorrentemente, a matrícula dos negros, mas sim, se discutia a necessidade urgente de disciplinar à classe pobre da população, na qual, podem ter diluído um grande número de ex-escravos e suas famílias. No entanto, percebemos que também nesse momento, a presença se destacava em alguns lugares de Minas, como é possível observar nas salas de aulas em Juiz de Fora, na qual ainda “impressionava” a predominância de alunos de cor negra.

Ao fiscalizar a escola pública masculina de Paula Lima no ano de 1900, Estevam de Oliveira, inspetor do governo, constatou a matrícula de 26 alunos, embora somente 17 estivessem presentes. Sobre a condição da escola e a raça dos alunos, o mesmo declarou:

Funciona a escola em uma boa sala, limpa e asseada, convenientemente higiênica e iluminada, mantida de aluguel pela professora.
Mobília: Nenhuma. Bancos ordinários, mesa plana para trabalhos caligráficos e mais nada.

⁸⁰Falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Gerais na sessão ordinária do ano de 1849, pelo presidente da província José Idelfonso de Sousa Ramos.

Utensílios escolares: Um quadro preto e dois mapas geográficos, um da Europa e outro do Brasil, ambos da professora.

Livros didáticos: Há grande falta de livros nesta escola, *cujos alunos são paupérrimos em sua quase totalidade, pois a primeira coisa que me impressionou ao penetrar nela foi deparar-se-me um grande número de meninos de cor preta*. A professora recebeu de sua antecessora alguns exemplares, poucos da Cartilha Nacional, de 2º e 3º de Hilário Ribeiro, mas esses mesmos estragados e quase imprestáveis (OLIVEIRA, 31/05/1900, grifo nosso)⁸¹.

Em suma, tomando-se a título de exemplo a lei n.13 supracitada, a obrigatoriedade da instrução primária estava restrita a um público, a saber, apenas para *meninos*⁸², naquela faixa etária e que gozavam da *condição livre*, o que, obviamente, limitava o seu alcance, embora tenhamos visto que a prática funcionava diferente. Mas, as restrições não estavam apresentadas somente para esse público e nessa lei. O decreto n.1.348, por exemplo, não trazia no corpo do seu texto termos proibitivos. No entanto, em seu artigo 9º, são claras as desobrigações:

Art. 9º Ficarão isentos da obrigação constante do artigo antecedente os responsáveis que, perante a autoridade competente, provarem qualquer das condições seguintes, relativas aos seus filhos ou protegidos:

I- Matrícula ou frequência do menino em escola municipal ou particular.

II- Aprendizado no seio da família

III- Posse de certificado, provando que o menino obteve aprovação no curso primário.

IV- Existência de moléstia contagiosa no menino

V- Incapacidade física ou mental do menino

VI- Residência fora do perímetro escolar⁸³

VII- Dificuldade permanente de meios de comunicações.

VIII- Indigência (DECRETO Nº 1348, 1900).

Retomando a análise em âmbito nacional, podemos inferir que a exclusão estava marcada pelas leis, ainda que isso gerasse reações e práticas que burlassem as normas impostas. De acordo com a análise de Tobias Barreto, “serão as elites políticas da Corte e das

⁸¹ Estevam de Oliveira, Inspetor extraordinário da 2ª circunscrição literária.

⁸² Embora a lei trouxesse a restrição de gênero, veremos que não perdura muita tal exclusão, se é que ela tenha chegado a existir. Observe o texto a seguir: “Pela portaria de 21 de março de 1854 foram novamente declaradas as matérias, que constituem o ensino primário tanto nas Escollas do 1º e 2º graus como nas do sexo feminino” (1855). Conforme podemos notar, no ano de 1854 “novamente” se trazia as disciplinas para as escolas de ambos os sexos, o que nos permite inferir a existência de escolas para o sexo feminino anterior à data informada. ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Repertório Geral ou Índice Alfabético das Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais e dos Regimentos, Instruções e portarias da presidência promulgadas desde o anno de 1835 até o dia 5 de junho de 1855*. Ouro Preto, 1855.

⁸³ De acordo com o Decreto N. 1348, de 8 de janeiro de 1900 (Promulga o regulamento das escolas de instrução primária), Art. 7º promulga que “o ensino primário é obrigatório para os meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos de idade, residentes dentro do perímetro escolar, e compreende as matérias que, de acordo com o presente regulamento, constituem o curso primário. Parágrafo único: *O perímetro escolar abrange a área de um e meio quilômetro de raio para o sexo masculino, e de meio quilômetro de raio para o feminino, sendo o centro a escola pública, estadual ou municipal* (grifo nosso).

províncias as responsáveis pela organização do Estado, pela sua administração e burocracia, enquanto o povo permanecia amorfo, ou seja, o Brasil era um Estado, não uma nação” (BEVILÁQUA, 1977, p. 365). No texto de Veiga (2008, p. 5), a partir desse entendimento é possível compreender “o ritual burocrático da política provincial, as redes de clientelismo, o apelo à difusão da instrução pública”, assim como as dificuldades encontradas para se efetivar a implementação das políticas voltadas para a educação escolar.

Baseando-nos na análise de Foucault, compreendemos que as práticas sociais adotadas no Brasil, como em Minas Gerais, pautavam-se a partir das emergências do contexto. Essas emergências requereram novas formas de subjetividades, as práticas jurídicas, que fazem parte dos “jogos da verdade” (FOUCAULT, 2001, p.11). Verdades essas que se formam onde “certo número de regras de jogo são definidas”, a partir das quais, vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber.

As leis, enquanto uma prática judiciária está inserida no conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais. São subjetivas e funcionam como um instrumento de poder, já que elas são instituídas como uma verdade.

As práticas judiciárias [práticas jurídicas] - a maneira pela qual, entre os homens se arbitram os danos e as responsabilidades (...), se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados (...) a maneira como se impôs a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e punição de outras, todas essas regras (...), todas essas práticas regulares (...) - me parecem umas das formas de saber e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade (FOUCAULT, 2001, p.11).

Compreendendo a legislação a partir dessa perspectiva, observamos que no Brasil a obrigatoriedade do ensino primário foi implementada por uma Constituição em âmbito nacional apenas em 1934, um século após o início das discussões de sua necessária aplicabilidade, embora tal política tenha consistido em motivo de diferentes debates travados por alguns segmentos da política governamental do país durante todo o século XIX e início do XX. Havia os grupos que a defendiam, com argumentos em torno da questão do direito de inserção do sujeito na sociedade via instrução, assim como havia aqueles que eram contrários à obrigatoriedade, vendo nessa política uma arbitrariedade do direito de escolha de cada indivíduo.

De acordo com Veiga (2010), a partir da análise do processo de institucionalização da obrigatoriedade escolar na província de Minas Gerais no século XIX, “nas estratégias discursivas das elites políticas e intelectuais, a obrigatoriedade da frequência à instrução elementar, seja pública, seja particular ou em domicílio, apresentava-se como um imperativo

necessário à produção de uma sociedade civilizada” (p. 264). Na tentativa de demonstrar que o ensino primário “[fez] a sua evolução no estado”, visto como um “movimento animador em favor da instrução e educação da mocidade”, o presidente Delfim Moreira Ribeiro se esforça para convencer que a educação deveria ser entendida como instrumento para o “progresso da sociedade”, de modo que as leis tornassem condizentes e conscienciosas com as necessidades do “povo mineiro”.

A obra da educação não pode ser imutável e intangível, precisa evoluir com o tempo. Amanhã as luzes da experiência e o progresso da sociedade exigirão certamente novos processos e novas leis do ensino, e o estado de Minas deve estar sempre preparado para introduzir moldes novos (...) (RIBEIRO, 1915).

Com essa ideia de constantes mudanças na “obra da educação” a civilização de uma sociedade passaria, necessariamente, pela escolarização das infâncias, pela “produção de uma criança civilizada” (VEIGA, idem) e de seu “aperfeiçoamento moral e intelectual” (idem, 1915).

A visão de que a obrigatoriedade do ensino primário é um aspecto do processo civilizatório brasileiro aparece em outros trabalhos. Fonseca (2009), por exemplo, ao analisar o contexto similar ao da pesquisa de Veiga (idem), afirma que o estabelecimento da obrigatoriedade escolar é um elemento de mediação entre o perfil racial da população brasileira e a ideia de civilização, servindo como instrumento de normatização e de controle, sobretudo da parcela negra da população, que era bastante numerosa. Assim, compreendemos a obrigatoriedade do ensino e as práticas escolares como instrumentos de intervenção na sociedade, de acordo com os interesses de seu contexto. Como alerta José Cláudio Sooma Silva,

nesse particular, sublinhar o estatuto de historicidade das práticas e saberes escolares passou a significar aclarar as apropriações que a escola realiza e as modificações que produz nas necessidades, exigências, discursos e representações de uma época (SILVA, 2009, p.110).

Partindo desses pressupostos, com a contribuição de Fonseca (2009) entendemos ter sido recorrente o trato das questões relativas à instrução e que essa fizesse menção ao seu papel de formação de um povo ordeiro, em progresso e civilizado. Assim como se anunciava um “novo tempo” e se almejava uma nova cultura para a sociedade oitocentista e, mais acentuadamente, para a população no século XX, a instrução também precisava estar “ajustada” para atender às novas exigências.

1.3-Ensino primário compulsório, disciplina e biopolítica

Investir no animal humano, a fim de torná-lo algo “melhor”, por exemplo, em termos de humanidade, civilidade, eticidade, autocontrole, ordem, virtude, etc., em suma, algo “propriamente humano”, “um zoon politikon” (animal político), envolve uma série de práticas, que reporta à antiguidade. Capitaneado, em grande medida, por aquilo que desde os dias de Cícero se chama de “humanitas”, o animal humano vem sendo insistente e variadamente investido, para que se estabeleça aquilo que é o núcleo do humanismo, a saber, o sonho da predestinada solidariedade e da amizade política entre os humanos (SLOTERDIJK, 2000).

Para tanto, diversos meios de humanização foram mobilizados. Em linhas gerais, de acordo com Sloterdijk (idem), o objetivo central era dominar tendências embrutecedoras e promover as tendências domesticadoras⁸⁴. O humanismo, deste modo, apresenta-se como um conjunto de tecnologias de governo e autogoverno do humano mais ou menos variado diacronicamente. De acordo com o filósofo alemão, o projeto humanista sempre foi caudatário de alguma(s) forma(s) de comunicação, através da(s) qual(is) os sentidos de realidade, toda uma semântica sócio-política fosse devida e amplamente disseminada, comunicada (SLOTERDIJK, ibidem). Os meios de comunicação são tão fundamentais, que a sua mudança de características e amplitude altera substancialmente as bases de coexistência humana nas sociedades⁸⁵. Neste compasso, foi e é pela transmissão de saberes e valores que a (auto) gestão das condutas vem sendo operacionalizada das mais variadas maneiras.

Pensando no “desenvolvimento” e na civilização popular, vários “meios de humanização” foram idealizados e governados. Dentre eles, supomos que a educação tenha sido aquele que mais se destacou – tanto pelo volume de informações disponíveis acerca do assunto quanto por sua importância no processo civilizatório - das mais variadas formas e nos mais diversos momentos históricos. Evitando a amplitude social do termo, e tomando a educação como um processo formal, sistematizado e racionalizado de transmissão e/ou inserção numa cultura, de socialização e de humanização (CHARLOT, 2006), que é operado

⁸⁴ De acordo com o autor, o credo humanista se articula em torno da ideia de que os seres humanos são animais influenciáveis, e que, portanto, é imperativo que o submetam às influências adequadas, para que gerencie a perene disputa entre aquelas tendências, que caracteriza uma *ambivalência moral*, alcançando, assim, o resultado esperado, ou bem um humano domesticado, ou bem um bestializado.

⁸⁵ SLOTERDIJK, P. (2000) cita como o estabelecimento midiático da cultura de massas através da radiodifusão (1918), depois da televisão (1945) e, mais recentemente, a chamada revolução da Internet colocou o humano ante as novas formas de sociabilidade.

por instituições especializadas para tais fins, pareceu digno de nota e atenção como ela se tornou praticamente um imperativo sócio-político e, em termos legais, uma obrigatoriedade.

Sem almejarmos fazer uma genealogia detalhada dos meios humanizadores mobilizados historicamente, tampouco dos variados usos e modos educativos, a *modernidade educativa*, como uma iniciativa de ampliação da disciplinarização da sociedade que pode ser analisada geneologicamente a partir dos efeitos que visou produzir pelas relações de saber-poder que atualiza, sobretudo, acerca de que subjetividade quer empreender.

Apesar de Foucault não ter dedicado nenhum texto especificamente ao tema da educação, várias são as contribuições que o seu trabalho pode inspirar. Nesse primeiro momento, tomaram-se alguns elementos do seu estudo sobre a “governamentalidade”⁸⁶ para pensar a questão da obrigatoriedade do ensino.

De acordo com Castro (2009), a análise que Foucault faz sobre a governamentalidade, ou as governamentalidades, diz respeito, em um sentido muito amplo, ao exame das artes de governar. Neste sentido, há várias formas de governamentalidade. Ainda segundo o autor, há uma governamentalidade política, a qual envolve “a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização” (p. 191), e uma governamentalidade ética, que se configura a partir do “encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (idem). Assim, falar em governamentalidade é falar, ao mesmo tempo, em governo dos outros e governo de si, ainda que eles possam ser, ao menos na modernidade, operados isoladamente⁸⁷.

O lema da governamentalidade, em todas as suas formas, pode ser descrito por três questões fundamentais, conforme exposto por Foucault (2008): “como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível” (p. 277-8). Para tanto, poderes e saberes são mobilizados. É neste sentido, o da inserção da política nos limites de uma lógica, por assim dizer, econômica, da melhor gestão dos recursos para levar a efeito o objetivo do modo mais eficaz possível, que Foucault analisou, no curso “Segurança, território e população” (1977-78), a crise do poder pastoral que ensejou a passagem para a razão de Estado, para o Estado governamentalizado. Para Foucault (idem), a governamentalização do Estado moderno representa a introdução da economia no exercício político como um papel essencial do Estado.

⁸⁶ FOUCAULT, Michel. Segurança, Território e População, 2008.

⁸⁷ No curso *A hermenêutica do sujeito* (1982), Foucault analisa como, na antiguidade greco-romana, as esferas do governo de si e dos outros estavam estritamente ligadas. Ou seja, aquele que almejasse exercer domínio sobre outrem *deveria* exercer, primeiramente, governo sobre si mesmo.

Assim sendo, o problema da política pode ser traduzidos como a maneira de gerir corretamente indivíduos, riquezas, bens. Para Foucault,

(...) governar um Estado significará portanto estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quando a do pai de família (ibidem, p. 281).

A entrada do indivíduo, da sua vida, do seu corpo, bem como da população, dos seres vivos que a compõem, no regime do cálculo estratégico, o que envolve não apenas relações de poder, mas também relações de saber, é aquilo que, em Foucault, forja dois dos modos de governamentalidade⁸⁸ por ele analisados, a saber, a “disciplina” e a “biopolítica”. Ambos são concernentes ao governo dos outros, mas possuem importantes diferenças. Sem entrar em detalhes, há, primeiramente, a necessidade de distinguir o objeto. Enquanto nas disciplinas o objeto é o corpo individual, na biopolítica, o que está em jogo é um conjunto de indivíduos ou seres vivos que constituem uma população. Diretamente relacionado a isto, cumpre apontar que tais formas de poder variam quanto aos fenômenos sobre os quais atuam, quer dizer, enquanto as disciplinas consideram fenômenos individuais, a biopolítica age sobre fenômenos de massa. Assim sendo, é previsível que elas também se diferenciem quanto aos mecanismos que operam. Ao passo que a disciplina opera mecanismos da ordem do adestramento ou disciplinamento do corpo, na biopolítica, o foco são os mecanismos de previsão, de estimativa estatística, de medidas globais. Há, por outro lado, variação quanto ao objetivo específico, à finalidade. Ainda que ambos compartilhem o objetivo geral de constringer, regular e promover condutas e comportamentos, as disciplinas visam à docilização e à potencialização das forças corporais dos indivíduos, tal como aparece em Foucault (2004), com vistas a elevar a produtividade daqueles; a biopolítica, operando através da lógica dos dispositivos de segurança, como Foucault (2008) aponta, visa ao controle dos riscos, à homeostase da população e à promoção da vida, pela gestão dos processos biológicos (nascimento, mortalidade, saúde, duração da vida, etc.), por controles reguladores.

No campo das disciplinas, Foucault (2004) mostra como o poder passou a ser operado, destacando-se a arte das distribuições, o controle das atividades, a organização das gêneses, a

⁸⁸ O texto apresenta alguns conceitos trazidos e analisados por Foucault, como: governamentalidade, biopolítica, normação, sujeito, que são introduzidos repetidas vezes. Para evitar problemas de categorização e equívocos conceituais, optamos pela repetição ao invés da substituição por termos supostamente equivalentes, já que estas podiam prejudicar a compreensão de seus usos no texto em questão.

composição das forças, o exame e a sanção normalizadora⁸⁹. Cada qual seu modo, mas também em conjunto, são responsáveis por docilizar corpos e almas e elevar a sua produtividade no interior de mecanismos próprios da modernidade, pela anátomo-política do corpo humano. As disciplinas operam uma “normação”⁹⁰ dos indivíduos, partindo-se do estabelecimento da “norma”, do traçado de um modelo ao qual o indivíduo deve se adequar (FOUCAULT, 2008), para, depois, diferenciar comportamentos normais dos anormais de modo particular, singular. A normação disciplinar, segundo Foucault (idem), consistiria em conformar as pessoas, os gestos, os atos daquele modelo-norma.

No campo da biopolítica, como já foi dito, é a lógica dos dispositivos de segurança que está em operação. A vida, entendida como um objeto científico é, enquanto tal, alvo de poder. Poder, ao mesmo tempo, de regulação, proteção e promoção. Isto configuraria a atuação do “biopoder”, das suas tecnologias pautadas pela lógica dos dispositivos de segurança, os quais operavam a partir da intersecção entre “caso-risco-perigo-crise”, próprias das técnicas profiláticas de vacinação, tal como Foucault (2008) descreveu e analisou na passagem do século XVIII para o XIX através da abordagem do procedimento da variolização.

Os dispositivos de segurança também atuam normalizando. Porém, ao contrário do que se tinha nas disciplinas, nas quais se partia da norma e se estabelecia o binarismo normal ou anormal simplesmente (uma normação), a lógica normalizadora operada pelos dispositivos de segurança consiste em fazer a distribuição diferencial das normalidades, no plural. Quer dizer, as várias normalidades funcionam umas em relação às outras, de sorte que as mais desfavoráveis sejam levadas às que são mais favoráveis. Ou seja, constrói-se uma relação de inclusão e relação entre coisas mais normais que as outras, mais favoráveis do que as outras. O funcionamento não é o do impedimento, mas o da circulação (FOUCAULT, 2008). Como se está no regime das multiplicidades é fundamental pôr em operação estratégias de previdência baseadas em procedimentos de racionalização e cálculo de probabilidades, tal como se opera nas técnicas de contenção de epidemias a partir da vacinação.

Disciplina e biopolítica, apesar de poderem ser representadas de formas diferentes, não são antagônicas. Ao contrário, elas são complementares. Em suma, num ou noutro exercício do poder, em ambas as formas de governamentalidade, o que se busca é governar o outro. O

⁸⁹ Para Foucault, “o conceito de normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades de normalização (...). É uma sociedade onde se cruzam (...) a norma da disciplina e a norma da regulação”. CASTRO, Edgardo. 2009, p.309.

⁹⁰ Enquanto a normalização disciplinar parte da norma para a identificação do normal e anormal (ou seja, trata-se de uma normação), a normalização (operando com os dispositivos de segurança) parte do normal para se deduzir as normas. FOUCAULT, Michel. 2008, p.75-83.

alvo quer nos termos do sujeito particularizado (homem-corpo), quer nos sujeitos que compõem uma população (homem-espécie), é levar alguém a agir de tal forma, é controlar condutas. Ou seja, governar é conduzir alguém a fins convenientes. Noutros termos, governar é, em certo sentido, uma prática de poder com vistas de produzir sujeitos.

Dizer que o poder, no século XIX, tomou possessão da vida, dizer ao menos, que o poder, no século XIX, se encarregou da vida é dizer que ele chegou a cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, pelo duplo jogo das tecnologias de disciplina, por um lado, e das tecnologias de regulação, por outro (FOUCAULT, 1976, apud CASTRO, 2009, p.309).

Foucault identifica o seu extenso trabalho de reflexão como um empreendimento que visa a “criar uma história dos diferentes modos através dos quais, na nossa cultura, os seres humanos têm sido convertidos em sujeitos” (FOUCAULT, 2001b, p. 241). Ou seja, o seu trabalho focaliza três modos de objetivação, os quais são responsáveis por transformar os seres humanos em sujeitos. Pela objetivação dos sujeitos através de modos de investigação que se evocam o estatuto de ciência (gramática, economia e a biologia), enquadrando os sujeitos em termos de sujeito que fala, que produz ou trabalha, bem como um ser vivo; “práticas divisórias”, segundo as quais o sujeito é dividido pelos outros ou por si mesmo, sendo registrado como louco ou são, doente ou sadio, criminoso ou “bom moço”; e as “formas de autoconversão em sujeito”, das quais, por exemplo, Foucault relevou o fato dos sujeitos se reconhecerem como sujeitos de sexualidade (idem, p.241).

Embora Foucault destaque textualmente que o foco que perpassa todo o seu trabalho seja a questão do sujeito, o que o levou a fazer uma análise filosófico-histórica das práticas de subjetivação, ele reconhece ter ficado completamente envolvido pela questão do poder (ibidem, p.241). No ponto do texto no qual aborda como do poder, isto é, por que meios se lhe exerce e o que ocorre quando um indivíduo exerce poder sobre outros, ele diferencia e articula três domínios, a saber, da capacidade, da comunicação e, finalmente, do poder. Eles se constituem como relações, as quais, embora com qualidades diversas, estão comumente imbricadas. Ou seja, a aplicação das capacidades objetivas ou atividades concluídas (campo das coisas, da técnica perfeita, do trabalho e das transformações do real) implica relações de comunicação (campo dos signos, comunicações e produção de significados), as quais, por sua vez, envolvem relações de poder (campo da ação de uns sobre os outros, visando constranger suas ações e condutas), e vice-versa. Para Foucault, são “três tipos de relações que, de fato, sempre se superpõem um sobre outro, sustentando-se reciprocamente entre si como meios e fins” (ibidem, p.250).

Conforme foi apresentado acima, relações de comunicação sempre foram de alguma forma, fundamentais à transmissão de valores e saberes atinentes a estilos de vida política desejada. Tal efeito fora capaz de interferir no campo das coisas, o que, por consequência, ensejou relações de poder. Assim, articulados dinamicamente, uma vez que a coordenação entre aqueles tipos de relações é móvel, formações técnicas, comunicação de significados e processos de dominação propiciava a obtenção da obediência, a alteração de comportamentos dos sujeitos.

Cabe notar o tipo específico de instituição que Foucault toma para exemplificar um *locus* de operacionalização dessa complexa rede de relações, haja vista constituir uma espécie de ‘bloco’ no qual a adaptação das habilidades, os recursos de comunicação e as relações de poder constituam sistemas regulados e harmônicos. É a instituição educacional que parece representar tal ideia, ao passo que regula a disposição dos espaços, governa meticulosamente a sua vida interna, as diferentes atividades que nela se organizam, as várias pessoas que nela atuam, buscando harmonizar suas funções, dando-as um caráter bem definido. Tudo isso, de acordo com Foucault, compõe um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. Para ele,

esta atividade, que assegura a aprendizagem e aquisição de atitudes ou tipos de condutas, desenvolve-se por meio de um conjunto total de comunicações reguladas (lições, perguntas e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas distintivas do ‘valor’ de cada pessoa e do nível de conhecimento) e por meio de uma série de procedimentos de poder (confinamento, vigilância, recompensa e castigo, hierarquia) (FOUCAULT, 2001b, p. 251).

Esta caracterização das instituições educacionais é definida por Foucault como disciplinas. Aquelas instituições, mas não somente elas e nem da mesma forma ou com o mesmo objetivo que outras⁹¹, foram responsáveis pelo processo de disciplinamento das sociedades européias e pelas governamentalização do Estado desde o século XVIII. Tais papéis são fundamentais para se compreender o modo que, a partir da modernidade, o poder é exercido com vistas ao governo dos homens, o que coloca em destaque aquelas instituições. Considerando que o exercício do poder é, para Foucault (ibidem), um conjunto de ações que atua sobre outras ações, representado como “uma estrutura total de ações dispostas para produzir possíveis ações: incita, induz, seduz, facilita ou dificulta” (p. 253), o “telos” do poder

⁹¹ Foucault elenca uma multiplicidade de modos de como os sistemas de finalidade objetiva, os de comunicação e o poder podem se articular entre si, a fim de produzir formas disciplinares diferenciadas, ainda que complementares. Cita, por exemplo, aquelas que dão proeminência às *relações de poder e à obediência* (as disciplinas de tipo monástico ou penitencial), às *atividades terminadas* (as disciplinas das oficinas ou dos hospitais), às *relações de comunicação* (as disciplinas de aprendizagem) e, por fim, observa que a instituição militar congregaria traços dos três tipos de relações. FOUCAULT, Michel. 2001b.

é a conduta, sua alteração ou manutenção. O exercício do poder tenciona produzir uma conduta, um comportamento, o que é definido por Foucault como dois aspectos. Primeiramente, por conduta, ele entende um modo de conduzir o outro através de mecanismos de coerção específicos. Em segundo lugar, uma maneira de se comportar dentro de um campo mais ou menos aberto de possibilidades. E “o exercício do poder consiste em guiar as possibilidades de conduta e dispô-las com o propósito de obter possíveis resultados” (2001b, p.253).

Destarte, será que a obrigatoriedade do ensino, isto é, a ampliação universalizante e capilarizante de uma tecnologia que, através de uma instituição capaz de articular capacidade, comunicação e poder, que visa à aprendizagem e à aquisição de condutas, operando saberes e poderes, pode ser mais bem compreendida quando se procurar imprimir uma visada para além do registro jurídico-estatal do direito? Partindo da premissa de que a instrução primária, seja ela escolar ou particular, constitui-se em relações de saber e de poder, a hipótese desta pesquisa é que a obrigatoriedade do ensino elementar pode ter sido convertida ou, pode ser entendida, como uma questão de governo, tal como entendida por Foucault⁹², ou seja, como uma atitude – de governar – que diz respeito à estruturação de um campo de possibilidades de ação. É a partir desta ótica que procuramos analisar o processo de estabelecimento da obrigatoriedade do ensino.

A intenção da discussão proposta nesse primeiro capítulo foi introduzir algumas das ideias que fundamentaram a defesa de que o/a ensino/educação constituem um direito humano universal a partir do que conhecemos como Iluminismo ou Esclarecimento. A partir disso, procuramos focalizar o processo brasileiro, observando as discussões acerca da transformação do ensino primário em obrigatório, no século XIX, quer por iniciativa do Estado, quer pelo ensino livre. Em seguida, trouxemos alguns elementos para a apresentação do discurso disseminado no cenário mineiro, traçando uma linha histórica acerca da obrigação escolar. Após essa parte, abordamos traços daquilo que Foucault pesquisou na década de 1970 sob a insígnia da governamentalidade, a fim de poder analisar o papel da obrigatoriedade do ensino como um instrumento de governo.

No próximo capítulo buscamos analisar os discursos dos “homens mineiros” – agentes do governo, políticos, intelectuais - sobre a instituição escolar. O que eles tinham a dizer?

⁹² “O ‘governo’ não se refere somente a estruturas políticas ou à direção dos Estados; mas se refere à maneira através da qual se poderia dirigir a conduta de indivíduos ou grupos: o governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos enfermos. Não só cobria as formas legitimamente constituídas de sujeição política e econômica, mas também modos de ação, mais ou menos examinados ou calculados, destinados a agir sobre as possíveis ações de outras pessoas”(FOUCAULT, 2001b, p. 253-254).

Como eram os seus olhares sobre o ensino compulsório? Quais eram os argumentos para denominá-lo como “tyrannia cruel” ou “pedra fundamental”, o “mal” ou o “remédio”? Quais eram os entraves citados pelos mesmos que dificultavam a praticabilidade e a execução da obrigatoriedade da instrução popular? Uma coisa já podemos adiantar. Os agentes do poder público em Minas Gerais, aqui representados pelos presidentes da província mineira e pelos articulistas dos jornais *Correio de Minas*, *Jornal do Commercio*, *Minas Livre* e *O Granbery*, comungavam de opinião assemelhadas quando tratava da necessidade da instrução popular, fosse obrigatória ou não, pois alegavam ser o precípua “alicerce primordial de nossa futura civilização, o elemento indispensável do desenvolvimento da indústria, a garantia suprema das instituições e direitos individuais”, e ainda, “um elemento de ordem, o mais forte obstáculo do crime, o mais eficaz meio preventivo da desordem e anarquia”⁹³.

⁹³ Todos os termos destacados no decorrer desse texto são expressões da época. As expressões citadas nesta página se encontram nos relatórios dos presidentes da província de Minas Gerais dos anos: 1862, 1865, 1882 e 1883.

2- ARTES DE GOVERNAR

Cada menino que dotamos de ensino nos faz ganhar um homem. De cada cem ladrões, oitenta não foram à escola, não sabem ler e assignam fazendo uma cruz.

A ignorância engendra o crime; a ignorância é a escuridade em que começa o abysmo, onde se arrasta a razão e a honradez perece. Deus, que é o primeiro auctor de tudo que se escreve, poz no mundo, em que há homens ignorantes, as azas dos espíritos nas páginas dos livros. Todo o homem que abre um livro entra nelle azaz e pode elevar-se a pairar nas alturas em que a alma se move com a liberdade. A escola é santuário como a capella. O alphabeto que a creança soletra contem uma virtude debaixo de cada letra, cujo ténue fulgor illumina suavemente o coração. Dae á creança livros a propósito. Caminhai adeante della, para que possa seguir-vos. A ignorância produz o erro e o erro produz o attentado. A falta de ensino lança ao Estado homens animaes, cérebros incompletos, fataes, instinctos cegos terríveis, que caminham tacteando pelo mundo moral. Illuminemos os espíritos, é o nosso primeiro dever, fçamos que o sebo mais vill se converta em luz. Devemos, cultivar as intelligencias; o gérmen tem direito a ser fructo, e o que não pensa não vive. Comprehendamos enfim que a escola converte o cobre em ouro e que a ignorância transforma o ouro em chumbo.

Victor Hugo, Jornal do Commercio, 1910.

2.1- As Minas Geraes

Entre os vinte estados que se constituem a República dos Estados Unidos do Brasil, Minas Geraes é o quinto em superfície e o primeiro em população. E si melhor orientação houvera presidido em tempos passados à divisão do território colonial, de modo a ter um littoral no Atlântico, muito mais brilhante e próspera seria a situação actual de Minas (ARAÚJO, 1916, p. G 27)⁹⁴.

Apesar da falta do mar, “Minas não se contentou em economizar maravilhas”. Com sua “inegável bravura” e belezas naturais, o estado não se “avexou” por não se banhar em águas refrescantes e pela falta de ondas espumantes. Suas ondas eram maiores, ainda que de terras, porém, muito mais sólidas e “prósperas”. Minas não foi terra de navegantes, mas consolidou-se uma terra desbravada. Não por suas águas límpidas, mas pelo seu brilho, ora cristalino como o encantamento do mar, ora radiante e dourado como o sol das tardes de outono, intenso, puro.

A terra dos diamantes e do ouro no sorriso e nos dedos da aristocracia, foi “berço” de um dos mais marcantes momentos históricos do Brasil. No entanto, ao ser lançada pelo governo a “derrama”, inicia-se uma nova “base às aspirações de liberdade dos patriotas mineiros” (ARAÚJO, 1916, p.447). Um novo século abriu-se para Minas e com ele, a abertura da primeira escola pública, em Tamanduá⁹⁵. O “século das luzes” (idem, p.448) não mais se iluminava pelo brilho das pedras preciosas. O novo tesouro era muito mais duradouro daquele que se tinha presenciado nos séculos anteriores. Estavam abertas as portas para a escolarização.

O discurso, ainda que consideravelmente exaltativo acerca “das Geraes”, contribui para compreender os ciclos que marcaram sua trajetória. O evoluir do século, a transformação da ciência, “o progresso das artes, a reforma dos costumes, uma compreensão mais nítida dos

⁹⁴ De acordo com o Parecer do Conselho Superior de Instrução Pública (Valladares Ribeiro; Magalhães Pinto; S.C Rabello; Ana Guilhermina Candida de Carvalho; A. Joviano), reunido em sessão de 11 de maio de 1907, foi aprovado a *Geographia de Minas Geraes e Noções de História do mesmo estado*, escrito por Francisco Lentz de Araújo, julgando o trabalho “o melhor que tiveram em relação á matéria nelle tratada e de urgente necessidade de adopção nas escolas primárias do estado, principalmente como livro de consulta aos professores”. O livro foi publicado em 1916, em Belo Horizonte, pela Typographia official do Estado de Minas Geraes. Em uma pequena biografia encontrada no livro, o autor se apresenta como “modesto profesor da extincta escola normal de Campanha, há longos anos collige dados e documentos para organizal-a [a obra] e nem sempre foi facil a sua aquisição. Teve a colaboração preciosa de alguns poucos srs. Agentes executivos e Camaras Municipais, e igualmente alguns poucos srs. Professores públicos, os quaes aqui deixa consignada a sua gratidão. [Sobre o livro] si não traz elle ideias novas em matéria geográfica, traz certa originalidade de concepção e de methodo que é próprio do auctor. Por último, as notas estatísticas aqui apresentadas são as mais authenticas que o auctor poude obter” (ARAÚJO, 1916).

⁹⁵ Atualmente, trata-se da cidade de Itapecerica, localizada no centro-oeste de Minas Gerais. Foi a primeira tentativa de abertura de escola pública em Minas Gerais, impedida mais adiante pela Coroa Portuguesa.

deveres e direitos dos cidadãos, torna [ram] Minas uma das mais importantes divisões do paíz” (idem, ibidem, p.449).

Como partícipe de toda essa estruturação de território, política e governo, a cidade mineira de Juiz de Fora, que foi vila até 1850 e denominada cidade em 1856, destacou-se como “uma das mais modernas e a mais importante de Minas” (ARAÚJO, 1916, p.273) no final do século XIX e início do XX, tendo uma população em torno de 98.000 a 100.000 habitantes, sendo a mais populosa do estado, apesar de seu território ser menor que muitas outras cidades de Minas. Somente na área urbana sua população era de mais de 20.000 habitantes. Esse número é bastante representativo, considerando que a população mineira neste período era de 4.505.424 habitantes - esse número é o maior entre todos estados, sendo quase o dobro da população de São Paulo que era de 2.500.000 e da Bahia que possuía por volta de 2.250.000 habitantes – população essa distribuída em 178 municípios, de acordo com o censo apresentado pelo autor supracitado (p.145, grifos nossos)⁹⁶:

QUADRO 1- Lista dos estados do Brasil e suas populações em 1912:

ESTADO	POPULAÇÃO/ hab.
Amazonas	280.000
Pará	700.000
Maranhão	500.000
Piauí	340.000
Ceará	1.000.000
Rio Grande do Norte	300.000
Parahyba	495.000
Pernambuco	1.250.000
Alagoas	650.000
Sergipe	360.000
Bahia	2.250.000
Espírito Santo	210.000
Rio de Janeiro	1.100.000
Distrito Federal	900.000
São Paulo	2.500.000
Paraná	380.000
Santa Catarina	350.000
Rio Grande do Sul	1.300.000
Mato Grosso	120.000
Goyaz	270.000
Acre	70.000
Minas Geraes	4.505.424

Dados divulgados do livro de Lentz Araújo, 1916.

⁹⁶ De acordo com os dados divulgados pelo IBGE, a população em Minas Gerais no ano de 1872, 1890, 1900 e 1910 tratava-se de 2.101.689; 3.184.099; 3.594.471; e 4.479,689 habitantes, respectivamente. Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, 1908-1912. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Estatística, v.1-3, 1916-1927.

Para se entender a importância dos números referente à volumosa população mineira e de Juiz de Fora, assim como para justificar a importância dos periódicos dessa localidade, destacamos algumas cidades consideradas de “grande influência” populacional: Ouro Preto, Sete Lagoas, Caratinga, Barbacena, com 85.000, 83.000, 80.000, 74.895 habitantes, respectivamente. De acordo com o Censo de 1912 (informação disponibilizada por Lentz Araújo, embora não divulgue a procedência do Censo), a capital mineira, Belo Horizonte, possuía 58.000 habitantes atingindo a 11ª posição entre as cidades com maior número de pessoas.

QUADRO ESTATÍSTICO DOS MUNICÍPIOS DE MINAS			
Numero	Municípios	Superfície	População
1	Abaceté	6.979 kms.	25.070 hab.
2	Abadia do Bom Sucesso	3.000	9.000
3	Abre Campo	1.079	35.000
4	Águas Virtuosas	450	14.000
5	Affenas	2.166	33.700
6	Alto Rio Doce	460	24.500
7	Alvinópolis	1.232	24.825
8	Antonio Dias Abaixo	700	14.000
9	Araguary	3.023	16.000
10	Arassuaçu	14.165	68.000
11	Araxá	13.975	49.000
12	Arceburgo	250	12.000
13	Aymorés	600	20.000
14	Ayruoca	1.903	32.000
15	Bacpendy	1.372	27.000
16	Bambuhy	1.687	20.000
17	Barbacena	2.547	74.895
18	Belo Horizonte	950	58.000
19	Bea Vista do Tremedal	6.495	45.000
20	Bocayuva	13.725	23.000
21	Bom Despacho	600	11.000
22	Bomfim	1.016	43.000
23	Bom Sucesso	2.574	25.686
24	Cabo Verde	2.411	16.650
25	Caeté	1.175	25.915
26	Caldas	1.364	22.000
27	Cambuhy	1.456	24.200

IMAGEM 1: Lista de todos os Municípios de Minas Gerais, superfície e população. Dentre os municípios destacados, na foto 1, encontram-se Barbacena (posição 17) e Belo Horizonte (posição 18).

Fonte: Imagens retiradas do livro de Francisco Lentz de Araújo (1916).

Numero	Municípios	Superfície	População
28	Campanha	780	23.000
29	Campestre	650	15.000
30	Campo Belo	2.000	29.319
31	Campor Geraes	1.033	26.000
32	Capelinha	3.300	18.000
33	Caracol	361	12.000
34	Carangola	5.135	36.200
35	Caratinga	7.146	80.000
36	Carmo do Paranaíba	2.995	15.160
37	Carmo do Rio Claro	1.400	26.100
38	Cataguases	1.600	60.000
39	Caxambu	503	22.000
40	Christina	1.409	20.149
41	Claudio	600	10.000
42	Conceição do Serro	3.636	61.397
43	Conceição do Rio Verde	300	12.000
44	Conquista	1.500	13.000
45	Confagem	600	18.000
46	Curvelo	12.025	50.200
47	Diamantina	12.655	62.884
48	Divinópolis	300	12.000
49	Dores da Boa Esperança	2.360	37.668
50	Dores do Indaiá	4.795	27.440
51	Eloy Mendes	400	20.000
52	Entre Rios	1.314	45.500
53	Estrella do Sul	4.087	23.000
54	Farmiga	1.804	32.170
55	Fortaleza	1.200	20.000
56	Fructal	16.380	20.400
57	Grão Mogol	14.350	63.000
58	Guanhães	3.891	36.170
59	Guaranésia	526	19.000
60	Guarany	330	16.000
61	Guarará	428	19.000
62	Goxupé	360	25.500
63	Inconfidência	10.000	42.000
64	Itabira	1.505	34.820

Numero	Municípios	Superfície	População
65	Itajubá	1.325	31.045
66	Itapecerica	1.202	21.045
67	Itan'na	1.000	25.300
68	Ituyutaba	3.450	25.000
69	Jacoby	1.000	24.000
70	Jacutinga	400	16.000
71	Jaguary	850	20.000
72	Januária	55.272	15.270
73	João Pinheiro	15.000	50.000
74	Juiz de Fora	2.071	26.000
75	Lagôa Dourada	150	98.000
76	Lavras	1.843	12.000
77	Leopoldina	1.505	61.825
78	Lima Duarte	1.725	45.250
79	Manhuassu'	3.375	26.000
80	Mar de Espanha	1.801	14.300
81	Marianna	2.178	40.800
82	Maria da Fé	130	58.000
83	Mercês	350	19.000
84	Minas Novas	6.007	15.000
85	Monte Alegre	5.275	56.000
86	Monte Carmello	7.800	16.000
87	Montes Claros	16.543	35.500
88	Monte Santo	450	25.000
89	Mulum	4.051	32.000
90	Muzambinho	1.542	28.000
91	Oliveira	1.490	21.200
92	Ouro Fino	1.647	20.000
93	Ouro Preto	2.375	85.000
94	Palma	322	25.000
95	Palmyra	458	25.000
96	Pará	2.245	19.450
97	Paracatu	36.227	56.800
98	Paraguassu'	600	18.000
99	Paraisópolis	2.127	37.500
100	Paraopeba	1.130	18.000
101	Passa Quatro	374	20.000
102	Passa Tempo	350	12.000

IMAGEM 2: Lista de todos os Municípios de Minas Gerais, superfície e população. Dentre os municípios destacados, na foto 2, encontram-se Caratinga (posição 35), Juiz de Fora (posição 74) e Ouro Preto (posição 92).

Fonte: Imagens retiradas do livro de Francisco Lentz de Araújo (1916).

Numero	Municípios	Superfície	População
103	Passos	1.225	34.000
104	Patos	3.919	34.044
105	Patrocínio	6.459	49.000
106	Pocanha	5.414	48.000
107	Pedra Branca	241	19.000
108	Pequy	400	16.000
109	Perdões	300	14.000
110	Pirapora	6.809	19.500
111	Piranga	1.569	35.838
112	Pitanguy	3.695	36.500
113	Plumbhy	4.717	30.000
114	Pocos de Caldas	464	18.300
115	Pomba	1.391	29.598
116	Ponte Nova	1.673	50.870
117	Pouso Alegre	1.558	38.240
118	Pouso Alto	655	25.000
119	Prados	455	19.760
120	Prata	3.450	19.460
121	Queluz	1.174	66.870
122	Rio Branco	1.512	25.960
123	Rio Casca	650	18.000
124	Rio Espera	280	12.000
125	Rio José Pedro	1.200	25.000
126	Rio Novo	763	19.962
127	Rio Pardo	10.915	49.256
128	Rio Piracicaba	480	15.000
129	Rio Preto	1.791	33.000
130	Sabará	1.000	30.187
131	Sacramento	1.551	28.730
132	Salinas	13.190	28.000
133	Sant'Anna de Ferros	2.392	30.480
134	S. Antonio do Machado	1.315	28.000
135	S. Antonio do Monte	2.233	24.810
136	Santa Barbara	1.694	56.000
137	S. Domingos do Prata	4.635	35.760
138	S. Francisco	11.681	36.000
139	S. Gonçalo do Sapucahy	1.228	34.000
140	S. Gotardo	3.000	18.000
141	S. João Baptista	3.415	34.000
142	S. João d'El-Rei	2.784	28.940
143	S. João Evangelista	650	34.000
144	S. João Nepomuceno	604	16.000
145	S. José de Além Parahyba	957	26.300
146	S. José dos Botelhos	380	42.120
147	S. Lúcia do Rio das Velhas	3.134	15.000
148	S. Manoel	491	15.000
149	S. Miguel do Jequitinhonha	7.990	18.000
150	S. Paulo do Muriaé	1.176	22.000
151	Santa Quitéria	2.163	24.000
152	S. Rita de Cassia	1.015	23.200
153	S. Rita da Extrema	435	28.000
154	S. Rita do Sapucahy	648	12.000
155	S. Sebastião do Paraíso	1.320	36.750
156	Serro	4.254	29.000
157	Sete Lagoas	1.824	80.000
158	Silvestre Ferraz	772	28.430
159	Silvianópolis	850	15.000
160	Theophilo Otttoni	24.785	22.000
161	Tiradentes	650	32.700
162	Tres Corações do Rio Verde	312	15.000
163	Tres Pontas	1.733	20.000
164	Turvo	1.566	30.000
165	Ubá	551	32.800
166	Uberaba	9.544	31.000
167	Uberabinha	2.911	35.821
168	Varginha	1.020	19.000
169	Viçosa	1.148	29.000
170	Villa Brasilia	7.250	20.000
171	Villa Braz	629	15.000
172	Villa Cambuquira	300	10.000
173	Villa Gomes	300	14.000
174	Villa Nepomuceno	480	11.000
175	Villa Nova de Lima	1.004	20.250
176	Villa Nova de Rezende	863	20.000
177	Villa Rezende Costa	150	9.000
178	Villa Virginia	600	12.000

IMAGEM 3: Lista de todos os Municípios de Minas Gerais, superfície e população. Dentre os municípios destacados, na foto 3, encontra-se Sete Lagoas (posição 157).

Fonte: Imagens retiradas do livro de Francisco Lentz de Araújo (1916).

As fotos ilustradas anteriormente servem para demonstrarmos a classificação de Juiz de Fora comparativamente aos outros municípios quanto à sua população, o que irá refletir em sua economia, em sua política e no seu papel junto ao governo mineiro. Percebemos que a imprensa da “Atenas de Minas”⁹⁷, foi muito significativa para o estado. Sobre a temática, Araújo assinalava:

⁹⁷ Epíteto dado por Arthur Azevedo pelo grande destaque cultural, seja por meio dos espetáculos que recebia, pelo número de periódicos que circulavam a época, ou pelo número de escolas presentes na cidade (OLIVEIRA, 1981). De acordo com o autor, Arthur Azevedo foi jornalista, poeta, contista e teatrólogo. Fundador da cadeira de número 29 da Academia Brasileira de Letras, em 1907.

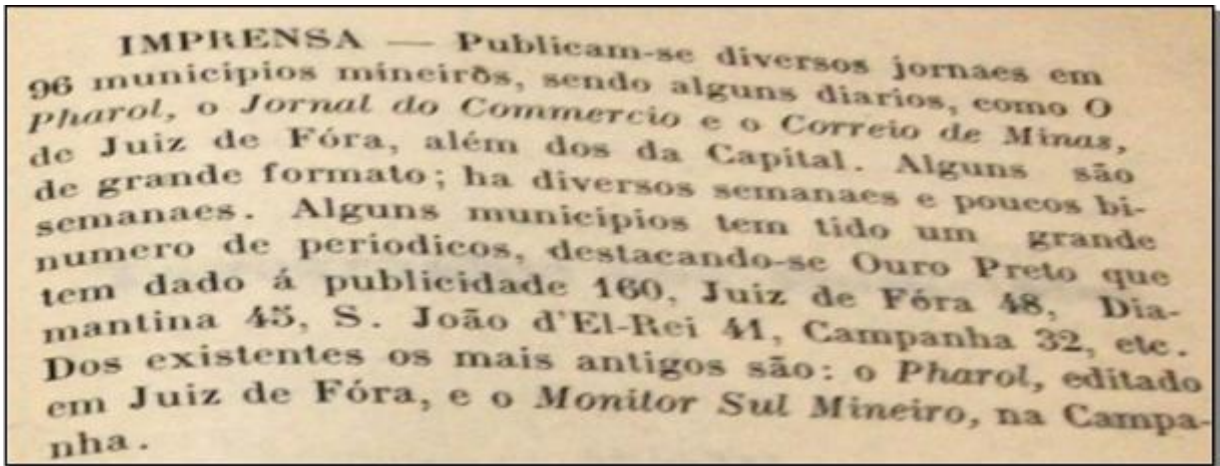


IMAGEM 4: ARAÚJO, 1916, p.161.

Esse conjunto de informações permite refletir a respeito do significado que a imprensa de Juiz de Fora ocupou nessa busca constante de modernização e civilização. Circulavam na cidade 48 periódicos entre diários, semanais e bissemanais, com o intuito de divulgar o projeto civilizatório e a formação de movimentos fundamentais que auxiliariam o cumprimento das metas idealizadas. Os movimentos plantados nos princípios da formação moral, cívica, intelectual e para o trabalho, por exemplo, serão aqueles que se destacarão e apoiarão mutuamente, tendo na escola um dos caminhos para a efetivação dos mesmos. A partilha, difusão e legitimação de tais princípios eram consideradas fundamentais para governar/gerir a população brasileira.

A infância era vista como a camada principal da sociedade para receber os ensinamentos e hábitos educacionais e de higiene⁹⁸. Ela havia se tornado uma preocupação estatal e para a sociedade.

A manutenção da infância em discurso ocorre, portanto, com a agregação de novos elementos. Ao lado da economia, a defesa da sociedade, mais do que a defesa das individualidades das crianças, é eleita como razão para a proteção da infância. Ameaça ou presságio adjetivam os excluídos, aspectos que fundamentam a intervenção do Estado, qualificando o problema da infância ora como questão do Estado ora como “magno problema social” (GONDRA, 2000, p.106).

Enquanto um dos movimentos desse projeto civilizatório, a proteção à infância era um problema social a ser enfrentado. Consistia numa emergência zelar pela sua instrução e saúde,

⁹⁸ Segundo o Censo demográfico de 1900, havia no Brasil uma população de 17.438.434 habitantes, sendo que, entre esses, 4.647.036 estavam compreendidos em idade escolar (5 a 14 anos), ou seja, 26,6% da população faziam parte dessa camada da sociedade que consistia numa emergência para o Estado. Outro dado relevante é que 12.939.753 habitantes havia declarado não saberem ler e escrever, o que revelava que 74% da população brasileira eram analfabetas (grifos nossos). Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, 1947. Rio de Janeiro: IBGE, v.8, 1948.

mesmo porque isso afetava toda a sociedade. A intenção de um projeto/modelo pelos governantes de instrução e adaptação de novos hábitos e costumes permite pensarmos que essa criança levaria esses ensinamentos e recomendações para dentro de sua casa, interferindo também nos hábitos do restante de sua família. A criança se conscientizaria em preocupar-se com sua saúde, com as condições físicas do ambiente em que vivia, com a higiene desses espaços e corpos ali inseridos. Para Silva (2009) a intervenção escolar estava vinculada também a essa tentativa de propagação de hábitos e condutas desejáveis para a população.

Pode-se afirmar que a intervenção escolar apostava, em certo sentido, num redimensionamento das interações estabelecidas no ambiente urbano carioca. Isso porque, com alguma frequência, os adultos também deveriam aprender com as crianças os modos adequados de agir, ter cuidados preventivos com a saúde, comer, portar-se em público etc. – fosse por meio do que observavam, do que escutavam daquilo a que tinham de se sujeitar, diariamente, para enviar seus filhos às escolas de modo a atender às exigências prescritas nas regulamentações do ensino, fosse através daquilo que os escolares “corrigiam” e aconselhavam sobre os seus comportamentos cotidianos (SILVA, 2009, p. 216).

A escola tornava-se nesse projeto um instrumento de governo para a população. Essa instituição teria a função de propagar tais preocupações, que se intensificavam devido ao processo de imigração, pauperização da população urbana, das modificações observadas no âmbito de uma sociedade em movimento acelerado pelas transformações capitalistas. Sendo uma questão social, da mesma forma que os primeiros teóricos da educação do século XX buscavam implantar os princípios do escolanovismo com a proposta de educação para todos e preparação para o trabalho decorrente do processo de industrialização⁹⁹, também os médicos higienistas ampliavam suas ações estendendo cada vez mais ao espaço escolar os ideais de higienização da população brasileira (BORGES, 2006, p.6).

Com isso, a imprensa foi reconhecida como um dos veículos indispensáveis nesse movimento de formação moral, cívica, intelectual e para o trabalho. Ela foi apresentada como uma fonte fecunda para o entendimento da educação no Brasil, mais precisamente, em Minas Gerais. “O processo de construção da nação brasileira deve muito aos jornais, folhas e revistas que participaram ativamente da luta pela adoção de um estatuto de modernidade” (PERIOTTO, 2010, p.254).

Assumindo a função de divulgadora da capacidade da escola em transformar o caráter e a conduta da população, nessa missão de propagação “a imprensa foi sem dúvida, uma das

⁹⁹VER: ALMEIDA, Cíntia Borges de; VILAÇA, Murilo Mariano. *Uma análise da relação entre educação, saúde e moralidade no pensamento de Fernando de Azevedo: o papel da gymnastica escolar na regeneração do homem*. In.: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Vitória, 2011.

principais estratégias utilizadas pelos intelectuais para difundir os seus discursos civilizatórios e legalistas” (FARIA FILHO e SALES, 2009, p.28), como se pode observar nos fragmentos selecionados dos jornais:

Não queremos dizer, que todos os homens devam ou possam ser médicos, matemáticos, juriconsultos, etc., porém asseveramos, que se deve dar a todos os homens a maior massa de conhecimento a que cada indivíduo se destina (...). *Mas há certos ramos de instrução, que são compatíveis com todos os empregos no que se distingue o homem da criação bruta* (...) (O UNIVERSAL, 18/07/1825, apud FARIA FILHO & SALES, 2009, grifo nosso)¹⁰⁰.

(...) Imenso é na verdade o número de crianças de ambos os sexos que, vivendo nos imundos charcos, chamados impropriamente de estalagens, que existem nesta cidade, não frequentam escolas. É deplorável o seu estado, principalmente ao lembrar-nos que alguns pais, completamente entregues ao afanoso trabalho diário para se manterem com medíocre pão, não podem cuidar delas, ou deixam de fazê-lo por desmazelo ou ignorância. (...) *E, por este motivo é que a instrução obrigatória seria um imenso benefício feito a essas crianças que se acham pela maior parte cercadas do vício e devassidão* (...) (ECHO SOCIAL, 04/1879, apud SCHUELER, 1999, grifo nosso)¹⁰¹.

(...) Serviram de base à lei reformadora do ano passado: simplificação do curso primário; limitação regulamentada do numero de escolas; inspecção remunerada do ensino (...). E o que se fizer terá necessariamente de abranger duas séries de actos assim distribuídos: actos de alçada administrativa e actos de ordem technica (...). [Sobre o ensino fluminense], *os elementos de exito do ensino são negaveis: inspecção apta, activa e incessante, magistério habilitado, operoso e independente, conforto pedagógico e hygienico* (...). *Foi por falta dessa unidade de direcção responsável que a antiga provincia de Minas nos legou um ensino primário amorpho, inefficiente, illogico e até atrophiador dos mais nobres estímulos* (JORNAL DO COMMERCIO, 02/12/1900, grifo nosso).

Com a promulgação da lei 41 desapareceram aquellas categorias e instituiu-se, por assim dizer, em systema, o provimento provisório de cadeiras, por tempo indefinido (...), tal era o estado real do ensino mineiro (...) que havia sido suspendido o ensino em mais de 150 escolas (...) por falta de frequência. *Outras muitas foram suprimidas com a minha fiscalização. Como também foram demittidos alguns provisórios, por incapacidade intellectual* (...). *Eis ahi o professorado* (...). *E não é delle a culpa, porque o Estado não instituiu ainda escolas modelo* (...) (CORREIO DE MINAS, 13/10/1904, grifo nosso).

(...) A instrução tem se desenvolvido e aperfeiçoado, com um progresso rapido e yanke. *Convem pois que o governo tome consideração o problema até agora esquecido – o de tornar obrigatório o ensino*. Não será exclusivamente os membros do professorado quem convença o pae de familia à necessidade desse bem. É preciso convencer-o a convencer-se se não for possivel, obrigar-o a convencer-se. *Muitas vezes a boa logica deixa de existir para ter lugar o cumprimento de uma obrigação que a lei impõe*. *Cumpri-la é mais facil do que pedir por favor* (O PROGRESSO, 14/03/1909, apud CARVALHO, 2007, grifos nossos)¹⁰².

¹⁰⁰ Citação retirada do artigo de Faria Filho e Sales (2009).

¹⁰¹ Citação retirada do artigo de Schueler (1999).

¹⁰² Citação retirada do artigo de Carvalho (2007).

Os fragmentos destacados nos servem para analisar a forma como as políticas educacionais estavam sendo propagadas pela imprensa; assim como, nos permitem chamar atenção para qual a modalidade de instrução voltada para a população; para a relação que constantemente era estabelecida entre falta de instrução, vícios, desordem, criminalidade; para a frequente comparação entre o projeto da instrução pública adotada em Minas Gerais e outras experiências; e por último, a necessidade da obrigatoriedade do ensino.

A instrução que se desejava expandir consistia na primária. Tratava-se desse modelo de ensino elementar que disciplinaria e formaria a massa popular para atender aos interesses do Estado e da sociedade. Nesse sentido, a obrigatoriedade atuaria como o mecanismo de controle para o cumprimento da instrução.

Um fato que nos chama a atenção na notícia do *Jornal do Commercio* incide na estratégia adotada pelo seu articulista, Estevam de Oliveira. Não podemos deixar de questionar os “jogos de verdade” utilizados nesse discurso. Ao mesmo tempo em que os relatórios dos presidentes da província se vangloriavam pelo pioneirismo da lei n.13 a respeito do ensino compulsório, o fragmento aqui exposto utiliza da experiência positiva do “ensino fluminense” para criticar o ensino público mineiro. No entanto, cabe-nos indagar sobre a estratégia do autor.

Pensamos que o mesmo tenha citado o caso do Rio de Janeiro para destacar a necessidade de uma reforma no ensino mineiro, já que Estevam no ano de 1902 escreverá um projeto para o ensino primário e normal em forma de relatório, como veremos mais adiante. Ou seja, o recurso da comparação pode ter sido uma artimanha para mostrar ao poder público a necessidade de mudança, e assim, mostrar-se conhecedor das necessidades da instrução mineira. Alguns indícios que podem justificar nossa suspeita consistem em trechos de seu relatório, nos quais são apresentados problemas no ensino fluminense, sendo que a experiência apresentada como “exemplar” e que deveria ser seguida pelo governo mineiro tratava-se do estado de São Paulo, assunto que será tratado ainda nesse capítulo.

(...) Outro grave defeito por nós notado na organização dos grupos fluminenses provem de não ser ali o ensino, apesar de dividido em séries, ministrado por annos, cada um confiado ao respectivo professor, mas em cadeiras (...). Outro fato de organização interna que não merece nosso apoio é o da instituição de inspectores alumnos (dec.588, art.123), como parte integrante do pessoal administrativo (...). Nem é preciso grande esforço de dialética, para se demonstrar a perniciosidade da interferência inspeccionadora desprovida de capacidade pedagógica (OLIVEIRA, 1902, p.154-158).

O texto de Bruno Bontempi Jr. (2006) é uma importante ferramenta para a compreensão da tríade jornalismo-intelectuais-educação. Estudando o jornal como espaço de

sociabilidade e de articulação política de intelectuais paulistas e com o objetivo de analisar o Inquérito de 1914 promovido pelo jornal *O Estado de São Paulo* sobre a instrução pública paulista, o autor resgata entrevistas, entre as quais, do jornalista Paulo Pestana, o qual define o ensino paulista como “deficiente de formação” docente e com “práticas inadequadas”, fator que impede seu desenvolvimento eficaz (BONTEMPI JR, 2006, p.5)¹⁰³.

Há uma contradição entre os discursos de Estevam de Oliveira e o de Paulo Pestana, pois se o ensino paulista não possuía um desenvolvimento eficaz e a formação dos professores equivalia à deficiente conforme nos sugere Pestana, logo, torna-se possível apontar as afirmações de Estevam e seu enaltecimento à experiência de ensino em São Paulo, como também, anteriormente ele havia feito com a experiência do Rio de Janeiro, como uma estratégia, um recurso utilizado no qual ele exalta alguns casos para chamar atenção para outro.

Conforme pudemos analisar, tanto em seu relatório como também em notícias publicadas no *Correio de Minas* e no *Jornal do Commercio*, ao longo dos anos após a publicação de seu texto, Estevam de Oliveira utilizou outras experiências nacionais e internacionais para chamar a atenção do leitor e do governo sobre a necessidade de modificar o ensino em Minas Gerais. Essa tendência de buscar parâmetros com outras experiências não foi restrita a esse caso. De acordo com Flávia Werle (2008) essa prática com a instrução pública foi assaz frequente no Brasil. A autora menciona que tal estratégia foi adotada no Rio Grande do Sul no século XIX para legitimar as decisões de políticas públicas de educação elementar. Há indícios de que essa tendência de buscar parâmetros em outras experiências tenha se estendido a outras províncias/estados brasileiros. No RS, como assinala Werle (2008),

A comparação não ocorria com a realidade externa, mas também frente a outras instâncias de educação brasileira, mostrando que, na província, a instrução estava defasada em relação aos índices internacionais e nacionais, comprovando o alto custo do ensino sem a correspondente eficiência (WERLE, 2008, p.174).

É interessante destacar que não foi somente o Estado e representantes da elite que se preocuparam com o projeto civilizatório e com a necessidade da instrução. Houve outros agentes envolvidos neste processo: pais e tutores de famílias, professores, homens da Igreja

¹⁰³ Ver também: BONTEMPI JR., Modelos de instrução e cultura política: os países estrangeiros no Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo e suas necessidades. *History of Education & Children's Literature*, 2008, v. 3, p. 265-284.

Católica, entre outros. Foram constantes os conflitos, tensões e debates acerca do que se deveria adotar e implementar, sobre a necessidade da ampliação do número de escolas, sobre os métodos, sobre quem deveria se responsabilizar e zelar pela instrução, sobre o papel do Estado e suas medidas. Acreditamos na existência de ações conjuntas, porém, optamos por nos concentrar nos discursos dos agentes estatais, dos políticos e intelectuais diretamente relacionados aos interesses do Estado, ainda que as ações, as reações, as participações, as reivindicações estivessem presentes na discussão.

Operando com esse recorte, a imprensa de Juiz de Fora possui um lugar de relevância neste trabalho, já que essa cidade, “durante largo período da história mineira”, foi “centro de convergência dos interesses econômicos da província e do estado”, tendo nítida ascendência política e cultural “sobre as demais cidades das Geraes, incluindo Ouro Preto e, até 1930, Belo Horizonte” (OLIVEIRA, 1981, p.18). Sendo assim, optamos por centrar nossa atenção, principalmente em dois periódicos de Juiz de Fora. No entanto, cabe notar que se trata de documentos que refletiam acontecimentos ocorridos em vários lugares de Minas Gerais. São eles os jornais *Correio de Minas* e *Jornal do Commercio*¹⁰⁴.

Nas três décadas finais do século XIX, “Juiz de Fora se preparou para ser a cidade mais importante de Minas Gerais, título que sustentou até os primeiros anos da década de 1930, quando passou a perder gradativamente para Belo Horizonte, que se desenvolvia” (OLIVEIRA, idem, p.25). Nesse período, as indústrias multiplicavam da mesma forma que as atividades culturais. Pela sua “fama de opulência, progresso e cultura” muitos jornais apresentaram trajetórias significativas na cidade, ocupando espaços privilegiados junto ao governo de Minas. No final do século XIX cinco novos jornais foram criados na cidade, exercendo sensível impacto no estado. Foram eles: *Diário de Minas*, em julho de 1888; *Gazeta da Tarde*, em abril de 1889; *Lar Católico*, em fevereiro de 1889; *Correio de Minas*, em maio de 1894 e *Jornal do Commercio*, em dezembro de 1896.

“O combate à monarquia suscitou o jornalismo republicano” (Idem, ibidem, p.35), de modo que o *Correio de Minas* se destacou nesse tipo de jornalismo político. Embora já houvesse passado “a fase da propaganda, o periódico era fervorosamente republicano”. Assim sendo, o tablóide torna-se bastante interessante para buscarmos os discursos marcantes nesse novo momento, como também, apresenta-se como uma fonte importante para analisarmos

¹⁰⁴ Apesar de destacarmos o *Correio de Minas* e o *Jornal do Commercio* como os principais jornais utilizados nesse texto, ainda assim, destacamos a relevância que o jornal *Minas Livre* e *O Granbery* teve para a construção dessa narrativa.

como a instrução estava sendo discutida, qual sua relevância nos debates políticos e como a obrigatoriedade do ensino foi encarada.

2.2- Sociedade, escolarização e obrigatoriedade nos jornais

O que tem sido a imprensa periódica em Juiz de Fora e o que ela tem representado para a cidade e o estado, como manifestação do pensamento, veículo de ideias, instrumento de formação da opinião pública e como expressão do nível cultural (...), eis o que ainda se espera de quem tenha condições para fazê-lo (...). O estudo crítico desse período aguarda seu historiador (OLIVEIRA, 1981, p.6).

A imprensa como difusora das ideias sugere que se observe um elo entre suas ações, política e poder. Nas páginas dos jornais analisados se pode perceber um quadro político que, os atores que nele estavam envolvidos, ao mesmo tempo que divulgavam as “mazelas do ensino”, procuravam apontar “soluções e remédios” para seus problemas. Dentro desse quadro, expressaram figuras políticas, agentes participantes do governo, que exerceram uma função destacável na historiografia. Afinal, o que e a quem eles representavam? Quais eram seus objetivos? Se pensarmos suas ações na imprensa, podemos defender a hipótese de denúncia ou seria melhor entendermos suas atitudes como meras atuações? Entendendo seus discursos como representações de uma realidade, “jogos de verdade” como Foucault (2001) nos sugere, compreendemos tais discursos sendo um jogo político, de cartas marcadas e simulações que nos estimula a investigá-lo, levantar pistas, observar os indícios deixados, problematizá-los e assim, encontrar possíveis respostas para tantas indagações. É o que tentaremos fazer a partir da análise de alguns tabloides de Juiz de Fora, destacando a função do *Correio de Minas* e do *Jornal do Commercio* nesse espaço de circulação de ideias, embora os jornais *Minas Livre* e *O Granbery* também tenham representado importantes veículos para tecermos nossa narrativa.

O primeiro deles, o jornal *Correio de Minas*¹⁰⁵, foi um periódico de circulação diária e de considerável reconhecimento em Minas Gerais no início republicano, fundado por Estevam

¹⁰⁵ No acervo do Centro de Memórias da Biblioteca Murilo Mendes, em Juiz de Fora, o primeiro exemplar do *Correio de Minas* disponível trata-se do dia 02 de outubro de 1895, assim como, o último encontrado consiste no dia 31 de dezembro de 1941. Acerca dessa fonte deve ser destacado que O *Correio de Minas* havia sido criado em 1881, embora o jornal tenha passado para a direção e propriedade de Estevam de Oliveira apenas em 1894, como afirmou Oliveira (1981). Cabe ressaltar a descontinuidade do acervo: há lacunas em alguns anos do período citado, das quais as mais consideráveis encontram-se entre os anos de 1900 a 1904 e de 1909 a 1915. A partir desse levantamento, foram selecionados os anos de 1896 a 1915 para se discorrer sobre o papel da escola, os discursos dos atores envolvidos nos processo educacional e o jornal como meio propagador do ideal educacional em prol da sociedade. A justificativa para essa escolha foi determinada pela materialidade do jornal, pela sua importância para o estado mineiro, entendendo que as três primeiras décadas republicanas são muito expressivas em relação à divulgação desse projeto de nação moderna e civilização no jornal. Outro fator que foi levado em consideração para sua escolha deriva da constante circulação de matérias relacionadas às denúncias, projetos de reformas e pela participação de importantes homens públicos ligados à educação que se expressavam pelo do *Correio de Minas*.

de Oliveira, “autodidata que veio a ser prestigioso latinista, vigoroso polemista e defensor das ideias republicanas” (OLIVEIRA, 1981, p.28).

Estevam de Oliveira teve Heitor Guimarães como companheiro na fundação do jornal e fez desse periódico “um arauto de suas ideias”, que principiara a defender em 1891, no jornal *Minas Livre*, juntamente com Henrique Vaz, um dos fundadores do efêmero Banco popular de Minas Gerais, em 1891.

O *Correio de Minas* começou trissemanário e tinha Lindolfo Gomes como seu redator literário. Em 1895, passou a ser diário, sofrendo breve interrupção em 1897 e outra em 1898. Foi suspensa sua circulação em 1899 e restabelecida em 1904. Em 1913, passou às mãos de Inimá e Itagyba de Oliveira, filhos do fundador. De acordo com Marília Kappel,

mesmo com seu afastamento, devido a problemas de saúde, Oliveira visitava diariamente a redação para orientar os trabalhos do jornal, só deixando de fazê-lo após a morte de seu filho Dr. Itagyba em 1923, motivo que o fez abandonar completamente o jornalismo (KAPPEL, 2010, p.27).

Em 1922, o *Correio de Minas* circulava sob a direção desses dois sucessores de Estevam de Oliveira e tinha como redatores Sales Oliveira, advogado, professor e, mais tarde, membro do Tribunal de Contas do Estado e da Academia de Letras (OLIVEIRA, 1981, p.28). No ano de 1928, Edmundo Lys e Lage Filho o arrendaram, mudando de proprietário novamente em 1929, adquirido por Severino Costa, industrial e político, que o colocou a serviço da Aliança Liberal, com Paulino de Oliveira na chefia da redação e Sales Duarte e Alves Júnior como redatores. Parou de circular em 3 de outubro de 1930, e, mais adiante, passou às mãos de Ulisses Fabiano Alves. “Durou até 1949, quando era seu proprietário o jornalista Albertino Gonçalves Vieira”, tendo o *Correio de Minas* passado por várias orientações políticas sob a direção de Lage Filho, Edmundo Lys e Sales Duarte (idem, p.28).

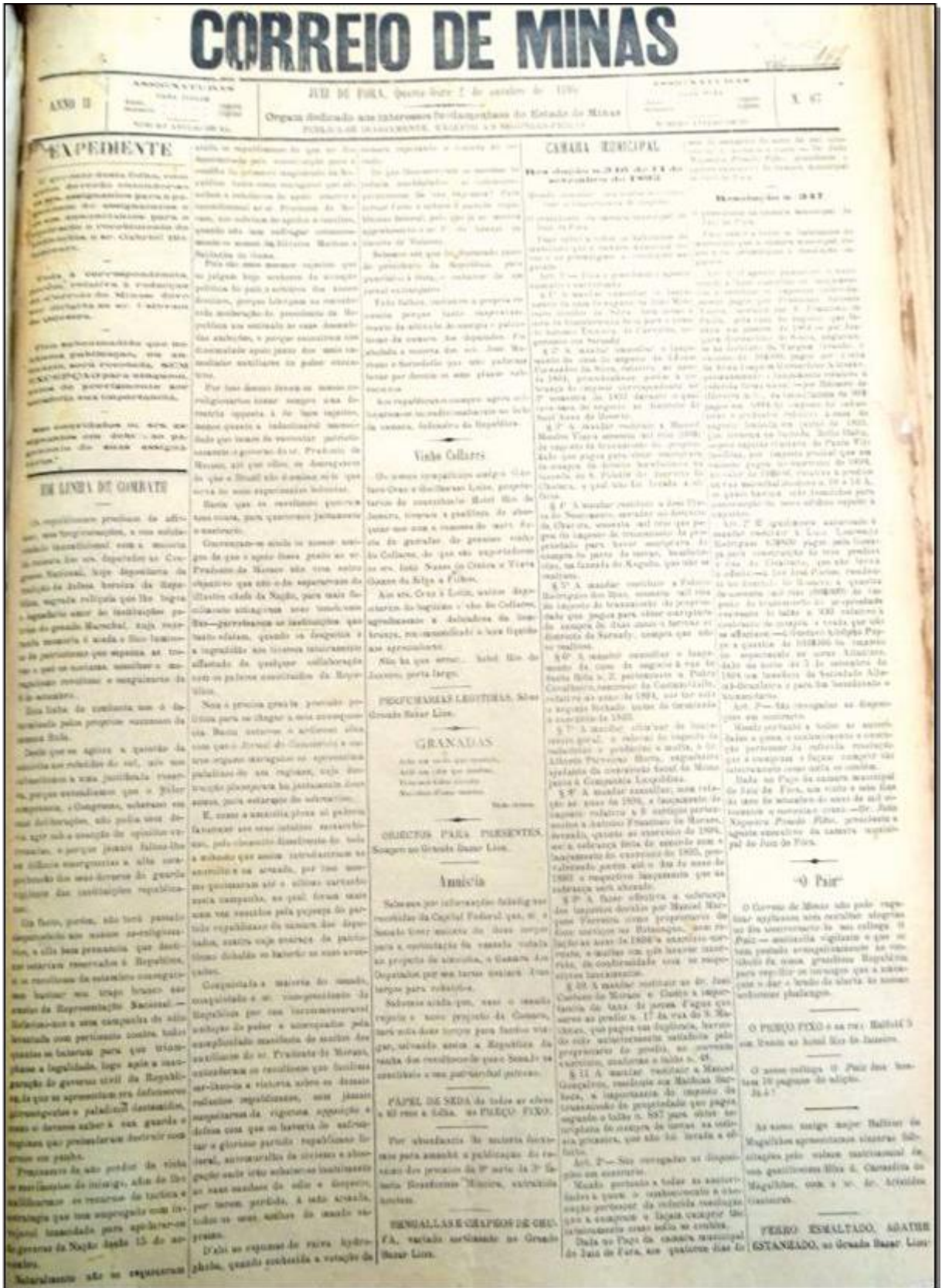


IMAGEM 5: Capa do Jornal Correio de Minas de 02 de outubro de 1895, ano II, v.67. Fonte: Acervo do Centro de Memórias, Biblioteca Murilo Mendes.



IMAGEM 6: Capa do Jornal Correio de Minas de 31 de dezembro de 1941. Fonte: Arquivo do Centro de Memórias, Biblioteca Murilo Mendes.

Na **IMAGEM 5**, referente ao exemplar do dia 02 de outubro de 1895, é possível buscar algumas informações acerca de sua circulação inicial, tiragem, valores e seu objetivo principal.

O periódico possuía a essa altura 4 páginas, sendo suas duas primeiras compostas por 8 manchetes em destaque e, as duas últimas, dedicadas à propaganda. Nelas, não há nada sobre educação. Sua ilustração nesse trabalho se justifica por ser o primeiro exemplar a termos acesso. Seus principais colunistas são João Sério e Fabrício Tupetudo e não encontramos informações à respeito da tipografia do jornal, tampouco, o nome de seu fundador e redator, embora já tenhamos destacado de quem se tratavam. No entanto, observamos dados interessantes, como o valor de sua assinatura.

Existem dois campos com os valores da assinatura do jornal, sendo um para assinantes de dentro da cidade e outro valor para pessoas de fora. Porém, ao compararmos os números conferimos tratar-se de valores equivalentes, o que nos leva a pensar, que possivelmente, havia uma diferenciação nos preços da assinatura, de acordo com a localidade, provavelmente, pelos custos de envio e postagem do jornal. Mas isso não acontecia com o Correio de Minas, conforme pudemos observar. A assinatura semestral custava 10\$000, a anual 18\$000 réis e a folha avulsa custava 100\$ réis.

Para concluir, chamou nossa atenção o objetivo do jornal em destaque no seu cabeçalho, logo abaixo do título *Correio de Minas*, dedicar-se aos interesses fundamentais do estado de Minas.



IMAGEM 7: Subtítulo do Jornal Correio de Minas, 02 de outubro de 1895.

Na **IMAGEM 6** destacamos também informações importantes sobre o periódico, que servem para compreendermos, um pouco mais, o papel desse jornal para a cidade. A página principal, já traz em seu cabeçalho, por exemplo, o nome de seu fundador Estevam de Oliveira e o ano de fundação, 1894. Apresenta-nos também, o seu diretor e proprietário, Albertino Gonçalves Vieira.

Esse exemplar do dia 31/12/1941 foi publicado no 49º ano do jornal e tratava da 12.860ª publicação do *Correio de Minas*. Nele, é possível localizar o endereço da redação que estava situada na Rua Halfeld, 717, em Juiz de Fora.

O jornal possuía 8 páginas, nas quais escreveram alguns colunistas, como J. P. Batista; I.A; e, B; demonstrando que o uso de pseudônimos e assinaturas que traziam somente as iniciais, consistia num fato recorrente nos jornais, como o caso de Estevam de Oliveira, que muitas vezes, assinou seus artigos como Neophyto, o que veremos nas páginas seguintes desse texto. Finalizando, esse exemplar destacado não apresenta o número de tiragem e tem como manchetes principais os temas da ciência e da saúde.

O *Correio de Minas* trouxe ao longo dos anos inúmeras matérias sobre a instrução primária e as necessidades de reforma para estes ramos de ensino, sendo considerado um jornal de explanação e de circulação dos ideais propostos no período estudado. As colunas “Pela Instrução”, “Factos e Notas” e “Factos em Fôco”, recorrentemente, abordavam o tema da instrução em Minas Gerais, no Brasil, como também traziam informações sobre a instrução em outros países.



IMAGEM 8: Notícias relacionadas ao ensino em Minas Gerais. *Correio de Minas*, 9 de dezembro de 1916, ano XXIII, n.275.

O segundo jornal que tratamos nesse texto consiste no *Jornal do Commercio* de Juiz de Fora. Ele representou uma riquíssima fonte para esse texto. Foi o décimo jornal diário a ser

lançado em Juiz de Fora. Teve várias etapas, mas não se distanciou de seu principal assunto, o comércio, embora esse “órgão do partido republicano”, também tenha se dedicado em publicações sobre economia, política, literatura e educação. Em suas últimas páginas, publicava anúncios comerciais, tendo circulado por Juiz de Fora, Rio de Janeiro e outras cidades mineiras.

O “*Jornal do Commercio*, orgam do commercio, indústria e lavoura”, foi fundado no dia 20 de janeiro de 1896, por Vicente de Leon Annibal, “um jovem entusiasmado pelo jornalismo” e proprietário da empresa Annibal & Companhia¹⁰⁶.

Annibal aproveitou o maquinário da sua “*typographia Americana*” (patrimônio adquirido com o fim da antiga sociedade com o Capitão Joaquim Nogueira Jaguaribe no jornal *Juiz de Fora*, que estava deficitário), para fundar o periódico, cujo título foi inspirado no *Jornal do Commercio*, folha diária do Rio de Janeiro.

Leon Annibal foi o proprietário do jornal até 31 de maio de 1897, quando esse foi adquirido pelo então colaborador Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Político mineiro de Barbacena que pertenceu á terceira geração da família Andrada. Era advogado e começou sua carreira política em Juiz de Fora, tendo sido considerado o “mais sábio das raposas mineiras”, devido sua habilidade como articulador político. Representará também, nos anos seguintes, em um dos principais adversários políticos de Estevam de Oliveira, publicando, em alguns momentos, suas desavenças através de publicações de artigos nesse mesmo jornal.

Acumulando as funções de advogado, professor e jornalista, ele escrevia, quase que diariamente, sobre economia, área em que demonstrava amplo conhecimento. No início, o assunto predominante na maioria dos editoriais do seu jornal era a lavoura cafeeira. Defendia as classes produtoras, principalmente os cafeicultores, “convencido de que o bem estar da coletividade dependia da prosperidade deste setor”. Acreditando na força da opinião pública, prestou por intermédio do *Jornal do Commercio* grande apoio ao movimento que culminou na formação do Clube da lavoura de Juiz de Fora, assim como “à campanha de combate ao imposto”. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada permaneceu à frente do jornal, como redator-chefe até 1902, quando transferiu a chefia da redação ao seu primo João Penido Filho.

Em 1911, eleito deputado federal, Antônio Carlos Andrada transferiu-se para o Rio de Janeiro e passou a propriedade do jornal para o advogado e político Francisco de Campos Valladares, que foi também dono do jornal *O Pharol*. Com a morte de Francisco Valladares, em 1933, sua esposa Constança Vidal Lage Valladares herdou os jornais *O Pharol* e *Jornal do*

¹⁰⁶ As informações acima foram retiradas do inventário dos periódicos que se encontram no acervo do Centro de Memórias, na Biblioteca Murilo Mendes.

Commercio. Segundo Paulino de Oliveira, quando o jornal *O Pharol* estava em decadência, a viúva de Valladares instalou-o nos fundos da sede do *Jornal do Commercio*, à rua Halfeld.

O *Jornal do Commercio* teve como seu primeiro redator-chefe Heitor Guimarães, secretariado por Olegário Pinto, como também teve como redatores-chefes, ao longo de sua existência, José Rangel, Augusto Franco, José Maria dos Santos, Albino Esteves, J. Paixão, Silva Tavares, Raul Penido, Francisco Valadares, Francisco Lins e Mário Magalhães, “homens, todos eles, de apreciável valor cultural e literário, que mantiveram o Jornal do Comércio em nível dignificante e influente, [tendo cessado] sua circulação em 1939” (OLIVEIRA, 1981, p.28)¹⁰⁷.

¹⁰⁷ No Centro de Memórias da Biblioteca Murilo Mendes o primeiro número do *Jornal do Commercio* trata-se do dia 20 de dezembro de 1896 e o último disponível data de 30 de março de 1934.

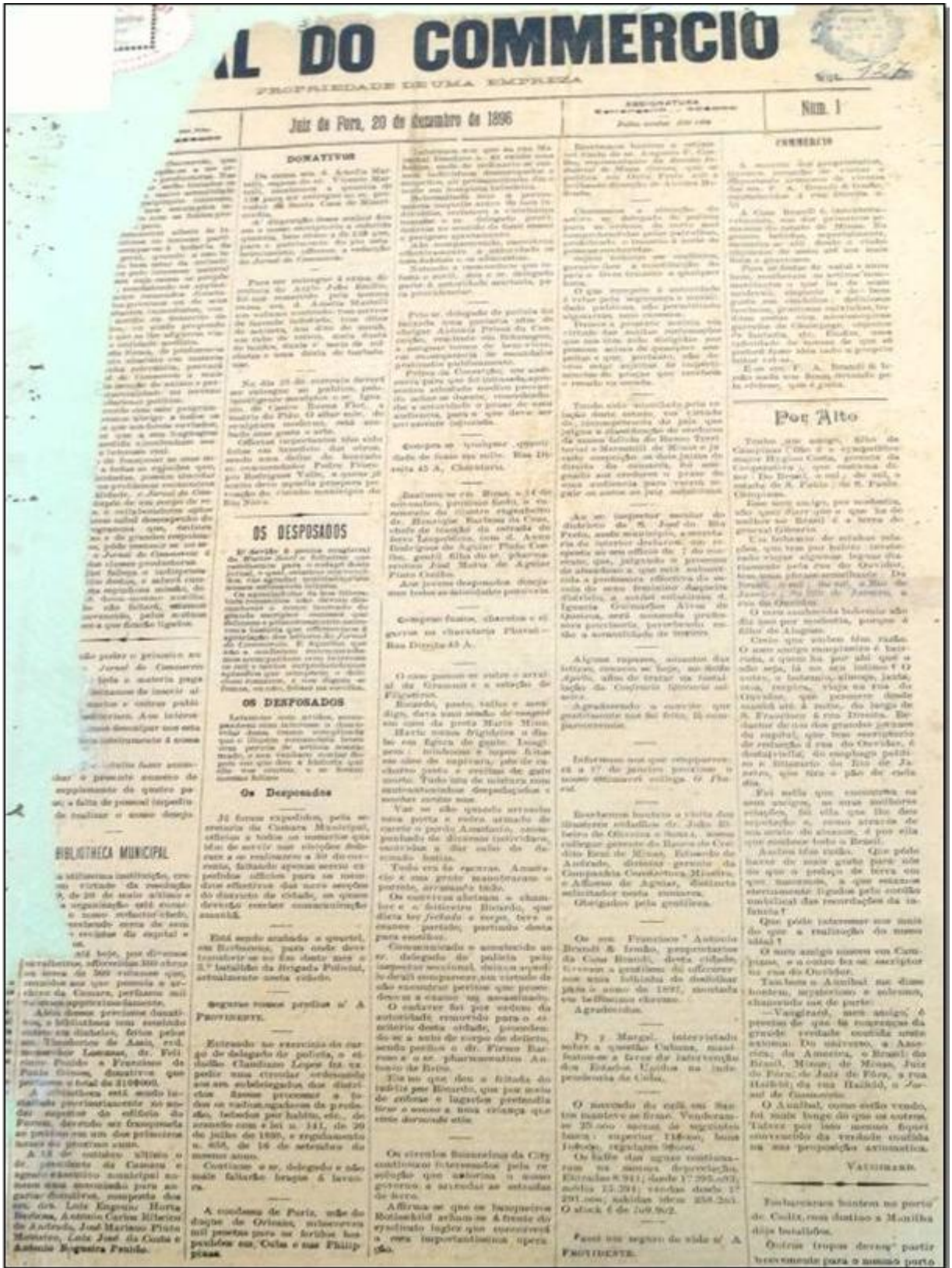


IMAGEM 9: Capa do *Jornal do Commercio* de 20 de dezembro de 1896, n.1, v.127.
 Fonte: Centro de Memórias, Biblioteca Murilo Mendes.



IMAGEM 10: Capa do *Jornal do Commercio* de 30 de março de 1934. Fonte: Centro de Memórias, Biblioteca Murilo Mendes.

Não foi possível encontrar muitas informações no exemplar destacado (IMAGEM 9) visto sua capa se apresentar em considerável estado de deterioração, situação também

verificada nas demais páginas. No entanto, alguns dados foram observados, como a composição do periódico e o valor de sua assinatura.

O jornal era composto por 4 páginas, sendo as duas primeiras dedicadas às manchetes principais e as duas últimas às propagandas, destacando-se nele 11 seções, sendo que nenhuma delas apresentava a instrução como pauta. Quanto o valor da assinatura, o mesmo também divulgava dois valores, constando na parte superior à direita da página o preço de 40\$000 réis para estrangeiro (fora da cidade), embora não informe se a assinatura era semestral ou anual. A folha avulsa custava 100\$réis. Na parte superior à esquerda não é possível identificar o valor do jornal para a cidade de Juiz de Fora.



IMAGEM 11: foto deteriorada do *Jornal do Commercio* de 20 de dezembro de 1896.

Em relação à **IMAGEM 10**, do último dia do *Jornal do Commercio* disponível para pesquisa, em 30/03/1934, também não obtivemos muitas informações. Apesar do estado de conservação do periódico ser superior ao primeiro analisado, não foi localizado o nome do diretor e redator, a tipografia, o número de tiragem, etc. Conseguimos identificar seu ano de publicação, 38º, e sua edição, 12.577ª. Observamos que as informações em seu cabeçalho diminuíram, não constando sequer o valor da folha avulsa e/ou da assinatura do jornal.



IMAGEM 12: Recorte do cabeçalho do *Jornal do Commercio* de 30 de março de 1934.

Ainda que esses exemplares destacados não tenham trazido às informações que buscávamos (seu destaque foi feito pelas suas datas comprovarem o período inicial e final do

jornal), sabemos que eram constantes os artigos voltados para a instrução pública, como nas colunas “Ensino Público” e “Ensino Primário”, recorrentes no periódico.



IMAGEM 13: 10 de junho de 1903



IMAGEM 14: 09 de dezembro de 1900

Apesar de não termos podido conhecer a dimensão de sua circulação pelo número de exemplares diários e nem minúcias acerca da composição de seu público leitor, ainda assim, por sua duração e permanência, já temos indícios de sua importância para a população e para a cidade.

A partir da análise desses dois jornais, *Correio de Minas* e *Jornal do Commercio*¹⁰⁸ tentamos reconhecer e compreender os pertencimentos de sujeitos, de alguns atores envolvidos na política educacional, entrelaçados com o meio de comunicação citado. Dentre esses, demos destaque a Estevam de Oliveira por acreditarmos que ele seja um dos principais atores responsável pela circulação de notícias educacionais na imprensa mineira no período em questão.

A obrigatoriedade do ensino foi um dos assuntos que ganhou página nos jornais devido ao relatório de Estevam, mas também, por sua importância naquele contexto. Na coluna “A instrução em Minas” do *Jornal do Commercio*, o artigo assinado por Batista Martins, fazia menção ao relatório ao afirmar que nele o assunto da obrigatoriedade foi mencionado, mas sem aprofundamentos, acertando em silêncio a doutrina legal da obrigatoriedade e a erigindo sobre as construções recomendadas no seu plano escolar.

¹⁰⁸ Ao lado desses dois periódicos também foi investigado o jornal *O Granbery*, veículo de opinião da comunidade metodista de Juiz de Fora. Acreditamos que a compulsão das três folhas selecionadas em muito contribuiu para se compreender o tratamento concedido pela imprensa juiz-forana ao tema da obrigatoriedade do ensino.

Estimou e lamentou o fato de Estevam não ter defendido a tese ortodoxa da obrigatoriedade e nem ter apoiado a censura positivista do regime do *ensino obrigatório*, como ofensivo à liberdade espiritual, garantida pela constituição e também atribuindo a ela *o papel de subversor da família* segundo a opinião do articulista (grifos nosso). Como se pode notar, a obrigatoriedade não era uma questão aceita por todos e vista positivamente, como muitos apontam em seus textos. Pelo contrário, houve, constantemente, notícias nos jornais, nos quais seus discursos destacavam os problemas gerados pelo ensino compulsório¹⁰⁹. Aqui, o artigo destacou a questão da família e o fato dos pais se virem coagidos pela lei e obrigados a enviar seus filhos à escola, já que nesse período, o legislador ao decretar o ensino obrigatório “não compadece[u] com a autoridade do pai de família” (JORNAL DO COMMERCIO, 29/03/1903, p.1).

As medidas institucionais também devem ser analisadas na sua aplicabilidade, ou seja, a partir das consequências causadas na vida das pessoas. No que tange o caso anteriormente citado, observamos que a autoridade do pai foi posta em questão. Neste sentido, nota-se a presença de uma tensão causada entre a normatização - representada pela figura da escola - e a família.

Ana Maria Magaldi entende que a família também é um espaço formador e por isso foi considerada importante por muitos intelectuais que se “mobilizaram em ações educativas destinadas às famílias e defenderam a ação do Estado e da escola nessa mesma direção”. Os educadores afirmavam que a compreensão das “lições de civilização” dirigidas à sociedade somente seriam “realmente assimiladas se penetrassem na intimidade do lar” (MAGALDI, 2003, p.217). A autora contrapõe a visão evolutiva que perpassa as análises das relações entre a família e a escola e indicam “uma suposta passagem natural e obrigatória de uma realidade educacional apoiada na autoridade da família para outra diferente, pautada na autoridade da escola” (MAGALDI, 2002, p.2).

Assim, embora se deva considerar a existência de uma tendência apontando para a subordinação progressiva da instituição familiar à autoridade da escola e de outras agências constituídas pelos “especialistas da educação”, cabe ressaltar que a família não deixou de ser considerada uma instituição imprescindível na modelação dos indivíduos e no processo compreendido como de conformação da própria nação. Pode-se até mesmo afirmar que a compreensão da centralidade da função familiar na formação dos indivíduos se tornou na época ainda mais consolidada, por passar a se apoiar cada vez mais em referenciais científicos. Afastando-nos, portanto da

¹⁰⁹ O *Correio de Minas* do dia 23 de dezembro de 1906 assinala, sob o pseudônimo Neophyto, Estevam de Oliveira elogiando a retirada do preceito da obrigatoriedade do ensino no regulamento aprovado por Carvalho Brito. Assim como, o jornal do dia 25 de julho de 1915 apresenta um artigo sem assinatura, embora seu articulista se intitulasse inspetor escolar, que criticava o ensino compulsório e justificava a infrequência escolar pela condição de carência dos alunos.

perspectiva que acentua a “substituição da família pela escola”, consideramos que o papel das famílias na educação dos filhos - bem como a parceria que aquelas deveriam estabelecer com a escola e demais autoridades - era extremamente valorizado e estimulado, ainda que as mesmas devessem aprender a ser parceiras competentes exatamente com aqueles atores e instituições com os quais deveriam colaborar, e segundo os seus desígnios (MAGALDI, 2002, p.7).

As considerações da autora contribuem para que atentamos-nos às “iniciativas nascidas no seio da própria sociedade civil e que se voltavam para o agenciamento das famílias e para o estabelecimento de dispositivos de modelação da sociedade” (idem, 2003, p.8), assinalando ainda que várias dessas iniciativas já se manifestavam em um período anterior a 1930, o que podemos observar em relação a Minas Gerais, mais especificamente, ao caso da obrigatoriedade do ensino debatida pelo articulista do *Jornal do Commercio* em 1903.

Outra “autoridade escolar”¹¹⁰ publicou nesse mesmo jornal sua opinião acerca da obrigatoriedade do ensino, discordando de Estevam sobre sua impraticabilidade, afastando-se das ideias expressadas, anteriormente, pelo Sr. Batista Martins. Agora, em defesa da obrigatoriedade, na mesma coluna do jornal “A instrução em Minas”, é a vez do Sr. Lindolfo de Assis criticar a posição manifestada, melhor dizendo, a ausência da posição de Estevam de Oliveira acerca da obrigatoriedade em seu relatório. O autor do texto dizia “achar digno expressar sua opinião devido seus esforços pelo ensino do Estado” (grifo nosso) e afirmou que não existiam provas que a falta de obrigatoriedade de frequência era de resultados negativos. Segundo o articulista a obrigatoriedade não se restringia só a um dispositivo legal, “sendo fácil, portanto, que por exclusão, se compreendesse a soma de benefícios com que poderia a obrigatoriedade escolar concorrer na vida progressiva de um Estado” (JORNAL DO COMMERCIO, 07/04/1903, p.1), como era o seu governo de Minas. Acrescentou que a população escolar da região era maior que a de qualquer outro estado e mostrou que tal premissa podia ser uma medida eficaz para o progresso. Intitulando-se *autoridade escolar*, Lindolfo difundia a necessidade de leis para executar a obrigatoriedade, tornando-a fato real para se alcançar benefício palpável (JORNAL DO COMMERCIO, 07/04/1903, grifos nossos).

Estevam, aproveitando do espaço que possuía junto ao periódico, respondeu às críticas recebidas acerca da questão da obrigatoriedade. Segundo ele, o princípio da obrigatoriedade escolar não era questão para se debater já que, “era regra universalmente instituída pelos povos cultos, incidindo a obrigatoriedade no domínio dos institutos jurídicos de direito

¹¹⁰ Embora alguns artigos apresentem a assinatura de seus autores ou tragam informações “rasas” sobre sua posição profissional e/ou social, muitos deles, não foram pessoas que, frequentemente, publicavam nos jornais ou que pertenciam aos grupos mais conhecidos de agentes educacionais, professores e políticos da época, nos impossibilitando de dar maiores esclarecimentos sobre esses sujeitos.

público, aceitos e proclamados como essenciais e necessários às sociedades constituídas” (JORNAL DO COMMERCIO, 10/06/1903).

Embora o inspetor tenha afirmado a importância do ensino compulsório um fato interessante que se pode observar é o breve espaço reservado ao assunto no relatório. Apesar de Estevam ter assumido em 1899 um cargo, no qual sua principal função deveria ser o cumprimento da obrigatoriedade, em seu relatório oficial, o assunto não mereceu grande destaque, sendo outros pontos mais enfatizados. No entanto, como já pudemos observar, a obrigatoriedade do ensino estava diretamente relacionada com duas outras medidas, a formação dos professores e a fiscalização do ensino. Sendo assim, a partir do momento em que tais questões são profundamente debatidas, a obrigatoriedade também estava em pauta, já que o cumprimento da fiscalização e a formação dos professores pelas escolas normais que deveriam obedecer aos preceitos desejados pelo Estado contribuiriam para que o ensino compulsório fosse efetivado e controlado.

A notícia do dia 23 de dezembro de 1906 publicada no Correio de Minas faz com que, novamente, se questione a posição de Estevam de Oliveira acerca do ensino compulsório. Assinando o artigo como Neophyto, ele elogia a retirada do preceito da obrigatoriedade do ensino do regulamento aprovado por Carvalho Brito, uma vez que o estado não possuía elementos para tornar realidade tal inspiração. Portanto, para Estevam, se a obrigatoriedade consistia em algo inaplicável, sua manutenção no regulamento era dispensável. Compreendemos a notícia como uma denúncia ao cumprimento da obrigatoriedade, o que se difere de afirmar que Estevam se posicionasse contra essa norma. Da mesma forma como a notícia evidencia a questão da obrigatoriedade, ela também intitula como “leis inúteis” as medidas voltadas para incentivar o trabalho docente e o sistema dos grupos escolares, embora saibamos que tanto o professorado quanto os grupos escolares faziam parte do projeto de reforma do ensino proposto por Estevam, o que não diminui a insatisfação do mesmo com os resultados obtidos com as questões citadas.

O jornal *O Granbery* também levantou uma interessante discussão acerca do ensino compulsório entre os anos de 1906 e 1907. Por se tratar de um periódico vinculado ao Colégio Metodista Granbery –fundado em 1889 - seu acervo é particular e de difícil acesso pelo público, o que limitou nossas informações acerca de suas publicações e de sua história. No entanto, partindo das fontes que tivemos acesso, acreditamos que o jornal tenha sido criado no ano de 1906, embora não haja precisão no dia. O periódico do dia 16 de abril de 1906 contém em seu cabeçalho a indicação “ANNO I”, o que nos sugere referir ao ano de sua criação.

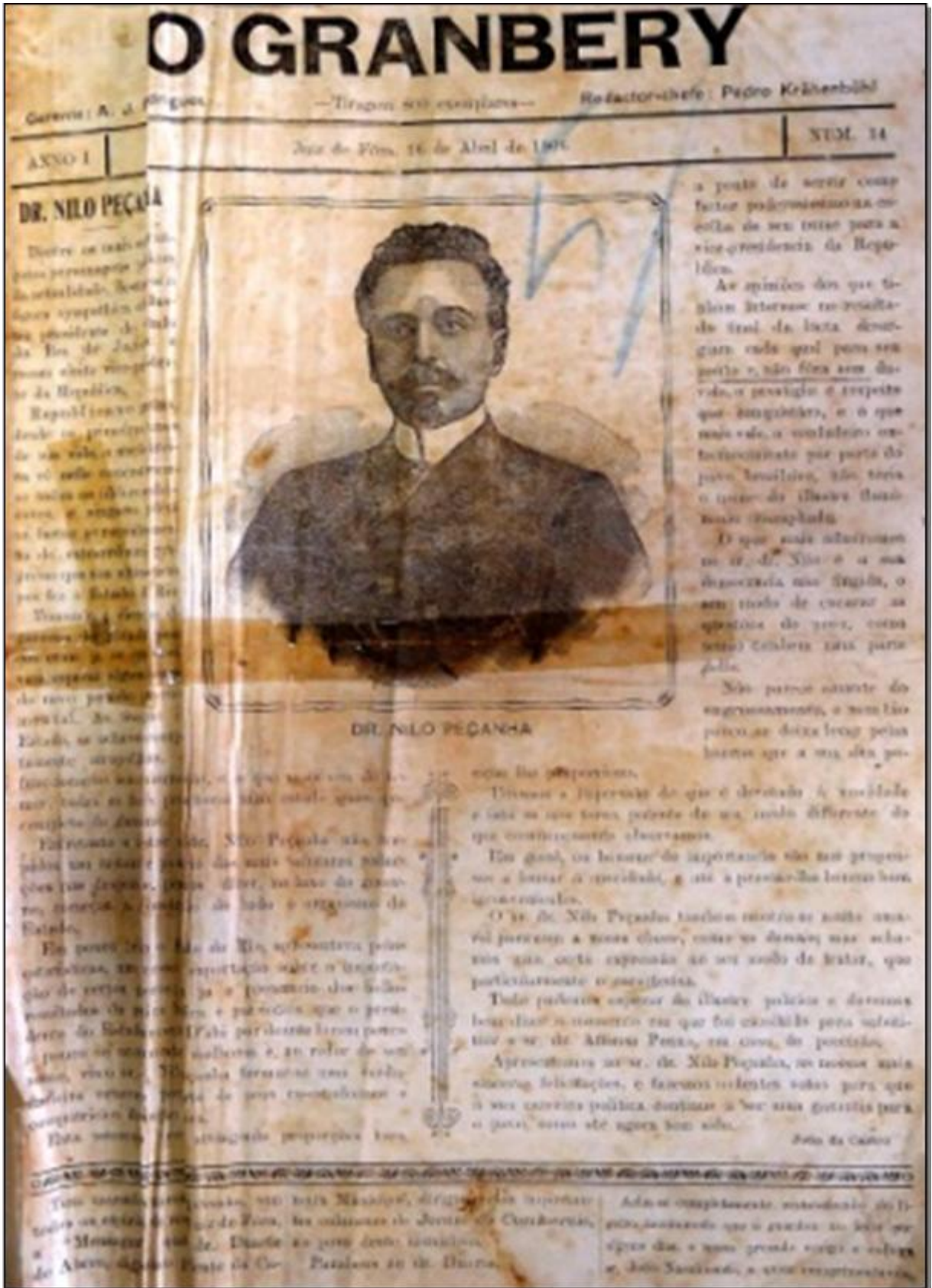


IMAGEM 15: 1º ano do jornal O Granbery, 1906.
 Fonte: Arquivo Histórico do Granbery, Juiz de Fora.

O Granbery consistia numa publicação quinzenal dos alunos do Ginásio Granbery, tendo como seu redator-chefe Pedro Krähenbuhl, como redator-secretário José Américo Sampaio e em sua gerência, A.J.Rodrigues. Sua redação se localizava a Rua do Comercio n.2, em Juiz de Fora.

Um dado importante localizado no jornal trata-se de sua tiragem, o que nos possibilita conhecer a dimensão de sua circulação. A tiragem expressada nos periódicos variava de um exemplar para o outro, porém, podemos afirmar que girava entre 800 a 1200 exemplares, conforme observamos nos periódicos da primeira década do século XX. Os valores de sua assinatura também podem ser observados no cabeçalho do jornal, anunciando os valores de 500\$ réis mensais, 1\$500 réis trimestrais e 4\$000 réis anuais. Não temos informação sobre o preço de sua folha avulsa.

O jornal *O Granbery* sofreu mudança no seu título em 1933, passando desde então, a ser chamado *O Granberriense*.



IMAGEM 16: 1ª publicação do jornal *O Granberriense*, 14 de junho de 1933.

A instrução ganhou espaço nesse jornal, principalmente na coluna intitulada “Males sociaes”, que trouxe a obrigatoriedade como uma necessidade social e um dever do Estado¹¹¹.

Sustentam alguns, com argumentos irrefutáveis, a obrigatoriedade da instrução. A campanha levantada contra o exercício do direito, que tem o Estado, procede da má compreensão das funções do Estado em face da nação. *O Estado, como manifestação orgânica da nação, pode lançar mão de todos os meios lícitos, desde que vise conseguir os seus fins, que são a ordem e os progressos sociaes.* Ora, pergunto eu: não constitue grave atentado contra o progresso da nação, a recusa de instrução, por parte de seus cidadãos? (O GRANBERY, 18/10/1906, grifos nossos).

O articulista dessa notícia, como de tantas outras que foram publicadas, assinava como Benco, não tendo sido possível recolher maiores informações sobre o autor da matéria. Sabe-se, no entanto, que os colaboradores do jornal pertenciam à instituição, podendo ser alunos, professores, reitores e ex-reitores do Granbery, assim como convidados ‘ilustres’ da cidade de Juiz de Fora. As notícias escritas por Benco procuraram chamar a atenção para os interesses de sociedade que predominavam naquele cenário mineiro, naquele contexto. Ao Estado caberia tomar uma decisão desde que seus fins se justificassem “a ordem e os progressos sociaes” da nação. A obrigatoriedade da instrução seria uma dessas medidas, já que a recusa dos “cidadãos” pela educação constituiria “grave atentado” social. O que estava em questão eram os interesses da sociedade, das multiplicidades mais que os dos sujeitos, as individualidades.

O texto segue em defesa da obrigatoriedade. De acordo com o mesmo, “os publicistas contrários a esta doutrina” afirmam que o Estado “não pode[ria] impor a um cidadão a prática de certos actos”. Essa posição é justificada no momento em que o articulador afirma que “os direitos inerentes à sua personalidade”, referindo-se ao “cidadão”, “ela se estende, até onde começa o interesse social, que sempre tem prevalescência sobre ela”. E continua:

Desde que se ponham em jogo o interesse social e o individual, não se trepidará em sacrificar este, em proveito do primeiro. Si é de interesse social a obrigatoriedade de instrução, conclue-se irretorquivelmente que ao Estado assiste o direito de exigir que cada cidadão se instrua e adquira conhecimentos necessários e capazes de integralizar sua personalidade, conferindo-lhe certos direitos e privilégios, que os analfabetos não podem gozar (idem, 1906, p.1)¹¹².

Benco, como assina o articulista, vinculava em suas notícias a obrigatoriedade do ensino como “uma medida legal e indispensável”. Ao tratar da questão do ensino

¹¹¹ Os jornais dos dias 18/10/1906; 01/11/1906; 01/01/1907 e 18/01/1907 publicaram na Coluna “Males Sociaes” considerações sobre a obrigatoriedade do ensino.

¹¹² *O Granbery*. Males Sociaes, 18 de out. de 1906, ano II, n.18, p.1.

compulsório, o autor mobilizava argumentos que procuravam relacionar a fatores como criminalidade, a moral e os vícios (grifos nosso). Para o articulista do jornal protestante, a obrigatoriedade garantiria mais que educação. Ela também “incutir [ia] hábitos moraes”, principalmente na infância, ela “exercer[ia] influências sobre o temperamento, fazendo conhecer as boas ações e indicando uma conducta regular a seguir na vida” (O GRANBERY, 01/11/1906, p.1).

A educação, melhor dizendo, a falta dela, estava vinculada ao crime, os desvios de conduta. De acordo com o autor “quando se abr [ia] uma escola, um cárcere se fech [ava]”. Segundo Benco, a criminalidade estava diretamente vinculada à falta de instrução e como consequência da expansão do ensino e com ela, a “existência de senso” e a “instrução” ministram a conduta “de um indivíduo tarado para o crime”. Para justificar e sustentar essa ideia, Benco apoiava suas colocações a importantes estudiosos como Darwin¹¹³ e Spencer¹¹⁴ para convencer seus leitores da importância de inculcar princípios “benéficos” no tempo da infância. Ou seja, desde os primeiros anos de vida “em que o cérebro, com facilidade, recebe e grava emoções e valores benéficos”, adquire-se a natureza de um instinto. Se cada indivíduo tiver “uma crença” e inclinações morais sólidas, segundo o articulista, tal formação determinaria a “prática de actos inoffensivos à sociedade” (idem, p.1). Veja que a ênfase é com a sociedade, com as regras coletivas, com o sistema normativo como uma solução para a relação indivíduo e sociedade, da definição dos direitos e deveres de uns e outros, uma clássica questão da teoria política¹¹⁵.

Os vícios também aparecem como uma preocupação do autor. Para ele, a inclinação para os vícios pode ser combatida pela instrução da população. O alcoolismo, por exemplo, é apontado por Benco como “factor pernicioso á ordem social” (O GRANBERY, 18/11/1906,

¹¹³ Charles Robert Darwin foi um naturalistabritânico que alcançou fama ao convencer a comunidade científica da ocorrência da evolução e propor uma teoria para explicar como ela se dá por meio da seleção natural e sexual. Esta teoria se desenvolveu no que é agora considerado o paradigma central para explicação de diversos fenômenos na Biologia. Bibliografia disponível em: <<http://darwin-online.org.uk/biography.html>>. Acesso em: 10 de maio de 2012.

¹¹⁴ Herbert Spencer, em sua obra, procurou aplicar as leis da evolução a todos os níveis da atividade humana. Spencer é considerado o “pai” do Darwinismo social, embora jamais tenha utilizado o termo. Com base em suas ideias, alguns autores procuraram justificar a divisão da sociedade em classes, sugerindo que estes seriam exemplos de seleção natural. Também foi considerado um dos maiores representantes do positivismo. Suas principais obras foram *Estática Social; Sistema de Filosofia Sintética; O Indivíduo Contra o Estado* (1884); *A Educação Intelectual, Moral e física* (1863); *Os Princípios da Sociologia* (1874-1896). Disponível em: <http://www.e-biografias.net/herbert_spencer/>. Acesso em: 10 de maio de 2012.

¹¹⁵ É possível observar a presença dessa questão nos compêndios dos manuais de história da educação, como também analisada por Alexis de Tocqueville e em textos como o artigo de José Cláudio Sooma Silva e José Gondra. Ver: TOCQUEVILLE. *A democracia na América*. São Paulo: Martins Editora, 2005; SILVA & GONDRA. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.92, n.232, 2011.

p.1)¹¹⁶. O autor relaciona a falta de instrução, “o espírito bem formado” à resistência para se entregar ao alcoolismo, já que a educação “vem exterminar, por completo a causa geradora desse mal, que é a falta de resistência aos impulsos maléficos”.

Com effeito, conhecendo o indivíduo os effeitos prejudiciaes de um meio, não lançará mão d'elle, si tiver um espírito bem formado, ao passo que o indivíduo destituído de educação, o analphabeto, inconscientemente, usará o alcool, porque ignora os seus effeitos e não encontra quem o demova de tal acto (idem, 18/11/1906, p.1)

Outro vício que o autor destaca em seus artigos, como causa da “immoralidade e da falta de educação” trata-se do jogo. Sua tese consiste na ideia de que caso o indivíduo “possuísse um caracter sustentado por uma sólida educação” ele não procuraria o jogo para satisfazer suas necessidades, mas “recorreria ao trabalho honesto”, de modo que “a moralização radical da sociedade” incidiria no “único meio de eliminar todos os males prejudiciais ao seu franco desenvolvimento” (O GRANBERY, 01/01/1907)¹¹⁷. Nesse sentido, a obrigatoriedade do ensino significava uma questão de “patriotismo”, assim como o seu descumprimento poderia acarretar “em grandes crises sociaes e econômicas” (idem, 18/01/1907, p.1).

Para divulgar as teses em que acredita, o autor utiliza do jornal, assim como do poder de convencimento que o mesmo possui entre seus leitores, nesse caso, a maioria composta por religiosos, devido ao espaço onde o periódico é publicado. Mais que meio de divulgação, o jornal é utilizado por Benco para convencer os leitores da necessidade de uma formação moral em prol da sociedade, de modo que a obrigatoriedade do ensino impulsionaria a instrução para o maior contingente de “cidadãos”.

O que nos resta, pois, é appellar para o patriotismo de cada cidadão e convencil-o da necessidade de incutir, no espírito de seus filhos, os princípios de uma crença capaz de guial-os, no árduo caminho da vida, estimulando-lhes as forças e dirigindo-os á pratica do bem (O GRANBERY, 01/11/1906, p.1)¹¹⁸.

Como se pode observar o leitor é integrado do discurso. Primeiro, enquanto cidadão, ele se verá refletindo sobre seus deveres com a moral e, parte deles, enquanto pais de família, chamados a “prática do bem” que, seduzidos pelo jogo de palavras, deveriam se sentir convencidos que o melhor a ser feito para seus filhos e para a sociedade como um todo, seria a instrução. Ao procurar convencer o leitor de seus deveres, a obrigatoriedade do ensino

¹¹⁶ O GRANBERY. 18 de Nov. de 1906, ano II, n.20, p.1.

¹¹⁷ Idem, 01 de janeiro de 1906, ano II, n.22, p.2.

¹¹⁸ Idem, 01 de Nov. de 1906, ano II, n.19, p.1.

tornar-se-ia mais fácil de ser executada. Com isso, parte inicial do trabalho estava feito. A semente havia sido lançada. Dependia de o Estado aplicar a lei e dos pais e responsáveis legais pelas crianças em idade escolar a cumprirem, já que os mesmos teriam sido convencidos da importância da “educação” para a “prática do bem”.

2.3-Estevam de Oliveira: jornalista, inspetor, viajante

Quem foi Estevam de Oliveira¹¹⁹? De acordo com Chamon e Faria Filho (2010)¹²⁰, “Estevão”¹²¹ foi um homem público que, “profissionalmente, atuou como tradutor dos clássicos latinos”. Quanto a sua trajetória nas redações e na direção de jornais, notou-se uma atuação maior no território mineiro, embora também tenha tido reconhecimento em estados como São Paulo e Rio de Janeiro. “Sua atuação no jornalismo se iniciou em 1885, quando ainda morava em Cataguazes, onde fundou seu primeiro jornal, intitulado *O Povo* (1885-1889). Fundou e dirigiu também os jornais *O Popular* (Cataguazes, 1889-1893), *Minas Livre* (Juiz de Fora, 1893) e *Correio de Minas* (Juiz de Fora, 1894-1914)” (CHAMON e FARIA FILHO, idem)¹²², passando, em seguida, a direção do jornal para seus filhos, embora seu nome tenha continuado a aparecer frequentemente na assinatura de importantes artigos publicados no periódico. Deve-se chamar a atenção para a impressão causada por Estevam pelo lugar e posição que ele ocupava enquanto jornalista e agente educacional¹²³, sendo considerado um crítico aos projetos de educação do estado, um importante proponente e contribuidor para o ensino e para a política mineira. Veja parte do perfil biográfico de Estevam de Oliveira escrito pelo professor J. Paixão¹²⁴ em 1896:

¹¹⁹ Nascido em 28 de janeiro de 1853 no município de Pirahy ficou órfão aos 12 anos. Foi morar com seu avô materno, fazendeiro, que logo o iniciou no trabalho na lavoura junto aos escravos, tornando-se *camarada* um tempo depois. Seis anos depois de privado aos trabalhos agrícolas, voltou a estudar, percorrendo 18 quilômetros (ida e volta) para receber instrução, prestando concurso no ano de 1878 para uma cadeira pública de instrução primária. Nos anos seguintes se aproximou da política e começou a escrever para jornais menores, fundando *O Povo* em Campo Limpo no ano de 1885, *O Popular* e o *Minas Livre* em 1891, nas cidades de Cataguazes e Juiz de Fora, respectivamente (PAIXÃO, 1896).

¹²⁰ CHAMON, Carla e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “O olhar comparativo: Estevão de Oliveira e os grupos escolares em Minas, no Rio e em São Paulo”, in *Revista Brasileira de História da Educação*, n.22, Campinas, 2010, pp. 17-42.

¹²¹ De acordo com nossas pesquisas realizadas sobre o *Correio de Minas*, o *Jornal do Commercio* e os relatórios endereçados ao governo do estado, as notícias que envolviam o nome do inspetor extraordinário do governo, assim como os escritos do mesmo em relatórios sobre a instrução de Minas e os seus artigos escritos para os jornais, apresentam sua assinatura como “Estevam de Oliveira”. Já no trabalho de Chamon e Faria Filho (2010), que utilizou biografias e outras fontes jornalísticas, a assinatura do mesmo aparece como “Estevão de Oliveira”.

¹²² Ver: OLIVEIRA, Estevão de. “Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior”, in *Relatório da Secretaria do Interior de Minas Gerais*, 1901, p. 756-66.

¹²³ Ver: KAPPEL, Marília Neto. *O pensamento educacional de Estevam de Oliveira expresso através do jornal Correio de Minas (1897-1908)*. Dissertação defendida na Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ, 2010.

¹²⁴ J. Paixão foi professor da escola normal e da escola noturna de Juiz de Fora. Também publicou textos nos jornais *Correio de Minas* e *Jornal do Commercio*. Ver: SILVA, Marcelo Gomes. *Ao professorado de Minas: Educação manifesta nos jornais*. II EHED, 2010.

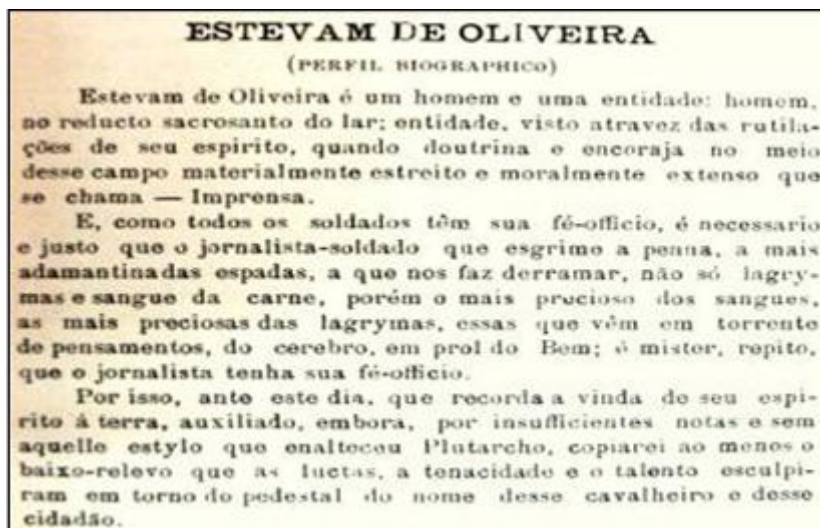


IMAGEM 17: Perfil biográfico escrito pelo professor J.Paixão, 1896.
Fonte: OLIVEIRA, Estevam. *Pela República*, 1896.

Em seu livro *Pela República* de 1896, que consiste numa coleção de artigos de sua autoria publicados no *Correio de Minas*, Estevam de Oliveira se defende contra os ataques dos “adversários da República”, opondo-se também “enérgica e formalmente” contra o golpe de estado de 3 de novembro de 1891”, como poderemos ver em seus artigos publicados no jornal *Minas Livre* (PAIXÃO, 1896).

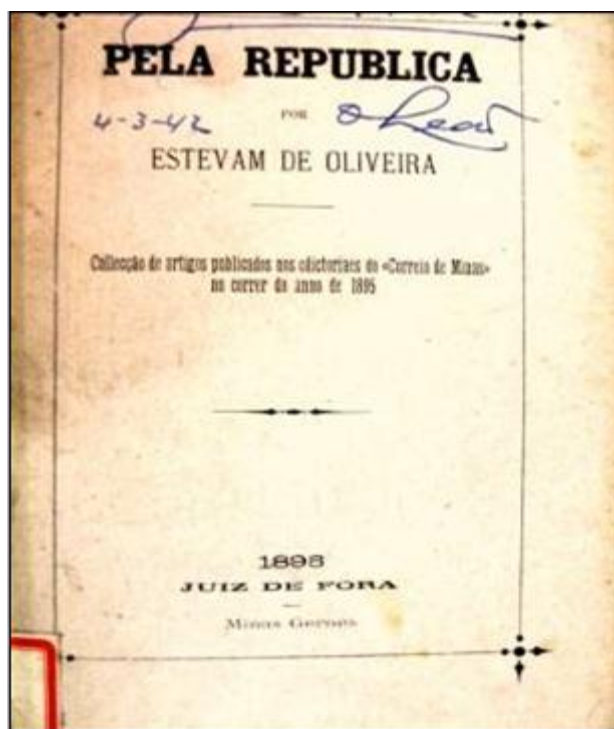


IMAGEM 18: Imagem da capa do livro de Estevam de Oliveira, 1896.

Considerado por J. Paixão “o jornalista-soldado”, Estevam utilizou o jornal como um instrumento político e um espaço de divulgação de seu pensamento, de suas convicções, tendo também a instrução como uma necessidade social.

A figura do inspetor escolar, escritor e jornalista Estevam de Oliveira é importante pelo papel desse sujeito nos debates sobre a educação no estado de Minas Gerais. O fato de ocupar a função de agente do estado não o impedia de tecer críticas às medidas tomadas pelo governo ao qual fazia parte. Deste modo, podemos entender suas atitudes semelhantes ao que se define como sendo de um intelectual. O termo surge segundo a historiografia francesa, a partir do *affaire Dreyfus*, quando escritores, professores universitários e artistas franceses mobilizaram-se pela revisão de um processo que havia condenado um capitão judeu do exército francês (Alfred Dreyfus) por espionagem em 1894 (BONTEMPI JR & SILVA, 2010).

Para Sirinelli, o conceito de intelectual pode ser pensado a partir dos itinerários, sociabilidades e gerações (2003, p.255). Apesar de intelectual tratar-se de uma palavra polissêmica, pensando o termo mais estreitamente, ele é ligado à noção de engajamento. Nesse sentido, os debates na imprensa mineira, deflagrados por Estevam de Oliveira, podem nos remeter à perspectiva proposta:

Com frequência se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual, o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais, e a imprecisão daí decorrente para se estabelecer critérios de definição da palavra, de tanto que esta noção e esta palavra evoluíram com as mutações da sociedade francesa. Por esta última razão, é preciso, a nosso ver, defender uma definição de geometria variável, mas baseada em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os “mediadores” culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou “mediadores” em potencial, e ainda outras categorias de “receptores” da cultura. É evidente que todo estudo exaustivo do meio intelectual deveria basear-se numa definição como esta. (SIRINELLI, 2003, p.242)

De acordo com Sirinelli, se entendermos os jornais como lugar de fermentação intelectual, viveiro e espaço de sociabilidade (SIRINELLI, 2003, p. 248), Estevam, possivelmente, pode ser engajado nessa perspectiva. Além de escrever para esses jornais ele muitas vezes foi notícia nos mesmos.

Buscando maiores reflexões veremos que, Carlos Eduardo Vieira analisa os significados associados aos termos *intelligentsia* e intelectuais. Em seguida, destaca que “as palavras sábio, erudito, letrado, culto representam adjetivos associados a sujeitos privados”

enquanto que *intelligentsia* e intelectuais “representam substantivos que nomeiam um sujeito político coletivo” (VIEIRA, 2008, p.71)¹²⁵.

Teria sido Estevam um intelectual, um sujeito político coletivo? Quando J. Paixão o define como um “jornalista-soldado que esgrime a penna”, um “brilhante político” de “espírito polemista”, a partir das perspectivas dos autores anteriormente citados, Estevam foi um intelectual. Portanto, além de ser uma figura pública, engajada, Estevam também representava “um sujeito político coletivo”, condição propiciada pelos cargos ocupados, pelos espaços de circulação enquanto agente do Estado e pelo papel exercido na imprensa, o que o insere na característica que Vieira definiu como “formação da identidade dos intelectuais como protagonistas políticos” (2008, p.72).

J. Paixão ao descrever Estevam de Oliveira em um espaço social, supostamente dedicado aos interesses coletivos, reafirma a posição de intelectual, na qual acreditamos que ele possa ser reconhecido:

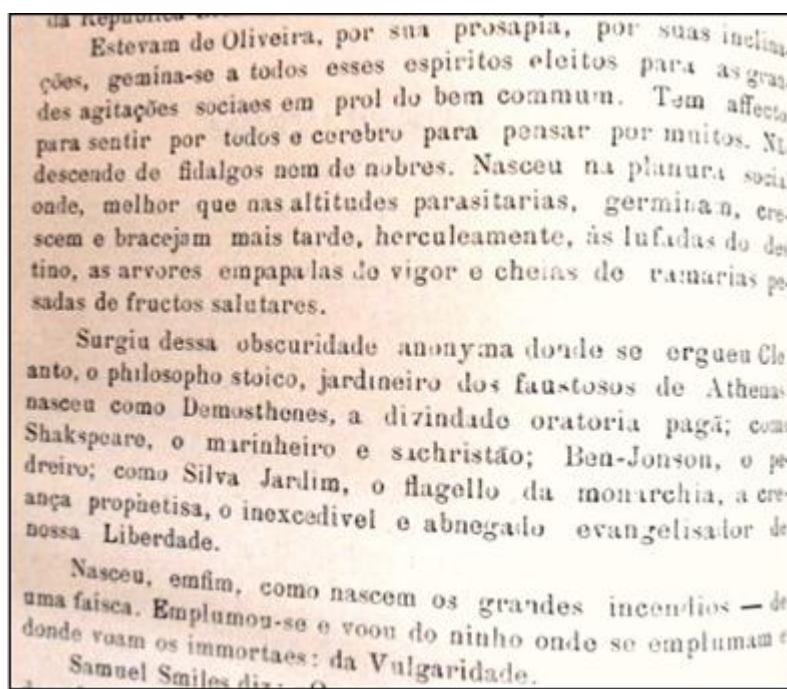


IMAGEM 19: Perfil biográfico de Estevam de Oliveira escrito por J. Paixão, 1896.

¹²⁵ Para maior aprofundamento na temática sobre intelectuais, ver também: BONTEMPI Jr., Bruno (2001). *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. São Paulo, PUC/SP, tese de doutorado; FERREIRA, Antônio Celso (2002). *O pequeno mundo letrado da província: identidade regional em fins do século XIX*. In: “A epopéia bandeirante: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940)”. São Paulo, EDUNESP, p. 29-92; GOMES, Ângela M. de Castro (1999). *Essa gente do Rio: modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas Editora; LEPENIES, Wolf. *As três culturas*. São Paulo, Edusp, 1996; PONTES, Heloisa. Por uma sociologia do mundo intelectual. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 4, nº 7, 1991, p. 112-126; RÉMOND, René. *Por uma história política*. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2003.

Segundo Chamon¹²⁶ “como polemista, ao lado do pensamento independente, da clareza da verdade, da defesa de princípios justos, ‘Estevão’ também era representado não só como produtor de interpretações sobre a realidade social, detentor de um pensamento crítico capaz de produzir diagnósticos, mas também como alguém capaz de prognosticar, de apontar as trilhas para serem seguidas no futuro, papel que se evidenciava em seu compromisso com a educação” (CHAMON, 2009, p.192).

Utilizando-se da compreensão de Estevam de Oliveira acerca do papel da escola e da imprensa, Carla Chamon e Luciano Faria Filho afirmam que “a imprensa permitiria a circulação de fatos relacionados aos negócios públicos e a escola ensinaria às crianças a compreensão exata dos seus futuros deveres na sociedade e perante o Estado, num processo, ao mesmo tempo, de integração e de homogeneização social” (OLIVEIRA, apud Chamon e Faria Filho, 2010, p.9). Pela enunciação apresentada, é possível entender as relações estabelecidas por Estevam ao utilizar o jornal para denunciar as mazelas do ensino e a necessidade de uma reforma expressiva e profunda, mas também para conquistar mais espaço e legitimidade junto ao governo e população. O jornal passava a se apresentar como principal veículo para críticas, já que a ineficiência do ensino era algo que, segundo o articulista, deveria ser denunciada e reconhecida por toda a população e pelo próprio governo do estado. Como se pode observar, temos os sinais do uso da imprensa como instrumento da política.

Partindo desse pressuposto, analisamos a participação de Estevam de Oliveira nos jornais *Minas Livre*, *Correio de Minas* e *Jornal do Commercio*. Cabe ressaltar que a presença desse intelectual nos periódicos citados ocorreu de forma distinta, de modo que nos dois primeiros sua atuação se configurou a partir das funções de proprietário e redator e no terceiro, simplesmente como articulista do jornal. Este fato é significativo, já que remete a ideia de uma escrita ‘mais livre’ naqueles periódicos, ou seja, seus textos não passavam por um crivo/seleção de um redator externo, o que supomos ter acontecido em relação ao *Jornal do Commercio*, permitindo textos e posicionamentos distintos.

¹²⁶ CHAMON, Carla. “Estevão de Oliveira: o intelectual e suas biografias”, in FILHO, Luciano Mendes Faria, e INÁCIO, Marilaine Soares (orgs.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

2.3.1- A fé-offício do jornalista-soldado

A imprensa é um veículo formador de opinião pública e por isso, se expressa como um importante gestor de informações, propagador de ideias, transmissor de intenções e espaços de sociabilidade. Divulgando, defendendo, acusando, a imprensa assumiu no Império e mais tarde, também na República, uma feição pedagógica direcionada a formar e informar seus leitores. Vinculados ao Estado, a partidos, instituições, ou mesmo independentes, os impressos, ou melhor, *os produtores de informações foram assumindo o lugar de representantes de uma opinião pública*, postulada como unitária e representada como sem desvios por aqueles que podiam lhe dar voz, membros esclarecidos da sociedade (CHARTIER, 1991, grifo nosso).

O jornal *Minas Livre*, por exemplo, foi um órgão republicano fundado em 22 de março de 1891, por Estevam de Oliveira, proprietário, diretor e redator do jornal. O periódico preocupava-se em divulgar e defender a bandeira republicana, dedicando-se, por isso, à política. No entanto, o jornal também tratava de outros assuntos, como econômicos e culturais, além da arte literária e pequenos anúncios. O periódico se opunha à política de Cesário Alvim, presidente do estado de Minas Gerais, à época.

Seu escritório e redação situava-se à rua Halfeld, n.35, em Juiz de Fora, tendo em uma média de 1.000 exemplares por edição. Acerca de sua periodicidade, foi trissemanário, bissemanário e, por fim, tornou-se diário. A data do seu encerramento se deu em junho de 1892, ainda que no acervo do Centro de Memórias da Biblioteca Murilo Mendes conste somente suas produções entre 14 de maio de 1891 a 5 de novembro de 1891, registrando-se 42 edições e 166 páginas de jornal.

Uma importante coluna no *Minas Livre* intitulava-se “Ensino público”, utilizada por Estevam para criticar “as mazelas do ensino” e a política do presidente do estado Cesário Alvim.

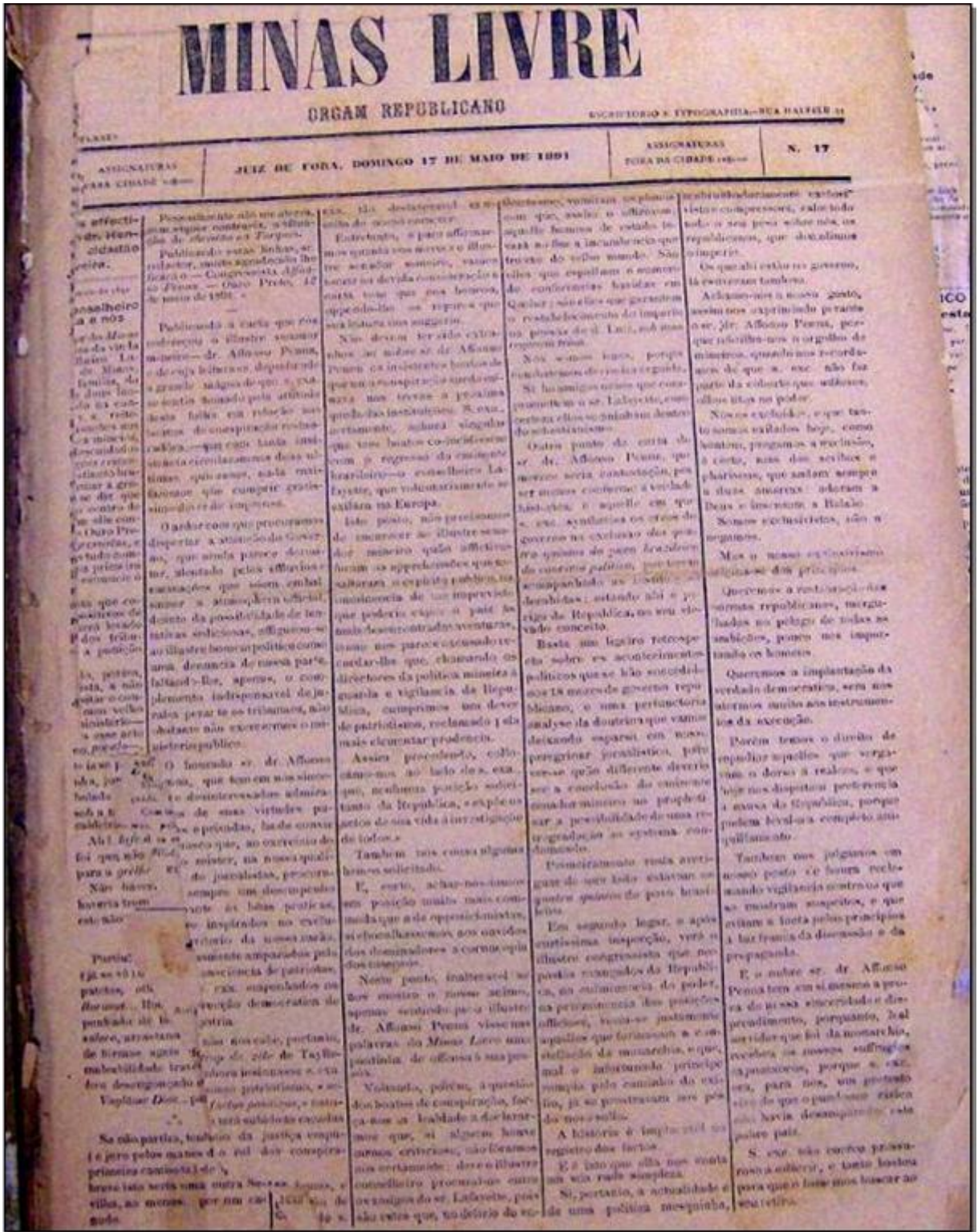


IMAGEM 20: Capa do jornal Minas Livre, 17 de maio de 1891. Fonte: Centro de Memórias, Biblioteca Murilo Mendes.

Em quasi 20 mezes de governo dictatorial nada se fez absolutamente no sentido de se resolver a questão. O sr. Cesario Alvim, depois de burlar suas proprias vistas, mandando annular o concurso para o cargo de inspector geral do ensino, preencheo o logar pela nomeação do dr. Theophilo Ribeiro.

IMAGEM 21: Crítica às irregularidades no ensino mineiro. *Minas Livre*, 20 de agosto de 1891.

<p>Mas, enquanto não termina o ramo legislativo a sua missão reorganizadora, para que intervem o governo, e tão desastrosamente, em assumpto sobre o qual não tem idéas assentadas? Por que não o fez quando enfeixou nas mãos todos os poderes, e não se impoz assim á estima publica?</p>	<p>Admittido que o methodo deste autor seja proveitoso ao ensino, está elle adoptado em todas as escolas? Vem completar um systema uniformemente acceto e empregado?</p> <p>E' assim que o sr. presidente intervem na resolução do problema?</p> <p>São estas as vistas do dr. secretario da instrucção?</p> <p>Não seria mais prudente deixar ao Congresso o estudo da questão, do que anarchisar o ensino?</p> <p>Estas interrogações assaltam o espirito, deixando-o perplexo, de todos quantos se interessam pelo completo desenvolvimento do ensino primario.</p>
---	--

IMAGENS 22 e 23: Críticas às irregularidades no ensino mineiro. *Minas Livre*, 04 de setembro de 1891.

Os representantes da imprensa tinham como intenção propagar e ampliar a legitimidade de suas teses e princípios. Foi o que aconteceu com Estevam de Oliveira pelos seus artigos publicados no Jornal *Minas Livre* durante o ano de 1891. Notadamente, podemos observar a existência e, em certo sentido, a produção de uma disputa política a partir do estudo de seus artigos. Nesse momento, diferente do que veremos no *Jornal do Commercio*,

pelo seu papel de articulista nesse periódico, Estevam não abriu mão de criticar o governo, seus adversários, assim como a instrução e a legislação mineira. Por não ocupar lugar no governo e por ter uma função privilegiada no jornal *Minas Livre*, o jornalista em questão, não se esmerou no exercício da crítica, indício de que se encontrava em uma outra posição de representação, era a oposição.

Na coluna “Ensino público” (MINAS LIVRE, 12/07/1891, p.1) o articulista denunciou os concursos públicos para o preenchimento das cadeiras vagas para o ensino primário, alegando que o procedimento, como vinha acontecendo, não era acertado em face da disposição constitucional. O mesmo criticou a tentativa de criação de regulamento para a reforma no ensino baseado em modelos americanos, destacando que “resultados práticos não puderam ser tentados ainda”, de modo que estava convencido de sua impraticabilidade.

A crítica não se limitou às reformas de ensino, mas também à imprensa oficial do estado, alegando haver um prejuízo nas informações devido ao atraso na transmissão de suas notícias.

Já uma vez deixamos escapar ligeiro queixume à imprensa ouro-pretana, pela morosidade com que nos transmite notícias dos despachos da administração, e ainda temos de nos volver àquelle recurso, si bem nos convençamos de sua inutilidade. E assim passam em julgado, sem o menor exame, até com apparente acquiescencia da imprensa, factos administrativos da maior relevância e que entendem directamente com problemas sociaes sumamente importantes (MINAS LIVRE, 30/08/1891, p.1).

Um fato curioso ainda relacionado à notícia destacada trata-se de seu cabeçalho. Nela Estevam aparece representado pelo termo “cidadão Estevam de Oliveira”, recurso que nos leva a inferir certo lugar de enunciação que o proprietário do jornal tentava estabelecer. Diferente do que veremos no *Jornal do Commercio*, no qual o mesmo recorria às funções exercidas junto ao governo para propagar suas ideias e convencer seus leitores, no *Jornal Minas Livre* é a imagem de um “cidadão” comum que se fazia circular, de modo a convencer seus leitores que ele era o representante da população, tentando reivindicar seus direitos, de modo a não permitir “possíveis manipulações e dissimulações” dos fatos e informações oficiais. Há a utilização do recurso de aproximação, buscando fazer que, com isso, seus leitores se identificassem e se reconhecessem em sua imagem e o apoiasse nas suas “denúncias”.

Ao tocar no problema da fiscalização, o proprietário do *Minas Livre* foi ainda mais radical ao denunciar publicamente a administração de Cesário Alvim. Ao questionar sua postura quanto a burlar as próprias leis existentes relacionadas à inspeção, Estevam acusa o presidente do estado de cometer irregularidades e prejudicar o ensino de Minas Gerais.

Em quase 20 mezes de governo dictatorial nada se fez absolutamente no sentido de resolver a questão. O Sr. Cesário Alvim, depois de burlar suas próprias vistas, mandando anullar o concurso para o cargo de inspetor geral do ensino, preencheu o logar pela nomeação do Dr. Theophilo Ribeiro (...). Deu-se o que era de se esperar: esterilidade completa na suprema direcção da instrucção pública (...). Não seria mais prudente deixar ao Congresso o estudo da questão, do que anarchisar o ensino? (MINAS LIVRE, 03/09/1891).

As críticas à Cesário Alvim podem ser entendidas dentro do contexto do Partido Republicano mineiro, o qual se configurava de forma heterogênea. Segundo Cláudia Viscardi (1995) a Proclamação da República causou um estranhamento aos próprios republicanos históricos do estado, assim como a indicação do monarquista Cesário Alvim, por Deodoro da Fonseca, para a presidência de Minas Gerais, desagradou-os, travando assim, as primeiras divergências das lideranças políticas mineiras.

Estevam de Oliveira, representante dessa “ala” apresentava-se claramente como um dos republicanos insatisfeitos com essa indicação. No perfil biográfico escrito por J. Paixão, é possível observar esse professor descrevendo a criação do jornal *Minas Livre* e os apontamentos acerca da divergência de Estevam contra o presidente do estado. Paixão assinala que Estevam “combate[u] vigorosa e apostolicamente o governo de Cezário Alvim” e, por ocasião, do golpe de estado de 3 de novembro de 1891, “opoz-se enérgica e formalmente àquella violação da Constituição”, sendo, em companhia do dr. Henrique Vaz (também redator do *Minas Livre*), o único jornalista em Minas que “se apresentou na estacada” (OLIVEIRA, 1896, p. 9). Tais críticas, segundo Paixão, levaram Cezário Alvim a negar-se garantir a liberdade de imprensa e assim, “suspendeu a publicação de seu periódico” (idem, p.9).

Essa tensão existente corrobora as ideias de Viscardi (1995) no sentido de que não houve uma conciliação entre as duas correntes. O que ocorreu foi uma dissidência entre os republicanos históricos (regiões cafeeicultoras) e os monarquistas e adesistas (região central do estado), representada por realizações de congressos e na montagem de chapas alternativas. Os republicanos históricos se uniram a antigos monarquistas e católicos descontentes com a laicização do estado e concorreram à Constituinte em chapa alternativa, mas foram derrotados. Segundo Viscardi,

As dissidências persistiram nos governos estaduais de Afonso Pena (1892-1894) e Bias Fortes (1894-1898). Um novo partido de oposição ao Partido Republicano Mineiro (PRM) fora criado, reunindo a dissidência radical: o chamado Partido Republicano Constitucional (PRC). Em 1898, um político da região sul, Silviano Brandão, foi eleito presidente pelo PRC. Uma vez no poder, tentou expurgar os

radicais de sua legenda e implantar a “conciliação mineira” (VISCARDI, 1995, p. 45).

Nos governos posteriores a Cesário Alvim, Estevam de Oliveira, “ainda polêmico, passa a importante auxiliar do governo de Minas como inspetor de imigração, reformador do ensino público primário, na qualidade de inspetor regional, fiscal geral dos exames parcelados no Estado e mestre” (CHRISTO, 1994, p.110). Será no governo de Afonso Pena que Estevam de Oliveira, “Florianista orthodoxo”, assumirá uma função no aparelho estatal ao ser nomeado pelo presidente de Minas Gerais para o “cargo de inspetor de imigração do 1º districto” (OLIVEIRA, 1896, p.9). Veremos também, mais adiante, pelas páginas de *Jornal do Commercio*, que Estevam ganhará um significativo espaço no governo de Silviano Brandão, ao ser nomeado inspetor extraordinário do ensino, ao ser comissionado para realizar viagens, conhecer o ensino no Rio de Janeiro e São Paulo e escrever seu relatório publicado em 1902. Tais espaços conquistados podem nos dar indícios acerca do reposicionamento político dessem “homem de múltiplas facetas”.

Tais considerações trazidas acerca da posição de Estevam de Oliveira nesse início republicano através das notícias disseminadas pelo *Minas Livre* servem para compreendermos a diferença entre imprensa e os representantes das notícias circuladas nos periódicos. Existem outras questões envolvidas no jogo das informações, outros interesses que direcionam o objetivo do artigo, o direcionamento do texto e até mesmo o público a ser atingido. Enfim, entendemos que as pautas destacadas são construídas pelas disposições dos agrupamentos partidários e pelos agenciamentos que procuram organizar. Nesse caso, constituir adesão da população se configura como estratégia para atingir o governo e políticos que se encontravam à gestão do aparelho do Estado. As notícias que circulavam no *Minas Livre* visavam aquisição de força política, de modo a alterar e reconfigurar o jogo político. Para isso, o uso regular da imprensa se fazia indispensável, considerando que,

Os jornais produzidos no Brasil, nos séculos XIX e XX tinham como princípio o projeto iluminista de difundir os valores e ideias a fim de educar o público leitor dentro de um projeto civilizatório. Ao se autodenominarem “difusores das luzes”, os jornais buscavam “doutrinar” seus leitores nos conhecimentos que consideravam úteis, em destaque para a política liberal, da qual eram representantes, e reflexões de conteúdo moral. Soma-se a essa reflexão a análise dos conteúdos relativos à educação escolar, nomeadamente a defesa da escolarização da população por esses periódicos (INÁCIO, SANTOS & JINZENJI, 2010, p.127).

No jornal *Minas Livre*, a palavra de seu proprietário-articulista se vê comprometida com os projetos sociais por ele defendidos, em especial os vinculados ao ensino. O

posicionamento de Estevam de Oliveira na arena pública vem acompanhado da manutenção dos princípios doutrinários que lhe são caros, como as questões da irregularidade no preenchimento das cadeiras de instrução pública, a impraticabilidade dos regulamentos, os métodos ineficazes de ensino, a falta de transparência na divulgação das decisões tomadas pela administração estatal, entre outras questões, que aparecem publicadas regularmente na coluna “Ensino Público” de seu jornal, entre 14 de maio de 1891 a 05 de novembro desse mesmo ano.

Como já sabemos, o *Correio de Minas* foi fundado por Estevam de Oliveira em 1894, no qual se manteve como proprietário até meados da década de 1920, o que nos sugere o significado que esse periódico representa para estudarmos o seu papel enquanto jornalista, inspetor, viajante, intelectual.

A educação teve forte visibilidade nas páginas do *Correio de Minas*. Ao manusearmos as páginas do impresso para analisar suas matérias diárias, foi possível identificar um papel significativo dado à temática educacional. As mais recorrentes notícias incluíram alguns debates particulares como a preocupação com a frequência escolar e a obrigatoriedade do ensino, reaberturas e fechamentos de escolas, as escolas normais, a crise financeira dos estados e seus reflexos na educação, entre outros. A diversidade de temas expostos na imprensa nos faz refletir sobre o poder que tal divulgação podia alcançar e os objetivos que se almejava atingir.

QUADRO II- Seleção de notícias publicadas no *Correio de Minas*:

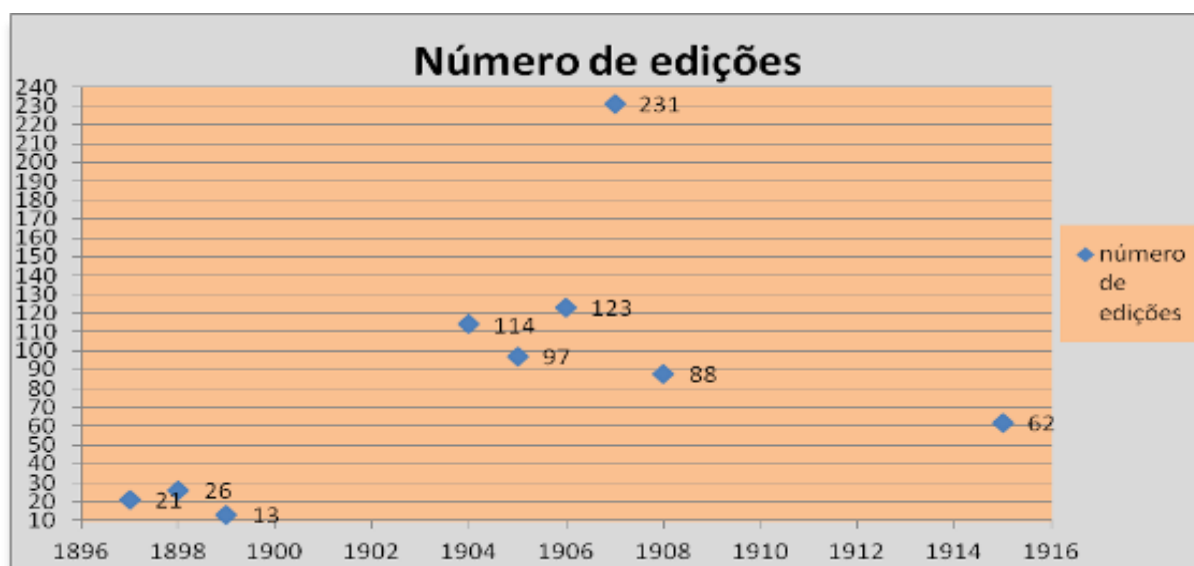
CORREIO DE MINAS	
DATA	RESUMO DAS NOTÍCIAS
20 de julho de 1897	- O projeto de reforma da instrução primária votado pela Câmara em 1895 ainda não havia sido apreciado pelo senado mineiro. O autor critica os senadores e a lei n. 41 pela continuidade da degradação da escola pública no Estado de Minas Gerais
27 de julho de 1897	- Nota sobre a aprovação em 2ª discussão no senado de mineiro do projeto n.28 da Câmara dos Deputados de 1895, com algumas emendas. O autor destaca a necessidade de corrigir as leis n. 47 e 77 que dispõe que o início das aulas deve anteceder as inscrições para matrícula.
12 de abril de 1898	- Artigo em crítica à instrução pública como recurso político de retórica e à aquisição de material didático pelo governo mesmo sem a aprovação do Conselho Superior

	de Instrução Pública. Também denuncia as más condições de funcionamento das escolas públicas.
20 de agosto de 1898	- Pedido para que o Congresso Mineiro aprovasse a lei para a construção do prédio da Escola Normal.
8 de janeiro de 1899	- Figuras duas hipóteses: continuarem funcionando todas as escolas normais do Estado ou a de ser suprimida a metade do seu número. Crítica ao regulamento promulgado em 29/08/1898, pelo dec. Nº 1175. Necessidade de reforma deste regulamento. - Concursos - Concursos
5 de julho de 1904	- Lei que confere ao Governo o poder de suprimir o ensino nos institutos primários que não reúnam frequência legal no decorrer de um semestre. Preocupação com os professores. - Professor realiza concerto para com a verba comprar roupas para as crianças pobres em idade escolar.
21 de setembro de 1904	- Artigo sobre um estudo feito por Estevam de Oliveira, sobre a organização da educação nos estados do RJ e SP,
22 de setembro de 1904	- Artigo que fala sobre as críticas recebidas por Estevam de Oliveira, por seu relatório sobre a educação.
13 de outubro de 1904	- Estevam de Oliveira se defende contra a acusação de que em seu relatório, teria chamado os professores mineiros de analfabetos. Na verdade, segundo ele, a lei n. 41 que rompeu com o concurso público para provimento de cadeiras primárias desde 1882, deu margem à existência de professores despreparados e sem diploma para provirem temporariamente as cadeiras de ensino.
19 de novembro de 1904	- Crítica à inspeção escolar, considerada nula pelo articulista, que acusa seus responsáveis de serem “agentes políticos do partidarismo local”. - Relaciona nome dos doadores e natureza dos prêmios escolares doados. - Resultado dos exames escolares. - Resultado dos exames da escola normal.
4 julho de 1905	- O articulista lamenta que o ensino primário de Minas Gerais fosse tão inferior ao de São Paulo, onde a iniciativa privada não conseguia se estabelecer com sucesso como no caso de Minas, segundo ele, de ensino público deficiente. O articulista rejeita o sistema de equiparações e afirma que o ensino normal deveria ser ministrado pelo estado.
6 de agosto de 1905	- O articulista Estevam de Oliveira se diz favorável ao relatório apresentado por Delfim Moreira ao presidente do estado de Minas. Segundo ele, 3 escolas normais seriam suficientes para formar todo o professorado de Minas. Para o articulista, a reforma só não havia sido levada a cabo ainda devido à existência de interesses “subalternos regionais”.
17 de maio de 1906	- O articulista descredita a publicação do “Jornal do Commercio” do Rio de Janeiro que afirmou que João Pinheiro, governador de Minas Gerais, havia mandado buscar um pedagogo paulista para gerenciar a reorganização do ensino no estado. Para o articulista este responsável deveria ser escolhido dentre os profissionais existentes em Minas Gerais, pois, de outra forma, o organizador não levaria em conta as peculiaridades do ensino e das demandas regionais.

8 de novembro de 1906	<p>- Resultado dos exames nas escolas municipais.</p> <p>- O autor do artigo reitera a necessidade de tornar efetiva a lei da obrigatoriedade escolar no Brasil para que o país se tornasse uma nação como a Alemanha, os EUA ou a França. Faz um apelo ao secretário do interior para que ele se esforçasse nesse intuito.</p>
20 de janeiro de 1907	<p>- Esclarecimento aos pais das vantagens do novo programa escolar adotado nas escolas singulares e grupos escolares. A implementação do regulamento do ensino ainda previa a criação de uma caixa escolar para auxiliar os alunos pobres.</p>
17 de janeiro de 1908	<p>- Apesar de ser pró-centralização do ensino elementar em torno do estado, Estevam de Oliveira critica a supressão de escolas municipais e a denuncia como inconstitucional, já que na legislação estadual (que regia as escolas municipais) não era permitida a demissão do professorado primário a título de economia para o município. Para o articulista, as escolas primárias deveriam ser todas administradas exclusivamente pelo estado, entretanto, não sem o auxílio financeiro da Câmara. Também afirma a necessidade das escolas primárias em bairros populosos.</p> <p>- Artigo sobre a importância da escola.</p>
7 de maio de 1908	<p>- Crítica à manobra eleitoral de Antonio Carlos que, segundo o articulista, usava a promessa de criação de um novo Grupo Escolar em Mariano Procópio para aumentar seu prestígio político. Para o autor do artigo, a região dispensava a criação de um novo grupo, já que o Colégio Santa Catarina reunia grande parte da população em idade escolar no local. Ele pede que Carvalho Britto, secretário do interior não encampe tal proposta, pois uma escola isolada a mais, apenas, seria suficiente para a população de Mariano Procópio.</p>
16/12/1915	<p>Contra o analfabetismo: “a câmara dos deputados, três ante ontem, à hora do expediente, o Sr. José Bonifácio justificando o seguinte requerimento. Requirio que seja nomeado uma comissão especial de nove membros para a fim de propor ao congresso, em projeto de lei, as medidas mais promptas e eficazes para o combate ao analfabetismo”.</p>

A seleção de notícias anteriormente realizada, apesar de representar uma pequena parte dos artigos publicados no *Correio de Minas* acerca da instrução, permite que tenhamos uma melhor compreensão da abordagem do tema no jornal. Ao todo verificamos que o tema instrução aparece entre os anos de 1897 a 1899; 1904 a 1908; e no ano de 1915, em 754 edições, o que consiste em um número bastante expressivo se considerar que o jornal não foi contínuo, tendo sofrido as interrupções assinaladas.

GRÁFICO I- Notícias sobre instrução no *Correio de Minas*:



Ao analisar as notícias podemos encontrar algumas respostas que permitem perceber que o tema da reforma perpassava pelo ensino primário nas escolas públicas e também pelo ensino normal (educação para a formação de professores). Quanto aos envolvidos nessa ideia, compreendemos que não só os homens públicos e governantes questionaram a ineficácia e apresentaram propostas de transformação, mas que também a própria sociedade civil se manifestou, demonstrando insatisfação com o “sistema” vigente¹²⁷. Em uma das notícias publicadas no jornal, foi apresentada uma crítica aos senadores e à lei de nº 41, alegando-se a continuidade do processo de degradação da escola pública no estado de Minas Gerais. Prosseguia-se com reclamações por uma reforma do ensino normal e a alegação de não ser mais possível manter o ensino primário “quase privativamente mantido e provido pelo Estado” (CORREIO DE MINAS, 19/01/1899). Na sequência de notícias que compunham os tabloides diários, a grande preocupação consistia em se pensar numa organização efetiva para as escolas primárias, incluindo professores qualificados, materiais didáticos adequados, instalações de acordo com as exigências higienistas relacionadas às preocupações quanto à saúde mental e física da criança, fiscalização em relação à frequência e métodos eficientes de ensino.

Os artigos publicados ainda divulgavam a necessidade de se reformar o ensino elementar mineiro¹²⁸, que naquela época ainda não possuía um programa definido, e, como os

¹²⁷ A participação de membros da sociedade civil nas denúncias e solicitações quanto às reformas do ensino puderam ser observadas em notícias nos jornais e abaixo-assinados produzidos pelos mesmos, nos quais se reivindicavam melhorias nas escolas, substituição de professores e abertura de novas escolas, entre outros.

¹²⁸ Os exemplares dos dias 20/07/1897; 19/01/1899; 08/12/1904; 24/02/1905; 18/02/1906; entre outros, trazem pedidos e projetos para a reforma do ensino elementar e normal em Minas Gerais.

professores eram autônomos para definir o programa, as escolas primárias careciam de uniformidade. Criticavam-se os compêndios e o fato das matrículas serem feitas em qualquer época, o que por si só inviabilizava a execução de um programa regular de ensino (CORREIO DE MINAS, 24/02/1905). Em suma: a enxurrada de denúncias, reclamações e propostas permaneceu presente no jornal durante os anos seguintes, o que nos leva a pensar que, por bastante tempo, a situação do ensino mineiro permaneceu “precária” e “deficiente” aos olhos dos articuladores desse periódico.

O *Correio de Minas* continuou exercendo seu papel de divulgador, embora seja pertinente enfatizar que todos esses meios de expressar o que se passava com a educação mineira representa aspectos de um jogo político, uma forma de persuadir a população de acordo com interesses dos agentes envolvidos. Conforme Gramsci (1999, p. 20),¹²⁹ “a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular”. Era assim que o jornal agia, repetindo e insistindo na divulgação dos problemas e nas soluções para a educação, já que esta era a “chave” para que se obtivessem os resultados esperados.

Outro demonstrativo da constante ação na imprensa, a fim de obter o resultado político, pode ser observado no relatório do secretário do interior, Delfim Moreira encaminhado ao presidente do estado sobre o problema do ensino público, em Minas. As principais propostas se referem à formação de professores na escola normal da capital (o estabelecimento modelo) e a aplicação dos recursos antes disponíveis para as escolas normais para a criação de grupos escolares. Segundo o secretário, essas medidas resolveriam o problema do excesso de normalistas para poucas cadeiras (CORREIO DE MINAS, 04/08/1905).

O tabloide também publicou, expondo a data da Câmara Municipal reabrir, inúmeras escolas públicas que anteriormente haviam sido fechadas por falta de dinheiro ou para melhoramento do ensino (idem, 21/04/1906). Acreditava-se (ou se queria fazer acreditar) que as escolas isoladas existentes desde o Império e que perduraram na República não atendiam as necessidades de governo articuladas ao projeto de civilização, pois nelas faltavam meios eficientes de controle dos professores e alunos pelo poder estatal.

Uma das críticas que Estevam de Oliveira fazia, era sobre a relação estabelecida entre os municípios e o estado, tida para ele como um grande obstáculo ao desenvolvimento do ensino primário, uma vez que “não existia uma relação de cooperação” entre esses dois poderes, onde o município, para não colocar em risco sua autonomia administrativa, se

¹²⁹ GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

recusava a ajudar o Estado a resolver questões que deveriam ser conduzidas por ambos. Mas mesmos os municípios que usaram sua autonomia de forma responsável, criando instrução primária paralela as do estado, e assim, mantiveram escolas elementares, seja construindo prédios e muitas vezes cedendo esses ao estado, com subsídios ao ensino de sua circunscrição, não desenvolveram uma solução eficaz para disseminação do ensino (SOUZA & ALMEIDA, 2009). Um exemplo disso era a cidade de Juiz de Fora, que possuía, segundo Estevam, no ano de 1900, sete escolas primárias mantidas paralelamente as escolas do estado, pela municipalidade. Contudo as mesmas “não solucionavam o problema do ensino”, pois para o inspetor “estas vegetam aí a mingua de tudo”, ou seja, eram “inúteis”, pois a Câmara não fornecia prédios, não as “dotavam de material de ensino”, não distribuía livros didáticos aos meninos pobres que a procuram, sem falar da remuneração dos professores que não era atrativa. Acrescendo a essa situação, Estevam assinala o fato de que o estado mantinha na cidade oito escolas primárias, além da aula prática anexa à escola normal. Tudo isso, segundo o inspetor, se “configurava em um desperdício de forças sem menor compensação”, pois existia um grande número de escolas primárias espalhadas sem utilidade e sem condições materiais, estruturais e higiênicas para funcionarem. Todos esses argumentos utilizados por Estevam serviram para justificar seu projeto de criação dos grupos escolares.

Esta última notícia permite pensar sobre possíveis estratégias particulares, os “jogos de verdade” analisados por Foucault (2001) e presentes nos discursos. Primeiramente, a crise financeira do estado mineiro e da Câmara Municipal de Juiz de Fora era constituída em argumento, o que justificaria o fechamento de escolas e a diminuição de gastos públicos. A mesma notícia também procurava dar visibilidade a medidas que estavam sendo tomadas para o aprimoramento do ensino, frente aos problemas orçamentários. Vemos aí traços de uma estratégia política clássica: a notícia buscava convencer seus leitores da necessidade de redução de gastos e ao mesmo tempo procurava seduzi-los ao mostrar o esforço empreendido pelo governo.

Entendendo a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade e para o progresso da nação, Estevam adotou a imprensa como aliada na propagação de suas ideias. Utilizando-se da análise de Hunt (2001)¹³⁰ acerca da linguagem enquanto instrumento de poder, é possível relacionar essa perspectiva com o discurso de Estevam. Lynn Hunt mostrou como “a linguagem política podia ser usada retoricamente para criar um senso de comunidade e, ao mesmo tempo, estabelecer novos campos de luta social, política e cultural (...) [e

¹³⁰ HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. 3ª ed. Martins Fontes Editora, 2001.

examinou] a maneira como a prática linguística podia ser um instrumento ativo de poder (...) em vez de simplesmente refletir a realidade social” (HUNT, 2001, p. 23). Enquanto conhecedor da relevância dos periódicos e de seu poder de alcance, persuasão e convencimento, Estevam estava consciente de que sua “voz” ressoaria pela cidade de Juiz de Fora e pelo estado mineiro a partir de seus artigos na imprensa, de seu ideal expresso no periódico, de sua intenção subliminar nas páginas do jornal. Acreditamos não incorrer em erro ao postular que a atuação de Estevam é paradigmática das relações entre jornalismo, impressos e poder.

Considerando a importância da instrução na formação social, pode-se compreender a valorização da instrução pública como recurso político nas páginas do *Correio de Minas*, pela visibilidade conferida às denúncias que envolviam os agentes do estado. Estevam utilizava do jornal para relatar e divulgar notícias, mas principalmente, fazia desse espaço um instrumento de poder. Uma possível seleção de notícias em detrimento de outras ajuda a compreender a dimensão estratégica do jornal. No dia 12 de abril de 1898 Estevam de Oliveira publica o seguinte texto em seu jornal:

A intrucção publica, notadamente a primaria, constituiu sempre, desde o tempo do Império, e ainda constitue hoje, na República, o chavão com que todos os pretendentes de cargos de eleição enfeitavam e enfeitam as circulares, os manifestos e os programas de governo (...). Ninguém hoje ignora que a mais palpitante necessidade de nossas escolas primarias é a existência de exercícios apropriados (...). Em segundo lugar, a mobilia, que, rigorosamente construida, deve adaptar-se às condições phisicas das creanças (...) (CORREIO DE MINAS, 12/04/1898).

A notícia criticava a instrução pública como recurso político de retórica e à aquisição de material didático pelo governo mesmo sem a aprovação do Conselho Superior de Instrução Pública. Também denunciava as más condições de funcionamento das escolas públicas. O inspetor aqui tratado não só criticou esse uso como recurso político, como também publicou em seu jornal notícias nas quais ele se defendeu de acusações, como a utilização de seu cargo público para atender a interesses partidários, de ofender “o professorado mineiro”, de utilizar o *Correio de Minas* para pedir aos professores que comprassem o seu periódico, sobre o texto do relatório produzido por Estevam em 1902 e publicado no ano de 1903.

As acusações feitas por diferentes articulistas, a maioria sem assinaturas, outras identificadas por nomes como “Álvaro Silveira” – criticou, dentre outras coisas, o modo como a questão da higiene escolar foi apresentada no relatório – foram publicadas no jornal *Minas Geraes* durante o mês de setembro de 1904, período no qual Estevam estava fora da cidade de Juiz de Fora, em viagens para inspeção a escolas no Sul de Minas.

Ao retornar e ter conhecimento das acusações, o inspetor utiliza seu jornal para se defender das mesmas. Devemos destacar que não tivemos acesso às críticas diretamente no jornal que foram publicadas, ou seja, não foram pesquisadas as notícias publicadas no *Minas Geraes*. Foi possível localizar as notícias que Estevam assinala tais críticas e sai em sua defesa. Chama a atenção, portanto, o fato dele, mesmo enquanto proprietário do periódico, não ter omitido tais denúncias, dando assim credibilidade e idoneidade tanto à sua própria pessoa como ao *Correio de Minas*. Porém, essa atitude também gera alguns questionamentos. Será que sua ação não seria justamente uma estratégia para agregar a impressão de honestidade à sua imagem e, ao seu jornal, a legitimidade que necessitaria ter? No dia 11 de outubro de 1904, o jornal *Correio de Minas* publica a seguinte nota:

Em legitima defesa

Ao Sr. Alvaro da Silveira afigurou-se facilima tarefa arrdar-me com um simples piparote, de sua estrada triumphal. Polemista incomparável, no conceito único da própria autolatria, sahe a correr, caminho em fora, em busca de um hombre valiente que se queira com elle medir, com elle, o más valiente de todos (CORREIO DE MINAS, 11/10/1904, p.1).

Seguindo a notícia, o inspetor se defende das críticas feitas por Álvaro Silveira do “Minas Geraes” acerca do seu parecer sobre higiene escolar física e mental nas escolas de ensino primário do estado do Rio de Janeiro e de São Paulo. No dia seguinte outra defesa foi publicada. Desta vez, Estevam se pronuncia contra as críticas feitas por Álvaro Silveira, no *Minas Geraes*, destacando, principalmente os pontos criticados em seu relatório, como veremos na íntegra pela notícia a seguir:

Uma das maiores cargas que me fez d. Quixote da Silveira consistiu nisto: haver eu, naquelle documento official, criticado a lei n. 41 e, conjunctamente, censurado anteriores adminstrações mineiras, por terem estas deixado em plano inferior o problema do ensino primário. Ainda se não viu escripto maior dislate. Só mesmo um cérebro escaldado pela febre da vesania seria capaz de engendrar tão grande monstruosidade. E aquelle conceito, emittido pelo incomparável polemista, vem salientar, de maneira inequívoca, o valor de sua dialectica. Ora, si a lei 41, reformando a organização do ensino que nós herdamos da antiga legislação provincial, devesse, de facto, ser intangível, maiores censuras merecem os governos que não a executaram, e que ate lhe addicionaram remendos posteriormente. De mais acre censura ainda seria passível a memória do inesquecível patriota dr. Silviano Brandão, porque este grande mineiro, relegando-a para o canto, me incumbiu de lançar o plano de uma nova reforma. Impeccavel aquelle monumento legislativo, para que reformal-o? Para que dispêndio inútil de dinheiros públicos com estudos posteriores? A quantas incongruências conduz o destemperado ataque de d. Quixote da Silveira!... Mais do que a mim, entretanto, veiu esse ataque ferir directamente a honrada e criteriosa administração do sr. dr. Francisco Salles. Foi o governo deste

mineiro illustre que mandou vulgarizar o meu relatório, publicando-o no Minas Geraes, e reeditando-o em volume. Isto foi feito, depois de minuciosamente lida na secretaria do interior aquella peça. A esta circumstancia, seguem-se outras ponderosas: a de haver o mesmo sr. dr. Francisco Salles, em sua primeira mensagem dirigida ao poder legislativo na sessão do anno findo, reproduzido textualmente conceitos meus, exarados nesse mesmíssimo relatório, e a deter transportado ao mesmo tempo, para um documento de tão alto valor político, o plano integral de reforma por mim esboçado. Não se comprehende, pois, a menos que se não hajam mostrado ineptas e desidiosas, que duas administrações successivas puzessem de lado a lei 41, sómente pelo prazer injustificável de a reformarem radicalmente. Menos se comprehende ainda que o actual governo tenha mandado vulgarizar um documento nullo, segunda a opinião do sr. director do organo official, claramente expendida nas próprias columnas editoriaes desse organo, e ulteriormente venha documentar planos governamentaes, na resolução do grave problema, com o parecer do dito documento, assim eivado de erros grosseiros. Ahi está como os desassisados, investidos temporariamente de funções officiaes delicadas e melindrosas, podem crear os maiores embaraços a uma administração séria e honesta, pacientemente entregue ao estudo de questões as mais importantes. Admitta-se, porém, que o meu relatório não tivesse tido essa consagração solenne e que, de facto nelle houvera eu feito descabida critica, quer a lei 41, quer a administrações anteriores. Ainda assim era dever meu, e até direito inconcusso, analysar, a lei que se pretendia reformar. O facto da reforma intentada evidencia inilludivelmente que essa lei tem defeitos. Nem há lei, nem há governos immunes, que escapem ao processo critico da analyse. Incumbido de indicar um plano geral de reforma, só poderia justificalo, criticando a lei reformável. Logo, censurar-me por isso, é praticar imperdoável dislate. O que se deve fazer, o que se póde fazer, é verificar a procedência ou improcedencia da minha critica; si andei mal ou bem; si são ou não acceitaveis as idéas por mim indicadas como úteis e adaptáveis ao nosso meio. Allegar como censuravel a critica nua e crua, embora documentada, pelos próprios factos, com que o relatorio fulminou tambem a lei 41, e catar cochilos possíveis aqui e allí, é demonstrar incapacidade para o exame aprofundado da matéria, sinão tambem um plano inconfessável, preconcebido, de me ferir à outrance. De equal quilate é tudo quanto ha escripto contra o relatorio d. Quixote da Silveira. Fora deste circulo de incongruências e disparates, e presumindo-se, não obstante, de omni re scibilis et quibusdam aliis, só sabe effectivamente xingar e reproduzir as toleimas repisadas de outro typo de envergadura congênere. Ao envez de ir para o Minas Geraes escrever artigos explicativos de actos do governo; de discutir questões enconomicas, nestes tempos de estudos reaes e positivos para assim fazer jus ao nobre estipendio, com que o Estado galardos so seus servidores: deixa-se allí em santo ócio, quando não se exhibe grotescamente a dirigir ataques inauditos, como os de que foi victima, no fim do mez recebe vencimentos pingues, sem nada fazer. É um sujeito destes, que encampa as mofinas de quanto moleque por ahi deturpa o sacerdotio da imprensa, que me vem chamar comedor... como si outra cousa não fôra elle! (OLIVEIRA, 12/10/1904, p. 1).

Estevam de Oliveira rebate as críticas do “*Minas Geraes*” ao seu relatório. Utilizando desse espaço, o inspetor reforça seu ponto de vista sobre a lei n. 41 de 1892, herdada da legislação imperial que, segundo ele, deveria ser reformada. Estevam também critica as gestões anteriores que não levaram a cabo esta reforma. Em 13 de outubro de 1904, o jornal insistiu em rebater os comentários lançados no *Minas Geraes*:

Há certos desaffectedos meus que vivem desesperados por um bate-barbas comigo, não obstatante o desprezo solene a que os condemnei. São indivíduos cujos nomes

não sahem escriptos de minha penna. E tanto mais me acomettem, tanto mais me elevam (...) (CORREIO DE MINAS, 13/10/1904).

Nessa mesma nota, Estevam de Oliveira se defende contra a acusação de que em seu relatório, teria chamado os professores mineiros de analfabetos. Na verdade, segundo ele, a lei n. 41 que rompeu com o concurso público para provimento de cadeiras primárias desde 1882, deu margem à existência de professores despreparados e sem diploma para provirem temporariamente as cadeiras de ensino. É possível observar que as desavenças, assim como a disputa, perduraram em outros momentos. Dois dias depois, o *Correio de Minas* voltou a defender seu proprietário de novas acusações:

Não estou investindo de nenhuma autoridade escolar effectiva, desde outubro de 1901; que nenhuma hierarquia administrativa me torna superior em relação ao professorado mineiro; e que, portanto, nenhuma incompatibilidade moral me impede, ainda hoje, de recorrer aos professores, pedindo que assignem um jornal por mim redigido que lhes é e lhes há de ser útil (...). É assim que costume esmagar os cobardes e miseráveis, que supõem abatido ao simples contacto de sua miséria, ou do sopro pestilento da calúnia e da diffamação (...) (idem, 15/10/1904).

Defendendo-se acusações de que estaria ao mesmo tempo vilipendiando o professorado mineiro e pedindo que lhe comprassem o seu jornal, Estevam esclarece que seu pedido não tem conotação hierárquica, uma vez que a Lei Raposo de 1901 extinguiu o cargo de inspetor de ensino extraordinário (posto efetivo do estado), no qual serviu por 12 anos.

Posteriormente, novos apontamentos contra Estevam foram noticiadas pelo jornal, desta vez criticando a inspeção escolar, considerada nula pelo inspetor, e acusando seus responsáveis de serem “agentes políticos do partidarismo local” (ibidem, 19/11/1904). Para legitimar a imagem idônea do inspetor, o jornal publicou nesse mesmo dia notas de apoio a Estevam de Oliveira quanto à polêmica sobre o relatório de ensino por ele produzido que teve muita repercussão no jornal oficial¹³¹. Os anos seguintes, mais expressivamente 1906, 1907 e 1908, foram palco de divergências políticas e acusações de interesses particulares por diferentes homens públicos.

No ano de 1906 houve novas polêmicas no *Correio de Minas*. A principal delas se dava quando João Pinheiro foi eleito Presidente do Estado de Minas Gerais e fez “a tão esperada e anunciada reforma do ensino primário e normal de Minas”. Nesse período, “ele deixa de enaltecer seu relatório e faz algumas críticas à reforma empreendida pelo Secretário

¹³¹ Essas notas também foram publicadas no Jornal do Commercio após a publicação do relatório de Estevam de Oliveira, como veremos mais adiante ao descrevermos a participação do mesmo no projeto de reforma do ensino em Minas Gerais.

de Interior Carvalho Britto, que assume para si todo o plano de reforma” (KAPPEL, 2010, p.87).

Nesse momento, percebemos as notícias, recorrentemente, assinadas por Neophyto¹³², pseudônimo usado por Estevam. No dia 20 de dezembro de 1906, Neophyto enumerava sua trajetória no serviço público como defensor da instrução e se dizia “injustiçado” por não ter sido considerado autor de muitas leis e projetos que figuravam no novo regulamento de ensino e que, segundo ele, tiveram nítida influência de seu relatório (CORREIO DE MINAS, 20/12/1906, p.1). Retomando a argumentação no jornal, o inspetor traçava elogios ao regulamento de Carvalho Britto que estatuiu a reforma do ensino, porém, apresentando suas lacunas, como o fato de não estar previsto o caso da amovibilidade e o auxílio ou subsídio ao professor que contraísse alguma doença contagiosa durante o exercício do magistério (idem, 21/12/1906). As críticas não cessavam, de modo que no dia 25 de dezembro Neophyto tornava a se pronunciar sobre a reforma e afirmava que para ela se tornar efetiva e real, seriam necessários cerca de 10 anos para que fossem estabelecidas as suas bases gerais. Um dos grandes problemas enfrentados pelo ensino, segundo ele, tratava-se da desigualdade pedagógica entre os normalistas, todos formados por leis, regulamentos sucessivos e distintos, fazendo com que em 1906, muitos docentes antigos não tivessem conhecimento de disciplinas recentemente consideradas obrigatórias (idem, 25/12/1906).

A insatisfação de Estevam também pode ser observada em 1907. Porém, nesse momento, uma nova questão se destacava nos discursos, questão essa concernente à criação dos grupos escolares, ponto que, como outros da reforma, sofreu modificações no projeto inicial, diferenciando-se da proposta apresentada por Estevam em 1902 a pedido do próprio governo. No dia 05 de fevereiro de 1907, o jornal *Correio de Minas* noticiava o evento de instalação do 1º Grupo Escolar de Juiz de Fora, informando que a matrícula havia sido de 470 alunos. Ainda nessa notícia, o jornal criticava as determinações de trajés específicos para a frequência de professores e alunos aos grupos escolares. Segundo o articulista (não identificado), este tipo de exigência deturpava o sentido público da instrução fazendo com que apenas os ricos pudessem dela se beneficiar. Os alunos pobres, principal alvo da instrução pública, ficariam prejudicados com tal medida.

No ano seguinte, o grupo escolar voltou a ser polêmica no jornal *Correio de Minas*. Estevam de Oliveira teve mais uma vez significativa participação, ora como acusador e propositor, ora como acusado e criticado. Sob o pseudônimo de “Neophyto”, ele não abriu

¹³² BARBOSA, Leila Maria Fonseca; RODRIGUES, Marisa Timponi Pereira. Machado Sobrinho: notícias da imprensa sobre a academia mineira de letras. Juiz de Fora: FUNALFA, 2009.

mão de apontar as falhas do governo ao qual se aliava, reconhecendo, porém, também alguns avanços. Desta vez, Neophyto criticava a abertura de um novo grupo escolar em Juiz de Fora, superposto ao já existente. O autor argumentava que o grupo que já estava fundado na cidade não servia de modelo para outros, funcionava em horário inconveniente e prejudicial às crianças e nem sequer atendia os requisitos básicos de higiene. Também rebatia a visão otimista do diretor do Grupo Escolar, José Rangel, afirmando que a estatística do grupo em funcionamento não justificava sua existência:

Se o primeiro grupo escolar deve simbolizar o custeio de oito escolas singulares, claro está que a sua frequência mínima deveria atingir a 320 alunos, para que mais volumosa fosse a frequência média. Ainda assim, esta frequência seria quase nula, quando comparada com a de institutos congêneres da capital paulistana. Nas oito escolas singulares, que eram então as existentes, só se tornaria regulamentarmente efetivo o ensino, segundo as regras da reforma, se nelas se matriculassem 360 alunos (...). Certamente não valeria a pena agrupa-las em instalação luxuosa (...). Somente um grupo, dividido em borá, suas lições por dois horários, seria muito mais proveitoso, reuniria a mesma frequência e tornaria menos dispendioso o ensino (CORREIO DE MINAS, 05/05/1907).

Relacionada à polêmica da criação de um novo grupo escolar em Juiz de Fora, podem ser pensada duas possibilidades. Uma delas está relacionada ao modo como foram criados os grupos escolares em Juiz de Fora. Diferente do projeto de grupo escolar apresentado por Estevam em seu relatório de 1902, a instituição do mesmo se deu a partir da junção de escolas isoladas já existentes, representando um agrupamento de “oito escolas isoladas”. A segunda razão para a discordância de Estevam pode ser pensada a partir das suas divergências com Antônio Carlos de Andrada¹³³. Em Juiz de Fora no ano de 1907 aconteceram as eleições municipais, das quais Antônio Carlos participou e saiu eleito¹³⁴. Segundo Estevam, “esse

¹³³ Proprietário do *Jornal do Commercio* e membro da ilustre família Andrada, veremos que nos primeiros anos de circulação de seu jornal, Antônio Carlos escrevia quase diariamente, deixando explícita, desde o início, sua linha político ideológica. Segundo Milena Candiá, “neste espaço Antônio Carlos buscou uma proximidade orgânica com o mundo da produção, ressaltando sempre o papel essencial das classes produtoras para o progresso de uma sociedade. Cabe ainda registrar que, no início de sua vida pública em Juiz de Fora, ele teve expressiva inserção em diversos movimentos associativos da cidade. Como membro diretor do Instituto Jurídico Mineiro (1898), foi responsável pela reforma de seus estatutos e na condição de orador representou este órgão no Congresso Jurídico Americano (1899). Foi, também, sócio da Sociedade de Beneficentes de Juiz de Fora, sócio honorário do Grêmio Apolo, membro eleito do Conselho Administrativo da Santa Casa de Misericórdia, sócio honorário da “Sociedade Auxiliadora Portuguesa”, membro da diretoria da “Liga Mineira contra a Tuberculose” (1901), presidente da Sociedade Anônima Clube Prado de Juiz de Fora (1898) e sócio fundador do “Clube dos Fanáticos Carnavalescos” (CANDIÁ, 2007, p.45). Este político sustentou vários projetos educacionais nesta cidade, dando subvenções a diversas escolas, entre as quais figuram várias noturnas destinadas ao operariado de Juiz de Fora, além de um Curso Primário de Artes e Ofício, ligado ao Instituto Politécnico da Academia de Comércio (1909), que o político ajudou a manter através de verbas municipais, quando atuou como agente executivo deste município, revelando-se, assim, indícios de seu comprometimento com a causa republicana” (idem, 2007, p.47).

¹³⁴ Acreditamos que as divergências entre Estevam de Oliveira e Antônio Carlos de Andrada iniciou com a legitimação da candidatura de Silviano Brandão, que teve Estevam como aliado e Antônio Carlos como opositor.

político” prometeu a criação de um novo grupo escolar para se promover nas eleições, ou seja, por “interesses partidários” (CORREIO DE MINAS, 07/05/1908, p.1).

As críticas de Estevam, assim como sua posição contrária a outros pontos da política educacional de Juiz de Fora, renderam-lhe perseguições e até mesmo ameaça de retaliações, o que demonstra que, muito mais que um ideal ou projetos educacionais, estavam em jogo interesses particulares e a disputa por espaço e poder na política de governo.

O Correio da Tarde noticia a necessidade do governo em enviar uma escolta policial para garantir que Estevam de Oliveira pudesse desempenhar sua função de inspetor escolar em São João Nepomuceno. *O Correio de Minas* critica as autoridades públicas locais por não garantirem a ordem de maneira que Estevam pudesse, sem risco de retaliações, exercer sua atividade de inspeção (idem, 30/08/1907).

As sugestões feitas por Estevam, do mesmo modo que seu projeto de reforma e organização para o ensino em Minas Gerais recebeu apoio em muitos segmentos, assim como garantiu o apoio de agentes públicos do governo que o enalteciam admiravam sua “capacidade de entender as necessidades da educação” e seguiam sugestões que o mesmo apresentava para a educação mineira. Foi o caso de Heitor Guimarães¹³⁵, que a partir de um relatório recebido por José Rangel, diretor dos grupos escolares, deu parecer favorável para o fechamento das escolas isoladas municipais, o que garantiu a criação do novo grupo escolar em Juiz de Fora.

No jornal de 18 de janeiro de 1908, após os resultados das eleições, na qual Antônio Carlos se elegeu a presidente da Câmara de Juiz de Fora, Heitor Guimarães, inspetor municipal de ensino, teve publicado uma carta sua na qual se justificava para Estevam e se defendia por ter dado parecer favorável à supressão de escolas municipais em Juiz de Fora.

De acordo com Milena Candiá “apesar da forte resistência e do intenso debate que marcaram a dinâmica interna dos diretórios locais, as lideranças dissidentes e as silvianistas acabaram por estabelecerem um acordo, legitimando a candidatura de Silviano Brandão para a presidência do estado e constituindo as bases orgânicas do Partido Republicano Mineiro (PRM). A partir daí, com a combinação de novos poderes legais, violência e fraude eleitoral, Silviano e seus aliados forjaram uma “máquina estadual unificada”, o PRM, que com sua Comissão Executiva, a “Tarasca”, conseguiram estabelecer o controle político em Minas por toda a Primeira República. Ainda por algum tempo, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada manifestou-se publicamente na imprensa contra as estratégias “perniciosas” operadas por Silviano Brandão, que visava através de sua política neutralizar a atuação dos republicanos dissidentes da Zona da Mata, numericamente em desvantagem com relação às hostes situacionistas” (ibidem, 2007, p.54). No âmbito mais local, com relação aos arranjos políticos formados em Juiz de Fora, “no início do século XX, onde eram acirradas as divergências entre as diversas facções políticas ali existentes, pode-se notar que Antonio Carlos enfrentou significativa oposição por parte de algumas lideranças locais (...). As eleições de novembro de 1907, que levaram Antônio Carlos à direção do município, foram um marco importante para a sustentação de sua autoridade política nesta cidade” (CANDIÁ, 2007, p.57).

¹³⁵ Heitor Guimarães, nesse momento, era redator do *Correio de Minas*, sendo também inspetor municipal de ensino em Juiz de Fora.

Segundo ele, sua decisão baseou-se no parecer do diretor dos grupos escolares [José Rangel], segundo o qual haveria escolas estaduais em número suficiente para toda a população da cidade. Na publicação, Heitor Guimarães reafirmava seu desejo, como o de Estevam de Oliveira, de ver centralizado o ensino elementar do estado. Pede que seja esclarecido que o plano de supressão antecedia a gestão de Antônio Carlos e havia sido idealizado desde a presidência de Duarte de Abreu (CORREIO DE MINAS, 18/01/1908, p.1).

O *Correio de Minas* seguiu relatando as notícias de utilização da instrução pública como recurso político, principalmente as que envolviam os adversários de Estevam:

O Sr. Antônio Carlos, residente da Câmara, fez chegar hontem ao conhecimento do Sr. Carvalho Britto que a municipalidade cederá o prédio necessário para a boa instalação do grupo. Não estivéssemos já em pleno período eleitoral, e deixaríamos correr mundo, sem o menor comentário, tão alviçareira noticia, certos, como estamos, de que se não realizará a criação do grupo escolar em Mariano Procipio, de que é inviável e inexequível semelhante criação, e de que somente interesses partidários a intentam (...) como isca de pescaria de votos as próximas eleições federais (...) (ibidem, 07/05/1908).

Estevam faz críticas à possível manobra eleitoral de Antônio Carlos, que, segundo o articulista, usava a promessa de criação de um novo grupo escolar em Mariano Procópio para aumentar seu prestígio político. Para o autor do artigo, a região dispensava a criação de um novo grupo, já que o colégio Santa Catarina reunia grande parte da população em idade escolar no local. Ele pede que Carvalho Britto, secretário do interior, não encampe tal proposta, pois uma escola isolada a mais, apenas, seria suficiente para a população de Mariano Procópio. As desavenças particulares eclipsam a preocupação com a educação. Isso pode ser observado à medida que o *Correio de Minas* responde diretamente a outros jornais: *O Pharol* e o *Jornal do Commercio*, este segundo de propriedade de Antônio Carlos, adversário político de Estevam. Embora o debate tenha se iniciado no jornal com a discordância acerca da necessidade ou não de criação de um novo grupo escolar na cidade, havia uma tensão de outra escala que se expressava nos debates a respeito da condução das políticas educacionais.

Porque demonstrei á evidencia o dislate e a inutilidade da fundação de um instituto escolar aggrupado em Mariano Procópio (nem outra é a função jornalística na sua influencia diária sobre o evoluer continuo da sociedade), e assim procurei contribuir para que mais acautelados ficassem os dinheiros da receita estadual, foi esta folha acoimada de haveagido tão somente com o intuito de molestar o presidente da Câmara, como si o íntimos alheio fosse objecto de investigações dessa espécie e a pessoa de quem ora governa o município se devesse tornar intangível e indemne de

crítica (...). Sabe-se quanto dahi decorreu. A uma replica, mordaz é certo, ironicamente picante, mas litteraria, escripta em linguagem decente, por mim opposta a quem surgiu em campo sem ser chamado, abriram se as válvulas da descompostura soez, do desbragamento da infâmia e da diffamação, contra o jornalista que nada mais fizera que exercer livremente seu *múnus publicum* (ibidem, 24/05/1908, grifos do autor).

Assinando como Neophyto, Estevam de Oliveira acusava os jornais *Pharol* e *Jornal do Commercio* de publicarem calúnias a seu respeito devido à sua livre oposição à implantação de um grupo escolar em Mariano Procópio. Ele fazia críticas principalmente ao diretor do *Pharol*, “um desafeto seu”, e ao proprietário do *Jornal do Commercio*, Antônio Carlos [então presidente da Câmara de Juiz de Fora], que, segundo o articulista, publicava insultos à sua pessoa devido à oposição política ao chefe da municipalidade. Os discursos morais, políticos e sociais, em alguns exemplares do *Correio de Minas*, *Jornal do Commercio*, *O Pharol*, tinha uma característica que se pode notar nas passagens anteriores. Aliavam-se nos discursos um “quadro político-partidário submerso em desvios de propósitos e de corrupção que emperravam as ações político-administrativas de cunho progressistas” (PERIOTTO, 2010, p.279). Os partidos políticos eram “souvedouros das virtudes e da honestidade, agindo sobre os espíritos como um imã que grudasse na vontade do indivíduo manejando-o em prol de interesses próprios ou do grupo a qual se encontrava inscrito” (idem, idem, p.280). Neste caso, evidenciou-se que muitas políticas pensadas para a reorganização do ensino também se encontravam associadas às questões partidárias ou interesses do governo que, deste modo, disputavam a gestão da população.

Segundo Morel (2003) a imprensa participou significativamente na constituição e ampliação da esfera pública. É nesta perspectiva que reconhecemos a participação e o envolvimento de Estevam de Oliveira no *Jornal do Commercio*.

Diferente do posicionamento adotado nos jornais anteriores, Estevam de Oliveira apresenta-se no *Jornal do Commercio*, muito mais como inspetor extraordinário e homem de governo do que um jornalista/ proprietário e articulista-crítico como ocorreu no *Minas Livre* e no *Correio de Minas*. Os motivos para tal postura pode ser entendida de duas maneiras: primeiro, devido o jornal ser de propriedade de seu adversário político, como já informado anteriormente, como também, por ser um jornal que frequentemente expunha os discursos dos agentes do Estado. Os espaços utilizados por Estevam nesse periódico serviram para noticiar acontecimentos referentes à instrução, propostas de governo, não lhe cabendo espaço como opositor. Pelo contrário, notaremos o discurso de Estevam de Oliveira visivelmente em defesa

do Estado, mostrando aqui, claramente, o lugar ocupado enquanto inspetor extraordinário e participante das decisões do governo.

Para observar esse lugar ocupado por Estevam foram analisadas notícias de jornais que retratavam o pensamento e as intenções do governo mineiro no final do século XIX, em relação à instrução pública. O trabalho aqui exposto foi pensado a partir da criação do cargo de inspetor extraordinário em 1899, que encarregou Estevam de Oliveira de fiscalizar o ensino público e efetivar a obrigatoriedade do ensino, além de formular ideias e estudos para uma nova organização de instrução em Minas Gerais. No exercício de sua função partiu em viagem para os estados paulista e fluminense, de modo a observar a organização escolar, culminando na elaboração do Relatório oficial de Estevam de Oliveira apresentando ao governo mineiro no ano de 1902. E, no último momento, analisou os reflexos e a recepção do relatório por parte da população mineira, retratada nas notícias do *Jornal do Commercio* durante os anos de 1902 e 1903.

2.3.2- O inspetor extraordinário

No dia 16 de setembro de 1899 é decretada a Lei nº 281, pelo presidente do estado Silviano Brandão, que propunha uma nova organização à instrução pública de Minas Gerais. Dentre os vários pontos abordados a gratuidade e obrigatoriedade do ensino ganharam destaque e atenção por parte do governo, ao menos nos documentos oficiais. Para que a obrigatoriedade fosse cumprida era necessário inspecionar e fiscalizar as escolas, alunos, professores e o ensino, uma fiscalização, *insuficientemente, realizada pelos inspetores distritais e municipais. Era preciso um olhar mais minucioso, um rigor, uma severidade e um comprometimento verídico com o Estado. Assim, criou-se o cargo de inspetor extraordinário para garantir e efetivar a obrigatoriedade do ensino*¹³⁶ (GONÇALVES, 2009, p.115, grifos nosso). Silviano Brandão apontava as soluções para “o lastimável descumprimento dessa obrigação”¹³⁷. Tornava necessário intensificar a fiscalização e organização no ensino. Estevam de Oliveira foi um entre os dois agentes escolhidos pelo presidente para assumir essa responsabilidade e pensar num projeto de reforma para o ensino.

Ilustríssimo Sr. Secretario do interior de Minas Gerais;

De ordem da diretoria desta estrada e em satisfação a vossa requisição em officio de 21 de março, remeto-vos a autorização de passes num. 96 e 97 para os inspetores escolares extraordinários, Bacharel Albino José Alves Filho e ao Major Estevam de Oliveira¹³⁸.

Como vimos, Estevam de Oliveira teve um papel relevante no cenário de Minas Gerais, tendo atuado em várias posições junto ao governo, como professor, inspetor, jornalista, de modo que sua atuação parece ter um grande significado na história da educação de Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas.

Logo ao assumir seu cargo junto ao governo mineiro, Estevam iniciou visitas às escolas do estado observando as condições de instalação, materiais didáticos, formação e qualificação do professorado, frequência dos alunos, condição econômica do público envolvido, como também a falta de cumprimento e aplicação das normas exigidas pela Lei nº

¹³⁶ GONÇALVES, Irlén. Os projetos de Educação dos republicanos mineiros. In: VAGO, Tarcísio Mauro (org.). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

¹³⁷ Palavras de Silviano Brandão, em seu pronunciamento enquanto Presidente de Governo de Minas Gerais, no ano de 1902.

¹³⁸ Nota (sem assinatura) direcionada ao secretário de Estado dos negócios do interior, Exmº Dr. Wenceslao Braz Pereira Gomes. ARQUIVO PÚBLICO. SI: 2746. Inspeção de Ensino, 1900.

41 de 1892, anterior à lei decretada por Silviano Brandão em 1899. Em uma de suas inspeções, Estevam enviou suas observações para a secretaria do interior responsável pela instrução pública em Minas Gerais:

Distrito de Paula Lima: Escola do sexo feminino dirigida pela professora efetiva Henriqueta Fassheber de Aguiar.

Matricula efetiva: 20 alunos (15 inteiramente analfabetos).

A falta de maior número de frequentes e matriculados é atribuída pela professora, apoiada pelo inspetor escolar e pelo vigário da freguesia que acompanhavam o meu trabalho, ao ter havido ali uma epidemia de coqueluche que afugentou as meninas.

Pedi a intervenção de ambos para que a escola seja em breve bem frequentada, ao primeiro indicando as disposições regulamentares e ao segundo rogando que convença em sua predicas a população da necessidade de dar as crianças o primeiro ensino.

Funciona a escola em uma sala espaçosa, ventilada e iluminada. Mantida de aluguel pela professora, asseverou-me esta que o respectivo senhorio vai mandar limpá-la visto as fraudes da sala já estarem bastante sujas.

Mobília: conta com 3 bancos estantes.

Livros: instalada a pouco tempo, e não lhe havido sido feito fornecimento nenhum, predomina nesta escola o condenado sistema da promiscuidade, devido a pobreza das alunas. Até as antiquadas cartas de ABC lá estão figurando entre os livros adotados.

Fiz-lhe a seguinte remessa: 8 exemplares do primeiro livro de Abílio, 8 taboadinhas de Barker, 35 cadernos caligráficos, 5 exemplares da constituição, 5 ditos do terceiro livro de Felisberto. Para lhe mandar o curso médio de João Ribeiro, era preciso que eu cometesse grave erro de reorganização.

Estado da escola: atrasado (OLIVEIRA, 05/1900).

Em outubro de 1900 informou à secretaria do interior novas inspetorias:

A propósito desta escola cumpre-me informar: havendo na estação do Socego, E.F. Leopoldina, situada a 7 km da sede do distrito de Sant'anna do Deserto, uma escola mixta, foi esta suprimida em virtude da lei num. 281 de 14/09 do ano passado, e a respectiva professora D. Francisca designada para reger a cadeira do sexo feminino de Sant'anna do Deserto. Aconteceu porém, que o inspetor escolar daquela localidade por ignorância do regulamento, e para atender a interines de ordem secundária, ordenou ou permitiu à professora a continuação de seu exercício na cadeira suprimida pela lei, foi para essa localidade que tive de me dirigir da sede do distrito, para inspecionar esta escola.

Serviu de pretexto a tão grande menosprezo da lei o sofisma grosseiro de ser a escola do sexo feminino criada para o distrito de Sant'anna e de a esse distrito pertencer a estação do Socego, como se o caso não estivesse precisamente prescrito na legislação escolar. E assim se prejudicaram os interesses do ensino e os da população da sede distrital, para se satisfazerem outros que não encontram sanção legitima. Quando mesmo não determinasse o regulamento que as escolas distritais fossem estabelecidas dentro do perímetro da sede do distrito, não fora proibido aos professores terem sua residência fora da sede (art. 71). Ainda sim, nada aconselharia semelhante deslocação de local para funcionamento desta escola. Sant'anna do Deserto é um povoamento antigo, habitado por muito maior numero de indivíduos que a estação do Socego, onde se encontram apenas 5 ou 6 casas, algumas de comerciantes ali estabelecidos. Resumo pois, faltando-me conhecimento exato de sua população escolar, que muito maior será o numero de meninas ali do que o desta última localidade. Mas não é este o caso. Na escola situada em Socego atinge a matricula de 18 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Quer isto dizer que se deslocou uma escola do sexo feminino da sua sede natural, em nome de

interesses que não podem ser legítimos para que funcionasse sem frequência, não obstante transformada em mixta.

Mobília: nenhuma. Até caixas de madeira servem nesta escola de mobília para os alunos de assento.

Livros: fornecidos pelos pais dos alunos

Estado da escola: falta nesta escola o respectivo livro de atas de exames e para termos de visitas. Também só houve exame ali, em 1897.

A vista do exposto, proponho que se ordene a remoção pronta desta escola para a sede do distrito (OLIVEIRA, 10/1900)¹³⁹.

Estevam assinalou uma assincronia entre a lei e a prática observada nas escolas. Nesse momento, iniciou seus estudos sobre os programas de ensino de outros estados e países, a fim de levantar pontos de reforma necessários para a organização efetiva da instrução pública em Minas. Dentre seus estudos, o inspetor destacou os estados de São Paulo e Rio de Janeiro como ‘moldes’ a seguir para a reforma mineira.

É importante observar nos ideais de Silviano Brandão e Estevam de Oliveira uma preocupação constante com a organização das escolas, tanto em questão de espaço quanto na disciplina e fiscalização. Nas notícias transcritas no *Jornal do Commercio* lemos que os projetos propostos pela reforma deram destaque à formação dos professores e construção de grupos escolares. Em relação à formação dos professores podemos pensar que a reforma proposta possuía intenções voltadas para a civilização e disciplinarização dos professores e dos alunos. Ao ‘qualificar’ o professorado dentro dos preceitos estipulados pelo Estado, ao escolher um programa de ensino relacionado aos ideais nacionalistas, ao ‘padronizar’ o material didático a ser utilizado pelos professores, a reforma estaria atendendo aos interesses do governo. A formação “qualificada” dos professores serviria para garantir uma instrução que atenderia à sociedade e a fiscalização dos estabelecimentos se efetivaria pela construção de espaços próprios para o ensino, os grupos escolares; e pelas ações dos agentes técnicos que inspecionariam o cumprimento do programa de ensino e da frequência dos alunos. Logo, a organização preconizada e almejada tornaria mais “praticável” o cumprimento da obrigatoriedade do ensino.

Ao se pensar na obrigatoriedade do ensino como um meio de controle sobre a sociedade e uma estratégia de poder, é possível inferir que o projeto de reforma do ensino intentado por Silviano Brandão e preconizado por Estevam de Oliveira, via numa efetiva fiscalização sobre o ensino e sobre os agentes envolvidos (professores, alunos, pais de alunos), um mecanismo capaz de alcançar a organização desejada. A obrigatoriedade do

¹³⁹ Relatórios enviados para a Secretaria do interior. ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. SI: 2746. Inspeção de ensino, 1900.

ensino, uma das metas propostas para se alcançar a instrução primária da população a partir da reforma do ensino, estava sendo pensada como uma estratégia de governo. Primeiro se exigia o ensino compulsório de toda população em idade-escolar, ou seja, aplicava-se o dispositivo de segurança. Depois, como efeito esperado da instrução seria possível obter sujeito com outras atitudes, as atitudes derivadas da coação promovida pela escola. Ao legitimar a escola, o dispositivo da obrigatoriedade funciona como estratégia e pretende produzir “positividades”.

[De acordo com Foucault], nas sociedades capitalistas, o poder é negativo e repressivo, porém possui uma eficácia produtiva; possui a positividade da gestão da vida dos indivíduos e das populações, para a qual produz uma série de estratégias, técnicas e saberes específico. Sua positividade consiste do ponto de vista do conhecimento, na produção de saberes que geram poderes, e de estratégias de poder que geram saberes para assegurar seu exercício; do ponto de vista da ação, consiste na produção de indivíduos e populações politicamente dóceis, economicamente úteis, saudáveis e normais, através de uma série de mecanismos como os da disciplina e da normalização (PORTOCARRERO, 2004, p.2).

Pensando nessa “positividade” que disciplina e dociliza, a abrangência escolar visualizada pelos projetos de reforma do ensino, enquanto uma tentativa de ampliar o controle estatal pretendia abarcar o maior número de crianças em idade escolar por meio do caráter compulsório da escola primária. Tratava-se, desta forma, de atingir e gerir a população dos pequenos de modo a equipará-la com os códigos mínimos do mundo civilizado, com os efeitos disciplinares correlatos. Neste caso, menos que direito e inclusão, deveria prevalecer os interesses do governo de aumentar o seu poder, controle e vigilância sobre a população. Apoiando na teoria e nos estudos elaborados por Foucault (2004), enquanto a escola atuou como um dispositivo de segurança para se alcançar um bom governo, o princípio da obrigatoriedade possibilitaria o cumprimento desse dispositivo. Com isso, estamos chamando atenção para a obrigatoriedade como um postulado e condição para legitimar e assegurar a escola de massas e os debates provocados a respeito dessa questão no estado mineiro.

O que compreendemos é que, a partir do discurso observado na legislação e nos outros documentos pesquisados, o par obrigatoriedade-instrução foi transformado/convertido em um mecanismo importante no projeto de ordenamento social preconizado ao longo do Império e nos anos iniciais da República, observando que os investimentos voltados à institucionalização apareceram na legislação mineira desde 1835. A partir do estudo de alguns autores (CHARTIER, 1990; LE GOFF, 1996; FOUCAULT, 1996) sobre o cuidado que precisamos ter na análise e nas interpretações dos documentos, nos seus significados, nos recursos linguísticos neles aplicados, compreendemos que os discursos exprimem e procuram construir representações cujos efeitos não são totalmente controlados. Da mesma forma acontece com as leis que, muitas vezes, apresentam uma assincronia com a realidade ou sequer chegam a ser praticadas.

Como vimos, em 1900 o inspetor extraordinário do Estado, Estevam de Oliveira, dedicou-se à escrita de relatórios para a secretaria do interior, os quais continham observações acerca do que presenciou nas visitas às escolas:

Cidade – segunda cadeira ao sexo masculino: dirigida pela normalista D. Maria Tavares.

Matrícula efetiva 61 (47 frequentes)

(...)Se em todos os estabelecimentos de ensino, que normais, quer de ensino integral, ou superior, é o respectivo catedrático examinador regulamentar de sua cadeira, com muito maior razão *o determina a legislação escolar* para os institutos primários, onde melhor do que ninguém, só os próprios titulares podem conduzir a necessária verificação de provas... Funciona esta escola a rua de S. João, no centro da cidade em saleta estreita (de prédio mantido para própria professora). Posto que limpa, iluminada e ventilada, não oferece capacidade para a frequência ordinária, tanto que uma turma de alunos trabalha em outra saleta, escura e mal arejada, no centro do prédio, com manifesto prejuízo da higiene e da disciplina escolar. Enquanto porém, não foi resolvido o ingente problema da manutenção dos prédios escolares por parte do Estado, que mais cabe a inspeção extraordinária, senão anotar a anomalia?

Estado da Escola: com o sistema individual, na hipótese única aplicável pela promiscuidade e falta de livros, com a diferença de educação doméstica, diversidade de procedência social, de aptidões intelectuais e falhas constantes dos alunos, como se podem exigir milagres em nossas escolas primárias, quando mesmo dirigidas por hábeis profissionais?

Mobília: conveniente, mas insuficiente, pois consta apenas com 12 bancos – carteiras modernas.

Não forneci a esta escola mais bancos, não só por carência destes, visto que não bastaram as necessidades urgentes de outras escolas os que me foram dispensados pela diretoria da Escola Normal, como porque não bastassem, faltou espaço na saleta desta escola.

Livros didáticos: pertencentes a escola existem: 3 livros de Felisberto, 3 de segundo de Hilário Ribeiro, 3 volumes de contos infantis, quatro gramáticas de Thomaz Brandão, 3 geografias de Apollo e 10 aritméticas de Consturier (entre outros). Os demais livros são fornecidos pelos pais. Foi esta a distribuição feita para mim: 15 exemplares da cartilha nacional, 5 segundo livro de leitura de Hilário Ribeiro, 12

terceiro dito, 8 gramática primária de João Ribeiro, 5 aritmética primária, 2 dita elementar, 6 história do Brasil, 20 taboadinhas (...) (OLIVEIRA, 04/1900).

A partir das inspeções, suas análises sobre experiências de ensino, seu “consciencioso estudo” sobre as legislações anteriores, Estevam se debruçou na elaboração de possíveis “diretrizes para o ensino mineiro”. Pensando nesse projeto de reforma para o ensino de Minas Gerais, ele teceu críticas e formulou propostas para a formação normal e primária, além de ressaltar a ineficiência das escolas isoladas, tanto pela precariedade de seus estabelecimentos, quanto pela formação de seus professores, como também pelo orçamento despendido pelo Estado e pelos municípios para a manutenção das mesmas. Estevam publicou no jornal oficial do estado parte dessas críticas. No *Jornal do Commercio*, ele utilizou desse espaço para transcrever suas observações e criticar a legislação escolar, principalmente a lei nº 41 de 1892. Segundo ele, a legislação concernia “diretrizes inaplicáveis” ao meio e inadaptável às condições, por isso ele pedia a sua reforma.

O Minas Geraes, de 22 do corrente, deu publicidade ao relatório que o inspector escolar da 2ª circumscrição, Estevam de Oliveira, dirigiu ao secretário do interior deste estado. Esse relatório faz publica a competência do funcionario no assumpto a que está devotado e o seu louvável e proveitoso esforço no cumprimento meticoloso dos seus deveres (...). [sobre a lei n.41] padece critica verdadeira, pois, na verdade, Ella não é mais que o conjuncto de inspiraões theoricas, tendo o legislador desprezado, ao formulal-a, o ponto de vista pratico (...). Ou se dará ao ensino feição pratica e simples, em numero limitado de cadeiras, que deverão mesmo ser determinadas annualmente na lei dos meios, para que se vão pouco a pouco provendo de mobília pedagogica de material escolar si puder mais tarde resolver o problema do fornecimento de predios; on então nada se fará de útil, de proveitoso, de preparatório, afinal, para transformação radical neste ramo do serviço publico (...) (JORNAL DO COMMERCIO, 28/08/1900).

Outro importante artigo escrito por Estevam de Oliveira ao *Jornal do Commercio* apresentou pontos significativos, considerados como atraso ao ensino. Na coluna “Ensino primário” o articulador analisou vários fatores que se opunham à reforma, dentre eles a profunda ignorância do professorado, tanto do ponto de vista técnico quanto do profissional; causas naturais que, segundo ele, só o tempo poderia renovar, como a questão da impraticabilidade do ensino obrigatório para além dos núcleos circunscritos (devido a extensão territorial); falou também de um fator de ordem ‘privada e egoística’ (da natureza humana), que se trata da influência partidária no desenvolvimento deste ramo administrativo, que por sua natureza deveria estar fora do alcance deles. Em seu artigo, enfatizava também que a interferência acontecia de modos diversos, ora protegendo maus professores, ou ainda

atraindo para o quadro professoral indivíduos inaptos por meio de concursos, que apenas visavam à expansão dos afilhados políticos nas localidades. Ao final de seu artigo, o inspetor afirmou que o *governo estava trabalhando para melhorar o ensino primário e superar estes entraves que atrapalhavam a concretização da reforma do ensino* (grifo nosso).

Temos dito e repetido innumeras vezes, e não cessaremos de o dizer jamais, que a reforma do ensino primário em Minas se oppunham, e se impõem ainda, escolhos temeros, arrecifes de não pequena monta. Sobresahe, dentre estes, a profunda ignorância do professorado, em sua grande maioria, quer no ponto de vista profissional e technico, quer no ponto de vista litterario (...). Como se há de proceder a ma racional reorganização de escolas primarias com tais elementos, que tudo perturbam, que transformam os melhores planos?

Foi isto que a sagacidade penetrante do Sr. Presidente de Minas soube ver ao assumir a presidência e dahi a origem da reforma que intenta leva a cabo (...). [Sobre a obrigatoriedade do ensino e a extensão do território] como se há de estender o manto tutelar da instrucción primaria a quantos della carecem? (...) [cita o terceiro problema detectado por eles que se trata da interferência dos partidos políticos nos assuntos envolvendo a instrução] só se tornará amovível com o aperfeiçoamento de nossos costumes; quando os partidos antepuzerem os interesses inalienáveis da collectividade aos seus próprios, por isso mesmo reprimíveis (...) (JORNAL DO COMMERCIO, 23/09/1900).

Na notícia de 23 de setembro de 1900, intitulada “Ensino primário”, Estevam demonstrou suas principais preocupações com o ensino mineiro. Segundo ele, não era raro, mesmo entre os professores diplomados normalistas, encontrar quem não soubesse redigir em vernáculo quatro linhas. Para ele, uma reforma tornava-se necessária, principalmente se baseada na simplicidade e unificação do ensino para torná-lo real e proveitoso. Em se tratando da obrigatoriedade do ensino, o inspetor lamentava que a reforma esbarrasse em problemas de causas naturais, como a rarefação e dispersão da população mineira pelo vasto território do estado e que só o tempo poderia trazer soluções para essa questão. O terceiro “tropeço” destacado por Estevam provinha da interferência partidária na administração do governo, que por sua natureza deveria estar fora do alcance dos partidos. Segundo Estevam, essa interferência influenciava na proteção de “maos professores”, o que dificultava a “missão dos bons”, porque a intervenção e “rebeldias partidárias” atraíam para o quadro professoral “indivíduos ineptos”, por meio de “concursos camarários”, afim de melhor se avolumar a clientela dos afilhados políticos nas localidades. A notícia finalizava afirmando que, “felizmente” em matéria do ensino primário o governo mineiro estava procurando neutralizar patrioticamente a influência “maléfica” da politicagem local, pois se o problema da “ignorância da quase totalidade do professorado não fosse resolvida”, não se cuidasse do ensino por meio de rigorosa inspeção escolar e não se eliminasse a politicagem, nada mais de podia fazer pelo ensino (JORNAL DO COMMERCIO, 23/09/1900).

É significativo o volume de publicações de Estevam no *Jornal do Commercio* acerca de pontos de reforma da instrução primária em Minas Gerais. Em 6 de outubro de 1900, por exemplo, o inspetor escreve o artigo intitulado “Ensino primário”, no qual apresenta as escolas primárias municipais como um obstáculo para que o projeto de reforma do ensino pudesse se efetivar:

Admittido que as municipalidades mineiras estejam devidamente aparelhadas para assentarem os fundamentos de um ensino elementar collateral ao do estado em terreno sólido, porque a isso não obstea exiguidade de suas rendas, porque de facto se vejam folgados os seus cofres, ainda assim múltiplos embarços de outra ordem se lhe deparam perturbando a consecução do almejado desiderato.

Ressalta desde logo, à primeira vista, maior e mais ponderável obstáculo à realidade proveitosa do ensino, a intromissão maléfica de interesses subalternos de partidarismo na economia de um serviço que já de há muito de devia ter libertado dessa praga daninha (...). E corresponderá isso acaso a necessidades positivas? (...)

Mas o que é certo é que um município, assim arrastado nessa torrente impetuosa exgotta de facto força preciosissima, que, melhor aproveitada, se transformará em reaes benefícios. Dahi, por via de regra, inexplicável multiplicidade de escolas em núcleos restrictos de população, sem immediata correspondência com a expansibilidade dessa mesma população.

Outro obstáculo de não menor relevância é a completa ausência de direcção técnica, ou criteriosa ao menos, na manutenção e custeio de taes escolas (...) (*JORNAL DO COMMERCIO*, 06/10/1900, p.1).

Estevam de Oliveira retoma nesse artigo a discussão sobre as escolas dos municípios e as do estado. Nele, o inspetor assinala alguns obstáculos enfrentados pelas administrações municipais em relação ao bom aproveitamento do ensino, entre eles, a interferência partidária e a ausência de direção técnica ou criteriosa na manutenção e custeio das escolas. Analisa também a situação do município de Juiz de Fora, que segundo ele possuía uma importância política superior a alguns pequenos estados da União. O ensino primário nesta cidade havia sido fundado pelo Conselho Distrital (somente no perímetro urbano), que custeava e mantinha estas escolas, até a sua extinção. Após ser extinto, a responsabilidade pelo ensino primário passava para a administração municipal, cabendo a Câmara apenas “estender às escolas criadas a legislação escolar estadual”. Para Estevam, as escolas do município não eram providas de forma adequada pela administração, exemplo disso, concernia que o município possuía dois prédios impróprios ao funcionamento das escolas. A consequência desse não provimento das escolas era que muitos professores (estaduais e municipais) acabavam provendo por si só os prédios para abrigar as escolas, estes acabavam escolhendo os prédios mais baratos e não os que ficam bem localizados, daí decorriam outro problema consequente dessa escolha, as instalações precárias da maioria dessas escolas. Para o inspetor escolar, essa situação demonstrava o real desperdício de forças e energia, por isso ele retomava a ideia defendida em seus artigos anteriores, a de que a organização do ensino, tanto na esfera

municipal quanto na estadual, seria mais proveitosa se houvesse um menor número de escolas e que as duas administrações unissem suas forças (idem, 06/10/1900, p.1).

Podemos observar nos artigos de Estevam possíveis indícios de uma estratégia a partir de seu discurso. Utilizando de recursos linguísticos e de sua função no aparelho estatal, ele tenta convencer o leitor que as escolas municipais, assim como as estaduais não serviam para solucionar o problema do ensino. Antes de apontar uma solução, Estevam articula sobre as falhas desse tipo de instituição. Tais análises de Estevam são apreciadas a seguir.

2.3.3- Viagens pela educação

Estevam de Oliveira passava a evidenciar o seu interesse na extinção das escolas isoladas e na implementação dos grupos escolares, pois, através dos mesmos se tornaria possível efetivar a fiscalização e organização do ensino, já que estes se concentrariam em regiões centrais da cidade, podendo assim, a obrigatoriedade ser realizada e controlada pelo governo.

Em seus artigos publicados no *Jornal do Commercio*, o inspetor tornou público sua admiração por Silviano Brandão¹⁴⁰ e o interesse do presidente do estado em modificar o ensino através da lei de 16 de setembro de 1899, rompendo “com uma linha mal traçada e fundando novo marco na instrução primária”. A partir de seus estudos e de algumas observações iniciais a respeito da administração e organização do ensino fluminense e paulista, o inspetor extraordinário apresenta no jornal considerações acerca dessas experiências. Como parte delas, o autor ressaltou que a reforma no estado deveria abranger duas séries: atos de alçada administrativa (responsável pelo custeamento das escolas e pela fiscalização das mesmas) e atos de ordem técnica (que diz respeito à organização intrínseca dos institutos escolares).

Si a reforma subtrahiu ao provimento do ensino primário official a sua feição característica de progresso irreal, para lhe dar outra mais tangível, mais adaptável às condições do Estado, a média capacidade generalizada do professorado, nada impede agora que se lhe agreguem novos estatutos, afim de que venha a traçar definitivamente os moldes em que terá de repousar, no futuro, a instrução elementar (...). Serviram de base à lei reformadora do ano passado: simplificação do curso primário; limitação regulamentada do numero de escolas; inspecção remunerada do ensino. Cortado assim o cordão umbilical que nos prendia a lei n.41, cumpre desenvolver-se o pensamento contido na reforma, por meio de novo plano logicamente deduzido daqueles princípios básicos.

E o que se fizer terá necessariamente de abranger duas séries de actos assim distribuídos: actos de alçada administrativa e actos de ordem technica (...). [Sobre o ensino fluminense], os elementos de exito do ensino são inegaveis: inspecção apta, activa e incessante, magistério habilitado, operoso e independente, conforto pedagógico e hygienicos (...). Foi por falta dessa unidade de direcção responsável que a antiga provincia de Minas nos legou um ensino primário amorpho, inefficiente, illogico e até atrophizador dos mais nobres estímulos (JORNAL DO COMMERCIO, 02/12/1900).

¹⁴⁰Silviano Brandão pertencia ao meu partido político que Estevam, o PRM (Partido Republicano Mineiro). Representante da agro-exportação, setor em crise com a desvalorização do café, Silviano buscará “reduzir os gastos públicos com a educação, suspendendo as escolas normais e agrícolas, diminuindo o número de escolas distritais e eliminando as cadeiras rurais” (CHRISTO, 1994, p.109).

A comparação também funciona como argumento para as reformas sugeridas pelo inspetor de Minas. Estevam de Oliveira apresentou uma análise sobre a organização do ensino fluminense, assinalando os tipos de inspeção que existia no Rio de Janeiro e como seu ensino, da forma como foi organizado, logrou feição progressiva. Apesar de comparar o ensino nos dois estados, Estevam justificou que o território mineiro era 9 vezes maior que o fluminense e que consumia grande parte da receita estadual, o que se tornava um grave problema. Ainda no *Jornal do Commercio*, o inspetor analisou também a organização do ensino de São Paulo, noticiando sobre o movimento reformista que deu nova feição ao seu ensino fazendo referência à lei nº 218 de 27/11/1893 que criou os grupos escolares. Finalizou o artigo, traçando comparações entre o estado de Minas e o de São Paulo.

Antes de promulgado o dec. n. 588, de 25 de janeiro do corrente anno, já a administração fluminense havia adoptado o regimen da fiscalização remunerada, por meio de funcionarios denominados INSPECTORES GERAES. Pela reforma foi a inspeção escolar subdividida em duas categorias, subordinadas a unidade directora de um chefe: inspectores geraes e inspectores regionais. Incumbe a estes a fiscalização de pequenas circumscripções litterarias, com o termo médio de 30 escolas para cada inspetor, de modo a se tornar effectiva a visita inspeccionadora de dous em dous mezes em cada escola (...). Foi devido a sua organização methodica, as vantagens conferidas aos professores, convertido em carreira o magistério, ao custeio official de suas escolas que o Rio logrou feição progressiva e seu ensino primário (...). Sem dúvida a resolução do problema do ensino primário no Estado do Rio não se antepõe, como aqui em Minas, a importantíssima questão das distancias, donde nos provém toda ordem de embaraços (...). Não coube ao Estado do Rio a iniciativa de introduzir (...) a inspeção remunerada. Cabe à lei mineira n.41(...) com a criação de inspectores ambulantes. Entretanto não deu resultado satisfactorio a experiência (...), com grave prejuízo do ensino e em descrédito da instituição (...). O movimento reformista em matéria de ensino primário começou em São Paulo também no anno de 1892(...). Foi essa lei que aboliu ali a inspeção gratuita e a substituiu pela de inspectores circumscripcionais remunerados (...). A verdadeira reforma, porém, [é de] 27 de novembro de 1893, por dec. n. 218. É dahi que decorre a criação regulamentada dos grupos escolares e das escolas modelos; e dahi que decorre a precedente subdivisão do curso primário em séries annuaes, por grupo de disciplinas, de maneira a facilitar a inspeção, a converter os exames em realidade pratica, a fazer do próprio professor um inspetor de si mesmo também (JORNAL DO COMMERCIO, 05/12/1900).

Ao analisarmos o conteúdo dos artigos de Estevam é possível pensar na sua intenção ao escolher determinados temas e pontos a serem debatidos, afinal o inspetor tinha um importante veículo transmissor de opiniões em suas mãos, já que “a imprensa passa a ser constantemente referida como o meio mais eficiente e poderoso de influenciar os costumes e a moral pública” (PALLARES-BURKE, 1998, p.147) .

O papel principal do agente enquanto inspetor extraordinário era fiscalizar as escolas e tornar a obrigatoriedade uma política possível de ser regulamentada. Para isso, uma conjectura levantada nesse trabalho é que o mesmo propagou a necessidade de uma

organização do ensino, a começar pela inspeção, logo pela fiscalização, e também, pela formação do professorado, já que estes deveriam ser instrumentos auxiliares para o Estado manter o controle do ensino. Pelo comprometimento dos professores com os ideais do governo, seria possível evitar algumas práticas constantes que impediam o controle estatal, como a burla nos mapas de frequência. Os professores também atuavam como inspetores em suas salas de aula. Assim, Estevam utilizou do seu prestígio e reconhecimento social para fazer circular em importantes jornais do estado (entre eles: *Correio de Minas, Jornal do Commercio, Minas Gerais, Pharol, Itaúna*) suas propostas, de modo que elas se propagaram entre os leitores e os motivaram a respeito da necessidade de uma maior fiscalização no ensino. No entanto, essa fiscalização intensiva requeria a extinção das escolas isoladas, já que estas, segundo o discurso do inspetor aqui analisado, *não permitiam que a fiscalização fosse praticada*, por estarem dispersas em grandes extensões, por não possuírem professores com formação qualificada, por possuírem professores não vinculados ao governo, *por não possuírem prédios e espaços próprios para as aulas*, por não terem materiais pedagógicos adequados. *Para substituir as escolas isoladas foram pensados os grupos escolares*¹⁴¹ (grifos nossos).

De acordo com Maraliz Christo, sem emprego estável, sem o controle sobre a organização de seu próprio trabalho, seguindo modelos impostos de cima para baixo, iludido com os atrativos de uma carreira do magistério com melhor remuneração, cabia ao professor uma última resistência: o seu próprio teto. Não bastava criar instâncias de controle sobre o professorado, se este se encontrava disperso em cadeiras e escolas isoladas, funcionando, na maioria das vezes, em sua própria casa. Era necessário criar uma organização do trabalho mais rígida (CHRISTO, 1994).

O grupo escolar tinha uma função bem definida: fazer bons cidadãos e, acima de tudo, bons trabalhadores. Cabia ao ensino elementar uma missão moralizadora e civilizatória, onde o saber, apesar do discurso liberal, não era visto como direito, mas como um mecanismo disciplinar, para formar o tipo de cidadão prestável (...). Estevam de Oliveira deixa transparecer claramente essa relação (...) através da escola, seja o Estado provido de bons animais, para seu futuro engrandecimento. A própria questão, altamente humanitária, da saúde das crianças, cede hoje o passo, no ponto de vista político e social, à questão econômica, à questão de um interesse imediato, atrás dos quais corre o Estado, mesmo em bem de sua própria segurança, mesmo para melhor encaminhar o seu progresso (idem, idem, p.116).

¹⁴¹ É possível inferir que o fechamento das escolas isoladas também estava vinculada à problemas financeiros e interesses do Estado, já que o grupo escolar atenderia muito mais às exigências de fiscalização do que as escolas isoladas.

Acreditamos que Estevam possa ter pensado o grupo escolar a partir da ideia de que o espaço escolar atenderia mais o Estado enquanto instituição disciplinadora, como um espaço transformador e que garantiria maior eficácia ao governo e seu projeto civilizatório. Nesse sentido questionamos: a substituição das escolas isoladas pelos grupos escolares resolveria o problema da extensão da territorialidade mineira e abarcaria as crianças das escolas rurais e dos distritos afastados dos centros urbanos? Pensamos que não. À medida que os grupos escolares eram pensados para facilitar a organização do ensino e facilitar a fiscalização e controle do Estado, *o espaço desses prédios era arquitetado em lugares estratégicos que facilitariam a inspeção*. Sendo assim, os centros urbanos seriam os lugares escolhidos, haja vista serem os espaços com maior visibilidade, diversidade populacional, circulação, estrutura, que permitia/possibilitava sua instalação.

Nesse caso, os grupos escolares e as escolas normais também geram modelos¹⁴² projetados como nova referência da racionalidade pedagógica que se queria ver associada aos grupos políticos que se encontravam na gestão do aparelho do Estado.

[Um dos argumentos para se pensar em um espaço próprio para a escola], *a falta de espaços próprios para as escolas era vista, também, como um problema administrativo na medida em que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não oferecendo indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino* e, além do mais, consumindo parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor. Dessa forma, os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, em boa parte das vezes, as escolas não funcionavam literalmente (...). *Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber [eram] apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial*, os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.6-7, grifos nossos).

A polarização que se procurou estabelecer entre escola isolada e grupo escolar parece condensar e simplificar o debate acerca dos projetos de escolarização no qual a primeira aparece descrita como forma atrasada e o outro aparece representado sob signo do progresso. Os estudos a respeito dos grupos escolares, em especial os de São Paulo, expressam essa aporia e ajudam a pensar os projetos em disputa à época¹⁴³.

¹⁴² Ver: FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República*. Universidade de Passo Fundo: Editora UPF, 2000.

¹⁴³ Ver: VIDAL, Diana Gonçalves (org). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil*. São Paulo: Mercado de letras, p.21-56, 2006; SOUZA, Rosa Fátima. *Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890 - 1976)*. Campinas: Mercado de Letras, 2009; SOUZA, Rosa Fátima. *Os Grupos Escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República*. *Revista de Educação*

A organização do ensino fluminense e paulista serviram de inspiração para o projeto pensado por Estevam. Ao estudar a legislação escolar de São Paulo, o inspetor mineiro observou que ela não era ‘perfeita’ e que possuía alguns problemas, como demonstrado pelos inspetores de lá.

Apesar de sua legislação escolar, que abrange aliás todos os departamentos do ensino, primário, complementar, normal e secundário; que providencia sobre custeio de escolas, dotação de prédios etc; que proporciona ao professorado, além de carreira, bons vencimentos (300\$ mensaes para os professores de escolas preliminares), não se pode dizer de S.Paulo que seja um modelo de perfeição em matéria de ensino elementar. Do mesmo modo que nós aqui, empenha-se lá também a directoria de ensino em attrahir a collaboração conjuncta do município em favor do desenvolvimento da instrucção primaria (JORNAL DO COMMERCIO, 09/12/1900, p.2).

Ainda assim, era admirável o progresso e os resultados obtidos naquele estado, levando Estevam a propor o ajuste da experiência de São Paulo, para o sentido de reorientar o sistema de ensino público mineiro. No *Jornal do Commercio* ele apresentou como era dividido o ensino no estado de São Paulo: em curso preliminar (ministrados nas escolas primárias divididas em três categorias) e em curso complementar. Mas para Estevam, essa divisão era o principal problema detectado na experiência de São Paulo, já que ela esbarrava na “ineficiência dos professores”, pois a formação docente se inscrevia sob o código do “atrazo” em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Nesse sentido apresenta a experiência de São Paulo, mas destacando que ele faria ressalvas:

O ensino primário em S. Paulo comprehende dous cursos: preliminares e complementar (Lei n.88, art.1º). Ministra-se aquelle nas escolas primarias, subdivididas em três categorias (provisória, intermédia e preliminar), e nelle se incluem noções de geometria nas suas applicações à medição da superficie e do volume; noções de physica e chimica applicadas à hygiene; noções de sciencias naturaes; e até leitura de musica. Estão divididas estas em matérias por series correspondentes a quatro annos, lomite do curso, quer nas escolas isoladas, quer nos grupos escolares (JORNAL DO COMMERCIO, 12/12/1900, p.1).

Estevam questiona a complexidade da divisão apresentada e indaga se ela atenderia a fins práticos ou se ela representaria somente a “belleza estructural da organização”. Para o inspetor ela tornava-se impraticável e não atenderia os objetivos de formação desejados. Para justificar sua posição, ele se apoia no fato da própria reforma ter conservado o professorado provisório, o que significava ter sido pela “deficiência de pessoal idôneo para o exercício do

magistério”. Esteavam não concordava na extensão “da capacidade da escola primária”. Como estratégia, o inspetor insere no discurso a experiência fluminense, que para ele, consistia na “forma mais adequada e suficiente” de instrução primária. Assim, defendeu que em Minas o ensino primário fosse dividido em quatro séries com quatro anos, com o argumento de que tal medida facilitaria o trabalho do professor e do inspetor. A fim de reforçar sua posição em defesa do ensino seriado, Esteavam de Oliveira citou o exemplo do estado do Rio de Janeiro, onde o ensino funcionava nesses moldes, embora não apresentasse a “desnecessária complexidade” para a instrução primária.

A divisão do curso primário em quatro series e para igual numero de annos, como está adoptado na legislação escolar dos dous estados visinhos de que nos temos occupado, constitue indeclinável necessidade na organização do ensino mineiro, e a Ella devemos adaptal-a sem perda de tempo. Facilita a tarefa do professor, torna o ensino primário logicamente concatenavel, auxilia a missão inspeccionadora e converte os exames finaes do anno lectivo, não em pretexto para abertura de férias, mas em instrumento verdadeiro de averiguação. Desse modo não mais teremos alumnos permanentes nas escolas, durante cinco e seis annos, como de costume, servindo de capa a inhabilidade pedagogica ou a desídia de muitos professores, e discriminaremos nitidamente a responsabilidade de todos elles. No estado do Rio é meticulosa a constituição das séries (...) mas presume-se ali capacidade no magistério (...). Accresce mais que os professores fluminenses são hoje obrigados a remessa quotidiana de um diário de classe, por meio do qual a superior administração do ensino acompanha, PARI PASSU, o movimento diurno das escolas, assim sujeitas a uma fiscalização dupla e vigilante. Para isso, porém, concorrem efficazmente a pequena extensão territorial do Estado e as suas facilidades de communicação (JORNAL DO COMMERCIO, 12,12/1900).

Como podemos observar, Esteavam versa em seus discursos, ora destacando o ensino paulista, ora ilustrando proximidades de interesses com a organização fluminense.

Notamos nos artigos de Esteavam sua ‘preocupação’ com a fiscalização do ensino, embora seja possível perceber indícios nos discursos da sua posição acerca da impraticabilidade da obrigatoriedade escolar, pois para ele a extensão territorial era um entrave, assim como os problemas da formação do professorado e dos interesses partidários que também dificultavam o cumprimento do princípio da obrigatoriedade. Em seu relatório publicado em 1902 essa questão é mais evidente. Nele, Esteavam aponta que a dimensão do território mineiro e o difícil acesso à grande parte dessa área impossibilitavam o deslocamento das crianças para a zona urbana, bem como atrapalhavam a criação de escolas nesses locais (OLIVEIRA, 1902). Ao lado da criação de escolas havia a necessidade de professores qualificados para lecionar e inspetores para fiscalizar o andamento do trabalho escolar. Para ele, a falta de transporte e de outros meios de locomoção eficazes para o deslocamento constante de pessoas, a falta de materiais pedagógicos, assim como outros problemas

causados pelos fatores climáticos, pelas condições sociais, pelo estado de saúde das pessoas envolvidas nesse processo escolar, atravancariam esses deslocamentos, tornando-se empecilhos à efetivação do princípio da obrigatoriedade. Com todos esses obstáculos, o ensino compulsório não poderia ser aplicado a todas as crianças em idade escolar. Assim, de acordo com o inspetor extraordinário, a obrigatoriedade se mostrava como algo impraticável no início do século XX. Em inspeção às escolas no ano de 1901 essa ideia é reforçada. Estevam destaca o problema da obrigatoriedade e compara a situação da instrução em Minas com a experiência do Rio de Janeiro.

Distrito de Porto das Flores: Escola do sexo masculino regida pelo professor João Alvim Carrijo, nela provido em 1897.

Esta escola havia sido suprimida por falta de frequência, quando o atual presidente de Minas passou a “vasoura” nas escolas não frequentadas legalmente. Com a regulamentação do ensino nos primeiros dias do ano passado foi designada para Porto das Flores apenas uma cadeira mixta (...) e sem a presidência do recenseamento escolar foram novamente criadas duas escolas para esta localidade, reposto na escola masculina o prof. Alvim Carrijo. Não me parece necessária a existência de duas escolas naquele distrito de população diminutíssima. O povoado de Porto das Flores, situado nos limites de Minas, com o Estado do Rio, é dividido em duas partes distintas, a parte mineira e a parte fluminense, separadas pelo Rio Preto. Na parte fluminense eram mantidas duas escolas, desde muito convertidas, numa só, mixta, por falta de frequência pra ambos. Estou convencido a meu turno, mormente depois dos esclarecimentos que obtive do professor dali, a propósito do recenseamento escolar, que em Porto das Flores jamais se dará a frequência legal, se continuarmos a manter ali nas escolas.

Dia da inspeção – 26 de março de 1901. Matrícula efetiva – 24 alunos. Presente nas lições no dia da visita x-15. Funciona a escola em uma sala sofrivelmente limpa de prédio mantido pelo próprio professor, porém inteiramente desprovido de luxo. A mobília escolar é constituída por três banquinhos ordinários, mesa manca tudo do professor. Não me pareceu útil distribuir livros a esta escola. Frequência diminuta, professor atrasadíssimo, incapaz de manejar convenientemente os compêndios modernos, alunos quase todos principiantes do abecedário, porque fornecer livros a uma escola assim constituída e organizada? O professor que é um sexagenário com 25 anos de serviço alega que a frequência diminuta é agora devida ao aparecimento da coqueluche na localidade.

Estado da Escola: atrasado. Alega o professor ainda que, tendo-se retirado da escola o ano passado alguns meninos mais adiantados, apenas quatro com algum princípio continuavam o curso neste ano, tendo vindo matricular-se analfabetos os demais. *A inefetividade da obrigatoriedade e as falhas são os elementos primordiais do atraso em nossas escolas primárias, nos lugares afastados da civilização. E causam-me tristeza inspecionar uma escola desta natureza nos limites do nosso estado com o do Rio, onde o ensino se acha tão desenvolvido* (OLIVEIRA, 26/03/1901)¹⁴⁴.

Os discursos indicavam a insatisfação com as escolas isoladas e sua utilidade. Para isso, várias vezes, eles se apoiavam na demonstração de outra “realidade”. A experiência do Rio de Janeiro, por exemplo, recorrentemente aparecia para argumentar a necessidade de uma fiscalização eficiente e uma instrução primária com organização simplificada. O princípio da

¹⁴⁴ Inspeção de Ensino da 1ª a 5ª circunscrição. ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. SI 2756: 1901.

obrigatoriedade e seu cumprimento no estado fluminense eram sempre apoiados pela justificativa do tamanho do território.

O *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro de 26 de dezembro de 1900 publica em suas páginas uma entrevista concedida pelo Presidente do estado de Minas Gerais, Silviano Brandão, na qual ele foi questionado sobre as condições econômicas do estado e sobre uma possível crise financeira¹⁴⁵. Nessa entrevista, o presidente nega a crise e afirma que Minas possuía uma excelente relação com os bancos no exterior. Em seguida, o presidente foi questionado sobre a instrução pública mineira e quais providências o estado tomara em seu benefício. Silviano Brandão se remeteu ao projeto de reforma pensado para a organização do ensino, além de fazer referência a Estevam de Oliveira, ao seu trabalho realizado em prol desse projeto, aos estudos já realizados e aos que ainda seriam feitos nos estados vizinhos para observar a experiência da instrução paulista e fluminense. Nesta mesma entrevista, garantiu também a autorização para a criação de um grupo escolar em Juiz de Fora para servir de modelo às outras cidades do estado.

Resolvido a encarar de frente todos os problemas, que ainda exigem solução em nosso meio político, e a deixar assim, de sua passagem pelo poder, a nota característica de uma individualidade superior, vai o nobre presidente do estado, dignamente secundado pelo Sr. Secretario do interior, tentar mais uma adaptação de reforma ao regimen de nosso ensino primario. Referimo-nos a bella tentativa de se introduzir no estado o Grupo Escolar. Ao nosso collega Estevam de Oliveira já foi remetido, pela secretaria do interior, todo material necessário à installação de um grupo escolar nesta cidade. A presteza com que o digno Sr. Secretario do interior attendeu a aquisição feita por aquelle nosso collega, demonstra a evidencia quanto se empenha o actual governo em deixar grandemente melhorado o mais importante departamento da instrução pública (...). Parece-nos mais que é pensamento do governo colher dados positivos sobre o progresso de facto realizado no visinho estado fluminense, quanto a organização de escolas primarias, e, para isso talvez seja designado um dos actuaes inspectores para ir alli estudar o funcionamento de algumas escolas e grupos escolares. Provavelmente essa escolha recahirá na pessoa do digno inspector desta circumscripção (...) (JORNAL DO COMMERCIO, 26/12/1900).

Na entrevista, Silviano Brandão destaca a organização das escolas primárias do estado fluminense, pois, como vimos Estevam não havia concordado com a “desnecessária

¹⁴⁵ A primeira década republicana passou por duas grandes crises financeiras. Uma delas, ficou conhecida como “O Encilhamento” e a segunda, a chamada “Crise Bancária de 1900”. Os ministros da Fazenda Visconde de Ouro Preto e Rui Barbosa, sob o pretexto de estimular a industrialização no país, adotaram uma política baseada em créditos livres aos investimentos industriais, garantidos por farta emissão monetária. O termo Encilhamento foi inspirado no hipismo, significando o ato de arrear o cavalo, preparando-o para a corrida. Foi utilizado para nomear o movimento especulativo devido sua analogia em relação à crença de tentar se aproveitar a qualquer custo das oportunidades únicas de enriquecimento quando as mesmas se apresentavam. O estado de Minas Gerais também foi afetado pelas crises em questão, conforme Marcus Antônio Croce. Ver: CROCE, Marcus Antônio. *O Encilhamento e economia de Juiz de Fora: o balanço de uma conjuntura*. Juiz de Fora: FUNALFA Edições, 2008.

complexidade” da instrução primária em São Paulo. Outra questão que a entrevista nos aponta, consiste no apoio do governo para a criação dos grupos escolares. Apesar dessa manifestação que, em linhas gerais, delinea traços gerais do funcionamento e das políticas para a instrução em Minas Gerais, a não implementação dos mesmos permite, mais uma vez, observar as assincronias entre o discurso e a prática. Afinal, se era interesse do governo a efetivação da obrigatoriedade e o controle do ensino e o grupo escolar já havia sido apontado como instrumento possibilitador da fiscalização, por que a experiência não foi aprovada?

Apesar da entrevista do dia 26 de dezembro de 1900 assinalar o interesse pelos grupos escolares, a resposta da secretaria do interior ao pedido de Estevam de Oliveira para fundir duas escolas e se tentar a experiência de um “pequeno grupo escolar” não condiz com o discurso do presidente. No dia 18 de dezembro de 1900, o Sr. J. Santiago, funcionário da secretaria do interior, submete o seguinte ofício:

O Sr. Inspetor diz que vai experimentar a adaptação dos grupos escolares. A secção desconhece qualquer autorização que por acaso tenha recebido o Sr. Inspetor para fazer essa fusão. O regulamento nº 1.348 de 8 de janeiro de 1900 não cogita de grupos escolares (SECRETARIA DO INTERIOR, 18/12/1900).

Conforme assinala Cristiane Souza (2011)¹⁴⁶ Estevam de Oliveira, apesar de ter sido desautorizado e ter seu pedido negado, ele não se conforma com o ofício e utiliza sua influência junto ao governo para reverter a decisão. Assumindo sua autoridade junto ao poder estatal, em janeiro de 1901, a primeira experiência de grupo escolar no estado de Minas foi adotada em Juiz de Fora por decisão do inspetor, embora tenhamos observado na entrevista que o presidente já demonstrava apoio à iniciativa de Estevam dias depois do ofício que negou o pedido da criação do grupo escolar.

Apesar do discurso de criação dos grupos escolares terem partido do próprio governo mineiro, Estevam de Oliveira, na última hora não obteve autorização para inaugurar o estabelecimento de ensino em Juiz de Fora, conforme vimos no ofício da secretaria do interior. Não se sabe o real motivo para a desistência do Estado de instalar os grupos escolares naquele momento, o que se pressupõem é que a crise cafeeira que atingiu os estados agrícolas no Brasil, em 1901, tenha sido o motivo para tal ação, pois ela afetou vários setores da sociedade, fazendo com que o governo suprimisse “serviços múltiplos, inúteis ou adiáveis”, as reais necessidades do Estado. Mas mesmo sem a permissão imediata do governo, Estevam de Oliveira, instalou o grupo de Juiz de Fora (SOUZA & ALMEIDA, p.4, 2009).

¹⁴⁶ Ver: SOUZA, Cristiane Oliveira. *A criação dos grupos escolares em Minas Gerais: experiências antecessoras a lei João Pinheiro de 1906*. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011, Vitória, ES. Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011.

A primeira experiência de grupo escolar em Minas Gerais havia sido instalada em Juiz de Fora. Segundo a notícia publicada em 18 de janeiro de 1901, o prédio tinha capacidade mínima de 100 pessoas e estava devidamente mobiliado e atendia às condições de higiene escolar. Entretanto, no dia da inauguração oficial do grupo, em 20 de janeiro¹⁴⁷, era constatado que o edifício que abrigava o estabelecimento de ensino não estava “todavia, apropriado ao fim que foi destinado, pois a luz não obedec[ia] às regras de higiene escolar” (JORNAL DO COMMERCIO, 20/01/1901), assim como de averiguava outras irregularidades. Tal fato parece ser confirmado quando em novembro do mesmo ano a parede divisória do pavimento superior do grupo desabou, evidenciando que o local precisava de reformas, para que no ano seguinte as aulas pudessem ser retomadas ali¹⁴⁸.

Como republicano convicto, Estevam tinha em mente o que deveria idealmente compor o repertório da nova ordem (DIAS, 2007), mas os limites financeiros que o estado de Minas o impôs, impossibilitou que naquele momento, o ideal de escola republicana, que assumiu a forma de “pequeno grupo escolar”, mesmo que constituído de uma agregação de escolas como foram aquele criado em 1901, fosse mantido. Isso evidenciava que o papel da escola na formação do novo homem brasileiro, ideal cunhado para toda a nação, a democratização da cultura escolar, esbarrava, não raros momentos, em limites impostos por interesses políticos ou mesmo econômicos locais (DIAS, 2007)¹⁴⁹.

No ano de 1902, Estevam de Oliveira foi comissionado pelo governo do Estado para realizar viagens de estudo. Suas observações deveriam ter o propósito de construir um relatório oficial para o Estado, no qual ele apresentasse suas considerações acerca do que foi visto e propôs um projeto reformador para o ensino, o qual deveria ser adotado pela legislação mineira. Sendo assim, no dia 12 de maio de 1902, Estevam parte para uma de suas viagens.

Em desempenho da comissão de que foi incumbido pelo governo deste estado, partiu hontem para São Paulo, onde vai observar o systema escolar alli adoptado, o nosso prezado colega Estevam de Oliveira. Dentre de 15 a 20 dias estará elle de regresso a esta cidade, de onde partirá novamente para o estado do Rio (JORNAL DO COMMERCIO, 13/05/1902).

¹⁴⁷ Embora inaugurado oficialmente em 20 de janeiro, o grupo escolar já funcionava desde o dia 14 do mesmo mês, apresentando frequência de 42 alunos e chegando a oscilar no mês de fevereiro entre 72 e 78 alunos.

¹⁴⁸ Ver: SOUZA, Cristiane Oliveira de; ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Grupo escolar: uma análise a partir da concepção de Estevam de Oliveira*. In: V Congresso História da Educação em Minas Gerais, Juiz de Fora, 2009.

¹⁴⁹ DIAS, Sabrina de Oliveira Moura. *O público e o privado na escolarização primária municipal de Juiz de Fora (1899 – 1907)*. IN: IV Congresso História da Educação em Minas Gerais, Juiz de Fora, 2007.

O *Jornal do Commercio* não noticia o retorno de Estevam de Oliveira. As próximas publicações a respeito de sua viagem informam sobre os resultados preliminares de seu relatório.

A primeira parte desse relatório que, segundo sabemos, vae ser um trabalho longo, occupa-se com os seguintes assumptos: educação physica; hygiene escolar; mobiliário; salas escolares; sua cubagem; superficie e iluminação; educação intellectual; licções de cousas; primeira apprendizagem; methodos de ensino; palavrção; ensino da língua materna; educação moral (...). Na segunda parte do relatório os assumptos são o ensino em São Paulo, no Rio e a reforma que convem ser adoptada neste Estado (JORNAL DO COMMERCIO, 03/07/1902).

No dia 18 de julho de 1902 o *Jornal do Commercio* trouxe as seguintes considerações acerca da organização do ensino em São Paulo e no Rio de Janeiro:

Sabemos que o nosso illustrado collega Estevam de Oliveira já remetteu ao Sr. secretario do interior a 2ª parte do seu longo e minucioso relatório sobre a reforma do ensino primário. Nesta parte (...) tratou da matéria do modo seguinte:
 Diversos graos de ensino em São Paulo: grupos escolares, escolas-modelo, escolas complementares e ensino normal;
 Methodos de ensino alli applicados: Programa do ensino elementar executado nas escolas aggrupadas, mez a mez; inspecção de ensino; vencimentos do professorado; verba orçamentária consignada para o serviço da instrucção nos três graos: preliminar, complementar e normal.
 Sabemos que Estevam já começou a redigir a terceira e última parte do relatório, a qual comprehenderá:
 O ensino primário no estado do Rio;
 Plano de reforma applicável ao nosso estado (JORNAL DO COMMERCIO, 18/07/1902).

A notícia de 30 de julho de 1902 também apresenta considerações sobre o conteúdo do relatório:

Está quasi concluído o relatório. Falta, apenas, que seja relatada a organização da escola modelo de Nitheroy, estando descripto todo o systema fluminense. A parte final, já redigida, comprehende a critica da legislação escolar mineira e os vícios cardeaes do nosso ensino normal e primário. O relatório termina opinando pela adopção das seguintes medidas:
 Creação de uma repartição technica consagrada especial e privativamente aos negócios do ensino; restabelecimento da inspecção remunerada e supressão dos inspectores locaes gratuitos; supressão das escolas normaes e criação de um instituto-escola modelo, criação de três escolas complementares (normaes primarias); instituição dos grupos escolares nas cidades populosas; supressão de escolas urbanas, innuteis em varias cidades; remodelação dos programas do ensino normal e primario: divisão do curso elementar em series co programa annual definido e divididas as lições e o horário diário; supressão do feriado às quintas e outras medidas referentes aos processos de ensino e vida interna das escolas (JORNAL DO COMMERCIO, 30/07/1902).

Com a notícia da conclusão do relatório era recorrente observar nas páginas dos impressos artigos e notícias divulgando o trabalho. Estevam também continuou a escrever seus textos descrevendo alguns dos problemas evidenciados dentro da política mineira e que resvalavam na instrução primária. Elogios e críticas foram feitos ao relatório, no qual o destaque recaiu na necessidade da formação qualificada do professorado, na extinção das escolas primárias e normais que deveriam ser substituídas pelos grupos escolares e escolas modelo, na fiscalização e administração técnica, na obrigatoriedade, entre outros. Em 06 de fevereiro de 1903, se publicava nas páginas do *Jornal do Commercio*:

Meu caro major Estevam de Oliveira

Li com grande interesse seu excellente trabalho (...). Apreciando devidamente o zelo e competência revelados por v. no desempenho do cargo de inspector, escolheu-o o governo do exmo. Dr. Silviano Brandão como o mais apto para estudar os progressos do ensino público primário e normal nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro e formular em seguida as bases de reforma desse ramo de serviço em Minas (...). Como contraste ao lastimável atraso em que nos encontramos, mostrou-nos v. O estado de São Paulo, onde o ensino primário constitue hoje uma brilhante realidade, graças aos esforços inteligentes do inolvidável Cesário Motta e de mais uns poucos homens de boa vontade.

O próprio estado do Rio leva-nos nesse terreno incontestável vantagem, apesar de não ser ali tão perfeita a organização do ensino como em S. Paulo, onde os mais modernos aperfeiçoamentos aconselhados pelos pedagogistas se acham adoptados (JORNAL DO COMMERCIO, 06/02/1903).

O artigo assinado pelo “admirador e amigo” Alberto Diniz, nos aponta indícios sobre a comparação realizada por Estevam, na qual o estado de São Paulo aparece como a experiência “perfeita” de organização do ensino.

Raymundo Tavares, professor da escola normal da cidade de Juiz de Fora, foi um dos nomes importantes que fizeram coro à manifestação de cumprimentos a Estevam devido à elaboração de seu projeto. Dentre muitos elogios, acrescentou divergência em um ponto mencionado pelo inspetor:

Conhecedor profundo das mazellas que infelicita a educação em Minas, deixando-a em pasmosa inferioridade em relação aos seus dois irmãos de Federação colloca o distincto collega o dedo na ferida, informando o governo e os mineiros do estado em que se encontra um dos mais importantes ramos do serviço publico. Com grande lealdade, e competência que não lhe podem negar os homens honestos, Estevam de Oliveira, em seu bem acabado relatório, deixou provado: que a educação primaria em Minas acha-se falseada em seus fundamentos, convertida em simples instrucção, ministrada esta por processos pedagógicos e absolutamente imprestáveis (...); que a escola mineira tem feição antes theorica e especulativa do que pratica e utilitarista (...); que essa instrucção é inintelligente, irracional, rotineira, illogica, insufficiente e quase inútil; que o professorado, na sua maior parte, é ignorante e despido de qualquer orientação pedagógica (...); que o alumno sahido da escola primaria dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, tem, em geral, maior somma de instrucção do que o normalista mineiro (...). *Em um ponto único estou em desaccordo com o*

ilustrado collega e amigo; e esse desaccordo versa sobre a redução das escolas normaes do Estado a três únicas, mantidas as de Juiz de Fora, Uberaba e Diamantina, transformadas em escolas complementares ou normaes primarias, além da criação de uma escola normal secundaria em Bello Horizonte (...). A divisão do Estado em três zonas, parece-me, não permittirá a distribuição equitativa dos benefícios desses institutos (JORNAL DO COMMERCIO, 04/01/1903, grifo nosso).

Outros homens influentes da política mineira e até de outros estados também foram às páginas do jornal cumprimentar Estevam pelo “excelente trabalho alcançado no relatório”:

Distinguido pelo illustre confrade e amigo major Estevam de Oliveira com um exemplar do seu relatório ao governo do Estado sobre reforma ao ensino primário em Minas, julgo-me no dever (...) de vir prestar ao operoso homem de letras meu testemunho publico do apreço em que hei tomado o seu excelente trabalho (B. AROEIRA, *Jornal do Commercio*, 11/02/1903).

Seis dias depois, o relatório volta às páginas do *Jornal do Commercio*:

Ao nosso collega Estevam de Oliveira, e a proposito do seu relatório, dirigiu a carta infra o Sr. Frontino Guimarães, *ilustrado director do Grupo Escolar Sul da Sé, de São Paulo* (...): A impressão que o mesmo produziu em meu espírito foi magnífica. As ideia nelle emitidas impõem-se pela excellencia da doutrina, pela clareza da exposição e por seu valor eminentemente pratico (...) (JORNAL DO COMMERCIO, 17/02/1903).

O *Jornal O Itaúna*, localizado na cidade que dava origem ao nome do jornal, dedicou em sua coluna “Ensino Público” quatorze artigos relacionados ao conteúdo do relatório de Estevam, além de felicitações pelo trabalho e admiração pela proposta do projeto de reforma. Alguns trechos dessas notícias foram reproduzidos no *Jornal do Commercio*. No dia 26 de fevereiro, por exemplo, o jornal transcrevia a 5ª carta referindo-se a Estevam de Oliveira escrita por Ernesto Corrêa, articulista do *O Itaúna*. Nela, a pauta trazia o atraso de Minas em matéria de ensino público e das propostas de Estevam, como fundação da escola-modelo e a formação do professorado, abordando também a questão dos prédios escolares, que na opinião do relator consistia no fundamento primordial de toda e qualquer reforma do ensino primário no Estado de Minas.

Predomina, como vimos, no ensino primário a rotina, o statuo quo dos tempos coloniaes.

O preclaro educador desempenhou-se satisfatoriamente da incumbência a elle deferida pelo nosso governo. Seu relatório não é somente uma exposição de factos, uma narração do que viu nos estados referidos em matéria do ensino público. Seu relatório é antes um tratado conciso, mas completo de pedagogia (...). Para o major Estevam o estado do Rio de Janeiro resolveu a meio o magno problema e no estado de São Paulo, sempre à frente de todos os progressos, pode o problema considerar-se resolvidos satisfatoriamente. Finalmente, delineia o autor do relatório o vasto plano

de construções que devem servir à reforma futura. Minas, entretanto, começa agora de abrir os olhos (JORNAL DO COMMERCIO, 26/02/1903).

Em seu relatório, Estevam de Oliveira apresenta as reformas desenvolvidas nos estados do Rio e de São Paulo, “deixando transparecer o impacto causado em suas ideias pela experiência paulista”. Propõe como pontos capitais para a reforma do ensino em Minas, “um maior controle do Estado sobre o trabalho do professor, uma formação profissional competente aliada a uma organização de trabalho eficiente e racional” (CHRISTO, 1994, p.111) e, como centro deste processo, a criação dos grupos escolares. Não bastava apenas, no entender do reformulador, reforçar os mecanismos de controle do Estado, “era necessário uma maior rigidez profissional” (idem, p.111).

Os jornais foram muito significativos para Estevam divulgar seu projeto de organização do ensino público primário e normal para Minas Gerais. Foi possível observar seus discursos, suas estratégias, seus “jogos de verdade”. O jornal representou um instrumento de poder, de convencimento, de persuasão daquilo que se desejava reproduzir. Para Mizuta (2010) era evidente a necessidade de propagar os conhecimentos úteis e o jornal foi um dos instrumentos utilizados para essa divulgação. A imprensa, pois, teve um papel fundamental no projeto de nação. Ela também pode ser entendida como “ferramenta para a conquista da hegemonia política, a conquista da opinião pública e a direção da sociedade civil” (SILVA, 2006, p.41). Foi o que percebemos com os recursos utilizados por Estevam. Sua presença nos jornais nos mostrou pistas dessa sua busca por conquistar a opinião pública.

É possível pensar numa associação entre o processo de desenvolvimento da imprensa, a urbanização e expansão da educação. Enquanto um instrumento educativo, cultural, político e educacional, o jornal foi um dos divulgadores e participantes da urbanização e modernização das cidades e das pessoas. Nesta linha, se constitui em fonte importante para reconhecer o ‘idioma’ praticado em determinadas configurações. Por intermédio deste tipo de fonte é possível observar traços e caminhos dos debates em pauta. No caso das diferentes posições adotadas por Estevam, com o deslocamento operado na gestão do aparelho do Estado, observa-se uma reacomodação nos periódicos que aqui demonstramos e o caráter instrumental que passam a exercer em virtude dos reposicionamentos sociais de seus dirigentes.

3- O TRIPÉ DA CIVILIZAÇÃO MINEIRA

A autoridade vê que o regulamento não é respeitado e não pode reagir, vê que a lei não é cumprida e cala-se! Não será necessário acrescentar que o seu silêncio autoriza a continuação do desrespeito à lei: isso é claro, é intuitivo, escolas deste Estado, autorizam-me a fazer estes ligeiros reparos que, estou certo, merecerão alguma atenção de quem ler estas linhas.

A opinião pública, nobre quase sempre em seus intentos, mas não poucas vezes também apaixonadas em suas resoluções, pode hoje escolher pessoa idônea e habilitada para desempenhar cargos, e amanhã já dominada por outros sentimentos, pode do mesmo modo colocar nesse lugar um indivíduo qualquer, desses que protegem ou perseguem, conforme desejam seus comitentes.

Esta autoridade exerce livremente a seu cargo, é absoluto até certo ponto, e ninguém há que lhe “tolher” o passo, quer dado para o bem, quer para o mal. Admitamos agora a hipótese, fato muito comum, de começar esta autoridade a perseguir um bom professor ora negando-se o atestado de cumprimento de deveres, ora denunciando-o e opondo-lhe embaraços no exercício do seu cargo. Qual será em tal caso, o corretivo a empregar-se? Dirá algum que o governo pode, dado o caso de verificar perseguição ou má vontade contra o professor, deixar de atender suas propostas e denúncias, e assim anular-lhe o mau instinto. Concordo, pode fazê-lo, mas como exonera-lo e dar-lhe substituto? Ninguém o explica. Admitamos ainda uma outra hipótese, em caso oposto, e em dos mais comuns, isto é de ser eleito um homem de poucos escrúpulos, amigo ou parente de um professor também pouco escrupuloso e que ateste sempre o cumprimento de deveres deste funcionário relapso, quer ele os cumpra, quer não. Qual será a sua responsabilidade perante o governo, visto não merecer respeito a que necessariamente vê perante a sua consciência? E será possível perguntar, que o governo tendo conhecimento de um fato destes, continue a pagar individualmente a quem não cumpre seus deveres, a quem não respeita o juramento que prestou de bem desempenhar o seu cargo? Não o fará, estou certo, mas o responsável, isto é, o que forneceu o atestado falso continuará no seu posto até que o voto popular o destitua do cargo.

Manoel de Paula Lima, Inspetor de Ensino em Minas Gerais, 1894.

3.1-Fiscalização

Esta falta de frequencia nas escolas, si por um lado não pode deixar, no grande número de casos, de ser attribuida à falta de habilitações e de cumprimento de deveres por parte dos respectivos professores, por outro lado revela também, em muitos casos, a desídia por parte dos paes em mandarem seus filhos às escolas, o que demonstra a indeclinável necessidade de ser effectiva no estado a obrigatoriedade do ensino. É incontestável que a falta de frequencia é muito mais sensível nas escolas situadas em bairros, de população esparsa, nas quaes a inspecção, mesmo defeituosa como é, torna-se quase impossível (BRANDÃO, 1899)¹⁵⁰.

A transcrição do trecho do discurso proferido pelo presidente de Minas Gerais Silviano Brandão no ano de 1899, aponta alguns “culpados” para o fracasso da frequência escolar. Dentre eles, podemos observar o “despreparo dos professores”; a “irresponsabilidade” dos pais ao descumprir a obrigatoriedade do ensino; a extensão do território, sua população esparsa e, “consequentes dificuldades de comunicações”; como também a “deficiente” fiscalização e inspeção das escolas e falta de cumprimento da lei. A partir do texto, notamos uma tentativa de isenção da responsabilidade do Estado quanto ao problema relatado, acrescentando ainda que “o governo tem-se preocupado seriamente com tão importante assumpto” (idem, 1899, p.20). O relatório segue apresentando informações acerca da “completa decadência” que se achava o ensino primário no estado no início do período republicano, pois as escolas não eram inspecionadas, de acordo com o discurso, nem mesmo visitadas pelas autoridades literárias e que indivíduos, sem exibirem provas de habilitações, gozavam, entretanto, de favores e regalias e ainda, revelavam pouca dedicação e pouco amor à profissão, mal cumprindo seus deveres, além de dividirem seu tempo e atividade com misteres alheios ao magistério, incompatíveis com as funções pedagógicas, com manifesto detrimento do ensino.

É interessante perceber a existência de um “tripé” ao se falar em ensino obrigatório. Tanto na República como no Império, a questão aparece vinculada às políticas de fiscalização da instrução e da formação dos professores e as duas, possivelmente, relacionadas ao ensino compulsório. Tais assuntos aparecem associados desde a lei mineira de 1835, como também nos relatórios dos presidentes de Minas Gerais e nos jornais pesquisados. Considerando esse

¹⁵⁰ Falla dirigida à Assembleia Legislativa de Minas Geraes na sessão ordinária de 15/06/1899, pelo presidente do estado Francisco Silviano de Almeida Brandão.

conjunto articulado, neste primeiro momento, focalizaremos à questão da fiscalização do ensino.

Ao analisar os discursos acerca do ensino compulsório, tanto nos documentos oficiais do governo, quanto em notícias de periódicos da época, notamos traços que vinculavam a expansão do ensino com a modernidade da nação. Assim sendo, estimulou-se a disseminação da instrução popular e junto a ela, foi pensada a estratégia da obrigatoriedade e medidas que possibilitariam a sua eficácia. Entre tais medidas, destacou-se o serviço de inspeção e fiscalização do ensino e dos docentes. Os discursos mencionavam constantemente a importância da vigilância.

Percorrendo os olhos pelos relatórios dos presidentes da/do província/estado de Minas Gerais entre 1840 e 1915 é possível mensurar, a partir dos seus discursos, a ênfase que se dava para a fiscalização do ensino e com isto, ela apontava-se como um problema a ser encarado, já que ela seria responsável pela vigilância da “missão” dos professores, pelo cumprimento do dever dos pais em obrigar a instrução de seus filhos e pelo cumprimento da frequência obrigatória.

O Regulamento nº 28 de 10 de junho do corrente ano, autorizado pela lei nº 516, veio em boa hora curar os males de que se recienta a instrução pública, e particular da província de Minas. As necessidades mais urgentes foram consultadas e oportunamente atendidas. A parte mais vulnerável da antiga legislação - a fiscalização do ensino - passou por consideráveis melhoramentos; da inércia escandalosa que jazia com detrimento da vigilância para a actividade animada e vivificada pela remuneração honorífica e subsidiaria; do desgosto e enfado pela inefficacia de continuas representações indicadas pela experiência, para o prazer de cumprir deveres, cujos resultados serão apreciados por todos quantos se interessão pelo progresso da instrução. A fiscalização pelos *visitadores* escolhidos entre as pessoas mais conceituadas da parochia; pelos *diretores dos círculos*, obrigados a percorrer, pelo menos duas vezes no anno, as aulas, e os colégios sob sua jurisdição, e com todos os meios de acção para admoestar, corrigir, propor e providenciar, pelo *Diretor geral* investido de amplas attribuições para fazer sentir e respeitar sua benéfica influencia em todos os pontos da província, é a principal base da reforma que o citado regulamento consagra, e devolve no interesse da instrução pública e particular. Se na pratica falharem disposições tão prudentemente calculadas para que a vigilância do ensino seja conscienciosa, confessarei então, que o mal que á muito sentimos e deploramos, é sem remédio, o que não creio, e muito menos espero (VASCONCELLOS, 1854, p. S4-3, grifos nossos)¹⁵¹.

Apesar de assinalar que muito se estava fazendo em respeito à instrução primária, a citação retirada do relatório de 1854 redigido pelo presidente Francisco Diogo Pereira Vasconcelos¹⁵², deixa expressar, ainda que implicitamente, o problema da inspeção do ensino.

¹⁵¹ Relatório do presidente Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos, da Província de Minas Gerais, 1854.

¹⁵² Francisco Diogo Pereira Vasconcellos foi um importante magistrado e político brasileiro, também reconhecido, pelo trabalho executado por seu irmão, o “estadista Bernardo Pereira Vasconcellos”, na política e

Ainda que se relate que as providências haviam sido tomadas, não deixa de transparecer que a questão era uma dificuldade do governo mineiro.

Outro fato importante destacado por nós anteriormente trata-se de alguns termos que estavam relacionados à medida da fiscalização. Dentre eles, chamamos a atenção para os círculos literários e seus diretores, os visitantes e para o Diretor Geral da Instrução.

Ainda em 1835, com a lei n.13, a província foi dividida em 15 círculos literários¹⁵³ cada um chefiado por um delegado de governo (também nomeado de delegados dos círculos). Já em 1837, a província estava dividida em 20 círculos literários, sofrendo algumas outras transformações ao longo dos anos tanto no número quanto em sua nomenclatura¹⁵⁴. De acordo com Mourão “os delegados deveriam apresentar ao Governo os mapas referentes às atividades de seu círculo” (MOURÃO, 1959, p.15). Para facilitar o controle da obrigatoriedade do ensino e a aferição dos mapas, os mesmos contavam com a colaboração do Juiz de Paz encarregado de fornecer uma lista dos meninos da localidade, cujas idades fossem de 8 a 14 anos.

A partir de 1848, pela lei 435 de 19 de outubro desse ano, criou-se a Diretoria Geral de Instrução Pública, de modo que esse órgão centralizador a respeito da educação na província tornou-se o vínculo direto dos delegados dos círculos. Pela lei, instituiu os cargos de diretor e vice-diretor da instrução.

A Diretoria de Instrução Pública tornou-se um órgão opinativo sobre o ensino com o cargo de tomar conhecimento das petições, propostas, e reclamações dos professores. Recebendo os processos do delegado do círculo literário respectivo, o diretor os transmitia ao Governo esclarecendo-os com as informações sobre os dispositivos legais referentes ao assunto e dando, não raro, sua opinião pessoal (MOURÃO, *idem*, p.44).

O primeiro diretor nomeado foi José Rodrigues Duarte, seguido por Rodrigo José Ferreira Bretas, Antônio José Ribeiro Bhering, entre outros. É interessante destacar que esses agentes eram pessoas conhecidas e circulavam no governo, ora como vice-diretor, ora como

na área da educação, como por exemplo, na criação do Colégio Pedro II no ano de 1837. Ver: MIZUTA; FARIA FILHO & PERIOTO (2010); VAINFAS (2002).

¹⁵³ Ver as fotos no ANEXO C. Fonte: MOURÃO (1959); MOURÃO (1962).

¹⁵⁴ Na República os círculos literários aparecem com o nome de “circumscrição”. O decreto nº 676 de 15 de janeiro de 1894 dividiu o estado em dez circunscrições escolares; a lei nº 221 de setembro de 1897 dividiu em sete circunscrições literárias; o decreto nº 1357 de 29 de janeiro de 1900 trouxe uma nova divisão do estado em cinco circunscrições literárias. De acordo com o relatório do inspetor técnico Bento Ernesto Júnior, Minas Gerais, em 1908, estava dividida em “34 circunscrições literárias” para facilitar a fiscalização o estado. Fundo: Secretaria do Interior, série 4 - Instrução Pública. SI: 3262, 1908.

diretor e, em outros momentos, até mesmo como presidentes da província, como é o caso dos três nomes citados, na década de 1850.

Os anos seguintes da criação dos círculos e da diretoria são seguidos por inúmeras modificações, fosse por exonerações, demissões e falecimento dos delegados, como também, por promoções, posses, entre outros. São nessas mudanças que aparece o termo “visitadores”, que permite inferirmos serem os responsáveis que se deslocavam para inspecionar, para visitar os liceus, embora não tenhamos conseguido maiores indícios sobre essa nomenclatura, já que ela não é recorrente.

Além de todas as modificações que tiveram lugar nos círculos literários, houve ainda, mudança de sede e alteração de algumas nomenclaturas. “Os delegados depois de certa data passaram a ser chamados de *diretores* (...) e a própria Diretoria Geral de Instrução Pública foi modificada passando de diretor para Agente Geral do Ensino Público” (idem, ibidem, p.55, grifo nosso).

Como foi possível perceber, existiu um significativo investimento na formação de um quadro específico para a inspeção do ensino e o controle de seu cumprimento. No entanto, veremos que foram muitas as causas que levaram esse investimento não ser reconhecido, em alguns momentos, como satisfatório.

Muitos foram os documentos que insistiram na fiscalização como a atividade fundamental na tarefa civilizatória. A respeito dessa questão, José Cesário de Faria Alvim, Rodrigo José Ferreira Bretas e Ovídio João Paulo de Andrade, integrantes da Comissão de instrução pública, reiteram as ações prioritárias:

É a boa inspecção que faz o bom professor e sem ella inutilizar-se-hão não só a administração, como a direcção do ensino (...). A obrigação do ensino (...), a criação da eschola normal (...), uma inspecção paga, melhor organizada (...), taes são em resumo as idéias capitães que a comissão julga offerecer á consideração de V.Exc. (ALVIM, BRETAS e ANDRADE, 1865, p. A-31)¹⁵⁵.

Em 1881, o presidente da província, apoiado na orientação do Inspetor, assinala:

(...) Por outro lado, cumpre attender para uma boa e efficaz inspecção, o que é, como bem diz o illustre Dr. Exc. Inspetor, condição necessária para regularidade e desenvolvimento do ensino (VASCONCELLOS, 1881, p.38)¹⁵⁶.

¹⁵⁵ Agentes comissionados pelo Presidente Pedro d’Alcantara Cerqueira Leite para dar parecer sobre o estado da instrução pública.

¹⁵⁶ Presidente João Florentino Meira de Vasconcellos, da Província de Minas Gerais, 1881.

O *Jornal do Commercio*, de 02 de dezembro de 1900, apresenta uma notícia do inspetor extraordinário do governo, Estevam de Oliveira, reforçando tal necessidade:

Si a reforma subtrahiu ao provimento do ensino primário official a sua feição característica de progresso irreal, para lhe dar outra mais tangível, mais adaptável às condições do Estado, a média capacidade generalizada do professorado, nada impede agora que se lhe agreguem novos estatutos, afim de que venha a traçar definitivamente os moldes em que terá de repousar, no futuro, a instrução elementar (...). O movimento reformista em matéria de ensino primário começou em São Paulo também no anno de 1892 (...). Foi essa lei que aboliu ali a inspecção gratuita e a substituiu pela de inspectores circumscripcionais remunerados (...). A verdadeira reforma, porém, [é de] 27 de novembro de 1893, por dec. n. 218. É dahi que decorre a criação regulamentada dos grupos escolares e das escolas modelos; e dahi que decorre a precedente subdivisão do curso primário em séries annuaes, por grupo de disciplinas, de maneira a facilitar a inspecção, a converter os exames em realidade pratica, a fazer do próprio professor um inspector de si mesmo também (JORNAL DO COMMERCIO, 02/12/1900)¹⁵⁷.

Como temos procurado demonstrar, a fiscalização do ensino foi uma constante nas pautas que perpassaram o Império e chegaram aos primeiros anos republicanos. Apesar de limitarmos o estudo à experiência do Estado de Minas Gerais, compreendemos que a medida não foi exclusiva da pauta de discussões nessa província/estado. A adoção da obrigatoriedade e a fiscalização acerca dessa premissa foram objeto de diferentes debates, conflitos e tensões em grande parte do território nacional. O relatório do Comissionário Estevam de Oliveira, encomendado pelo governo mineiro e publicado no ano de 1902, contém a posição de alguns políticos acerca da fiscalização do ensino. Segundo o Dr. Satyro Dias, em seu relatório sobre o ensino da Bahia, “em parte alguma, sem um corpo de fiscalização numeroso e vigilante, activo e competente”, se conceberia o ensino primário (DIAS, apud OLIVEIRA, 1902, p.180). Estevam ainda acrescentou outras menções sobre a fiscalização, como aquela dita pelo Dr. Paranhos da Silva, diretor geral da instrução no estado fluminense, na qual o mesmo dizia:

Em regra, o inspector districtal constituía-se um dos fortes elos entre a política e o ensino. Os chefes locais reputavam indispensável a escolha desses funcionários entre os cidadãos filiados ao seu partido, desattendendo, na maioria dos casos, ao merecimento intelectual do indivíduo, rebaixada tristemente a fiscalização official sobre o professor, sujeito à dura contingência da tutela de um energúmeno (SILVA, 1900, apud OLIVEIRA, 1902, p.180).

Comparando o ensino primário e normal de Minas ao de outros estados, Estevam de Oliveira enaltece a autonomia política do estado de São Paulo e os resultados “maravilhosos” alcançados pela ordem concatenada de suas reformas, “estupendo e admirável progresso em

¹⁵⁷ Fala do Inspetor extraordinário de Minas Gerais Estevam de Oliveira, publicada no *Jornal do Commercio*, no qual o mesmo apresenta experiências de inspetoria e a necessidade de reforma no ensino e uma fiscalização efetiva.

matéria de ensino público”, derramando elogios também ao chamado “longínquo Pará” e sua evolução, concluindo as comparações com considerações sobre o “estado fluminense” que, “apesar de subjugado por uma verdadeira penúria financeira, luta com heroísmo inaudito para manter os seus institutos de ensino colectivo”, diferente dos mineiros que continua no “tardo caminhar”, com muitas escolas, porém, “sem ensino primário e normal, e até quase sem professorado” (OLIVEIRA, idem, p.163). As comparações anteriores foram argumentos utilizados pelo inspetor ao manifestar sua contrariedade acerca de um dos problemas detectados na fiscalização, que funcionava como uma política costumeira no estado mineiro desde muito tempo, isto para evitar afirmar que tal problema procedera desde sua implementação na legislação imperial na década de 1830. Tratava-se da atribuição dos cargos de inspeção e fiscalização do ensino por serviços partidários, por motivos políticos, o que conseqüentemente, levava à ineficiência da prática em questão, já que o ensino ficava sob os cuidados de cidadãos desinteressados aos fins educacionais.

Em cada período, nessas transmutações de cenário, que os parlamentares de então direito público por elles creado denominavam PARLAMENTARISMO, segundo o direito costumeiro, dous, três, quatro e, as vezes, mais ainda, inspectores geraes de ensino passavam pela cathedra da sobredita chancellaria, considerada de immediata confiança política, como distinção conferida à políticos em férias, a cidadãos encommendáveis por serviços partidários, ou a pretendentes futuros cargos eleitoraes. Quantos desses inspectores conhecemos, Santo Deus! Sem a menor idéa do que fosse ensino primário, tomado no seu duplo aspecto: administrativo e pedagógico (...) (idem, p.164).

Ao ser apontada como problemática, devido a diferentes empecilhos que a impediam de ser posta em prática, ao mesmo tempo, a fiscalização foi indicada em diferentes documentos como principal responsável para o cumprimento da obrigatoriedade do ensino e da ampliação da frequência escolar. De acordo com Mourão,

durante o período imperial era rigorosa a fiscalização do governo sobre as atividades dos professores primários e o pagamento dos vencimentos aos membros do magistério ficava condicionado à apresentação dos mapas comprovantes do funcionamento da escola (MOURÃO, 1959, p.113)

Do mesmo modo, o autor afirma que “o controle legal da frequência era de certo modo rigoroso, pois o governo da província, em circular de 23 de abril de 1861, mandou fechar todas as aulas de instrução primária que não tivessem frequência legal” (idem, 1959, p.75). Já na República, apesar de encontrarmos uma situação muito próxima, onde foi fechado um grande número de escolas primárias do estado, é possível perceber que a preocupação com a

falta de frequência, ainda que ela acontecesse, aparece acoplada aos problemas financeiros que Minas atravessava, em especial com o projeto de construção da nova cidade-capital¹⁵⁸

O Presidente [Silviano Brandão], teve que resolver o problema de dar à nova capital, cerca de dois anos depois de sua inauguração, o número de escolas consentâneo com a sua importância e com o desenvolvimento que já se vislumbrava. Assim é que obrigado a um severo regime de economia teve de transferir de Ouro Preto para a então Cidade de Minas [hoje Belo Horizonte] algumas escolas. Para regularizar toda esta situação o Governo teve necessidade de baixar o Decreto n.1.353 de 17 de janeiro de 1900, determinando o número de escolas primárias do estado de Minas Gerais. Este Decreto fixava em 1410 as escolas de instrução primária (MOURÃO, 1962, p.66).

É importante ressaltar que no ano de 1897, de acordo com o relatório do Presidente do ano de 1898, o número de escolas primárias do estado atingiu a marca de 2.120, o que comprova que o decreto citado por Mourão não somente reduziu mais de ¼ das escolas existentes, como não se preocupou com o prejuízo que isso poderia trazer para a frequência escolar. Uma possível relação para se fazer é a comparação das frequências dos anos anteriores ao decreto e do ano seguinte, 1901. Como não foram localizados os dados referentes às frequências dos anos anteriores da República nos relatórios, a comparação acontecerá a partir do relatório de 1889, com dados referentes ao ano anterior, 1888.

Em 1889 consta no relatório a matrícula de 43.586 e a frequência de 21.361 alunos nas escolas públicas primárias. Já no ano de 1901, os números diminuem, consideravelmente, se levarmos em conta o provável aumento da população. Consta no documento de 1901 a matrícula de 41.918 e a frequência de 13.113 alunos nas escolas públicas. O quadro a seguir foi construído na tentativa de se acompanhar um pouco mais a expansão do ensino público em Minas Gerais:

¹⁵⁸“O advento da República envolveu Minas Gerais em uma experiência até então inédita em seus domínios, na última década do Oitocentos. Em apenas seis anos, protagonistas diversos envolveram-se em eventos marcantes em torno da construção de uma nova capital, que redefiniram lugares de sociabilidade e modos de viver. Assim, o início da década (1891) assistiu a um intenso debate sobre a transferência da Capital, então Ouro Preto, para outro lugar, ainda indefinido. À decisão favorável à mudança seguiu-se a escolha do lugar considerado apropriado e, depois, durante quatro anos, de 1893 a 1897, o planejamento e a construção de uma nova cidade, edificada sobre um arraial, nos moldes das reformas urbanas levadas a efeito em países como a França e a Argentina. Experiência que marcou profundamente costumes, hábitos, sensibilidades de habitantes tão diversos - políticos e funcionários públicos, bacharéis e intelectuais, médicos e professores, mulheres, crianças, pobres e ricos, maltrapilhos, mendigos e todos quantos experimentaram aquele tempo e seus lugares, da velha Ouro Preto ao arraial de Curral D'el Rey. Nascia Belo Horizonte, planejada e construída para ser a capital das Minas Gerais, vitrine da República, com suas praças, ruas e avenidas projetadas a régua e compasso. Nascia Belo Horizonte, sim, mas não apenas uma cidade: a pretensão era obrigar seus habitantes, antigos e novos, a ‘nascem de novo’ com ela” (MORENO & VAGO, 2011).

QUADRO III- Quantidade de cadeiras públicas primárias e o número de matrícula e frequência dos alunos das escolas públicas primárias em MG encontrados nos relatórios pesquisados¹⁵⁹:

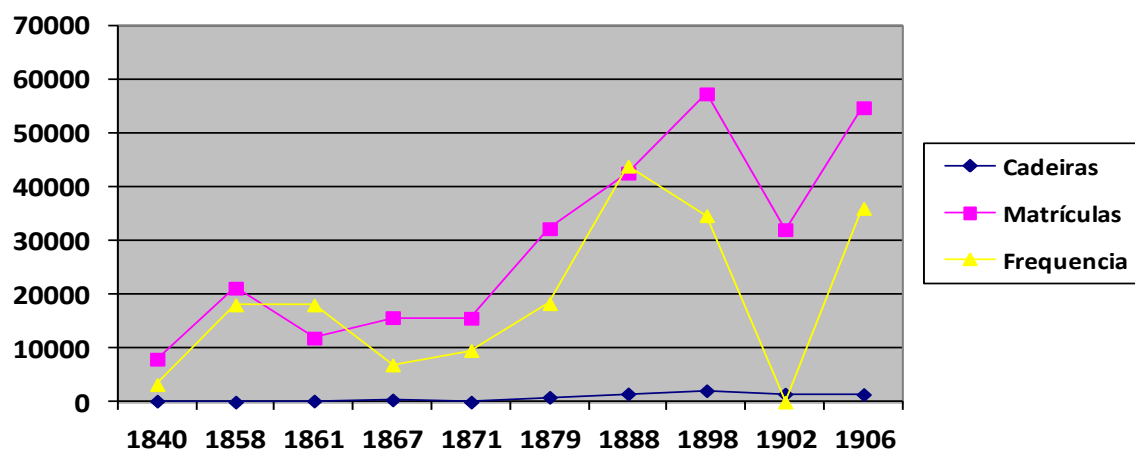
ANO	CADEIRAS	MATRÍCULAS	FREQUENCIAS
1833	_____	_____	3.256
1840	180	+ de 8.000	6.494
1844	_____	_____	5.810
1845	_____	_____	5.260
1846	_____	_____	5.953
1847	_____	_____	4.614
1848	_____	_____	5.321
1849	_____	_____	5.523
1850	197	_____	8.770
1851	_____	_____	8.118**
1852	_____	_____	8.770*
1854	235	_____	11.840*
1857	_____	12.852	10.417
1858	_____	21.226	18.099
1861	200	11.926	_____
1863	_____	13.659	7.764
1865	295***	15.516	5.529**
1867	408	15.737	6.919**
1868	_____	14.083	3.648*
1869	_____	13.428	6.778
1870	_____	14.667	8.365
1871	_____	15.620	9.615
1872	_____	18.450	10.008
1873	_____	21.182	11.475
1874	_____	20.706	11.330
1875	_____	23.319	12.793
1876	_____	27.104	15.400*
1877	_____	26.074	14.500
1878	624	25.082	13.595
1879	898	32.297	18.331

¹⁵⁹ Para título de esclarecimento, os dados apresentados nos relatórios, ora informavam se tratar das estatísticas do ano anterior ao documento, ora negligenciavam a informação. Sendo assim, os dados que eram informados como referentes ao ano letivo passado foram inseridos nas datas correspondentes. Já os documentos que não ressaltaram as informações, seus dados foram preenchidos como sendo correspondentes ao ano do relatório analisado.

1881	_____	35.580	20.074
1882	_____	39.755	24.700
1883	_____	41.180	24.084*
1884	_____	39.901*	17.220*
1886	1.527	42.649**	24.370**
1888	1.649	43.937**	24.516**
1889	_____	43.586	21.361**
1898	2.120	57.410	34.718
1901	1.480	41.918	13.113
1902	1.492	32.121	_____
1905	1.492	52.400	_____
1906	1.411	54.825	36.072

* Corresponde aos dados incompatíveis ao trabalho realizado por Luciano Mendes Faria Filho e Fernanda Rezende¹⁶⁰; ** corresponde a dados inéditos, não encontrados no trabalho mencionado; os dados a partir de 1889 não são abordados no trabalho de Faria Filho e Rezende, devido ao recorte proposto pelo mesmo não os analisarem; ***De acordo com o relatório do presidente Joaquim Sant'Anna de 1866, havia 265 escolas públicas primárias em Minas Gerais, diferente do que afirma "os registros do Ministério do Império referentes às escolas públicas de ensino primário" que apontam 232 escolas nessa província (SCHUELER, 1999).

GRÁFICO II: Número de cadeiras, matrículas e frequência entre 1840 a 1906 em Minas Gerais:



Os dados seguintes ao ano de 1906 não podem ser colocados na mesma tabela, já que, nesse mesmo ano, deu início a criação dos grupos escolares no estado, de modo que o mesmo

¹⁶⁰ FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RESENDE, Fernanda Mendes. História da Política Educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes da província. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2001, n.1.

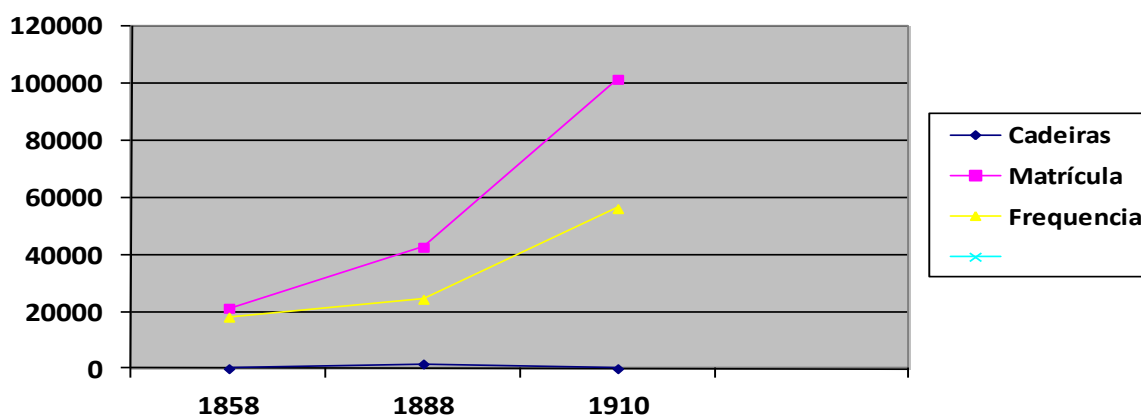
agregava, em um mesmo espaço, a junção de no mínimo quatro escolas isoladas, naquele momento, também chamadas de escolas singulares. Desta forma, muda-se o parâmetro de comparação. Não é possível mais falar apenas em escolas singulares, mas também, temos que contabilizar os grupos escolares, de forma distinta.

QUADRO IV- Quantidade de escolas públicas primárias, grupos escolares e o número de matrícula e frequência dos alunos das escolas públicas primárias em MG encontrados nos relatórios pesquisados¹⁶¹:

ANO	ESCOLAS	MATRÍCULA	FREQUENCIA	GRUPOS	MATRÍCULA	FREQUENCIA
1910	1.438	82.952	46.328	29	18.653	9.876
1911	1.520	81.947	_____	93	22.643	_____
1912	1.614	87.651	55% *	110	29.984	55%
1913	1.609	138.719 **	62,87% **	_____	138.719 **	62, 87 **
1914	_____	131.948 **	64,59 **	_____	131.948**	64,59% **
1915	1.719	135.830 **	86.940 **	164	135.830 **	86.940 **

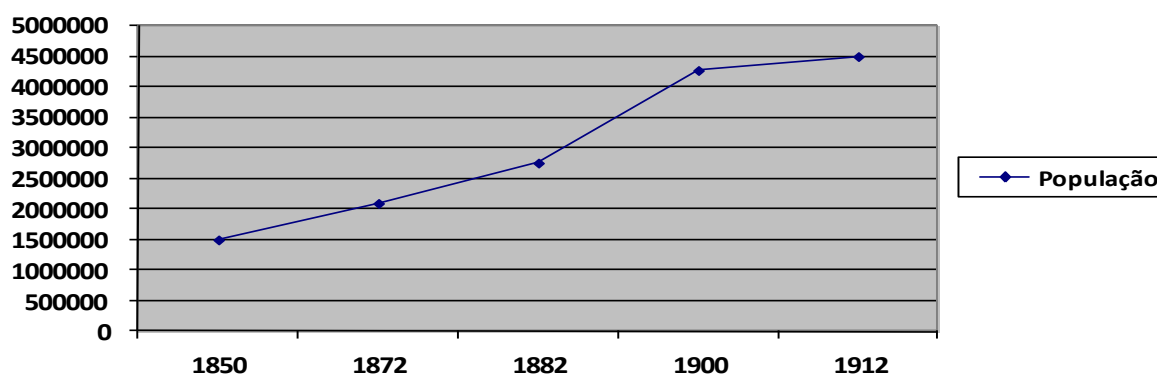
*O relatório não traz informações sobre o número de matrículas nas escolas singulares e nos grupos escolares. Consta apenas a informação de que a frequência apresentou 55% sobre a matrícula; **O relatório não divulgou o número de matrículas e frequências, separadamente, das escolas e grupos.

GRÁFICO III: Cadeiras, matrículas e frequência nos anos de 1858, 1888 e 1910 em Minas Gerais:



¹⁶¹ Nos relatórios analisados consta a informação que as matrículas e as frequências divulgadas não abarcavam todo o número de alunos a receber o ensino público. No relatório de 1910, por exemplo, das 1.438 escolas apenas 1.237 remeteram à Secretaria do Interior as cópias dos mapas de matrícula. Já o relatório de 1911 traz a razão de 55,36% das escolas que deixaram de enviar os mapas de frequência.

GRAFICO IV: Estimativa da população entre 1850 e 1912 em Minas Gerais¹⁶²:



Antes de prosseguir, cabe considerar as imprecisões dos documentos com que se trabalha. No caso do exercício de quantificação aqui realizado, devemos lembrar a falta de informação acerca de muitas escolas que não enviavam os mapas de frequência e o aumento gradativo do papel do ensino particular mineiro na República, o que sugere o caráter indiciário das totalizações disponíveis nos relatórios e outras fontes¹⁶³. Enfim, ainda que as medidas tenham interferido nos números apresentados, em relação aos anos de 1889 e 1901, chamamos atenção para a diminuição das frequências nas escolas públicas, o que sinaliza para a necessidade de se agregar outros instrumentos para se analisar o processo educacional no período em questão. Em 1902, podemos notar ainda, uma redução significativa também nas matrículas. Se, em 1889 a matrícula ultrapassava os quarenta mil, seria de se esperar que em 1902 o número sofresse acréscimos. No entanto, foram somente 32.121 alunos matriculados nas escolas públicas primárias do estado. Outra questão a ressaltar se refere ao constante crescimento populacional. Será que a matrícula e a frequência teria atingido um aumento proporcional? Baseando nas estimativas de Araújo (1916, p.145), retiradas dos censos realizados em MG¹⁶⁴, não nos limitando à população em idade escolar¹⁶⁵, é possível traçarmos

¹⁶² Ver: ARAÚJO, Francisco Lentz de. *Geographia do Estado de Minas Geraes*: Noções de História do mesmo estado, 1916.

¹⁶³ Perceber-se-á, mais adiante, dos incentivos por parte do governo de Minas Gerais na expansão da instrução particular.

¹⁶⁴ É importante questionarmos a veracidade das estatísticas, assim como seus objetivos. De acordo com Natalie Gil “investigar a presença das estatísticas do ensino nos discursos oficiais sobre educação articula-se ao intuito de compreender como a busca da modernidade educativa conferiu às informações científicas a atribuição de adequadamente conduzir a administração da instrução popular. Nas primeiras décadas do século XX, os intelectuais brasileiros alimentaram a confiança em que seria possível modificar a sociedade pela via da renovação educacional. Acreditava-se que a ciência apontaria as ações realmente necessárias substituindo a tomada de decisões pautada pela vontade dos governantes, entendendo-se a política como uma competência essencialmente técnica. Assim, as estatísticas acabaram por figurar no quadro das preocupações da burocracia

uma relação entre matrícula e população, ainda que a título especulativo, para entendermos alguns efeitos das medidas adotadas na República e se estavam ou não contribuindo com a expansão das matrículas. Devemos ressaltar as análises realizadas por Natalie Gil acerca das estatísticas e como interpretá-las. Para a autora “o que interessa considerar não é a possibilidade de falseamento de informações”, mas sim “o fato de que os números se prestam a interpretações distintas em virtude dos aspectos que se queira destacar” (GIL, 2004a, p.2).

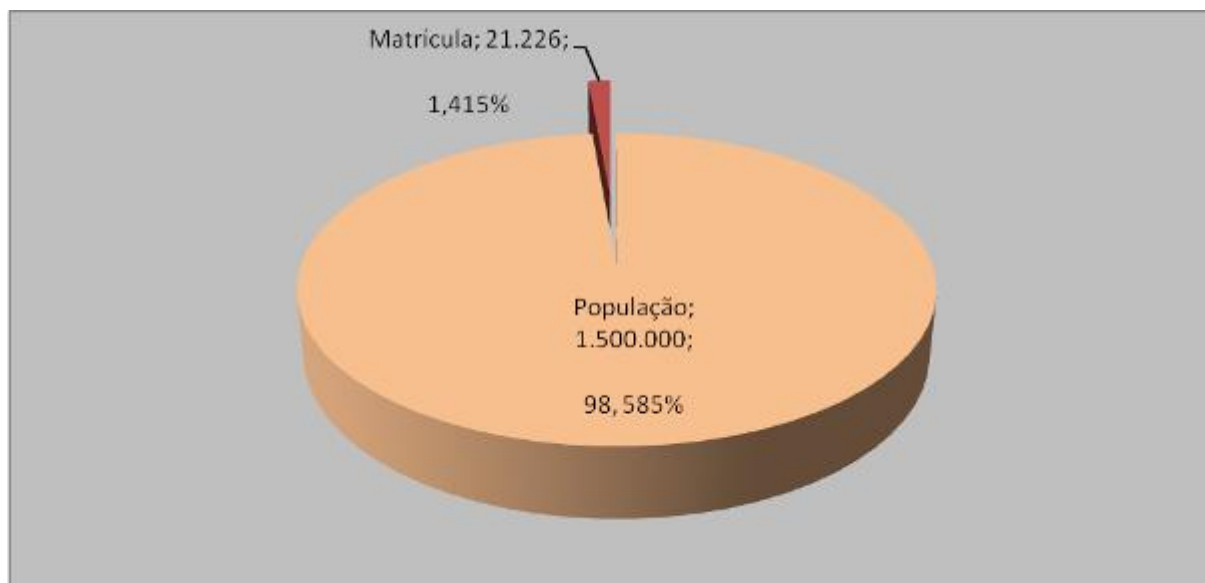
Nesse sentido, considerando-se o caráter de aproximação das sínteses organizadas nos relatórios, no que se refere à proporção entre população e matrícula, o que se observa, tomando-se, como exemplo, 2 anos como sinalizados:

QUADRO V: Número de matrículas em instrução primária e população de Minas Gerais em 1858:

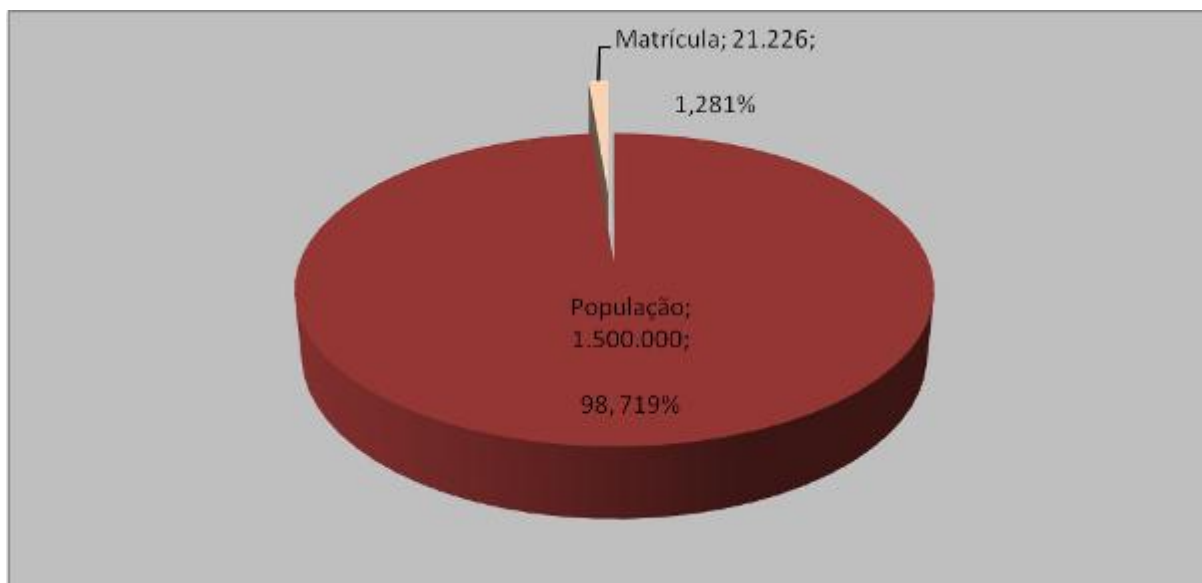
Ano	1858
Matrícula	21.226
População	1.500.000
Porcentagem	1.415%

oficial como um instrumento precioso, porque imbuído de racionalidade, para a legitimação das decisões tomadas na esfera pública” (GIL, 2004a, p.2). Porém, “menos do que ‘revelar a realidade’, as estatísticas constroem os ‘fatos’ e criam os modos de ver” (idem, 2004, p.3). Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t029.pdf> >. Acesso em: 16 abr. 2012. Ver também: GIL, Natalie. *Questão de interpretação: as disputas em torno das estatísticas de educação*. III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004b.

¹⁶⁵ O Censo de 1900 não traz informação sobre o número de crianças em idade-escolar segmentado por estado. Apresenta somente a estimativa nacional, constando 4.647.036 crianças de 05 a 14 anos, ou seja, 26,6% da população brasileira. Anuário estatístico do Brasil, 1947. Rio de Janeiro, IBGE, v.8, 1948.

GRÁFICO V: Porcentagem de matrícula/ população e 1858:**QUADRO VI: Número de matrículas em instrução primária e população de Minas Gerais em 1906:**

Ano	1906
Matrícula	54.825
População	4.277.400
Porcentagem	1.281%

GRÁFICO VI: Porcentagem matrícula/população em 1906:

O que esse contraste sugere? Inicialmente a necessidade de tornar mais consistente o dado bruto que estamos operando. No caso de proceder, de haver consistência na informação primária, será que essa diminuição pode ser considerada como uma despublicização do ensino em Minas Gerais? Ou ainda, será que o decreto que fixou a diminuição do número de escolas interferiu na fiscalização do ensino com efeitos nas matrículas? Qual impacto da iniciativa privada no ensino primário? Como pensar as medidas iniciais dos jovens republicanos e o impacto na escolarização inicial?

Trata-se de uma polêmica que já havia ganhado bastante repercussão em alguns tablóides do estado. No que se refere aos custos destes projetos, a insatisfação com o “dispêndio inútil de avultada verba gasta com a instrução pública” esteve manifestado no *Correio de Minas*, como se pode observar na notícia de 07 de janeiro de 1899:

Parece ter ficado bem explicito o nosso pensamento quando figuramos as duas hypotheses – a de continuarem funcionando todas as escolas normais do estado, ou a de ser suprimido metade de seu numero. Como não julgamos provevel que se torne, de prompto, vencedora a idea de se descentralizarem o provimento e o custeio do ensino primário para as municipalidades, resignemo-nos a ver este ramo de serviço público, por muito tempo ainda, estacionário e manco, inefficiente e informe, porque, sem duvida alguma, com a presente organização não se libertará elle jamais da rotina e do ram-ram antigo (CORREIO DE MINAS, 07/01/1899, p.1).

A notícia que não contem assinatura segue criticando as reformas do período imperial e também as reformas do início republicano em Minas Gerais, assim como, prossegue no discurso de que as “circunstâncias excepcionais da economia do estado” fosse motivo “para

prestar apoio ao governo que vai suprimindo o ensino nas escolas peior organizadas” e servissem de apoio para a supressão de alguns institutos normais, “cuja alimentação por causa nenhuma se justifica” (idem, 07/01/1899). Nesse mesmo jornal se intensificaram as reclamações quanto ao custeio das escolas públicas alegando não ser mais possível manter o ensino primário “quase privativamente mantido e provido pelo estado”. Dias depois, o mesmo jornal publicava:

É preferível que tenhamos menor numero de institutos normaes, providos por pequenos, mas escolhidos corpos docentes, sufficientemente remunerados, que tenhamos pequeno numero de escolas primarias em condições idênticas, a que continuemos a rotina que ahi vai caminhando ranceiramente (...). A época é de regeneração financeira do governo prático, de administração progressista. E os administradores assim orientados têm direito aos nossos aplausos (CORREIO DE MINAS, 19/01/1899).

As notícias divulgadas noticiam uma “desaceleração” por parte do governo, no período inicial da República, mas nos instrumentos que eram apontados como possibilitadores do cumprimento da obrigação do ensino, nos anos seguintes, notamos uma retomada nos discursos acerca da fiscalização do ensino, como também, nas medidas que contribuiriam para uma fiscalização mais eficaz e consequências na expansão do ensino. Entre elas, podemos destacar a criação dos grupos escolares, como apresentado no capítulo anterior, enquanto uma ideia de substituição das escolas isoladas para garantir economia financeira, como também, para garantir maior controle nos trabalhos realizados dentro da escola, fosse ele dos alunos como dos professores.

Para Mourão, a criação dos grupos escolares e o novo Regimento Interno aprovado por João Pinheiro da Silva em 03 de janeiro de 1907, pelo decreto n.1.969, “visavam o maior controle do ensino por parte das autoridades respectivas” (MOURÃO, 1962, p.160). A fiscalização tornava-se mais rigorosa a partir da inspeção, do Conselho Superior e do novo código disciplinar. Havia, inclusive, penalidades para professores e inspetores que faltassem com seus deveres, estando sujeitos a multas, repreensão, admoestação, suspensão de exercício e vencimentos por um a três meses, podendo também ser demitidos. Cabe observar que a lei trouxe punição também aos inspetores e não se restringia à disciplina dos professores,

O Regulamento da Reforma João Pinheiro¹⁶⁶ definia que a inspeção do ensino era uma faculdade do Presidente do estado exercida por intermédio do Secretário do

¹⁶⁶Para compreender a reforma João Pinheiro, ver: GONÇALVES, Irlen. *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891 – 1918)*, 2004; FONSECA, Cláudio. *Arquitetura das escolas públicas nas reformas educacionais mineiras*, 2004; BARBOSA, Francisco de Assis. *Ideias Políticas de João*

Interior e este pelas autoridades escolares criadas em lei. A inspeção seria administrativa e técnica. A primeira era função dos inspetores escolares municipais e distritais; a segunda seria privativa dos inspetores ambulantes que, em certos casos, poderiam exercer a inspeção administrativa. Os cargos escolares municipais e distritais seriam gratuitos, sendo pagos apenas os inspetores técnicos que eram da confiança do governo (MOURÃO, *idem*, p.153).

Cabe uma ressalva, já que grande parte daquilo que estava sendo apresentado como transformador ou inovador para a fiscalização havia sido apresentado em outras legislações. De acordo com o livro de leis mineiras, o decreto n.655 criado pela lei 41 de 1892, trouxe em seu 2º capítulo considerações específicas sobre as inspetorias distritais e municipais, assim como, a lei n.221 no ano de 1897, implementou um inspetor municipal com idoneidade moral e intelectual¹⁶⁷ para cada município e o decreto n. 1.348 de 08 de janeiro de 1900 trouxe considerações sobre o Conselho Superior, sobre os inspetores distritais e municipais e também sobre os inspetores extraordinários – agentes de confiança do governo, cargo criado pela lei n.281 -, entre outros¹⁶⁷.

Como falamos anteriormente, a lei n.13 de 1835, por exemplo, criou a função de delegados que, pelo artigo 29 deveria ser nomeado para as comarcas. Desde então, a província mineira ficou dividida em círculos literários¹⁶⁸, criando em 1848 para melhor organizar a inspeção e o ensino, a Diretoria Geral de Instrução Pública. Durante todo o período imperial, as leis ou regulamentos sucessivos modificavam, por vezes, as denominações dos vários órgãos ou departamentos de ensino. Mais tarde, ainda se verão outros cargos de fiscalização, como os inspetores municipais, os ambulantes, os paroquiais, os juízes de paz, entre outros, possíveis de serem identificados nos relatórios dos presidentes da província.

Pinheiro: cronologia, introdução, notas bibliográficas e textos selecionados, 1980; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro Vago. A Reforma João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Orgs.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*, 2000. Segundo Irlen Gonçalves “em conformidade com o que preceituava a Lei nº 439, que autorizava a reforma do ensino, o Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, regulamentou a instrução primária e normal do Estado. Na introdução do referido decreto, o então secretário de Estado dos Negócios do Interior, Manoel Thomaz de Carvalho Britto, ressaltou as ênfases contidas no texto da regulamentação do ensino. Iniciou, chamando a atenção para duas situações importantes, relacionadas ao estabelecimento da regulamentação do ensino: a primeira, que diz respeito à produção da reforma, está na sua afirmação de que o novo regulamento era ‘resultante da observação atenta do meio onde vai vigorar combinada com a experiência colhida alhures’. O que posso inferir dessa afirmação é que o governo, por um lado, tinha conhecimento da situação na qual se encontrava a instrução primária, especialmente a instrução pública. Tomando como dado a população em idade escolar, que era de 800 mil crianças, as 54.825 crianças que estavam matriculadas nas escolas públicas existentes e, ainda, a verba orçamentária que custeava o ensino, isto é, de 1.950 mil réis, ele chegou à conclusão de que para atender a tal demanda seria preciso uma verba superior a 30 milhões de réis. Por esse motivo, ressaltou que não seria suficiente, apenas, uma reforma que contemplasse o ensino público, mas também que estimulasse a iniciativa particular, sobretudo criando condições para despertar o interesse do professorado na difusão do ensino” (GONÇALVES, 2004, p.94, grifos nossos).

¹⁶⁷ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, Seção de Instrução Pública. Pasta n.880; LEIS MINEIRAS.

¹⁶⁸ Os círculos eram divididos pelo tamanho do território e população. “Cada círculo abrangia uma extensão mais ou menos ampla de acordo com a densidade de população” (MOURÃO, 1959, p.11).

Um problema recorrente acerca da fiscalização é identificado tanto na República como no Império. Refere-se ao carácter dessa função, se deveria ser voluntário ou atividade remunerada.

O ensino publico não se pode dizer organizado sem que elle seja ao mesmo tempo dirigido, inspeccionado e administrado(...). A inspecção é quase nulla. Em Minas (...) entendeo-se que a inspecção do ensino deve ser exercida gratuitamente, e daqui procede (...) todo o desleixo que se encontra n'este ramo do serviço publico. Como se há de esperar que um inspetor municipal (...) tome o trabalho de percorrer todo o seu município em visitas as eschololas, sem que semelhante tarefa seja convenientemente retribuída?(...) Quanto aos inspetores parochiaes, que, residindo nas sedes das eschololas, podem facilmente fazer a visita mensal que exige o regulamento, é provável que cumprão melhor seus deveres, mas em geral não estão muito no cazo de exercerem uma inspecção intelligente e profícua (...). É a boa inspecção que faz o bom professor e sem ella inutilisar-se-hao não só a administração, como a direcção do ensino (ALVIM, BRETAS e ANDRADE, 1865, p.A-25-26)¹⁶⁹.

A lei de 03 de agosto de 1893, em seu artigo 24, tentou resolver esse problema ao criar a inspecção escolar remunerada e ambulante, cargos estes que deveriam ser providos por concurso. Segundo Estevam, não foi o que aconteceu. Os cargos que deveriam dar competência profissional à inspecção escolar foram conferidos, “por nomeação livre do governo, pelo princípio de que as primeiras nomeações constituíam attribuição privativa governamental, a bachareis em direito e a médicos, como a outros cidadãos indistinctamente” (OLIVEIRA, 1902, p.165). Assim, apesar da lei que tentava reverter à situação da fiscalização, mais uma vez, “cahiu desmoralizada a instituição utilíssima da inspecção escolar” (idem, idem).

É curioso perceber que a mesma medida intitulada como “instrumento necessário e indispensável” para a expansão do ensino e controle da instrução foi tantas vezes negligenciada. Uma prova disso é a falta de investimento na técnica e nos profissionais voltados para sua realização. De acordo com o conselheiro Carlos Affonso, presidente da província do Rio de Janeiro em 1889, no seu relatório:

É quase nulla a fiscalização dos inspetores e superintendentes de ensino. Servindo gratuitamente, por livre nomeação do governo, eles, são em maior parte, indifferentes ao que se passa na escola, e levam as preocupações políticas para o terreno neutro da instrução, aonde deviam emmudecer todas as paixões e interesses (AFFONSO, 1889, apud OLIVEIRA, 1902, p.179).

¹⁶⁹ Falla dirigida á Assembleia Legislativa da província de Minas Geraes, na sessão ordinária do anno de 1865, pelo presidente Pedro d'Alcantara Cerqueira Leite, incluindo o parecer dos Comissionados José Cesário de Faria Alvim, Rodrigo Ferreira Bretas e Ovídio João Paulo de Andrade.

Ao utilizarmos os trechos selecionados por Estevam em seu relatório não se pode esquecer o lugar ocupado pelo mesmo, tanto como inspetor técnico de ensino, como viajante, jornalista, ativista político e também escritor¹⁷⁰. Por este motivo, a seleção de informações escolhidas para a construção do relatório em questão tinha como objetivo apresentar problemas e propor soluções. Algumas informações, contudo, podem ter sido silenciadas como sugerido por outros documentos que apresentam resultados satisfatórios da fiscalização em Minas, apontada como responsável pelo aumento da frequência em alguns períodos e do trabalho realizado pelos professores, como pode ser conferido nos relatórios dos presidentes de Minas, dos anos de 1899 e 1901, que trazem considerações acerca da inspeção e de seus “benéficos resultados” (BRANDÃO, 1899, p.20), acrescentando que, “em consequência della, já algumas medidas tem sido tomadas, tendentes a melhorar o ensino nas localidades, em que já se fizeram sentir os seus efeitos” (idem, p.20). O relatório de 1901 afirma ter melhorado as condições do ensino primário e que, uma das causas, por sua importância e utilidade, é a destacável inspeção nas escolas, “cujos benefícios já se vão fazendo sentir, sendo relevantes os serviços que, com zelo, dedicação e intelligencia, tem sido prestado à causa da instrucção” (BRANDÃO, 1901, p. 19). O texto também traz os nomes do Estevam de Oliveira e Albino José Alves Filho como responsáveis por essa “extremada dedicação à causa do ensino público” (idem, 1901, p.19).

A questão da fiscalização também é abordada nos relatórios do Império como um problema que o governo estava enfrentando e buscando medidas para solucioná-las. O relatório de 1856¹⁷¹, por exemplo, traz considerações acerca dos círculos literários e ao serviço prestado pelos visitantes em prol da instrução primária. Elogiando o desempenho, a competência e a dedicação inteligente e zelosa que os deveres eram cumpridos, cumprimenta os diretores pelas providências tomadas, assim como elogia a nomeação dos visitantes relatando parte do trabalho que os mesmos vinham executando.

¹⁷⁰ Estevam de Oliveira produziu além de seu relatório encomendado pelo governo e publicado em 1902, outras obras pouco conhecidas: *Pela República*; *Crônicas e traduções* (coletânea de colaborações suas no jornal *Correio de Minas*, sob pseudônimo de Neophyto); *Rudimentos de História Pátria* (organizados em lições, de conformidade com o programa instituído oficialmente para escolas primárias, e escrito a pedido do Governo do Estado); *Virgílio Marão*: tradução e prosa; *Notas e Epístolas*: páginas esparsas de uma Campanha Civilista; *Dos suplícios* (tradução latina) e *Discursos de Marco Túlio Cícero contra Caio Licínio Verres*. Há um perfil biográfico presente em uma obra intitulada *Reforma do Ensino* de 1896, escrita pelo professor J. Paixão doada para a Biblioteca Murilo Mendes em Juiz de Fora, na qual é possível identificar essa passagem de Estevam de Oliveira como escritor.

¹⁷¹ Relatório que á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou na abertura da sessão ordinária de 1856, o conselheiro Herculano Ferreira Penna, presidente da mesma província.

Estão nomeados Visitadores para maior parte das localidades que tem cadeiras providas e é com maior satisfação que noticia à V. Exc. que os cidadãos nomeados para estes cargos tem perfeitamente correspondido às vistas da Exm^a Presidência, e ao apello feito ao seu patriotismo, porque, com raríssimas excepções tem todos aceitados, de boa vontade, os ditos cargos, e auxiliado do modo mais efficaz aos Directores. Estes empregos não são estipendiados pelos coffres públicos, como V. Exc. o sabe, mas persuado-me que continuarão a ser exercidos com o mesmo zelo, não só porque tenho na maior consideração o patriotismo dos bons e principaes cidadãos das localidades, sobre os quais recahem as nomeações, como também pelo interesse que lhes resulta de serem as respectivas aulas bem regidas pelos professores, pois que d'ahi depende o progresso e aproveitamento de seus filhos ou pupilos (PENNA, 1856, p.4).

O texto ainda traz considerações acerca do “progresso da instrução na província de Minas”, acrescentando que a prova da eficiência da fiscalização ativa e animada estava nas comparações dos números progressivos dos alunos que frequentavam as aulas. Ao retornar os olhares ao quadro IV, apresentado na p.155, percebemos um crescimento nas matrículas e frequência nas décadas de 40 e 50.

A hipótese que levantamos é que o crescimento gradativo pode representar os resultados dessa fiscalização descrita nos relatórios, assim como pode refletir os resultados de uma legislação mais rigorosa em relação “as condições para o magistério, fixadas segundo a importância e extensão dos deveres de tão elevado sacerdócio”. O Regulamento n.28 de 1854 reafirmou a exigência e o entendimento do governo mineiro de que, “a prova de capacidade não pode [ria] ficar estéril em vista das cláusulas estipuladas para os exames em concurso” (VASCONCELLOS, 1854, p.3). Desta forma, ainda que o regulamento possa ter sido entendido como “severo”, o texto transmite a seguinte ideia:

Para os que sabem avaliar o alcance da educação e da instrução da mocidade, [as exigências] não são se não cautelas inspiradas pela prudência contra os assomos da impostura, e contra as especulações de um interesse mal entendido, e essencialmente prejudicial a felicidade commum e individual (VASCONCELLOS, 1854, p.3).

De acordo com os relatórios, ao que tudo indica, o regulamento n.28 estava sendo cumprido quanto às exigências com a qualificação do professorado. Houve aqueles que defenderam a medida, como houve aqueles que criticaram sua severidade. No relatório do presidente Francisco José d'Andrea de 1844, o mesmo declarou sua insatisfação com a medida dos exames, principalmente, com a exigência de que os professores particulares também teriam de ser submetidos (D'ANDREA, 1844, p.28). Percebemos uma maior tentativa de controlar os professores que participavam do processo educacional, pois, para que

a obrigatoriedade fosse cumprida e a fiscalização surtisse efeito era preciso ter confiança nos “missionários” entregues à instrução popular.

Uma constante reclamação observada nos relatórios consistia na falta de controle das matrículas e frequências nas escolas particulares. Os documentos analisados traziam, constantemente, queixas sobre os dados dos alunos que se instruíam nas “escolas particulares, das quais não [era] possível obter notícias exactas e circunstanciadas” (VEIGA, 1840, XXXV, p.2)¹⁷². Os textos induzem pensar que “a facilidade com que por toda parte estabele[ciam] aulas particulares, era um problemas, já que, sobre elas “não se exerci[am] uma inspecção tão eficaz como conv[inha]” (REGO, 1851, p.9)¹⁷³. A falta de informação das aulas particulares, assim como das aulas públicas que deixavam de entregar seus mapas, impossibilitavam que a Diretoria Geral apresentasse dados concretos quanto as estatísticas de matrícula e frequência (PENNA, 1856, p.4). Para informar algum dado referente às aulas particulares, estipulava-se a utilização de uma estimativa de 1/3 do número de matrículas nas escolas públicas, ou seja, os dados divulgados pela Diretoria Geral indicavam uma aproximação, uma estimativa. Os professores e as escolas particulares são representados como os maiores empecilhos da “fiscalização profícua”. Pensando nisso, o regulamento procurou acirrar as exigências relativas aos exames para o professorado, o que pode ter refletido na progressão gradativa das matrículas e frequências observadas no quadro IV.

Desta forma, afirma Horta (1998) considerar a obrigatoriedade do ensino uma “letra morta” no período imperial, como se percebe que, carece de maior sustentação tal afirmativa. O que observamos, é a existência de debates e investimentos polêmicos, no Império e início republicano, que organizam um quadro bastante sugestivo da economia política das diferentes conjunturas e da função que se buscou atribuir ao ensino primário nos distintos cenários observados. Apesar das dificuldades e, muitas vezes, da obrigatoriedade ter sido apontada como “letra morta”, ainda assim, não se pode dizer que ela jamais tenha sido colocada em prática, ao menos no caso de Minas Gerais, de acordo com os documentos oficiais e, no caso de Juiz de Fora, a partir do que foi exposto nos jornais da cidade no período analisado. Mais que se apresentar na legislação, nos relatórios de presidência, inspetoria e de secretários do interior, os jornais também são importantes veículos para se observar a premissa aqui tratada. Nos documentos mencionados foi possível identificar relatos de pais de alunos se queixando da aplicabilidade da obrigação e da fiscalização acirrada, assim como noticiando o

¹⁷² Falla dirigida á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na sessão ordinária do anno de 1840, pelo presidente da província, Bernardo Jacintho da Veiga.

¹⁷³ Relatório que á Assembleia Provincial da província de Minas Geraes apresentou na sessão ordinária de 1851 o doutor José Ricardo de Sá Rego.

cumprimento das punições estipuladas a quem desrespeitasse a lei. Também foi possível localizar notícias de jornal em que uma delas noticiava a posição descontente de um pai de família que questionava o horário escolar acrescentando que, devido à lei (referente à Reforma de João Pinheiro em 1906, que reafirma o ensino compulsório, cria os grupos escolares e altera o horário de aula), seu filho tinha que levar sua comida para a escola, já que era obrigado a estar na escola no horário que antes lhe era destinado à refeição do almoço¹⁷⁴. Como podemos observar no artigo do dia 8 de março de 1907, esse pai que se intitula “um operário”, mostra sua indignação pela mudança do horário de funcionamento do grupo escolar e pela obrigação escolar:

Escreve um operário

Acabo de ler o artigo que L.G. publicou, hontem, no Pharol, defendendo o horário do 2º grupo escolar; em via de organização nesta cidade, e , apesar das bonitas citações sobre o que passa lá pela extranja, de punir, obrigar, etc.etc., *não estou convencido nem da conveniência, nem da utilidade de ficar uma creança sem almoçar, presa e vigiada na escola*, desde as 7 horas da manhã ao meio dia. É possível que, *sendo eu um dos inexpertos sobre assumptos de organização escolar, eu não comprehenda bem o alcance dessa medida altamente pedagógica e pedagogicamente higienica, e não me conforme, por isso, em condemnar meu filho a levar juntamente com os livros, couve, banana e café em garrafa, para almoçar na escola, não obstante ser essa a nossa principal alimentação, segundo Garret, citado por L.G.*

O que me vale, neste particular, é que o ensino é obrigatório, então, como operário que sou, e morando na rua dos Artistas, no Morro da Gratidão, nem menos poderia, por ter de apresentar-me ás 6 horas da manhã ao trabalho, gozar do gratíssimo prazer de acompanhar o pequeno á escola, e ajudar a conducção da matricula. Lá quanto aos professores cuja magnanimidade *lhes fazem esquecer-se de si*, de seus commodos, de seu descanso, de dia, de noite, aos domingos...

Mas não é da minha conta, elles que entendam com o Frazão, e leiam o seu relatório” (CORREIO DA TARDE, 08/03/1907, p.1, grifos nossos).

O relato desse pai, que apresenta passagens bastantes críticas e irônicas sobre a obrigação de ter que mandar seu filho para uma escola, contesta o fato dessa criança não ter mais um horário adequado para fazer sua principal refeição e, ainda, dele ter que considerar tais medidas expostas como pedagógicas e higiênicas, é uma das possíveis demonstrações de que o cumprimento da obrigatoriedade estava sendo cobrado, o que não tornava a norma uma “letra morta”.

Enfim, a partir do que vem sendo exposto, houve muitas dificuldades em relação ao exercício da obrigatoriedade, atribuídas, sobretudo, à qualificação dos professores e fiscalização eficaz. No entanto, procuramos apresentar indícios que incentivam o

¹⁷⁴ Jornal Correio da Tarde, 1907.

questionamento sobre essas medidas serem consideradas “letra morta” ou não. O próximo passo é entender como a mudança nos discursos e nos textos da legislação pode ter levado à queda nos números de matrícula e frequência nas escolas públicas a partir da década de 1860. A liberdade do ensino pode ter sido responsável por essa queda? Pode se atribuir à liberdade de ensino a responsabilidade (ou parte dela) pela existência de uma maior dificuldade no controle da fiscalização e no cumprimento da obrigatoriedade do ensino? Essas são algumas das questões que serão discutidas a seguir.

3.2- O ensino e seus *responsáveis*

Ainda que a liberdade do ensino¹⁷⁵ tenha sido uma política educacional adotada no Brasil, a tentativa de controle do Estado sobre a instrução aparece frequentemente nos discursos. Toda normalização¹⁷⁶ e legalização do ensino foi “proclamada” em forma de texto e se fez aplicar aos distintos campos de saber, fossem eles públicos, privados, escolares ou domésticos. A presença do Estado aparece representada na escolha dos métodos pedagógicos, nas exigências para a seleção dos professores, no currículo e saberes a serem ensinados, nas normas e conduta para ensinar e aprender, etc.; tudo representava o “olho” do Estado, a vigilância do mesmo sobre o cumprimento dos mecanismos determinados, como seu monitoramento acerca da instituição das técnicas e normas consideradas ideais para o projeto de nação, a formação de uma sociedade normalizada¹⁷⁷.

A escola, a fiscalização, a formação dos professores eram expressões da presença de uma cultura que se materializou na modernidade e que enredava a cultura escolar em sua oposição ao mundo rural e a edificação de um mundo urbano com uma nova ordem de saberes fundamentado em uma nova linguagem: a escrita. Nessa direção, seja nos países europeus, nos demais países da América do Sul, como no Brasil, houve inicialmente um papel central da família e principalmente das congregações religiosas, “mas o advento do liberalismo e da formação dos Estados Nacionais” traria para o Estado o papel de direção desses estabelecimentos de ensino. Nesse processo, os professores, “verdadeiros instituidores da ordem moral pública, passariam de sacerdotes do cristianismo (católicos e protestantes) a sacerdotes da pátria (nacionalismo)” (GATTI e INÁCIO FILHO, 2007, p.4).

Durante o Império, alguns políticos se posicionaram em relação ao papel do Estado na instrução popular. Na Corte, por exemplo, destacaram-se os pensamentos dos Conselheiros de

¹⁷⁵ Ensino livre significa liberdade de ensinar e expor ideias, sem maior controle pelo Estado e também, liberdade do indivíduo de adquirir a instrução no grau que lhe for necessário segundo seus interesses (Leôncio de Carvalho, apud ALMEIDA, 1889; p.182). Apoiando-nos no que foi exposto por Leôncio de Carvalho, a liberdade de ensino é uma prática defendida desde as primeiras décadas imperiais, embora não fosse um consenso. Acreditava-se que esta medida auxiliaria no processo de expansão do ensino, podendo implicar igualmente em economia para os cofres públicos.

¹⁷⁶ Enquanto a normalização disciplinar parte da norma para a identificação do normal e anormal (ou seja, trata-se de uma normação), a normalização (operando com os dispositivos de segurança) parte do normal para se deduzir as normas. FOUCAULT, Michel. 2008, pp.75-83.

¹⁷⁷ Para Foucault, “o conceito de normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades de normalização (...). É uma sociedade onde se cruzam (...) a norma da disciplina e a norma da regulação” (CASTRO, 2009, p.309).

Estado João Alfredo¹⁷⁸ e Leôncio de Carvalho¹⁷⁹. Nesse momento, a concentração do poder nas mãos do Estado tornou-se a questão central para os intelectuais e políticos do período, que muitos deles, a exemplo desse segundo conselheiro citado, se posicionaram contra esse fortalecimento, assim como, contra o monopólio estatal da instrução.

Notamos um significativo contraponto entre os dois políticos acima, em relação ao papel do Estado e o controle do ensino. O primeiro, viu a obrigatoriedade como o “instrumento possibilitador” da expansão do ensino e com ela, a conquista pelos ideais civilizatórios. Logo, em seu discurso, mais que elementos que comprovassem um pensamento voltado para as questões de direito e cidadania, pode-se inferir que seu interesse estava ligado às políticas de controle social que faziam parte das medidas para se alcançar o progresso. Retirar da ignorância, disciplinar e instruir dentro dos preceitos de governo era um dos elementos para se estabelecer determinada ordem. Nesse caso, a participação do Estado, tanto em oferecer a educação quanto em conduzi-la, eram pontos cruciais para se alcançar o referendo controle. Diferente da primeira visão, Leôncio de Carvalho, apesar de defender a obrigatoriedade do ensino, viu na premissa uma garantia de direitos e cidadania. Prescrevia a escolarização sem o controle exclusivo pelo Estado. Neste caso, a obrigatoriedade parece ter sido objeto de uma espécie de suavização, pois ao cidadão cabia o direito em escolher como e onde se instruir, fosse ao próprio domicílio, em escolas particulares ou públicas municipais ou estaduais.

Assim como no decreto de Leôncio de Carvalho, outros agentes do governo defendiam o ensino primário, ainda que oficial, privado ou público, tendo caráter laico, livre e gratuito. Essa defesa se apóia numa recusa ao caráter obrigatório do ensino, já que para eles, a obrigatoriedade agrediria a organização familiar (CURY, 2009, p. 94)¹⁸⁰. No entanto, “os defensores da obrigatoriedade do ensino primário¹⁸¹” pensavam que “a gratuidade da educação”, debatida no início da República assim como no Império e “idealizada como forma de instruir o povo e de garantir sua organização social, caso não estivesse vinculado ao ensino

¹⁷⁸ Foi deputado provincial, deputado geral, ministro do Império (o ministro mais longo no cargo em toda a monarquia), ministro da Agricultura, ministro da Fazenda (de 10 de março de 1888 a 7 de junho de 1889), conselheiro de Estado, presidente de província (Pará e São Paulo) e senador de 1877 a 1889. Defendeu a obrigatoriedade em seu Projeto de Lei, de 30 de Julho de 1874.

¹⁷⁹ Ministro do Império. Titular da Pasta do Império, à qual estava subordinada a Instrução Pública. Leôncio discorrerá sobre a obrigatoriedade, no entanto, adotando o ensino livre como indispensável para a expansão da escolarização, sendo o autor do Decreto-Lei de 19 de abril de 1879, que explicitou no artigo 1º do referido documento que, “o ensino tornará inteiramente livre e obrigatório”.

¹⁸⁰ Artigo intitulado “Projetos republicanos e a questão da Educação Nacional”, publicado no livro *Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX*, organizado por Tarcísio Mauro Vago.

¹⁸¹ Como vimos no capítulo I, Rui Barbosa também se posicionava a favor da obrigatoriedade “em combate à ignorância”. Em seu parecer de 1883, Barbosa defendia a obrigatoriedade da instrução primária como prática regeneradora e de cunho disciplinar (BARBOSA, 1947).

compulsório se tornaria um contra-senso”, pois o Estado estaria privilegiando as classes mais abastadas (VAGO, 2009, p.31). Isso, porque, sem a obrigatoriedade do ensino, possivelmente, apenas as pessoas com melhores condições sociais permaneceriam investindo na instrução, enquanto parte da sociedade menos favorecida economicamente, continuaria a investir no trabalho. Contrariando essa posição, de acordo com José Ricardo Pires de Almeida “os adversários da instrução obrigatória diziam que [ela] atentava contra a liberdade individual e a liberdade de ensino” (ALMEIDA, 2000, p.136). Ou seja, o sujeito devia buscar a instrução por vontade própria, bastando que a ele fossem inculcados os benefícios que a instrução pode trazer à alma, corpo e mente.

Outra objeção ao caráter compulsório do ensino parte da alegação de que algumas famílias pobres obtinham pelo trabalho das crianças uma suplementação de salário que lhes eram indispensáveis. Em contrapartida, os agentes políticos e/ou intelectuais, “defensores da obrigatoriedade”, viram uma provável exclusão desses sujeitos da escola, por consequência do trabalho infantil, o que acarretaria no aumento do analfabetismo e promoveria a exclusão dos mesmos em diferentes setores, como no processo produtivo do mercado de trabalho que demandava sujeitos instruídos, disciplinados e capazes de se adequarem a normas e regras. Novamente, o tema das condições sociais da população foi retomado com a finalidade de explicar a baixa frequência escolar e, concomitantemente, justificar a necessidade de atendimento por parte do poder estatal. Assim, ponderava-se em favor dos filhos que ajudavam no trabalho doméstico e na manutenção econômica da família, partilhando os “labores” e deixando os estudos em segundo plano¹⁸².

Outro aspecto associado à questão da relação instrução-trabalho remete as demandas dos diferentes setores produtivos.

A instrução das crianças era arrolada também como um dos caminhos possíveis para solucionar e reformular uma importante demanda enfrentada pelos dirigentes imperiais: a questão do trabalho, por sua vez, relacionada ao problema da abolição da escravidão. Por essa razão, o princípio da obrigatoriedade do ensino primário às crianças e jovens livres era exaltado, visando a preparação do futuro, formando trabalhadores e cidadãos identificados e empenhados no "progresso pacífico" da nação. Em 1865, o Ministro já insistia na necessidade de desenvolver o ensino primário associado ao ensino profissional como garantia de transformação social, de alcance do "progresso" e da "civilização" - mas também, e fundamentalmente, como elemento de direção das "ideias do povo", de modo a reproduzir hierarquias e conservar a ordem imperial (SCHUELER, 1999, p.8-9).

¹⁸² Ver: NEVES, D; ALMEIDA, C. Ensino Obrigatório: “Prudente é esperar-se do tempo o preciso remédio”. *História da Educação*, 2012, no prelo.

A instrução elementar, hierarquicamente voltada para a classe popular, também foi pensada como preparação para o trabalho, para a inscrição dos sujeitos na ordem produtiva. Essa ideia pode ser observada no relatório do presidente da província mineira Antônio da Costa Pinto, no ano de 1837. Em seu pronunciamento a dicotomia instrução-trabalho torna-se uma questão polemizada após o mesmo ter discutido a lei n.13, que institui a obrigatoriedade do ensino.

Se por um lado a instrucção é indispensável em uma sociedade bem regulada, para que o homem possa apreciar seus direitos e os deveres correlativos, que tem que cumprir; por outro não é menos essencial, refletindo-se que, sem Ella, impossível é desenvolver-se a industria em todos os ramos, de que se compõem, é alimentar-se o amor ao trabalho, que, entre outras causas, mais efficazmente contribuirão para darem ao paiz duradoura tranquilidade, riquezas, estabilidade em suas instituições, em suma, a felicidade social (PINTO, 1837, p.VI)¹⁸³.

O discurso voltado para a “felicidade social” sugere que a instrução possuía um significado distinto de “educação”. Instruir a população representava a ideia de que a sociedade receberia cidadãos úteis e, o mercado de trabalho, profissionais ordeiros. Todavia, se observa que o trabalho infantil se constitui em um dos entraves para a implementação da obrigatoriedade. Havia uma aceitação que se dava, talvez, pela concepção que se tinha do trabalho infantil enquanto um ato “legal”, mais até que pelas próprias condições financeiras, apesar dessa última também interferir na relação trabalho/escola. No entanto, essa aceitação interferia na frequência escolar, ou seja, as crianças deixavam de ir à escola para ir trabalhar. Como exemplo dessa interferência, o relatório do Sr. José Rangel, diretor dos grupos escolares de Juiz de Fora, referente ao ano de 1913, trazia em seu texto queixas sobre a falta de frequência escolar motivada pelo trabalho infantil.

As aulas foram abertas em 1º de fevereiro, com uma matrícula de 417 alunos no 1º grupo e de 576, no segundo. Com as inscrições extraordinárias ficou o 1º grupo com 504 e o segundo com 738. Deram-se no correr do ano, no 1º grupo, 13 transferências e 218 baixas. Devido a grande afluência de alunos do 1º ano no 2º grupo, foram todos os alunos do 4º ano transferidos para o 1º grupo. A frequência legal do 1º grupo, no 1º semestre foi de 313 e no 2º semestre 318. A frequência do 2º grupo foi no 1º semestre de 398 e de 34 no 2º. *O grande desenvolvimento das indústrias em Juiz de Fora faz com que se observe maior frequência nos 1º e 2º anos, pois os alunos dos dois últimos anos, já com alguns rudimentos de instrução primária, procurou colocação nas fabricas e oficinas.* Para conseguir uma frequência mais vantajosa, tem a diretoria expedido diariamente aos pais dos alunos ou aos responsáveis por eles, cartões de aviso. Tem sido, por enquanto, burlado por completo, o propósito da administração que pretendeu, mediante disposição legal, tornar obrigatório. E isso especialmente porque os recenseamentos não tem sido realizados de modo conveniente, e também devido a *preocupação de ganho que faz*

¹⁸³Falla dirigida à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na sessão ordinária do ano de 1837, pelo presidente da província, Antônio da Costa Pinto.

com que pais desidiosos, mais cogitem dos minguados vinténs semanas percebidos pelos filhos de tenra idade colocados nas industrias locais do que com a instrução e a educação moral dessas criaturas, por cujo futuro deveriam ser mais zelosos (RANGEL, 1913, grifos nossos)¹⁸⁴.

O exemplo permite que compreendamos a relação instrução-trabalho. Com a intenção de se cumprir a obrigatoriedade do ensino, todos os sujeitos em idade escolar, independente da necessidade de trabalhar ou não, eram obrigados a frequentarem a escola. Acreditava-se que a escolarização era uma alternativa necessária para o progresso da nação e para a inserção desses cidadãos na sociedade. Para garantir o cumprimento dos direitos do indivíduo e para atender aos interesses de governo, a escola e a frequência obrigatória atuavam como importante instrumento de gestão do “múltiplo”. Com a necessidade de se fazer cumprir a presença do aluno na escola e ao mesmo tempo, não privar o indivíduo de frequentar o trabalho, era preciso a adoção de uma medida que conciliasse escola e trabalho. Houve alguma medida nessa direção? Podemos pensar que a escola noturna também foi criada para atender essa demanda?

A escola noturna foi criada para atender o aluno que precisava trabalhar durante o dia, sem descumprir a obrigatoriedade de sua instrução¹⁸⁵. Mais uma vez, fica subentendido a população que se queria ver instruída e a perspectiva de tal ação. A escolarização elementar, tanto diurna como noturna, estava voltada para o conjunto da população, ainda que a obrigatoriedade tenha se justificado ação junto aos pobres e ignorantes da sociedade. Devemos destacar o termo ‘elementar’, pois sabemos que havia escolarização elementar de diversas formas e que se voltava para outros segmentos sociais, camadas médias e superiores da sociedade. No entanto, estamos nos limitando a pensar o alcance do dispositivo da obrigatoriedade para a classe popular, sendo ela a que nos parece constituir em justificativa para a adoção da medida. Era ela que preocupava o Estado, já que precisava ser disciplinada, civilizada, ordenada, disciplinada. Tratava desse segmento social que o Estado, como também setores particulares, desejava/deseja educar. A conduta dessa população proveniente “das sarjetas”, da “imundice dos espaços cercados pela marginalidade e criminalidade” era/é um risco para toda a sociedade. A escola daria a essa camada popular os fundamentos para ela se moralizar, adquirir hábitos higiênicos e morais, ou seja, guiaria a mesma para o caminho das

¹⁸⁴ ARQUIVO MINEIRO. SI: 3459 – Relatórios de grupos/ 1913, 6ª secção.

¹⁸⁵ Em meu artigo apresentado no V Encontro Regional de História da Anpuh- BH, escrevi sobre a necessidade da criação das escolas noturnas. O artigo trabalha a importância das escolas públicas noturnas no fim do séc. XIX. A escola noturna será uma estratégia fundamental impulsionada pela obrigatoriedade do ensino, haja vista ela ter sido criada para atender aos alunos que trabalhavam e ainda precisavam estudar.

virtudes. Portanto, o combate à ignorância se vê convertido em argumento que legitima a intensificação do controle.

Se o trabalho de crianças e jovens foi um empecilho para se efetivar a obrigatoriedade e garanti-los na escola, a escola noturna pode ter sido uma estratégia adotada para conciliar as duas necessidades. A criação de escolas noturnas no Brasil foi providenciada e esteve vinculada a outras ações filantrópicas que visavam contribuir com a causa da assistência à infância, como na causa à instrução.

O movimento de criação de Sociedades e Associações filantrópicas não foi direcionado apenas para as crianças. Propostas para educar os jovens e adultos, trabalhadores e "operários" pobres, também foram veiculadas e materializadas outras entidades. Foi o caso, por exemplo, da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Freguesia da Lagoa, a qual fundou um curso noturno para oferecer instrução elementar, moral e religiosa aos "menores aprendizes de ofícios", aos adultos livres e libertos, nacionais ou estrangeiros e, até mesmo, a alguns escravos (SCHUELER, 1999, p.10).

As escolas noturnas podem ser pensadas como decorrente de iniciativas heterogêneas tanto pelo poder público quanto por associações e/ou agentes particulares¹⁸⁶, isso em várias regiões do Brasil como os casos da Corte e de Minas Gerais, inclusive a experiência observada em Juiz de Fora. As municipalidades das províncias durante o Império, depois dos estados na República, também atenderam a demanda da população pela escola noturna. Como exemplo dessa proliferação foi criada em Juiz de Fora, cidade mineira, pela lei municipal nº 2641 de 1880, a primeira escola noturna da cidade. Não demorou muito para que os poderes públicos fizessem mais que incentivar as iniciativas particulares. No dispositivo V do segundo § do artigo 2º da Lei João Alfredo¹⁸⁷ havia a exigência pelo ensino primário dos operários, menores de 18 anos, garantido pelos donos, diretores ou gerentes de fábricas. Segundo Ana Luiza Costa “o decreto 7031 A de 6 de setembro de 1878 chamará para o Estado Imperial a responsabilidade por organizar efetivamente essa modalidade de instrução”(COSTA, 2009, p.8). A questão da escola noturna pode ser considerada uma medida complementar aos princípios da obrigatoriedade do ensino.

Percebemos que a obrigatoriedade do ensino defendida por alguns sujeitos envolvidos em vários momentos do período monárquico, já nas últimas décadas do Império como no

¹⁸⁶ Ver: COSTA, Ana Luiza Jesus da. À luz das lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889). Dissertação defendida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2007.

¹⁸⁷ Artigo 2, § 2, dispositivo V. Os donos, diretores ou gerentes das fábricas e oficinas existentes, e que se fundarem, cuidarão em que recebam o ensino primário elementar os seus operários menores de 18 anos.

início da República, convocará uma maior participação da família e da iniciativa particular. A instrução primária obrigatória e de dever dos pais como também do Estado, condição incisivamente defendida em alguns debates no Império¹⁸⁸, passaria a ser de decisão e responsabilidade dos tutores em conduzi-la, cabendo aos pais decidir a melhor forma de instruir seu filho, seja pelo ensino doméstico, público ou particular, como defendia Leôncio de Carvalho em seu decreto de 1879. Todavia, tanto o espaço particular como o doméstico deveria disciplinar para as necessidades sociais.

Pelas notícias divulgadas nos jornais de Juiz de Fora acerca das leis republicanas, o ensino particular deveria ser estimulado. O *Correio de Minas* destacou o ofício enviado por Carvalho Britto a todos os inspetores técnicos de instrução pedindo-lhes que procedessem ao levantamento estatístico do ensino particular em cada circunscrição. Estava no plano do governo:

(...) estimular o ensino particular que, para honra do Estado, por ahi se exerce de modo considerável; e, consagrando essas idéias, o regulamento de instrução pública em vigor estabelece no capítulo II que o Estado estimulará e auxiliará o ensino primário realizado em domicílio particular por iniciativa das famílias, e indicou a maneira de se realizar a assistência pública nesta matéria (CORREIO DE MINAS, 13/08/1907).

Notamos nos discursos republicanos em Minas Gerais, um maior incentivo para a iniciativa particular. Quais seriam os interesses em se ampliar a oferta do ensino nestes termos? Tais indicações permitem que sejam traçada algumas conjecturas. Entre elas, é possível entendermos a implementação da liberdade do ensino como uma medida de economia. Articulando-se à questão de direito, ela parece funcionar como uma alternativa para se garantir a expansão do ensino, sem que isso representasse maiores incentivos por parte do governo. Ao mesmo tempo se constitui em mecanismo suplementar para favorecer a distensão e legitimidade da malha escolar privada. Aí, nestes casos, as subvenções públicas, à iniciativa privada indiciam alinhamentos que precisam ser melhores investigados. Para o desenvolvimento dessa hipótese nos detivemos somente no caso de Minas Gerais, supondo que tal procedimento possa ter sido adotado em outras províncias e/ou estados.

Embora tenha aparecido ao lado da obrigação escolar no decreto de Leôncio de Carvalho e em outras legislações da Corte e em Minas Gerais, a liberdade de ensino dificultaria o cumprimento da obrigatoriedade, de acordo com alguns agentes do executivo. Se a escola pública, mais que um espaço educativo, era pensado como um espaço de

¹⁸⁸ Citamos a posição de Rui Barbosa, Tavares Bastos e João Alfredo.

vigilância e formação de condutas, nela o conteúdo das disciplinas, a formação e o comportamento dos professores e alunos, as regras e a moral necessária nesse processo de continuação da ordem e progresso da nação deveriam ser fiscalizados. Desta forma, ao permitir e estimular que a escolarização fosse compartilhada por outras vias, a fiscalização tornar-se-ia obstaculizada pelo novo perímetro de controle que se abria com as experiências de escolarização nos domicílios e nas escolas particulares, já que o acesso a esses estabelecimentos era mais limitado e impreciso, conforme relataram os relatórios da Província mineira.

Alguns estudos que se dedicaram a ‘malha’ escolar particular na Corte¹⁸⁹ e em Minas Gerais, assim como existem dados nos Relatórios dos Ministros do Império e no livro do Krugger Mourão¹⁹⁰ apresentam números referentes à fiscalização e controle do ensino particular. Ainda assim, existe a hipótese de que esses dados não representavam a “realidade” da situação das matrículas de frequências, ou seja, podemos inferir que se tratava de dados imprecisos. Esta suspeita baseia-se na relação entre a “realidade” e o que era exposto nos documentos. Ainda que se tenha que analisar os documentos, por serem pistas possíveis de um contexto ou de alguns acontecimentos, ainda assim, é fundamental questioná-los. Em conformidade com o que foi inferido, o relatório apresentado pelo inspetor escolar Estevam de Oliveira no ano de 1899, descreve o caso ocorrido em sua visita a uma escola subvencionada de Juiz de Fora, na qual o professor evidencia sua intenção de burlar o mapa de frequência.

Distrito de Chácara: escola do sexo masculino dirigida pelo professor efetivo Arthur Pôças, nela provido desde julho de 1894.

Dia da inspeção: 23 de maio

Ao chegar à escola encontrei-a vazia, por estarem os alunos em recreio. Ao professor e ao inspetor escolar, presente também a visita, mostrei o art. 44 do reg. Que dispõe terminantemente deverem começar as aulas às 10 horas da manhã e terminar as 3 e meia da tarde, sem de modo algum [cogitar] de recreio. Reunidos os alunos, compareceram apenas 12, não obstante figurarem matriculados 46, porque esta escola esta se há muito sem frequência.

Frequência legal: estudando a escrituração do arquivo deparou-se-me desde logo a falta gravíssima de estar conservado em branco o ponto diário, de janeiro até agora, não só por [desídia] do professor, mas ainda por intenções de dolo, por quanto interpelando-o em acerca de tão grave falta respondeu-me com cínico e revoltante embaraço que, por acordo com o inspetor municipal, havia deliberado deixar em branco aquele livro, visto como não tendo frequência a escola, fácil lhe seria depois encher os boletins trimestrais e mapas do semestre (...). À vista de semelhante declaração, perguntei ao professor diante do inspetor escolar, se ele ignorava existir no código penal um artigo que punisse os falsários e falsificadores

¹⁸⁹ LIMEIRA, Aline de Moraes. *O comércio da instrução no século XIX: Colégios particulares, propagandas e subvenções públicas*. Dissertação defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2010.

¹⁹⁰ De acordo com o autor, em 1859 estimou-se a matrícula de 6.000 alunos nas escolas particulares (MOURÃO, 1959, p.85). No entanto, o mesmo afirmou algumas páginas adiante que “quanto a instrução particular faltavam dados ao Presidente da Província para relatá-las na sua informação ao Ministro do império” (Idem, p.90).

de documentos porque evidentemente falsificados seriam os mapas que fossem calcados sobre ponto diário inexistente. Perguntei mais ao Sr. Inspetor escolar (note-se que estes dois funcionários pertencem ao partido a que estou ligado. Faço esta declaração afim de patentear minha imparcialidade) como, estando ele invertido de um cargo de confiança do governo, havia lançado no seu visto no último boletim a 31 de março, inquestionavelmente falso. Nada me pode responder. Por informações dignas a todo o crédito, porém, que me foram ministradas pelas pessoas mais graduadas do distrito, dentre as quais destaco o vigário e dois chefes distintos do partido governista, vem a saber que, desde o ano passado não tem esta escola frequência legal, que o professor não cumpre os seus deveres, pois que ali ficam alunos quatro e cinco anos sem o menor adiantamento, e que ele abusa do álcool. A vista disto, proponho a suspensão de ensino nesta escola, por incidir na disposição do art. 48 § 1 (OLIVEIRA, 1899, grifo nosso)¹⁹¹.

Os casos de irregularidades nos mapas de frequência eram recorrentes, já que as escolas públicas e/ou subvencionadas dependiam da frequência para que elas se mantivessem abertas. Esse exemplo reforça a tese trazida nos relatórios presidenciais¹⁹² que assinalavam que a falta de dados referentes às escolas particulares dificultavam a fiscalização e o cumprimento da obrigatoriedade, como veremos no discurso do presidente Francisco Pereira Vasconcelos.

Apesar de reiteradas exigências por circulares à todos os Delegados, não pude ainda chegar ao conhecimento, ao menos aproximado à certesa, do número de aulas particulares de primeiras letras, e dos alumnos, que as frequentão (VASCONCELOS, 1854).

De acordo com Limeira (2010), na obra de José Ricardo P. Almeida e nos relatórios ministeriais, existem pistas que comprovam a preocupação com a subvenção nas escolas particulares da Corte e em outras províncias.

No decorrer de 1880, até o final do Império brasileiro, as subvenções continuaram sendo concedidas aqueles colégios privados da Corte Imperial e do Brasil [*Em Minas, apontou-se 108 Colégios particulares*]. De acordo com os registros apontados por José Ricardo Pires de Almeida e analisados na pesquisa, havia 457 *colégios particulares* (ensino primário) subvencionados pelo Tesouro Nacional em todo o país, no ano de 1888 (LIMEIRA, 2010, p.229, grifos nossos).

No entanto, a informação da existência de “108 colégios particulares” diverge dos relatórios dos presidentes de Minas Gerais. A observação que é preciso fazer se refere à diferente representação nos textos comparados. Qual estaria trazendo informações mais próximas à “realidade”? Como os relatórios ministeriais podem trazer dados que não se

¹⁹¹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Relatório apresentado pelo inspetor escolar extraordinário da 2ª circunscrição literária, sobre as escolas inspecionadas em 1899. SI:2756 - Inspeção de ensino, 1900.

¹⁹² Como veremos ao longo desse capítulo os relatórios dos anos de 1840, 1844, 1851 e 1854, por exemplo, assinalam em seus textos a falta de dados sobre o número de escolas particulares e o número de matrículas e frequência nas mesmas.

encontram nos relatórios dos presidentes da província mineira? Ao contrário, os presidentes e inspetores afirmavam não haver dados consistentes. Uma possível resposta para as indagações que levantamos podem ser respondidas, satisfatoriamente, pelas considerações trazidas por Natalie Gil ao analisar os objetivos do Estado em apresentar dados acerca da situação educacional da população. Segundo a autora, a estatística utilizada no século XIX, assim como as diferentes contagens populacionais demonstravam “certa preocupação do Estado em organizar a educação pautando-se em elementos técnico-científicos”. A partir do final do Império, a estatística da instrução ocupava cada vez mais espaço nos discursos das figuras públicas interessadas na área educacional, “no entanto as ações com vistas à organização dos levantamentos quantitativos eram pouco ou nada profícuas” (GIL, 2008, p.487). Naquele momento, ainda segundo a autora, “não se mencionava a inerente relatividade dos dados estatísticos” (GIL, 2004b, p.2). Nesse sentido, devemos entender esse tipo de documento afastado da atribuição de “imagem da realidade”.

Assim, menos do que “revelar a realidade”, as estatísticas constroem os “fatos” e criam os modos de ver. *Os números respondem a escolhas que não são nem completamente conscientes nem tão arbitrárias, mas que definem o ângulo de visão que é sempre necessariamente parcial.* Essas escolhas, por sua vez, ligam-se aos objetivos que motivaram a busca da informação quantitativa (GIL, 2004b, p.3, grifos nossos).

Analisaremos os relatórios como uma tentativa de construção dos fatos que se desejava exprimir, nesse caso, como um instrumento que dava visão a situação da dificuldade de fiscalizar as escolas particulares. Como as fontes pesquisadas assinalam a ausência das informações do ensino particular, partir-se-á dela para prosseguir a análise.

Considerando-se os elementos assinalados, é possível reafirmar que o incentivo à liberdade do ensino nas últimas décadas do Império nos faz refletir a respeito de seus propósitos, pois em momentos anteriores se observa uma preocupação com a formação dos professores e com a falta de informação de dados das escolas isoladas particulares, o que prejudicava o trabalho de fiscalização e controle da instrução.

Os relatórios dos presidentes da província/estado de Minas, de seus inspetores e de seus diretores da instrução eram enfáticos ao dizer que, apesar das leis trazerem as normas e as regulamentações que deveriam ser adotadas pelas escolas particulares e pelo ensino domiciliar e/ou particular em geral, não era possível precisar os números referentes a esse ensino, por falta de informação dos professores, pela inexatidão dos recenseamentos, pela falta de fiscalização da instrução particular, “das quaes não tem sido possível obter notícias

exactas e circunstanciadas” (VEIGA, 1840, p.XXXV)¹⁹³, de onde não “há cálculo dos que frequentão nos mappas do Directores” (PENNA, 1856, p.4), de onde “necessita reportar à probabilidade apresentada nos anteriores relatórios” (VASCONCELLOS, 1854, p.1).

Ainda sobre o ensino livre ou liberdade do ensino, inferimos que, para mais e mais adiante dos discursos de cidadania observados, por exemplo, no texto de Leôncio de Carvalho, havia nessa medida um caráter econômico. Ela esteve presente em muitas leis e discursos políticos como uma prática que possibilitaria a expansão da instrução primária. Como estamos tentando demonstrar, a economia dos cofres públicos parece se constituir na principal razão que leva à adoção desta medida¹⁹⁴. Se o Estado não fosse o único responsável pela instrução primária, a despesa com o ensino não seria de exclusividade pública. Em vista de dividir os gastos com a instrução primária, o discurso de direito de escolha se ancora em outros princípios e cria outros efeitos. O texto de Ana Luiza da Costa (2009, p.9)¹⁹⁵ analisa o discurso proferido por Leôncio de Carvalho, apresentando todo o seu ‘ar’ “progressista”, “liberal” e preocupado com a formação do cidadão. No entanto, o texto pode evidenciar uma contradição, já que anuncia a preocupação com a “máxima economia para os cofres públicos”, o que pode indicar a adoção ao ensino livre não só pelo respeito aos direitos individuais, mas também, como medida econômica e como ânimo às iniciativas privadas.

Os indícios anotados apontam que a liberdade do ensino e a permissão do ensino particular podem ter ajudado a reduzir a responsabilidade das entidades públicas com a instrução, na medida em que a proliferação de escolas particulares e a aceitação da instrução doméstica dividiam os custos.

A defesa pelo ensino livre também fez parte do pensamento político defendido por Tavares Bastos¹⁹⁶ em “*A província: estudo sobre a descentralização no Brasil*”. Herdeiro das

¹⁹³ Falla dirigida à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na sessão ordinária do ano de 1840, pelo presidente da província, Bernardo Jacintho de Veiga.

¹⁹⁴ Se o interesse do governo era controlar a instrução da população, como tem-se entendido nos documentos, como pensar o instituto da liberdade do ensino e as dificuldades de controle provocadas? Permitia-se que o ensino obrigatório fosse aplicado em escolas particulares e também dentro dos próprios lares. Ou seja, quem garantiria que os métodos e os saberes impostos pelo Estado estavam sendo seguidos, ainda que existam trabalhos que mostram que existia uma fiscalização nas escolas particulares? Se, nas próprias escolas do governo havia denúncias de burlas de pais, professores e inspetores, como pensar tais práticas na particular? Os questionamentos foram feitos para levar a refletir sobre uma possível deficiência na fiscalização do cumprimento da obrigatoriedade que pode ter sido agravada com a liberdade do ensino.

¹⁹⁵ COSTA, Ana Luiza Jesus da. As escolas noturnas da Corte: Estado imperial, sociedade civil e educação do povo(1870-1889), 2009.

¹⁹⁶ Aureliano Cândido de Tavares Bastos. Importante figura política que se fez notar pelos seus estudos jurídicos, pelo seu trabalho na imprensa e no Parlamento. Ver: Comentário de “*As ideias fundamentais de Tavares Bastos*”, de Evaristo de Moraes Filho. Rio de Janeiro, Topbooks, 2001.

ideias “libertárias” do século XVIII¹⁹⁷, ele viu na descentralização política, assim como na liberdade do ensino, medidas democráticas indispensáveis para se organizar uma sociedade moderna. Bastos (1996)¹⁹⁸, via na centralização política um descompasso entre os interesses do Estado e do indivíduo. Com intenção de se fazer tudo dominar, o país oficial, criado pela centralização, desconsiderava os sentimentos, as opiniões e os interesses da população envolvida. Para Bastos, a federação “era o palladio da democracia” (1996, p.12), assim como era a moderna forma de governar. Ao criticar a centralização do Estado focado na defesa da liberdade do ensino, o autor interrogou seus leitores sobre ser possível “o Estado impor uma doutrina qualquer, reputa-a embora a mais santa de todas? Há, porventura, uma verdade official?” (1996, p.232). Sobre a alegação que o Estado brasileiro nada fazia a favor da instrução do povo, Bastos acrescentou:

Seja livre o ensino: não há mais abominável fôrma de despotismo do que o de governos nullos que, sem cooperarem seriamente para o progresso das luzes, embaraçam os cidadãos que empreendem esta obra evangélica, e ousam sujeitar ao anachronico regimen das licenças e patentes a mais nobre das artes, aquella que lavora com o espírito (BASTOS,1996, p.232).

Compartilhando da opinião de Stuart Mill¹⁹⁹, Bastos ressaltou que num país “atrasado” como o Brasil, onde o povo não queria e/ou não podia prover por si mesmo à criação de boas instituições de educação, ainda se fazia necessário que o Estado tomasse para si essa tarefa, proferindo dos males o menor. Da mesma forma como o povo não era capaz de conduzir essa tarefa, a sua ignorância negligenciava sua busca pela instrução. Assim, não se podia deixar de ser obrigatório o ensino onde existisse escola. Em seu texto, o autor acreditava ser justa a coação por meio de penas adequadas aos pais e tutores negligentes que afastassem os filhos e pupilos dos templos da infância. Dizia ele que “o ensino obrigatório [era] às vezes o único meio de mover pais e tutores remissos ao cumprimento de um dever sagrado” (BASTOS, 1996, p.237). Logo, observamos que Bastos entendia que o Estado não podia desempenhar a sua tarefa sem o auxílio moral das populações, ao defender os direitos do indivíduo e a extensão da liberdade. Mas, ele também entendia que, devido às circunstâncias de atraso da civilização brasileira, que as populações não podiam dispensar a

¹⁹⁷ Para compreender melhor o pensamento de Tavares Bastos e a ideia do liberalismo americano como sistema de referência, ver: SOUZA, Josefa Eliana. A contribuição de Aléxis de Tocqueville por meio da obra A democracia na América para a elaboração das argumentações de Tavares Bastos sobre a organização escolar e político-institucional no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 19, p. 91-118, jan./abr. 2009; TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. São Paulo: Martins, 2005.

¹⁹⁸ Livro publicado no ano de 1870, com reedição pela FAC-SIMILAR em 1996.

¹⁹⁹ MILL, Stuart. *On liberty*, cap.IV, apud Bastos, 1996.

sua condução pelo Estado em outras circunstâncias, a exemplo: a instrução do povo. Para isso, o Estado devia abrir escolas em números “suficientes” para que não fosse preciso penalizar parte da população que não negligenciavam a educação, mas que estavam sofrendo dos males da nulidade dos governos em se tratando da instrução. Bastos, ainda analisou a instrução sob o olhar das despesas orçamentárias com esse serviço. Diferente do que vimos no discurso de Leôncio de Carvalho, que defendia uma economia nos cofres públicos, o deputado alagoano afirmou:

Todos os esforços no sentido de combater a ignorância e a rudeza do povo, *estacam diante da questão financeira*; porquanto é preciso convir nisto: não há systema de instrução efficaz sem dispêndio de muito dinheiro (Idem, 1996, p.238, grifo nosso).

Não se pode negar o fulcro ‘liberal’ do discurso desse homem político. O ensino livre não parece ter sido uma alternativa à questão orçamentária, ou melhor, que a despeito dela e frente ao diagnóstico da instrução, propunha outra priorização. Apesar de não colocar em dúvida a defesa do autor “pela luta da liberdade contra a força, do indivíduo contra o Estado” uma coisa é certa, sua preocupação com a sociedade e com o espaço urbano após a abolição da escravidão. Ainda que fizesse parte do seu discurso à emancipação do escravo, por exemplo, Bastos se preocupava com os efeitos dessa ação. Para onde iriam? Quem sustentaria o processo produtivo? Como combater a ociosidade, ignorância e marginalidade?

Ao tentar analisar a perspectiva de Bastos, observamos em seu trabalho que, assim como a população das classes “subalternas” necessitava se instruir para requerer seus direitos e não mais, apenas atenderem aos interesses do Estado, a nova população emancipada deveria também se capacitar. A preocupação de Bastos não estava restrita aos direitos individuais. Mais que tudo, seu discurso revelava uma constante preocupação com outras questões, fossem elas de interesse da sociedade, do Estado, como de particulares.

Quaes serão os destinos do nosso systema de governo, que deve assentar na capacidade eleitoral, si perpetuar-se o embrutecimento das populações, engrossado pela corrente de proletários de certa parte da Europa? Que sorte aguarda a nossa industria agrícola, quando verificada a impotência da rotina secular, o proprietário inintelligente carecer de temperar a crise da deficiência de braços com os processos da arte aperfeiçoada? (Idem, 1996, p.299).

Compreendam governo e povo que não há mais urgente reforma: a emancipação do escravo o exige, porquanto Ella há de prosseguir a sua marcha fatal por entrados perigos, o instinto da ociosidade e o abysmo da ignorância. Diminui o segundo; tereis combatido effizcamente o primeiro(...)O que haveis de offerecer a esses entes degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O baptismo da instrução. O que reservareis para suster as forças productoras esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do

braço humano, é sem duvida a mais poderosa das machina de trabalho (Ibidem, 1996, p.254).

Mais uma vez, a instrução foi anunciada como um instrumento fosse relacionado ao processo eleitoral (a instrução possibilitaria a capacitação do indivíduo e permitiria que o mesmo fosse considerado “apto” para participar do processo eleitoral), ao disciplinamento e ordenamento dos hábitos e bons costumes (a instrução moralizaria o indivíduo que o afastaria de uma conduta degenerada: vícios, criminalidade, ociosidade; propagaria a necessidade de hábitos higiênicos), ou ainda, fosse a instrução um instrumento de capacitação para o aperfeiçoamento do trabalho.

Ampliando o debate, nos seus pareceres de 1882 e 1883, Rui Barbosa atribuiu à obrigatoriedade um papel estratégico no processo civilizatório, pois a grande maioria da população brasileira era analfabeta e incapaz de perceber os seus benefícios, tornando-se indispensável à compulsoriedade. A instrução primária precisava ser expandida. Para isso, juntamente com a obrigatoriedade, Rui argumentou em favor da liberdade do ensino. Ela “*alavancaria a expansão da instrução primária*”. Do mesmo modo, como a instrução seria um remédio para os males da população (combatendo a ignorância, a marginalidade, criminalidade, falta de hábitos e moral, os vícios), *a formação de cidadãos úteis serviria de utilidade para a sociedade*. É possível pensar que o projeto de reforma proposto se preocupa com o bom funcionamento da sociedade e como retirar dela o “ranço” que impedia a sua mudança e modernização. Sua preocupação não era com o indivíduo, mas sim com a transformação social para o projeto de nação civilizada (BARBOSA, 1947, grifos nossos).

Como se pode observar nos discursos políticos, seja na defesa pelo processo civilizador, como na defesa pelos direitos individuais e civis, existem outros possíveis fundamentos para a obrigatoriedade. A conjectura levantada nesse trabalho, é que ela ainda foi pensada enquanto uma estratégia de controle da população e a liberdade do ensino, enquanto uma política econômica de governo. No que se refere a essas políticas, o que deve ser compreendido é que a adoção da liberdade do ensino particular pode ter prejudicado a fiscalização da instrução primária e o controle da população pelo governo mineiro, apesar da tentativa do mesmo de impor normas, métodos, saberes e condições para a prática do ensino por particulares. Não se trata, portanto, de uma rede de incompatibilidades. Pelo contrário, se existirem meios adequados de efetivá-las, elas podem e devem atuar como complementos no processo de expansão do ensino, já que ambas fazem parte das medidas utilizadas como ferramentas voltadas para a formação do povo. Porém, se não houver condições favoráveis

para a eficácia dessas medidas, a liberdade do ensino - como foi observado em terras mineiras -, pode interferir no controle do Estado sobre a instrução da população.

Baseando na hipótese de controle da população e governo dos outros, era preciso assegurar que a obrigatoriedade fosse cumprida. Se a intenção da obrigatoriedade foi garantir a instrução elementar para a população enquanto condição e propósito de se alcançar o ideal de nação civilizada, torna-se complexo conciliar em outra medida que diminuísse as chances de êxito. A economia nos cofres públicos, por exemplo, não faz sentido se aplicada sobre a medida apontada pelo próprio governo como “o remédio para os males sociais”²⁰⁰. Segundo Alessandra Schueler, o consenso entre os dirigentes do Estado imperial era de que “toda despesa feita com a instrução popular seria, na verdade, “uma economia”, porque diminuiria o número de indigentes, enfermos e criminosos, facilitando a poupança com os gastos de hospitais, asilos e cadeias” (1999, p.12).

Para se efetivar a obrigatoriedade e não ter a sua implementação como “letra morta” era preciso haver uma rigorosa inspeção, pois, de acordo com os discursos, “apesar dos esforços do governo e da imposição de multas aos professores faltosos não t[inha] sido possível obter todos os mapas geraes” (BOTELHO, 1864, p.9)²⁰¹, não existia “uniformidade no ensino, [ele] era dado à bel praser dos professores, visto que não h[avia] methodo”, assim como a lei era “pouco exigente quanto às habilitações dos candidatos ao professorato”(ALVIM, BRETAS & ANDRADE, 1865, p.29). Conforme indaga o presidente Antônio Gonçalves Chaves, “de que servem brilhantes programas, as mais sedutoras theorias, quando a idoneidade do mestre não se leva”, quando a “obrigatoriedade do ensino é letra vã nos regulamentos”, quando “não se constitui o verdadeiro magistério”? (CHAVES, 1883, p.10). Tornava-se necessário propor “methodo universal”, fiscalizar o ensino e principalmente, “exterminar a incapacidade moral do mestre, sem punir os povos por culpas alheias” (BENAVIDES, 1869, p.A5-5)²⁰².

Primeiramente, era preciso pensar no programa de ensino e na estrutura das escolas normais, que deveriam ser as responsáveis pela formação intelectual capacitada de todos os professores, assim como por sua formação moral, já que seriam esses profissionais os principais agentes na transformação do indivíduo pela instrução. Depois de cuidar desta formação, o próximo passo era pensar no programa e método de ensino, assim como no

²⁰⁰ Termo utilizado em relatórios de presidentes da Província de Minas Gerais. Os termos poderão ser comprovados na apresentação das falas presidenciais, ainda neste capítulo.

²⁰¹ Relatório que à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto da abertura da sessão extraordinária de 1863 o doutor Fidelis de Andrade Botelho, quarto vice-presidente da mesma província.

²⁰² Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na sessão ordinária de 1869 pelo presidente da mesma província, dr. José Maria Corrêa de Sá e Benavides.

material didático adequado para a instrução dos alunos. O que o Estado queria que os alunos aprendessem? Através de quais livros os alunos deveriam ser guiados? Em terceiro lugar, era preciso que o Estado pensasse na inspeção da prática do ensino e na formação dos sujeitos, fosse através dos delegados literários, inspetores municipais ou mais tarde, por meio dos inspetores extraordinários. Era preciso definir uma estratégia de fiscalização para que estes agentes fossem capazes de cumprir sua função de “vigilantes do Estado”. Eles deveriam ser responsáveis em vigiar a formação dos professores e suas idoneidades, em fiscalizar o método, o conteúdo e os livros utilizados na instrução primária, eles deveriam assegurar o cumprimento da frequência e da matrícula obrigatória nas escolas, assim como garantir o rigor dos exames.

Apesar de saber que muitos outros pontos deveriam ser trabalhados pelo Estado, os três passos iniciais mencionados possibilitariam que a obrigatoriedade fosse zelada, como também, fariam com que a liberdade fosse um instituto auxiliar no processo de expansão do ensino, como era esperado. Porém, caso o Estado não tivesse controle sobre como procedia o ensino nas escolas e na instrução particular, sobre os professores, pais ou tutores encarregados da prática do ensino, sobre os inspetores e todos os procedimentos pedagógicos, a liberdade do ensino tornar-se-ia um entrave para a fiscalização do cumprimento do ensino compulsório. E essa era uma preocupação encontrada nos relatórios referentes a Minas, mas também de outras províncias, como alertou Limeira

Mesmo aquelas autoridades que se declaravam favoráveis às subvenções, não hesitavam em declarar que aqueles processos eram de medidas paliativas, de “experiências”, cujo intuito era avaliar uma potencial demanda, ou a real necessidade em estabelecer, no local, uma escola pública. Isso porque *as escolas particulares não alcançariam o nível de qualidade ou confiança que atestavam as instituições mantidas pelo Estado Imperial (...)*. O fato de a iniciativa particular “gerenciar” a instrução, apesar de imbricada ao poder público pelo auxílio financeiro, parecia provocar relativa ameaça ao Estado Imperial. Ou seja, *os espaços privados de escolarização estavam, de alguma maneira, menos sujeitos à vigilância e fiscalização do governo que as escolas públicas, e, por isso, suscetíveis a burlar as normas em vigor, promovendo uma diversidade de práticas educacionais, contratando profissionais sem habilitação, adotando métodos, saberes e compêndios sem autorização, etc.* (LIMEIRA, *ibidem*, p.205-206, grifos nossos).

Caso o Estado não controlasse o que era ensinado nas escolas, a formação dos professores, a frequência e matrícula das crianças em idade escolar, ou não controlasse a condução do ensino particular e/ou domiciliar, a obrigatoriedade, neste segmento, consistiria em desafio e talvez, em alguns casos uma “letra morta”. Nesse sentido, fiscalizar o ensino fora da escola consistia numa importante medida a ser tomada. Para isso, a família exercia um

papel fundamental nesse projeto de organização da nação. Os intelectuais também assumiram um papel significativo nesse sentido. Compreendendo que vários desses intelectuais aproximaram-se do Estado e ocupavam cargos na esfera governamental, esses sujeitos, fossem eles defensores ou contrários ao ensino compulsório, comungavam da ideia de modernizar a sociedade e junto a esse princípio, disciplinar a população e modelar seus comportamentos.

De acordo com os discursos parlamentares²⁰³, tratava-se de um período que a maioria dos professores primários mineiros não era formada pelas escolas normais, período no qual o sistema de inspetoria era falho e passível de burlas, que os próprios professores ‘falsificavam’ os dados nos mapas de frequência para obter gratificações ou para não ter suas escolas fechadas por falta de matrículas ou frequência²⁰⁴, etc. Ainda assim, observamos uma alteração nos discursos mineiros a partir da lei n. 1.618 de 02 de novembro de 1869, em relação à instrução fora das escolas públicas. Antes da nova norma o ensino particular, em qualquer lugar da província, só era permitido nos lugares que não havia escola pública. Com a medida legislativa de 1869, tornava-se possível abrir uma escola sem necessidade de licença e nem de prova de capacidade intelectual ou moral dos professores, havendo apenas obrigações sobre leis vigentes e dados estatísticos. Vejam que a formação não era o mais importante e sim, os números, matrícula e frequência. Ou seja, estamos analisando um longo período que abarca o século XIX e início do XX onde o Estado ainda não conseguia ter controle sobre as escolas públicas, ainda que este controle fizesse parte de seu interesse.

Logo, é interessante observar indícios de uma nova necessidade da época e/ou novo interesse social, em relação ao controle da instrução pelos poderes públicos, pois, no Império havia uma preocupação intensa em controlar o ensino, já em suas últimas décadas como no início do século XX, a liberdade do ensino e a “transferência da responsabilidade pela educação” ganharam espaço nos discursos proferidos.

²⁰³ Apesar da Escola Normal em Minas ter sido criada em 1835, somente em 05 de março de 1840 que ela iniciou suas atividades (MOURÃO, 1959, p.32). Mesmo assim, em 1842 ela foi fechada, voltando a ser reaberta somente em 1847, a partir do acordo com o art.3º da Lei de 08 de abril de 1846 (idem, idem, p.34). Até o ano de 1851 só constavam dados de 53 discípulos nos registros das Aulas Normais (ibidem, p.47), não tendo permanência de atividades, já que em 06 de maio de 1852 ela voltou a ser suspensa. Toda essa inconstância das aulas normais acabou gerando um problema para o Estado acerca da formação de seus professores. A solução encontrada foi os concursos e exames de habilitação. Os candidatos deveriam comparecer à Capital para realizar provas de habilitação de acordo com o que prescrevia o artigo 63 e o 43 do Regulamento n.28, que exigiam concursos por provas e exibição de documento a juízo: comprovação de idoneidade e moralidade atestado pela igreja juntamente com uma certidão de crença religiosa e certidão de maioridade.

²⁰⁴ Para se abrir uma escola, em vários momentos do Império como da República, era preciso apenas de um comprovante de idoneidade e moralidade. Não se exigia a formação normal. Para que a escola permanecesse aberta as leis mineiras estabeleciam um número mínimo de matrículas e de frequência. Caso esse número não fosse cumprido, as escolas estavam sujeitas ao fechamento pelo Estado.

‘Um dos característicos’ do ensino primário no tempo do Império, na Província de Minas, é a exigência de concursos, exames ou provas de habilitação, não só para professores do ensino oficial, como também para as próprias aulas particulares. O ensino não era, pois livre, porém, controlado pelo governo, até nas atividades provadas dos mestres particulares (...). [A partir da década de 60], a legislação também foi modificada na parte referente às aulas particulares, havendo sensível afrouxamento no controle estatal sobre as atividades do magistério privado (MOURÃO, 1959, p.43 e 107).

Conforme sugere Mourão, na República, os discursos reconheciam a importância do ensino particular:

A lei [lei n.41 de 1892] era eclética do ponto de vista da tarefa educacional: - O Estado fazia grande parte, mas reconhecia e às vezes subvencionava o ensino particular. Nesse ponto apresentava uma considerável diferença do controle estatal do tempo do Império, quando o próprio ensino particular estava sujeito à licença especial do governo, para funcionar, e o professorado deste, pelo menos até certo tempo, deveria ser habilitado na forma da lei (...). Longe de restringir o ensino a privilégio do Estado a lei [decreto 1.348 de 1900] e a sua regulamentação asseguraram a liberdade do ensino primário (...) (Idem, 1962, p.20 e 59).

Vejam que essas afirmações sugerem pensarmos na possibilidade da liberdade do ensino vinculada à questão financeira. Na República, ampliaram-se os incentivos para o ensino particular, mas ao mesmo tempo, não se abriu mão dos meios para se controlar o ensino, como evidenciavam os discursos sobre formação, as estatísticas (recenseamento escolar), e principalmente, a partir das exigências do espaço escolar – relacionado com a ideia de espaço disciplinar -.

Durante a segunda metade do Império e nas primeiras décadas republicanas foram constantes os debates em torno da necessidade de tornar o ensino primário compulsório. As legislações que implementaram a obrigatoriedade do ensino também se fizeram presentes, embora seja necessário enfatizar que o estabelecimento dessas leis não conseguiu evitar que entraves dificultassem o cumprimento da norma. Havia um afastamento daquilo que era imposto pela lei e sua aplicabilidade. Ainda assim, esses documentos são importantes por representarem o que estava sendo discutido naquele tempo, ainda que não efetivamente aplicado. As leis que regulamentam as políticas de ensino representam importantes fontes oficiais, elaboradas por órgãos públicos de governo, e devem ser percebidas como significativos artefatos para a reconstrução da História da Educação (BORGES, 1998)²⁰⁵. Está

²⁰⁵ Borges, Vera Lúcia Abrão. As medidas de reforma acerca da Instrução Pública primária em MG:1892 a 1898. Tópico da tese de doutorado.

longe de ser a intenção deste texto, desconsiderar o uso da legislação ou de qualquer outra fonte oficial. Seu uso, temos feito em várias passagens da escrita. O que deve ser ressaltado é que precisamos adotar um procedimento cauteloso, com questionamentos, com um olhar voltado para o que possibilita e impede em termos de representação do debate em questão.

3.3- O terceiro pé de um “tripé”

Um novo horizonte se desdobra diante de seus olhos, que o encanta, que o consola, que o vivifica, que lhe promete fortuna, gloria, renome. Estradas, pontes, navegações de magestosos rios, as letras, sciencias, artes, são os objectos que de preferência, attrahem sua attenção extraviada, já cançada, na demanda da utopia. Minas apresenta um espetáculo digno da consideração do philosofo e do respeito e a admiração dos brasileiros. Aquelles mesmos que empenhão sua intelligencia, seus recursos pecuniários, sua actividade, sua influencia nos melhoramentos das vias de comunicação, esforçao-se auxiliaio-se na propagação das luzes, da civilização e nos meios efficazes para desenvolver e augmentar a prosperidade moral de suas famílias, e dos seus concidadãos (1854, p.2).

O documento publicado em 1854 apresenta um animado discurso do presidente Francisco Pereira Vasconcelos acerca do progresso de Minas Gerais e das promissoras mudanças que se esperava para a Província. Tanto entusiasmo estava relacionado com o regulamento n.28 do mesmo ano que fez mudanças na legislação, refletindo tais mudanças, em “melhoramentos Moraes” para a população. Dentro das medidas destacadas pelo documento destacou-se a fiscalização e todo seu corpo de inspeção, intensificou-se a preocupação com os espaços físicos voltados para a instrução, como também, o acirramento nas exigências para o “Sacerdócio” do magistério, nas provas de capacidade estipuladas aos candidatos para os exames em concurso, principalmente, os dos “Collégios particulares”.

Reconhecemos nos discursos uma medida tríplice pensada a partir da ideia de instrução como instrumento para o projeto de Estado-Nação: a obrigatoriedade do ensino primário, a fiscalização do ensino e a formação dos professores através da escola normal. A lei mineira n.13 traz, ao mesmo tempo, essas três políticas imbricadas na tentativa de civilizar a população pela da instrução. Mas o que elas têm em comum? É possível inferir uma estratégia de governo nessa imbricação? Já tentamos demonstrar que a fiscalização está diretamente ligada e relacionada ao cumprimento da obrigatoriedade do ensino. Mas e a escola normal, qual seria sua relação com esses outros dois dispositivos de governo?

Uma das técnicas utilizadas pelo Estado que se destacou no processo de expansão da instrução foi a obrigatoriedade, assim como a fiscalização e a formação do professorado foram postas como instrumentos capazes de contribuir e concretizar a meta idealizada. A escola se tornava uma emergência e, para o Estado, o professor teria a função de instruir e inculcar no aluno os “moldes morais” convenientes para a formação de uma sociedade disciplinada e útil para a nação. O professor seria convertido em um missionário e funcionário

vigilante do Estado (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.68). Sendo assim, a escola normal ocupará um papel importante na formação desses “missionários”.

Qual deve ter sido a função atribuída à escola normal neste projeto de sociedade²⁰⁶? Limita-se simplesmente na formação de um corpo docente qualificado e preparado? Ao buscarmos conhecer e entender a intenção do Estado nesta formação e a sua compreensão dos termos ‘qualificado’ e ‘preparado’, possivelmente observaremos que a formação dos professores atenderia aos interesses particulares do Estado, mais que propriamente dos docentes ou da população.

Devemos entender essa preocupação dentro do registro do uso do poder, ou seja, o uso de técnicas de governo que colaborariam com os ideais do momento. Segundo Nóvoa, “podem-se observar duas fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias” (1991, p.114). Para o autor, quando o Estado tomou o lugar da Igreja, assistiu-se a analisando a criação de escolas normais com “bases administrativas e legislativas” que formariam “funcionários do Estado”. Com o Estado no controle da escolarização - apesar de sabermos que outras agências também se responsabilizaram e ministraram o ensino em instituições particulares e/ou domésticas - a escola normal será apontada como uma das instituições capazes de funcionar enquanto espaço de moderação entre os interesses estatais, da sociedade e da corporação. “Os aprendizes de professor sofrerão um processo intensivo de transformação e vigilância de forma que sua vida se imole no altar de sua futura entrega e abnegação à vida pública” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.81).

A hipótese em que se baseia esta análise para tentar compreender as táticas estatais leva a inferir que as escolas normais, enquadrada na definição de instituição disciplinar, foram pensadas enquanto ‘campos’ de formação de indivíduos que seriam utilizados como instrumentos do projeto em curso. Elas possibilitariam que o Estado controlasse a formação prévia dos professores de modo que estes se tornassem ‘missionários’, ‘discípulos

²⁰⁶ Para se pensar melhor a respeito da função da escola normal, vários trabalhos exploraram o tema e podem contribuir com nossa análise. São eles: UEKANE, Marina Natsume. *Instrutores da Milícia cidadã: A Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889)*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: UERJ, 2008; ECAR, Ariadne Lopes. *Conhecimentos pedagógicos como orientação para a "missão docente": a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915)*. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, UERJ, 2011; GATTI Jr., Décio. Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais. *Ícone educação*, vol. 6, n. 2, p 131-147, jul/dez, 2000; NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991; ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

civilizadores'. Conforme Antônio Nóvoa assinala, um dos objetivos da escola normal consistia em controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas (NÓVOA, 1997, p. 16).

Era preciso exigir dos mesmos uma ótima conduta, moral, disciplina e comprometimento para servirem de “modelos” para seus alunos²⁰⁷. Conforme Gatti Jr. (2000), a figura do professor estava relacionada a um ideal e a um exemplo que deveria ser dado aos alunos dentro da própria escola e, também, no meio social em que a instituição estivesse inserida. Os bons hábitos e os valores morais, presentes nas práticas dos professores, deveriam ser aprendidos e adquiridos pelas crianças. As escolas normais também inculcariam em seus “discípulos” a necessidade de zelo por sua pátria, logo, introjetaria seus deveres junto ao Estado. Assim, assumindo este compromisso se garantiria que os professores também exercessem um papel fiscalizador dentro de suas salas de aula ou de suas escolas. A formação pela escola normal contribuiria com a vigilância estatal²⁰⁸. Assim como era necessário controlar a instrução popular, era indispensável vigiar a conduta dos professores e prepará-los para sua missão junto ao Estado. Essas possíveis conjecturas podem ser identificadas em discursos que se propagaram:

Mas não se cuide que isto é exacto. Como pelas leis mineiras devem ser abolidas as escolas que não tiverem ao menos 24 discipulos são obrigados os chefes de família a mandarem seus filhos ás escollas, e tem os mestres gratificações além dos ordenados, segundo o numero dos discipulos que as frequentão: tudo se arranja muito bem. Os pais matriculão os filhos e não os mandão á escola; e os mestres enchem as suas relações de nomes de indivíduos que existem sim, mas que nunca lhes entrão em casa, e põem-lhes os dias de frequêcia que bem lhes parece (D'ANDREA, 1844)²⁰⁹.

A citação demonstra que a lei estava sendo burlada não somente pelos pais, mas também pelos professores. Portanto, era preciso tomar medidas que controlassem a conduta e o comportamento destes sujeitos. Para isso era necessária uma formação prévia mais adequada ser garantida pelo Estado nas escolas normais.

Há muito se diz, e nós temos experimentado- a escola é o mestre: n'aquella se reverberão todos os vícios e defeitos (...) e é incontestavelmente uma das mais

²⁰⁷ Ver: BORGES, Angélica; TEIXEIRA, Giselle. *Homogeneizando mestres: positivities e efeitos das Conferências Pedagógicas da Corte Imperial (1871-1889)*. Curitiba: Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004.

²⁰⁸ Ver: BORGES, Angélica. *Ordem no ensino: A inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865)*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, UERJ, 2008.

²⁰⁹ Falla dirigida à Assembleia Legislativa da província de Minas Geraes, na sessão ordinária do anno de 1844 pelo presidente da província, Francisco José de Souza Soares d'Andrea.

profundas raízes do mal entre nós: o pessoal encarregado do magistério, especialmente na instrução primaria, é em geral, ignorante e mal educado (...) muitos remédios já tem sido applicados, e quase nenhum tem aproveitado completamente (MOTTA, 1862)²¹⁰.

13 anos depois, o discurso do presidente Pedro Vicente de Azevedo assinala:

Pelo que tenho observado não são escolas que nos faltão, mas professores (...). Antes poucas escolas e bem providas, do que muitas com professores que não são dignos da missão que lhes está confiada. Os vícios que a criança adquire na escola, provenientes de sua má direcção, tarde ou nunca se consegue corrigir (...). Deixemos aos sábios o que só os sábios ou especialistas pertence, e instrua-se este povo, cuja felicidade depende do uso e conhecimento deste território abençoado em que piza, com idéias e princípios de que possa auferir vantagens immediatas (AZEVEDO, 1875)²¹¹.

A experiência da criação das escolas normais veio juntamente com a obrigatoriedade do ensino primário na província de Minas Gerais em 1835, assim como também foi adotada nas demais províncias²¹². Durante as décadas do Império foram registradas queixas da competência e formação dos professores nos discursos. Juntamente a elas é possível flagrar o pedido de criação de mais escolas normais e de métodos mais adequados para sua qualificação. De acordo com alguns relatórios presidenciais de Minas Gerais²¹³, sequer as escolas normais conseguiram torná-los “aptos”. Daí surge os discursos exigindo a reforma destas instituições, de seus currículos, de seus exames, de seus métodos²¹⁴.

As escolas normais foram pautas de muitas polêmicas e matérias no *Correio de Minas*. Iniciando a discussão acerca de tal assunto interessa-nos analisar o debate envolvendo políticos que havia votado na supressão do curso normal e aqueles que discordavam dessa medida. Entre as notícias destacadas havia uma crítica ao projeto de um deputado mineiro que

²¹⁰ Falla dirigida à Assembleia Legislativa da província de Minas Geraes, na sessão ordinária do anno de 1862, pelo terceiro vice-presidente Joaquim Camillo Teixeira Motta.

²¹¹ Falla dirigida à Assembleia Legislativa da província de Minas Geraes, na sessão ordinária do anno de 1875, pelo presidente da província Pedro Vicente de Azevedo.

²¹² Ver: VILLELA, Heloísa. *Da Palmatória à Lanterna Mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

²¹³ Os discursos presentes nesses textos destacavam que “uma das mais profundas raízes do mal entre nós, era o pessoa encarregado do magistério” (1862, p.19), “que pouca confiança inspiram os professores” (1866, p.10), “que o corpo docente não preenche os fins do magistério público” (1881, p.A-57), “que a escola normal não cumpre sua função” (1888).

²¹⁴ Os relatórios induzem que seja atribuída a culpa aos professores pelo fracasso da formação. No entanto, é de conhecimento, que o problema não acontecia somente pela falta de qualificação do professorado. Parte dele, deve ser atribuído à falta do espaço adequado, à falta de materiais, ao currículo pouco científico, aos métodos pouco pedagógicos determinados pelo Estado, entre outros. Os professores, em momento algum, foram permissivos e coniventes ao programa de ensino normal proposto pelo Estado. Houve muitas reações, como também participação ativa desses agentes no processo de escolarização. Acerca da participação e da história da profissão docente conferir: TANURI (2000); CATANI (2000); ROSA (2001), entre outros.

propunha a supressão, pretendendo substituir a escola normal por um externato do ginásio anexo à Academia de Comércio. No entanto, segundo o articulista do jornal - que não assina a matéria - , além de a escola normal ser referência do ensino público primário na cidade de Juiz de Fora ela era democrática, pois admitia alunos pobres que intentavam alfabetizar-se, enquanto que o externato seria um ensino mais aristocratizado, formador de bacharéis em letras (CORREIO DE MINAS, 02/09/1897). Todavia, serão os apontamentos acerca da má qualidade na formação dos normalistas que ganharão destaque no jornal:

Estevam de Oliveira se defende contra a acusação de que em seu relatório, teria chamado os professores mineiros de analfabetos. Na verdade, segundo ele, a lei nº 41, que rompeu com o concurso público para provimento de cadeiras primárias desde 1882, deu margem à existência de professores despreparados e sem diploma para provirem temporariamente as cadeiras de ensino (13/10/1904, CORREIO DE MINAS).

Estevam de Oliveira teve um papel central nas denúncias contra a qualidade do ensino normal – seja pelo seu lugar de inspetor extraordinário do Estado e homem de confiança do governo, seja pelo seu lugar de jornalista - apontando problemas e indicando soluções.

Estevam afirma ter sido benéfico o fechamento das escolas normais do estado de Minas para que pudessem ser feitos os retoques orçamentários para o ano de 1905, mas também para que pudesse ser organizada a reforma do ensino. O artigo discute também a necessidade de reformar o ensino primário e melhorar as condições do professorado mineiro (idem, 05/01/1905).

Na notícia, o inspetor extraordinário informa ter sido solicitado ao Congresso Mineiro uma reforma do ensino normal para que a Escola Normal de Juiz de Fora (dirigida por José Rangel), elogiada pelo articulista, pudesse ser reaberta. Estevam também argumentou sobre a necessidade de abertura de escolas normais em novas áreas da Zona da Mata e afirmou que, apesar do déficit do estado de Minas, a suspensão do ensino nas escolas normais deveria ser apenas temporária, já que, segundo ele, o ensino normal era possivelmente o principal ramo do serviço público (ibidem, 10/06/1905).

Ainda que tenha sofrido diversas reformas, a escola normal continuou sendo alvo de críticas e apontamentos de ineficiência. A análise dos periódicos após mais de dez anos do início da discussão nos jornais comprova tal constatação. Numa entrevista ao jornal, o inspetor regional e pedagogo Raymundo Tavares, apontou o ensino normal como o maior problema da instrução em Minas, dentre outros aspectos que causavam atraso e prejuízo:

A evolução da nacionalidade tem na instrução a magna causa... sobre a organização escolar, escola primária é a célula da dinâmica social (...). Grande parte dos docentes primários, *mesmo dos que precedem de institutos normais*, deixa a desejar, não somente pela insuficiência literária, mas também pela incapacidade profissional (CORREIO DE MINAS, 11/10/1916, grifo nosso).

É possível considerar a partir do texto de Raymundo Tavares indícios de forças em ação, de um campo político aberto. Apesar das constantes “denúncias sobre a mazela do ensino”, ainda assim, há uma resistência desses professores e dos institutos normais.

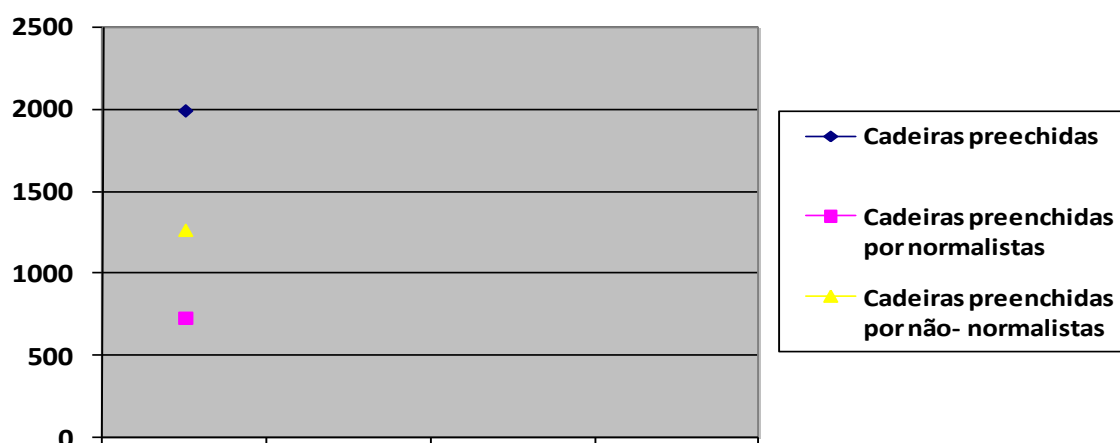
Retomando o discurso de Estevam quanto à formação de professores e evidenciando as mazelas do ensino normal, a notícia em seguida relata sua dita dedicação para tentar solucionar os problemas desse tipo de ensino.

Sabendo que Estevam de Oliveira havia regressado à cidade, depois de uma ausência de cerca de quatro meses, durante a qual estivera inspecionando escolas normais no sul de Minas, fomos procurá-lo, com o intuito de ouvir a sua opinião sobre o ensino normal. Estevam escreveu um relatório (publicou) que prestou relevantes serviços à reforma da instrução: “Nosso ensino normal deixa muito a desejar, mas cumpri um papel político importante, contra o analfabetismo” (...) (idem, 09/12/1916).

Tornava-se, cada vez mais evidente, a posição do Estado e dos seus agentes educacionais acerca da situação do professorado no Império e na República. Aos olhos do Governo, esses professores não estavam cumprindo seu papel, sua “missão”. Logo, a escola normal é apontada como uma das preocupações e muitas propostas de reforma se acumularam em busca de se resolver o problema. No entanto, como os próprios documentos informam, nas primeiras décadas do século XX, ainda era ínfima a porcentagem de professores mineiros formados por esta instituição. De acordo com o texto de 1897 “revela [va-se] notar, no tocante das reformas que se faz [iam] necessárias quanto às escolas normais, ser muito suficiente o número das existentes” (1897, p.8), assim como já havia sido alertado no documento de 1895 que “grande número de cadeiras acha [vam-se] preenchidas por professores provisórios, que nem sempre ti [nham] as habilitações precisas para o magistério. No relatório de 1910 encontramos o número de 729 normalistas nas escolas do Estado, sendo que naquele ano, havia sido preenchidas 1995 cadeiras. Se equiparamos tais dados, eles equivalem a 36,54% de professores com formação normal. Logo, pouco mais de 1/3 dos professores das aulas primárias possuíam as habilitações ditas precisas para o magistério, o que nos permite indagar se esse problema consistia responsabilidade dos professores ou dos legisladores que permitiam o preenchimento de cadeiras por professores “não habilitados”?

QUADRO VII: Número de cadeiras e normalistas em 1910:

CADEIRAS PREENCHIDAS	NORMALISTAS
1995	729

GRÁFICO VII: Cadeiras preenchidas por normalistas e não-normalistas em 1910:

Sendo assim, a questão se agravava pela “incompetência dos professores” aliada a uma legislação permissiva, que abria mão de uma qualificação técnica e exigia poucos exames para concursos e certificações dos mesmos, assim como vimos também na lei n.1618 de 1867. Tal constatação foi denunciada por Estevam de Oliveira em seu relatório de 1902. Dizia ele que “pela porta escancarada de nossa [legislação] invadiu o tempo sagrado da instrução primária uma herda selvagem de professores provisórios, que o interesse partidário (...) encontrou à disposição para aumentar a domesticidade de seus familiares” (OLIVEIRA, 1902, p.165). O relator configurou em tão grande proporção o absurdo do fato que acrescentou a informação sobre umas de suas inspeções extraordinárias, ao encontrar como professor “um tropeiro de baixa educação, que passava grande parte de seu tempo em seu commercio ambulante, como *professor provisório* de uma das cadeiras estadoaes” (Idem, idem, p.166, grifo do autor).

Os discursos nos sugere que a preocupação com a moral e a conduta do professor estava sobreposta à necessidade de sua formação²¹⁵. Isso se torna exposto por Estevam ao afirmar que não seriam as melhores escolas normais que fariam o professor idealizado, pois não era disso que a instrução necessitava.

Assim, pois, como deixamos assinalado (...), não é por meio de definições de princípios abstractos, não é através da esterilidade das theorias, mas por meio de bons exemplos e correções oportunas com apropriados conselhos, quando pequenas infrações forem cometidas, por meio de boa disciplina, enfim, que o professor, na escola, deve formar o caracter de seus alumnos. Isto, porém, requer qualidades de espírito que o professor em geral não possui, visto o nosso systema errôneo de inclusão na classe professoral de indivíduos não educados para a arte de ensinar (...). O professor que na sua escola souber manter a disciplina (...), que souber contrariar as más tendências do menino (...), finalmente estimular entre seus alumnos os sentidos do bem, da verdade, da indulgência, da fraternidade humana; esse terá preenchido sua missão educadora (...); basta o bom senso pratico do pedagogo (OLIVEIRA, *ibidem*, p.78).

A alegação dos legisladores era as poucas escolas normais e sua distribuição restrita a áreas urbanas, o que dificultava a frequência (MOURÃO, 1962, p.79). No entanto, como observamos nas notícias do *Correio de Minas* e outros documentos, não houve preocupação em ampliar essas escolas, pelo contrário. Como alternativa financeira se fecharam algumas escolas normais por um período, propuseram a criação de uma única escola modelo e a permanência de apenas três escolas normais para todo o estado. Em 1901, de acordo com o cap.III da lei n. 318, ordenou-se a suspensão de todas as escolas normais²¹⁶. Dentre as reformas sugeridas para a reorganização do ensino mineiro, o documento oficial reafirmou a necessidade de concentrar o ensino normal numa escola-modelo na Capital (SALLES, 1903, p.31)²¹⁷, assim como a lei n.395 de 23 de dezembro de 1904, mais uma vez, suspendeu esse ramo de ensino (SALLES, 1905, P.25). Se retornarmos nossa atenção às notícias do *Correio de Minas*, já analisadas aqui, perceberemos que um ano depois da suspensão as escolas normais ainda estarão fechadas.

²¹⁵ Ver trabalhos que analisam a escola normal em Minas Gerais: ARRUDA, Maria Aparecida. *Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas da Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UERJ, 2011; FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. *A Escola Normal da Capital: instalação e organização (1906-1916)*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG, 2010; ROSA, Walquíria Miranda. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte:UFMG, 2001

²¹⁶ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Lei n. 318 de 16 de setembro de 1901.

²¹⁷ Falla dirigida à Assembleia Legislativa do estado de Minas Geraes, na sessão ordinária do anno de 1903, pelo presidente do estado Francisco Antônio de Salles.

Ou seja, a preocupação não era somente com a qualificação dos professores. A questão era outra que não foi exposta diretamente. O problema do controle do ensino, da matrícula e da frequência era muito mais intenso para os legisladores do que o conhecimento dos professores. Primeiro, era necessário garantir que os mestres contratados por concursos (*idem*, *idem*, p.79), se dedicassem integralmente aos interesses do governo, dedicação às estatísticas (mapas de matrícula e recenseamento escolar), fiscalização de suas escolas e disciplina.

Partindo do entendimento de que esses enunciados exprimem intencionalidades, recortes e, por isso, não representam ‘necessariamente’ a realidade, mas se constituem uma prática, procuramos agregar aqui informações distintas daquelas que aparecem em alguns estudos no campo da História da Educação ao descreverem o período imperial como um período praticamente ‘nulo’ acerca das experiências educacionais. Os debates a respeito da questão da obrigatoriedade possibilitam problematizar essa representação do Império, pois apresentam pensamentos e ideias, políticas educacionais regulamentadas e projetadas a partir da iniciativa estatal e de muitas outras iniciativas particulares. Ao analisarmos a obrigatoriedade nesses documentos, observamos que várias medidas estiveram entrelaçadas com esse dispositivo, como por exemplo, a necessidade da criação das escolas normais para a formação de professores primários e a constituição de um corpo de fiscais para assegurar a efetividade da norma.

O povo despreza a instrução porque não frequenta as escolas, e o corpo docente, ou por negligência no desempenho de seus deveres, ou por absoluta incapacidade intelectual não preenche os fins do magistério público. Aumentar a frequência das escolas, depurar o magistério de professores incapazes são dois problemas para cuja solução há um meio em que por vezes, temos insistido: organizar-se em bases sólidas a inspeção do ensino (SILVA, 1881, p. A-57).

O corpo normativo produzido procurou regulamentar mudanças sobre essas questões, como a lei de 1º de outubro de 1828, que já atribuía à fiscalização a garantia para a promoção do ensino²¹⁸ e o artigo 10º da lei n.2892 de 1882 que suprimiu os lugares de inspetores de círculos literários e delegou suas funções aos inspetores municipais. Muitos arranjos e desarrajos, criações e supressões foram propostos visando uma organização efetiva dos serviços de instrução de modo que pudessem vir a cumprir o dever de civilizar a população.

Diferente do que é possível observar nos relatórios dos presidentes da província durante o Império, os relatórios dos primeiros anos republicanos – de 1890 a 1895 – apresentam informações reduzidas acerca da educação. Nos primeiros, podemos observar

²¹⁸Fala do 2º vice- presidente Joaquim José de Sant’Anna, em 1882.

pequenas passagens sobre a educação agrícola, industrial, superior e os liceus, porém, praticamente nenhuma informação sobre a situação da instrução primária. No relatório de 1894 encontramos algumas informações sobre a lei n.41 do ano de 1892 e justificativas, a respeito da imprecisão do censo de 1890, embora não constem detalhes e nenhuma estatística sobre o mesmo. Os relatórios dos primeiros anos do século XX também não trazem muitas informações consistentes. Apresentam sim, ora uma exaltação sobre o ensino público em Minas, ora trazem críticas às políticas anteriores, como também se apóiam na “crise financeira do estado” para justificar algumas de suas medidas em relação à instrução, mas nada diferente das discussões que já haviam sido levantadas no momento anterior.

Tal constatação é importante para questionarmos as transformações no âmbito educacional processadas com a passagem do Império para República. Se antes os relatórios abordavam de modo constante a necessidade de um projeto escolar e de uma organização no ensino primário e normal, o mesmo não aconteceu no início republicano, conforme mostraram os relatórios. As dezenas de páginas dedicadas à instrução primária nos documentos anteriores foram reduzidas a poucas unidades ou se tornaram ausentes nos relatórios da década de 1890. O que isso permite pensar? A análise desses documentos já não responde mais sobre a importância da instrução no projeto de nação? Ou seria o contrário, essa ausência aponta traços relevantes sobre os interesses do governo? O que de inovador trouxe esses discursos que poderia caracterizar o Império como atrasado e a República como propositora de novos ideais como muitos estudos sugerem pensar? Nesse sentido, reduzindo os olhares a esses poucos anos, diria que não identificamos tais inovações. O que observamos nas últimas décadas do império e início republicano foi uma ampliação aos incentivos do ensino particular e da participação da família no projeto de nação, mas isso não se caracteriza como uma medida que possa tornar a República propositora de ideias. Em relação às leis republicanas, como o próprio relatório sugere, ao esclarecer o programa para o ensino normal proposto pela nova lei, “só depois de alguns anos se poderá tirar ilações da conveniência ou desnecessidade de modificar-se o sistema adotado” (PENNA, 1894, p.12)²¹⁹.

Não utilizamos dos discursos como verdades absolutas, nem tivemos intenção de julgá-los porque isso não cabe aos historiadores (BLOCH, 2001). Partimos da análise dos mesmos para tentar construir uma reflexão a respeito de um contexto específico. Para efeitos desse estudo, postulamos o discurso como algo regulado, construído e construtor de identidades sociais, como um mecanismo de interpelação, de convencimento, um modelo

²¹⁹Mensagem do Presidente do estado de Minas Gerais Affonso Augusto Moreira Penna, em 1894.

social carregado de intencionalidades. Nesse registro, consideramos que os documentos trabalhados continham elementos que nos deram indícios sobre o sentido da institucionalização do ensino obrigatório pelo Estado, bem como aspectos do próprio jogo da enunciação. Para interpretar “os jogos de verdade” produzidos pelos diferentes sujeitos analisados, percebemos que para compreender a constituição dos discursos desses sujeitos devíamos interpretá-los como “constituídos no interior mesmo da história”, “fundado e refundado a cada instante pela história” (FOUCAULT, 2001a, p.10). Tentamos “decifrar as representações”, mas conscientes de que se tratava de uma tarefa árdua. De acordo com Michel Foucault, desde que nos pomos a ler os textos, “a forma se dissipa; à volta da palavra reconhecida, da frase compreendida, os outros grafismos levantam vôo, levando com eles a plenitude da forma”. A partir desse momento, a certeza se desfaz e, muitas vezes, somos ludibriados. Com o vôo da plenitude da forma, resta-nos “o desenrolar linear, sucessivo, do sentido: ainda menos do que uma gota de chuva caindo uma atrás da outra, ainda menos do que uma pluma ou uma folha arrancada” (FOUCAULT, 2002, p.26).

A escrita dessa história se baseou na oportunidade de “recordar o trajeto, remontando da representação à explicação/ compreensão e desta ao trabalho documental”. Buscamos vestígios, indícios, pistas. Apoiando-nos em Paul Ricoeur, construímos uma compilação de testemunhos estilhaçada “entre a voz dos algozes, a das vítimas, a dos sobreviventes, a dos espectadores diversamente envolvidos” (RICOEUR, 2007, p.273). Assim, construímos um estudo da história da obrigatoriedade do ensino em Minas Gerais e foi desse modo, que tentamos observar o ensino compulsório em Buenos Aires, como apresentaremos no próximo capítulo.

4- O OLHO DO ESTADO E SEU PROJETO DE NAÇÃO: VIGIAR, CONDUZIR E CIVILIZAR

Antes de pensar en establecer sistema alguno de enseñanza, debe existir un local de una forma adecuada. La instrucción de las escuelas obra sobre cierta masa de niños reunidos; un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir en un tiempo dado, mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. Para conseguirlo la escuela se convierte en una fábrica, en una usina de instrucción, dotada para ello de material suficiente. Sin embargo, las ideas son contagiosas, y no dá un paso la inteligencia humana en alguna parte sin que sus efectos se hagan sentir en todos los otros países, y las mejoras se abran paso, primero formándose la conciencia de su ventaja, después deseando y queriendo participar de ellas. Estamos plantando árboles para civilización de nuestro pueblo.

Domingo Sarmiento, 1896

4.1- Educação comparada

A perspectiva dos estudos comparados aponta para a busca de sentidos comuns entre as realidades distintas postas em comparação, bem como para o reconhecimento das especificidades entre cidades, estados, países. Partindo desse pressuposto, a nossa proposta consiste em analisar o tema da obrigatoriedade da instrução primária nos discursos de agentes sociais das províncias de Minas Gerais e Buenos Aires na segunda metade do século XIX e início do XX. Compreendendo o ensino compulsório como uma medida de governo, uma estratégia do Estado para dar andamento ao projeto de sociedade moderna, de nação civilizada, buscamos analisar alguns discursos de presidentes provinciais, inspetores e outros sujeitos envolvidos no projeto educacional, ideias e pensamentos que circularam, assim como estudamos a primeira lei brasileira e argentina conhecidas até o presente momento, a institucionalizar a obrigatoriedade do ensino nos anos de 1835 e 1875, respectivamente.

Entendendo a pertinência desse estudo e da Educação Comparada, acreditamos que parte de nosso esforço consiste na tentativa de compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos com eles relacionados por via da comparação, devendo ser considerada um produto de uma história e de uma sociedade. Embasando-nos em um estudo de Ferreira (2008), podemos entender o surgimento da Educação Comparada num contexto histórico em que a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, exatamente para poder contribuir para elaboração de reformas educativas mais fundamentadas.

A leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornece informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto. A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos (FERREIRA, 2008, p.125).

O interesse em comparar a obrigatoriedade em dois espaços que podem ser aproximados pela disposição semelhante em expandir a instrução e civilizar a sua população, implica observar, igualmente, as diferenças instauradas em cada experiência. Para isso, é necessário constituir a história do comum e do diferente a partir do entendimento de que o discurso produzido nos dois espaços sociais aqui examinados foi tomado por um conjunto de estratégias que fazem parte de práticas sociais específicas.

A proposta de olhar para o “sistema de educação” em Buenos Aires e compará-lo ao caso mineiro, em sentido amplo, deve de ser entendido como uma possibilidade de projeção, pois, conforme sugere Manoel Lourenço Filho, é “no plano das instituições do povo a que pertença, de forças que levem as gerações mais amadurecidas a influir nas que menos o sejam, para transmitir-lhes as próprias ideias, sentimentos, técnicas, desejos e aspirações” que se pode compreender a função atribuída a cada instituição nas diferentes sociedades (LOURENÇO FILHO, 2004, p.17). Ainda segundo esse autor “o que se colhe pelos estudos comparativos é um conjunto de informações que conduzem a hipóteses e a construção de modelos, para melhor compreensão do processo educacional e condições de sua institucionalização” (idem, 2004, p.21).

Conhecer novos modelos educativos, interrogá-los e compará-los a uma realidade estudada têm sido um desafio frequente na historiografia da educação. Nesse sentido, Dimas Neves assinala que,

a história comparada da educação tem comparecido nos debates contemporâneos da historiografia brasileira, fruto dos desafios postos pelo tempo presente, marcado pela tentativa de se internacionalizar determinados padrões educativos e escolares (NEVES, 2006, p.6418).

A dimensão internacional de determinados dispositivos não implica considerá-los como universais, invariantes, cabendo o exercício de se observar as acomodações particulares, resultante dos jogos de forças que organizam configurações bem determinadas. Configurações evidenciadas tanto pelos discursos que as instituem, como pelo que delas resultam. Para proceder a análise histórica, adotando uma perspectiva metodológica que concebe a produção de discursos a partir de uma dimensão política, onde saber e poder se encontram mutuamente implicados, é importante reconhecer a crítica de Foucault à postura metodológica do historiador em relação a um conhecimento metafísico, o que implica tanto em uma concepção de história nova, capaz de dialogar com outros campos de saberes, como o reconhecimento de que os processos históricos são movidos por “invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias” (FOUCAULT, 2008, p. 15). Para ele, o que importa é assinalar o ponto em que o poder afeta o próprio grânulo dos indivíduos, atinge seus corpos, vem inserir-se em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana, adquirindo assim uma dimensão política, seja no Brasil, seja na Argentina.

Nesse sentido, a compreensão da história da obrigatoriedade em Buenos Aires deve ser compreendida como “a análise das transformações das quais as sociedades são

efetivamente capazes” (FOUCAULT, 2005, p.287). É necessário considerar e distinguir os acontecimentos, “diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros”. Mais que pensar a noção de tempo, para Foucault é importante “pensar a noção de duração múltipla” (idem, 2005, p.293), se atentando “ao aparecimento das descontinuidades na história e do aparecimento de transformações regradadas e coerentes” (ibidem, 2005, p.295).

Assim como nas demais regiões do Brasil, em Minas Gerais, o incentivo à expansão do ensino em geral como o processo de escolarização foi impulsionado no período pós-independência (FARIA FILHO e SALES, 2009, p. 22). Como já trabalhamos nesse texto, a principal lei após a independência do Brasil foi no ano de 1835, pela lei n.13 de 28 de março de 1835. A lei mineira e seu regulamento n.3 trouxeram importantes medidas para a educação na província, entre elas a imposição da obrigatoriedade do ensino e a criação da Escola Normal para a formação dos professores primários, questões que também serão debatidas no contexto argentino.

Outro ponto comum entre as experiências de Minas Gerais e Buenos Aires consiste no papel do Estado na condução da educação popular. Ainda que tenha havido muitas particularidades do modo do Estado estabelecer e conduzir o mecanismo da obrigatoriedade e a instrução primária, pode-se perceber que nas regiões mencionadas a implementação do ensino compulsório parece ter funcionado como tecnologia de governo, de modo a disciplinar e construir uma nação civilizada, uma sociedade composta por “bons cidadãos”. Para isso, a educação deveria atuar como instrumento de condução de condutas; fundamento que deveria agir como princípio orientador da engrenagem escolar que, cumpre lembrar, encontrou soluções distintas nas duas experiências e que foram objetos de desenvolvimento em ritmos e configurações específicas.

4.2- O caso de Buenos Aires

Na Argentina, a educação elementar também esteve em grande parte a cargo de ordens religiosas. As iniciativas governamentais ficaram, em geral, sob a responsabilidade dos cabildos²²⁰, ainda que, por vezes, mediante determinações oriundas do governo central.

As diferenças e aproximações educacionais entre os dois países (Brasil/ Argentina) começaram a se intensificar a partir do período de formação de seus Estados nacionais. Nesse período, que abrange a maior parte do século XIX, já havia se desencadeado na Europa o fenômeno da educação elementar de massa, graças ao processo que se vinha maturando nos dois séculos precedentes de formação de uma nova sociedade baseada na afirmação do individualismo e regida pelos fundamentos universalista e racional (RAMIREZ & BOLI, 1987, apud CASTRO, 2007). No século XIX, a construção de uma política de unificação nacional e de estruturação do modelo político do Estado-Nação, procurou fazer com que as instituições escolares se constituíssem em um dos principais fatores de integração política, de coesão social, de transmissão dos valores dos grupos dirigentes e, portanto, de legitimação da nova ordem (HOBSBAWN, 1979).

Após sua independência, também se formou na Argentina, como em grande parte da América Latina, um Estado oligárquico, composto por uma aliança entre os donos de terra, inclusive os produtores de artigos para o mercado internacional, comerciantes – especialmente os grandes exportadores e importadores – e banqueiros. No entanto, costuma-se dizer que o país foi comparativamente menos afetado pela herança colonial, em especial devido ao não desenvolvimento da escravidão e à formação de ampla e heterogênea imigração europeia. Esse modelo favoreceu o surgimento e crescimento das camadas médias, concentradas na capital, bem como a heterogeneidade cultural e social, o que permitiu atenuar o caráter dual característico da sociedade de outros países marcados pelo processo colonial (CASTRO, 2007, p.9).

De acordo com nossas pesquisas e alguns estudos sobre a História da educação na Argentina²²¹ foi a partir da década de 1880 que a educação passou a assumir papel de especial relevância no que diz respeito à integração social, à consolidação da identidade nacional e a construção do próprio Estado. A escola foi muito cedo percebida, particularmente, pelas camadas médias urbanas como agente de mobilidade social, difundindo a convicção de que

²²⁰ Estamos falando de uma instrução particular, fora das paróquias, voltada principalmente para a formação da elite, de uma classe dirigente.

²²¹ Ver: ASCOLANI, A; VIDAL, D. (2009); PUIGGRÓS, A. (2006); CARLI, S. (2005).

era preciso promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de todos os setores sociais e regiões. Esses fatores contribuíram para que o sistema educacional argentino fosse historicamente marcado por elevado nível de homogeneidade (FILMUS, 1996, p. 58, apud CASTRO, 2007, p.9).

Ainda que a expansão da educação, principalmente da primária, tenha se dado a partir de 1880, devem ser considerados os diferentes esforços anteriores a este período. Intensificou-se a preocupação com a unificação do sistema escolar - diferente do que ocorreu no Brasil desde o Ato Adicional de 1834 que descentraliza a educação, encarregando às províncias a responsabilidade e autonomia de adotar medidas político-educacionais de acordo com seus interesses -, de modo a se criar um projeto educacional único e centralizar no Estado as responsabilidades relativas ao ensino popular. Já não era interesse do governo argentino aceitar “a permanência de 50% da instrução nas mãos de particulares, ordens religiosas, Instituições beneficentes”. A escola pública foi “a invenção do Estado não como direito de cidadania, mas sim, para a ordem e o controle social” (ASCOLANI, 2011)²²². A preocupação com a instrução popular foi constantemente debatida e apontada como necessária para o desenvolvimento da nação. Desta forma, em um primeiro momento, algumas províncias se destacaram mais que outras. Considerando esta diversidade, optamos por focar a análise no caso de Buenos Aires, procurando observar os debates e as ações educativas aí implementadas, cabendo especial atenção à institucionalização da obrigatoriedade do ensino primário. Cumpre notar que tal dispositivo foi estabelecido no ano de 1873 pelo “proyecto de ley orgánica de la educación común para la provincia de Buenos Aires” e, pela “ley de educación común en 1875”:

Durante el período 1850 – 1880, Buenos Aires era la provincia más rica y poderosa, puerto y centro político del país, que se opuso tenazmente a subordinarse al poder central. En 1852 la provincia no aceptó transferir el poder que se reservaba, en especial en lo concerniente a la igualdad de representación en el Congreso y a la nacionalización de la aduana (...). La Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires se aprobó durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, cuando la conducción educativa de la provincia estaba en manos de Domingo Faustino Sarmiento. El proyecto presentado en 1872 por el jefe del Departamento de Escuelas, Antonio E. Malaver, fue sancionado con el apoyo de José Manuel Estrada, Miguel Cané, Rafael Hernández, Miguel Navarro Viola y Luis Sáenz Peña, integrantes de la legislatura (...). La legislación estableció la educación común gratuita y obligatoria; y el deber de los padres de instruir a sus hijos²²³.

²²² Seminário de História Social de la Educación. Universidad Nacional de Rosario, Facultad Humanidades e Artes: Rosario, 20 a 23 jul. de 2011.

²²³ Memória de la Nación Argentina - MEDAR. Biblioteca Nacional de Maestros.

Assim como em Minas Gerais, junto à necessidade de se pensar na instrução popular, em Buenos Aires também se observa a preocupação com a formação dos professores primários. Deste modo, em 1877 se aprovou o regulamento para a Criação da Escola Normal da província. Como afirmava o Inspetor General Juan Ramos existia uma arte de ensinar que facilitava e assegurava o êxito das tarefas, estando entre eles um sistema organizado e a disciplina que se tornavam indispensáveis “para el manejo de grandes masas”, assim como era fundamental “métodos de enseñanza para la transmisión de las ideas” (1910, p.222). Nesse sentido o inspetor dizia:

Un maestro debiera ser un sábio en el sentido en que lós griegos daban à esta palabra, porque el tiene em sus manos la masa amoldable de que va à formarse la sociedad, porque el la toca en más grande escala que el padre de família em sus individuos, y más diceria que el gobierno civil és su conjunto (RAMOS, 1910, p.222).

Os professores e sua má formação também aparecem como um problema detectado na Argentina, agravado com o processo de expansão do ensino. Era necessário ampliar as escolas, ainda que essas não tivessem condições satisfatórias de uso, higiene e espaço adequado. Esses fatores não apareciam nos discursos como entraves ou agravantes. No entanto, a falta de “maestros” é representada como problema que precisava ser solucionado.

Cuando después de 1860 comienza la difusión de las escuelas, cada provincia estableció las suyas (...). La escuela, en consecuencia, se ubicaba donde podia, no habia la tirania de las condiciones pedagógicas, higiene, luz, ventilación, orientación, etc. (...). No importaba que faltara esto (...). El fin primordial se cumplía y esto era suficiente (...). El maestro era el problema fundamental. Los pregoneros del futuro nacional lós que veían en la educación el remedio para nuestros males pasados, elamaban por una gran difusión de escuelas, pero no contaban com el maestro (RAMOS, idem, p.383-384).

Para resolver essa questão necessitava criar escolas para formar os “maestros”. As escolas normais a serem criadas também deveriam possuir um modelo e currículo único, deveriam se adotar um método comum e manter a homogeneidade. Tal medida, assim como aconteceu com a escola pública primária, fazia parte da ideia de centralização do sistema educativo. Aqui, claramente é possível observar uma aproximação com as políticas gerais adotadas pelo governo brasileiro e, mais especificamente, com o caso de Minas Gerais. O Estado buscou adotar medidas, de modo que a escola atendesse aos projetos e programas do Estado e da sociedade que, desta forma, funcionaria como instrumento civilizatório, do progresso e de modernidade. Sua função seria de ordem moral e de nacionalização de sua população, sobretudo em *um país de estrangeiros*, como é o caso da Argentina.

Los padres, tutores ó personas em cuyo poder se enuentren los niños residentes em el território de la Provincia y que reunan las condiciones enumeradas em el artículo 3º, estan obligados á darles el mínimum de instruccion, que de tiempo em tiempo fijará el Consejo general de Educacion; considerando tanto los recursos y necesidades peculiares de cada localidad em razon de sus condiciones económicas, cuanto la necesidad esencial de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religion y de las instituciones republicanas²²⁴.

As notícias que relacionavam a necessidade do ensino obrigatório, assim como os dispositivos utilizados para se garantir a instrução da população eram recorrentes nos discursos oficiais analisados. A partir de nosso levantamento junto às bibliotecas e arquivos de Buenos Aires, foi possível encontrar duas fontes documentais que foram relevantes para essa pesquisa. Trata-se do relatório encomendado pelo governo argentino sobre a instrução pública argentina no século XIX e início do XX, publicado no ano de 1910, mas também o jornal oficial *El monitor de la Educación Común*, constituídos, pois, em importantes instrumentos de análise para entendermos os interesses do Estado e conhecer quais medidas foram pensadas como técnicas de governo no projeto civilizatório da nação argentina.

Partindo desse pressuposto, os documentos mencionados são um importante recurso para entendermos as experiências de que são parte, desde que se considerem algumas particularidades de quem o proferiu, como o seu pertencimento, a circulação e seus envolvimento com a sociedade que se queria construir. Entendendo os discursos como seleções estratégicas, é possível se utilizar dessas fontes para pensar o jogo político que se intentava consolidar.

Partindo das observações selecionadas pelo “Inspector General de Provincias Juan P. Ramos” (1910)²²⁵ em seu livro encomendado pelo governo argentino - acerca da trajetória do pensamento educacional na Argentina - uma das emergências anunciadas desde a Independência do país em 1810 consistia em cuidar da incultura geral da população. Segundo o inspetor, que se baseava em alguns pronunciamentos de governadores e presidentes para desenvolver o estudo encomendado,

El niño recibia em la escuela de primeras letras no solamente la enseñanza de sus nociones especiales sino también ls ideas morales que constituirían más tarde la base de su carácter y de su acción em la vida privada y em la publica. De la escuela dependia su porvenir. Seria buen ó mal ciudadano, buen ó mal padre, hombre de bien ó deliciente (...). La escuela és porvenir y civilización, la escuela és

²²⁴ Ley de Educacion Comum, Buenos Aires, 1875.

²²⁵ História de La Instrucción Primaria em La República Argentina 1810-1910 foi compilada e redigida por Juan P. Ramos – “Inspector General de Provincias” - a partir de um projeto encomendado pelo Presidente “del Consejo Nacional de Educacion, Dr. José María Ramos Mejía”, no ano de 1910.

reformadora de las costumbres, la escuela que nos libraria del vicio y nos conduciría à la virtud y à la gloria (...) (LOPEZ apud RAMOS, 1910, p.47)

Na tentativa de reforçar a mensagem de Don Estanislao Lopez, governador de Santa Fé²²⁶, o inspetor segue a mensagem afirmando que são nos bancos da instituição escolar que forma, que se modela a alma da criança, de modo que os mesmos deveriam beber “las enseñanzas del maestro, la ciencia y la , moral que más tarde aplicará em la vida” (p.47). Observe que, apesar do discurso se aproximar de um pensamento de décadas anteriores, o reforço apresentado permite observar uma espécie de atualização que se alinha a projetos do início do século XX, período no qual o relatório foi publicado.

Se atentarmos para as mensagens propagadas em Minas Gerais, podemos notar similaridades interessantes a serem destacadas. Como notamos no discurso acima, há uma preocupação e inclinação em ressaltar o valor moral e associá-lo diretamente à educação, questão que também foi debatida nos jornais mineiros ao noticiarem que a inclinação de um indivíduo para vícios, crimes e outros “factores perniciosos à ordem” eram eficazmente combatidos, desde que nele existissem “freios moraes”, considerados como indicadores de uma “sólida educação” (O GRANBERY, 01/11/1906, p.01). Notamos, portanto, que as preocupações com o país, da parte de um inspetor e de vários governantes, se encontram articuladas a uma forma de organização, isto é, à emergência do Estado.

Para tanto, na esfera desse complexo projeto, a educação deveria regenerar os sujeitos, assim como formar bons costumes. A partir da década de 1850, de acordo com o autor, ampliaram-se os discursos sobre a instrução popular enquanto uma necessidade e uma obrigação tanto do Estado como dos indivíduos. Com isso, entre 1853 a 1860:

Se nombra comisiones escolares, Inspectores geerales e escuelas, Consejos de Educación, Directores de la enseñanza, etc., con más ó menos atribuciones, con más ó menos amplitud de fines, locales, departamentales, provinciales, etc. Bien ó mal, por primera vez en todo el interior de la República, se organiza una administracion central, com verdadera autonomia á los gobiernos em otras (RAMOS, 1910, p.381).

Para o Ministro de Instruccion Publica e Presidente da província de Buenos Aires Dr. Nicolás Avellaneda, em 1871 e 1875, respectivamente, uma escola não poderia ser construída por atos de autoridade como a medida da obrigatoriedade lhe parecia:

²²⁶ A mensagem não está datada. No entanto, como o texto tem o formato cronológico e se estava falando da primeira metade do século XIX, acreditamos que o pronunciamento também seja desse período.

Reputo inútil la question que tanto hoy preocupa sobre el derecho y la conveniència de establecer la instrucción obligatoria (...). El médio eficaz y directo para atraer los niños á las escuelas y para inducir al pueblo á que torne sobre sus hombros esta tarea de su própria redencion, es crear la pasión por la educación popular, concitando el entusiasmo en los unos, la consagración generosa em otros, y despertando em todos, enérgico y activo, el sentimiento del deber (AVELLANEDA, 1871, apud RAMOS, 1910, p.433, tomo I).

Ainda assim, apesar do inspetor apresentar diferentes opiniões acerca de como se deveria conduzir a educação e as distintas posições sobre a obrigatoriedade do ensino, o autor do relatório apresentava trechos dos pronunciamentos dos governantes que reforçavam a ideia de educação enquanto dever, sobreposta ao sentido de direito individual. Para ele, “desde el momento que la Constitución establece, sin limitaciones, la obligación de sostener la instrucción primaria, el no hacerlo implica violar su clausula expresa” (idem, 1910, p.120).

Outra manifestação importante acerca da obrigatoriedade do ensino primário foi elaborada por aquele que a defendeu veemente, com afinco, dedicando muitos anos de estudo e adotando muitas medidas na área da educação em favor da educação popular. Estamos nos referindo a Sarmiento, político que implementou pela primeira vez o ensino compulsório em solo argentino, mais precisamente, na província de Buenos Aires.

Para Domingo Sarmiento, que realizou uma missão de estudos em outros países a fim de conhecer realidades “civilizadas” durante a década de 1840, a partir da qual publicou seu livro *De la Educación Popular* (1849), a população era ignorante e não se conscientizaria por si só da necessidade de se instruir. Considerando a massa como “bárbaros” e sem cultura, ele também atribuía a ausência das escolas à “participacion anticipada de la infância en los trabajos rurales ó en las tareas de la industria” (SARMIENTO, 1875, apud RAMOS, 1910, p.64, tomo II). Partindo desse entendimento, estabelece como um de seus principais projetos políticos, a instrução da massa, do povo. Enquanto Ministro da Instrução Pública da província de Buenos Aires na década de 1870 e, logo depois, na presidência nacional, Sarmiento apoiava seu projeto na ideia da escola primária pública e obrigatória para “modelar” e disciplinar a sociedade argentina, o que produz impactos na elaboração dos textos das leis de “Educacion Común de Buenos Aires” (1875) e na “Ley Nacional de Educacion”, n.1420 (1884). De acordo com as informações disponíveis na página virtual da Biblioteca Nacional de Maestros, utilizadas para contextualizar a história da educação argentina no século XIX.

“La ley de Educación Común 1420 fue la piedra basal del sistema educativo nacional. Se aprobó el 8 de julio de 1884, después de fuertes debates en el Congreso Nacional y en la prensa. La ley aprobada estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. La obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, medio para el acceso a un conjunto mínimo de

conocimientos, también estipulados por ley. Los padres estaban obligados a dar educación a sus hijos. Por último, la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación –privada o pública- quedó en manos del Estado”²²⁷.

A partir desse marco legal, Sarmiento assinala:

Adquiere el Estado la obligacion de inspeccionar desde el momento en que se reconoce obligado á cuidar de que todos sus miembros reciban en la infancia aquella parte de educacion, que es indispensable por lo menos para que el hombre salga del estado de naturaleza y se Halle apto, por la adquisicion de los conocimientos rudimentales, para cultivar su inteligencia y satisfacer á la necesidades de la vida civilizada (SARMIENTO, 1896, p.89).

O ordenamento jurídico produzido posteriormente tende a seguir os princípios condutores da lei 1420 de 1884: instrução popular, obrigatoriedade do ensino, formação de professores pelas escolas normais. Sarmiento foi (e continua sendo) uma das principais referências sobre educação na Argentina.

Sarmiento, con una larga experiencia en cuestiones educativas, dirigió la organización del sistema escolar en la provincia de Buenos Aires entre 1855 y 1860, función a la que regresó en 1875 cuando terminó su presidencia. Dicha experiencia constituyó el punto de partida para la expansión de la “educación común” a la nación en su conjunto (...). La educación fue una de las primeras políticas públicas implementadas por el Estado Nacional. Esto significó la asignación de recursos económicos, la creación de una estructura de poder –con autoridades que tuvieron control sobre un creciente personal- cuya legitimidad consistía en el valor de sus conocimientos y su dedicación a un fin de interés público (...). El sistema educativo de la provincia de Buenos Aires había sido montado por el empeño sarmientino, pero era necesario decidir si se asumirían sus mismas líneas directrices a escala nacional. Esto suscitó muchas discusiones. Hubo distintas opiniones sobre las formas de financiar la educación, los medios de distribuir los recursos a invertir, la obligatoriedad de la escuela o las competencias de la Iglesia en la organización educativa. Otros temas de debate estuvieron referidos a los contenidos educativos. No había dudas sobre la conveniencia de imponer el método de lectura gradual, pero temas como la educación mixta y la enseñanza religiosa dividían a los educadores (...). Las discusiones tuvieron dos foros centrales: el Congreso Pedagógico Internacional (1882) y los debates acerca de los proyectos para una ley de educación que dieron lugar a la ley 1420. Estos ámbitos fueron hitos que marcaron la etapa fundacional del sistema educativo argentino durante la cual se forjaron rasgos que permanecerán por más de un siglo: su carácter público, gratuito y obligatorio²²⁸.

²²⁷ Informações levantadas a partir das *Memórias de La Educación Argentina* - MEDAR, encontradas no site da Biblioteca Nacional de Maestros. Os textos não são assinados, já que são informações colhidas no jornal *El Monitor de La Educacion Comun* e transformadas em textos para referência acerca da História da Educação no país. Disponível em: < <http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/>>. Acesso em: jul-ago. 2012.

²²⁸ *Memórias de La Educación Argentina* – MEDAR.

Como é possível verificar nas notícias do jornal *El Monitor de la Educación*, mesmo após sua morte, Sarmiento continuará sendo lembrado como um “exemplo” para a política educacional.

Retomando os discursos analisados a partir do documento elaborado por Ramos, o relatório, apesar de ser direcionado para governantes argentinos, oferece diferentes apelos para a população. Na tentativa de comover pais e cidadãos de uma forma geral, utiliza argumentos e recursos linguísticos que buscam convencer a respeito da necessidade da instrução, de modo a justificar a implementação da obrigatoriedade escolar.

Y cuanta compasión causa ver innumerables muchachos por la calle vendiendo cigarros y frutas precisamente em la idade em que sus almas tiernas están pidiendo à sus padres, à sus conciudadanos, à la humanidad, educación, educación, educación! (...) Que és um bem ciudadano? Um hombre que posee las virtudes necesarias para el orden y conservación de la sociedad em que vive (RAMOS, 1910, p.336).

Como se pode perceber, a preocupação se localiza na questão social a ser equacionada pelo Estado. Outro aspecto que chama a atenção se refere à semelhança entre os discursos presentes no relatório em questão e aqueles formulados por diferentes agentes e articulistas brasileiros, como observamos nos discursos contidos nos diferentes veículos de informação de Minas Gerais.

De acordo com Benco, autor de vários artigos em defesa da obrigatoriedade do ensino primário, somente a educação pode “exterminar, por completo, a causa geradora do mal [vícios, criminalidade, desvios de conduta], que é a falta de resistência aos impulsos maléficos, produzidos pela urgente necessidade orgânica de excitação” (O GRANBERY, 01/11/1906, p.01). Nesse sentido, a educação é apresentada como uma ferramenta de governo para o Estado. A formação e a conduta dos indivíduos e da população de acordo com moldes desejados e propagados pelos discursos deveriam atender às demandas da sociedade e dos dirigentes. Formariam cidadãos úteis a si e à pátria, contribuiriam para o extermínio dos problemas gerados pelos vícios, pela desordem, pela criminalidade, pela falta de moral. Assim sendo, “no se trataba de la educación por la educación, sino de la utilización práctica de la educación em beneficio de las instituciones e del país” (RAMOS, 1910, p.458).

Outra questão interessante que constantemente aparece no relatório do Inspetor Ramos consiste em trazer para o texto diferentes declarações dos pais dos alunos, assim como pedidos e manifestos, de modo que a educação popular não fosse configurada apenas como interesse do Governo, mas que a mesma também representasse o desejo dos cidadãos, da própria população que demandava alguns direitos. Assim sendo, o documento reproduz a fala

do Presidente Avellaneda em 1868, que se intitulou o representante de “algumas madres de família” (idem, 1910, p.459).

El Presidente de La Republica há recebido muchas peticiones dirigidas por muchas madres (...), em la que Le demuestran la necesidad de fundar una Casa de Estudios, donde puedan recibir alguna educación sus hijos (...). Esta demostración há complacido sobre manera al señor Presidente, porque viene à ponerle de manifiesto que lós habitantes (...) comprenden el origen de muchos males sociales que los han experimentado tan cruelmente y que vuelven, por fin, su pensamiento al único remedio que puede curarlos radicalmente (ibidem, 1910, p.459-460).

A notícia anterior, que divulga o interesse das famílias pela instrução de seus filhos, pode ter sido utilizada para reforçar e legitimar o projeto de sociedade instruída e disciplinada disseminado pelo Estado. Entendia-se serem os instintos mais grosseiros os primeiros a serem desenvolvidos. Assim sendo, as noções de direito e dever, os limites da liberdade individual – onde se inicia os direitos dos demais – apresentavam-se como o resultado da cultura intelectual e do estudo da natureza humana, em suas variadas manifestações. Se a educação configurava-se como a condição da tranquilidade pública, não se podia admitir a má vontade com ela. Nesse momento, nascia o direito dos governos para exigir alguma instrução, ainda que, para isso, fosse necessário impor a obrigatoriedade do ensino (idem, ibidem, p.519).

Seguindo a formulação anterior, o Ministro da Justiça²²⁹ em 1875 afirmou:

La educación obligatoria no existe todavía como un sistema uniforme en toda la República y debiera hallarse ya arraigada (...). Después que lós pueblos de razas civilizadas han reconocido que debe imponerse la educación, es inútil examinar las objeciones que se hacen à nombre de la libertad individual y de la libertad de la enseñanza (...). Nuestra educación primaria carece de inspección oficial, de métodos y de programas, tan necesarios al fin propuesto que es el cultivo de las facultades del pueblo (LEGUIZAMÓN, 1875, apud RAMOS, 1910, p.529).

Argumentos semelhantes podem ser encontrados nos relatórios de 1865, elaborados pelos comissionários mineiros José Alvim, Rodrigo Bretas e Ovídio Andrade e o documento de 1883 do presidente da província de Minas Gerais Antônio G. Chaves. Como no discurso do Ministro da Justiça em Buenos Aires no ano de 1875, ambos desvinculam, completamente, a implementação da obrigatoriedade do ensino da perda do direito individual. Segundo os comissionários existia muita gente que recuava ante a ideia de fazer do ensino uma obrigação civil porque via nessa uma limitação à liberdade individual, uma usurpação dos direitos da família. No entanto, tal limitação não prosseguia.

²²⁹Memórias de Onesínio Leguizamón, Ministro da Justiça em 1875.

Entretanto, seria singular que a obrigação do ensino fosse um princípio anti-liberal e opressivo (...). Será a liberdade um fim ou como todas as outras faculdades, foi-nos Ella concedida pela natureza como um meio de perfeição e de progresso? Si só esta última hypotese é admissível e verdadeira, como invocar a liberdade em apoio a ignorância, a luz em apoio das trevas? É necessário um grande esforço de imaginação para descobrir na liberdade um obstáculo à instrução popular, uma incompatibilidade com o princípio da obrigação do ensino (ALVIM, BRETAS & ANDRADE, 1865, p. A-20).

O relatório de 1883 também não admitia pensar na ideia de que a obrigatoriedade pudesse ser vista como um ato tirânico. Sobre esse assunto, alegava que ela era tema da mais viva atualidade, “ponto sobre o qual não se havia de capitular, nem transigir”. Seguindo essa concepção alegava:

Evidentemente a obrigatoriedade do ensino seria tyramnia Cruel si – 1º. A sociedade não se incubisse de socorrer as crianças indigentes – 2º. Si não fosse livre à cada um ensinar pelos meios que lhe aprouvesse. À instrução popular está preso indissolúvelmente o futuro político e econômico do país (CHAVES, 1883, p.11).

Mais uma vez se confirmava certa forma do Estado gerir a instrução, mas não como direito subjetivo. Primeiro se pensava na ordem, economia e sociedade. Nesse registro, o indivíduo e seus interesses eram questões que não se apresentavam como prioritárias.

As diferentes manifestações acerca da necessidade da expansão da instrução primária tinham, como um dos seus objetivos, convencer os pais e responsáveis da importância de se instruir as crianças e, nas últimas décadas do século XIX e no início do XX, mais que instruir, convencer da necessidade e da importância da escola no processo civilizador²³⁰. A missão dos poderes públicos deveria combater até a morte as ideias de resistência à escola (RAMOS, 1910, p.537). De acordo com o inspetor,

La escuela se establecerá y todavía los padres se mostrarán remisos para enviar sus hijos a ella, no porque la escuela les cueste algo, desde que es gratuita sino porque es incomodo enviar a un hijo fuera del hogar, aunque dentro de el pase el tiempo entregado al ocio (...). Ya que la educación gratuita no se acepta, por lo que ella significa para la vida de los pueblos libres, es preciso imponerla como um deber y hacer obligatorio su cumplimiento con penas muy duras (idem, 1910, p.537)²³¹.

O texto anterior atribuía aos pais a culpa pela infrequência das escolas e sugeria que a obrigatoriedade do ensino consistisse em um dever, assim como indicava a necessidade de se

²³⁰ Para o Inspetor Juan Ramos, a civilização era um estado progressivo de atitudes que se adquiriam, paulatinamente, com trabalho, pensamento e ação (p. 425).

²³¹ A citação acima faz parte das Memórias de 1876 apresentadas por Ramos em seu relatório, embora não haja assinatura de quem as escreveu.

aplicar penalidades severas como medida para garantir que as práticas de descuido dos pais, então noticiado, não se mantivessem.

O documento encomendado pelo governo na primeira década do século XX apresenta algumas comparações da situação da educação na Argentina com a de outros países, como até mesmo o Brasil. Essas comparações foram utilizadas para enfatizar e dar visibilidade às medidas de governo que ali estavam sendo adotadas. Com esse fim, o relatório explora informações extraídas de um mapa de Mr. F. Levasseur²³², membro do Instituto da França²³³. O mesmo apresentava o número de alunos inscritos em escolas primárias por cada cem habitantes da população, chegando ao seguinte resultado:

QUADRO VIII: Classificação de alunos/habitantes entre países listados por Levasseur

PAÍSES	ALUNOS EM ESCOLA PRIMÁRIA PARA CADA 100 HABITANTES
Argentina	5
Chile	4
México	2
Brasil	1,2
Peru	1,5
Equador	1,3
Venezuela	0,3
Bolívia	0,2
República Oriental	3,7

Dados retirados do relatório do Inspetor Juan Ramos, publicado em 1910.

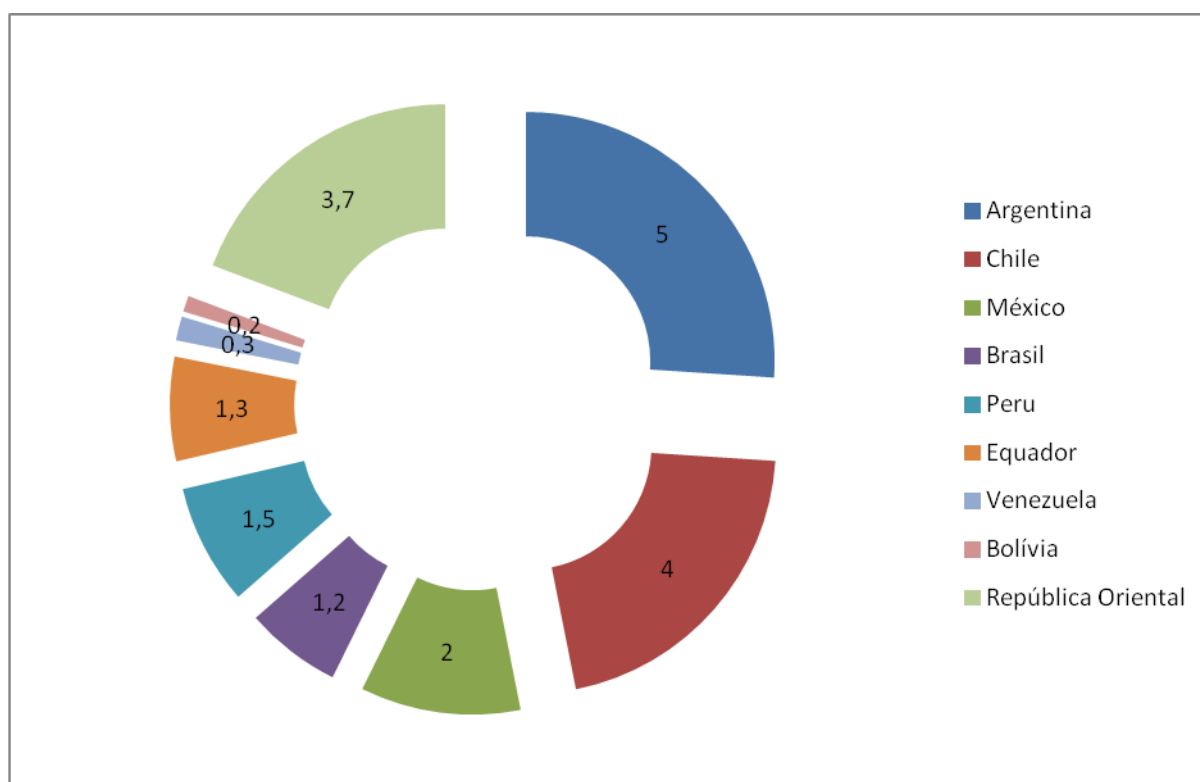
A partir dos números indicados no quadro, a Argentina situava-se em primeiro lugar entre os países listados, com o maior número de alunos em escolas primárias para cada cem habitantes. O resultado permite que façamos duas observações. A primeira consiste na ideia

²³² De acordo com o relatório de Juan Ramos, Mr. E. Levasseur, membro do Instituto da França, publicou um informe sobre a instrução pública na Europa e em outros países, traçando um mapa demonstrativo y expressando com cores distintas a situação escolar de cada povo. O mapa de Levasseur estabelece o número de alunos inscritos nas escolas primárias por cada cem habitantes da população (RAMOS, 1910, p.538). Segundo o inspetor, a Argentina se posicionou em segunda categoria das nações independentes da América, posicionando-se depois dos Estados Unidos e em uma escala superior a Portugal, Rússia, Turquia, Romênia, “atingindo quase o mesmo nível que Itália e Grécia”. O autor do relatório ressalva que a posição intelectual da Argentina não é “subalterna” se comparada com os outros Estados, embora estivesse a uma distância considerável do Canadá que tinha 23 alunos por cem habitantes e dos Estados Unidos com 17, considerados “referências para a instrução” (idem, 1910, p.539).

²³³ Acerca do mapa de Mr. E. Levasseur, não sabemos precisar sua data de publicação. O documento é mencionado nas memórias de 1876, não sendo possível identificar se trata de um trecho dessa memória ou se é uma intervenção do inspetor Juan Ramos. De acordo com o texto, o documento de Levasseur havia sido publicado quatro anos antes do discurso que ali estava assinalado. Caso seja parte das memórias de 1876, o mapa data de 1872, porém, caso consista em uma citação do inspetor, o documento refere-se à primeira década do século XX, já que também não podemos precisar se o texto de Juan Ramos foi escrito no mesmo ano que o mesmo foi publicado. Pensamos que o mapa se refira ao último momento destacado e que E. Levasseur seja o autor dos livros *L'Enseignement primaire dans les pays civilisés* (1897) *L'Enseignement primaire dans les pays civilisés* (1897), sugerindo indícios de uma possível circulação dos livros franceses por outros países.

de que um documento encomendado pelo governo para apresentar a História da Educação de seu país tende a buscar e organizar os dados que comprovem um progresso, que forjem uma ideia de avanço, jamais de retrocesso. Sendo assim, o documento, com o intuito de mostrar os resultados alcançados pelos governos até chegar ao século considerado como “símbolo de uma modernidade”, não apresenta resultados que negassem esses supostos avanços. Isso nos leva a discutir, mais uma vez, a intencionalidade dos discursos, o uso das fontes, os diferentes recursos linguísticos utilizados nos textos para convencer, divulgar, relativizar, etc. Com isso, não se trata de negar os resultados, mas chamar a atenção para se refletir acerca do motivo pelo qual aparece e ao modo como são organizados. Caso a Argentina ocupasse um lugar inferior no *ranking* mencionado, há de se indagar se o estudo de Levasseur teria sido acrescentado ao relatório. Uma segunda questão para se pensar se refere à sexta posição ocupada pelo Brasil.

GRÁFICO VIII: Classificação dos países por alunos/habitantes listados por Levasseur



No campo da escolarização, deve-se considerar e compreender o Brasil como uma experiência diferente da Argentina, posto que se destacou pela rápida expansão na rede

escolar e do ensino público primário. Uma questão que diferencia os dois casos estudados consiste no espaço escolar que, pelas particularidades e especificidades do caso argentino, por exemplo, o tamanho de seu território e o número de sua população, possibilitaram que se investisse em espaços escolares apropriados para seus alunos e que facilitassem a inspeção do ensino, como indiciado nas fotografias publicadas no jornal oficial do Ministerio de La Educación da Argentina:

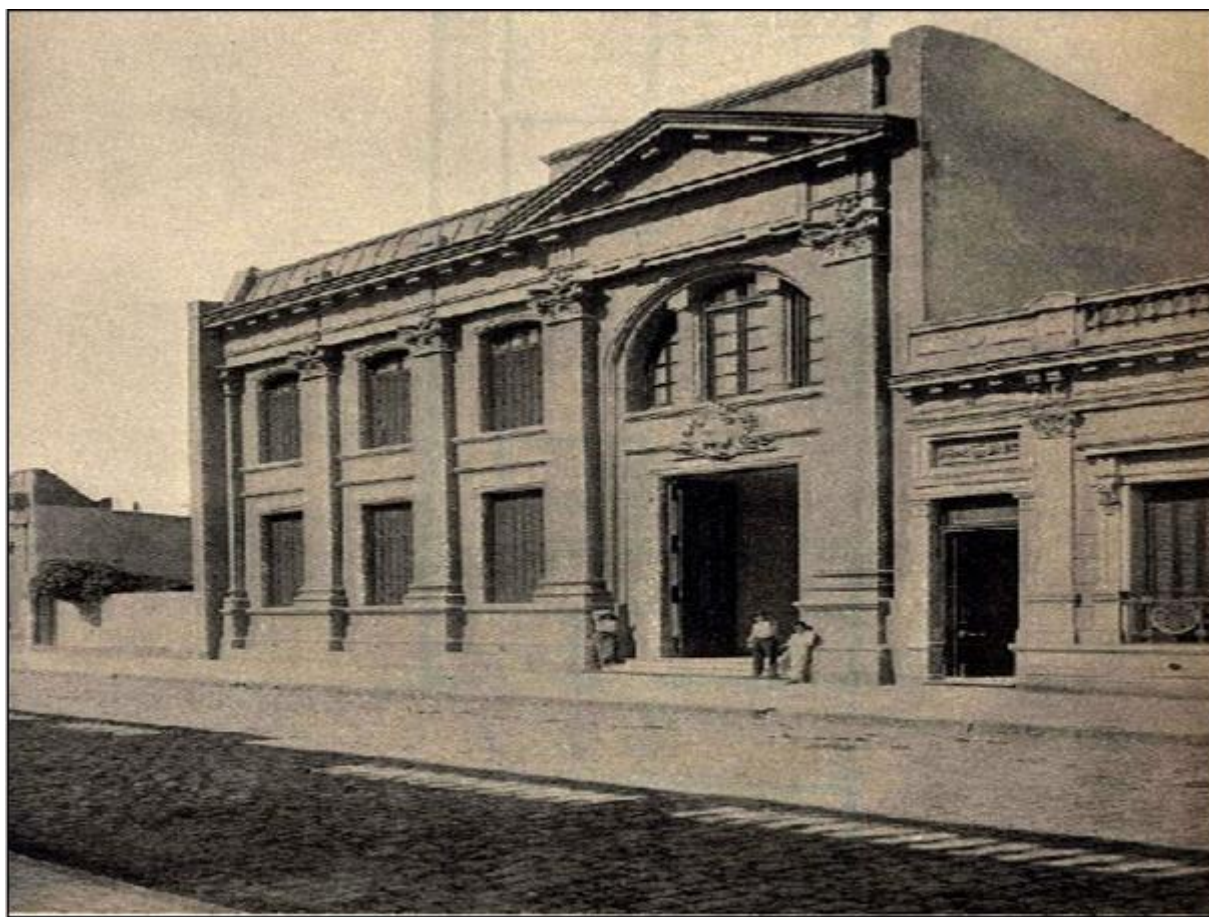


IMAGEM 24: Escuela Calle Anchorena, Buenos Aires, 1890.
Fonte: *El Monitor de la Educacion Común*, 1902.

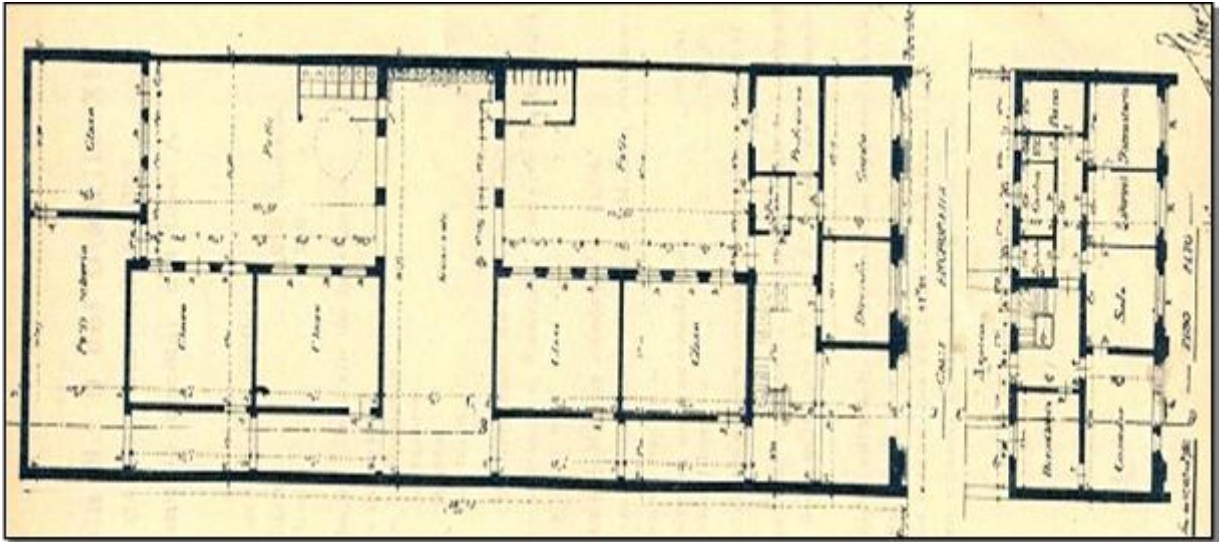


IMAGEM 25: Planta de el edificio de la escuela Calle Anchorena, 1890.

Escuela N.º 9 del Distrito XIV
CALLE ANCHORENA, 855
Edificio escolar del tipo A

CAPACIDAD.—5 aulas, que pueden recibir:
 Minimum 210 alumnos.
 Máximo 250 "

HABITACIONES.—*Piso bajo.* (Servicio de la escuela):
 1 vestíbulo de espera.
 1 sala para la dirección.
 1 " " profesores.
 1 " " museo.
 1 pieza " portoría.

Piso alto. (Habitaciones de la directora):
 5 piezas de habitación, 1 cocina, 1 cuarto de baño, 1 pieza para servicio y 1 w. c.

SUPERFICIE DE UNA AULA.— Metros cuadrados: 41.04
CUBO DE AIRE RESPIRABLE POR CADA ALUMNO.— Metros cúbicos: 4,770.
AREA DE LOS PATIOS PARA RECREO.
 Patios cubiertos, metros cuadrados 275,81
 " al aire libre, " 241,66
Total Área para recreo, mts. cuad.... 496,97

AREA DE PATIOS DE RECREO POR CADA ALUMNO.—Metros cuadrados: 2,06.
AREA EDIFICADA.—La área edificada 1.º y 2.º piso es de metros cuadrados: 1,018,83
CUBO EDIFICADO.—El cubo edificado es de metros cúbicos: 5.853,490.
COSTO TOTAL DEL EDIFICIO.—\$ m/n. 79,278,04.
COSTO POR CADA METRO CUADRADO EDIFICADO.—\$ m/n. 77,80
COSTO POR CADA METRO CUBICO EDIFICADO.—\$ m/n. 13,56.

IMAGEM 26: Descrição do espaço escolar, Calle Anchorena, Buenos Aires, 1890.

Assim como a revista *El Monitor de La Educacion Común* apresenta fotos e dados da escola localizada na rua Anchorena, é possível observar nesse mesmo periódico algumas outras escolas, o que comprova a preocupação e o investimento com o espaço escolar . Todavia, é necessário ressaltar as especificidades das duas realidades destacadas.

Conforme já discutimos no capítulo três ao enfatizarmos o processo de expansão do ensino particular, fosse ele doméstico, por professores particulares ou até mesmo por escolas particulares, no Brasil, essa expansão dificultou a organização e investimento relativo ao espaço escolar, assim como dificultou o controle sobre as matrículas e frequências por parte dos poderes públicos, o que, conseqüentemente, prejudicou o posicionamento do país no *ranking* demonstrado no **GRÁFICO VIII** (p.220), já que a falta de dados e a dispersão das matrículas pelos diferentes segmentos do ensino – pela instrução particular e suas várias modalidades, doméstica, pelas escolas isoladas, etc. – aparece como um agravante e um fator negativo para um melhor posicionamento do país em relação aos demais. Tal observação indicia uma vez mais que o uso de determinadas fontes em detrimento de outras sugere a construção de representações, com efeitos distintos.

4.3- *El monitor de La Educacion Común*

O primeiro número da revista *El Monitor de La Educación Común*, fundado por Domingo Faustino Sarmiento quando ocupava o cargo de Superintendente Geral das escolas, data de 1881, segundo as informações disponíveis no setor de Memórias de la Educación, na Biblioteca Nacional de Maestros. Todavia, em pesquisa aos documentos disponíveis na Biblioteca Nacional da República Argentina, foi possível analisar exemplares da revista datados de 1877, ainda que o mesmo se intitulasse, nesse período, *La Educacion Común*.

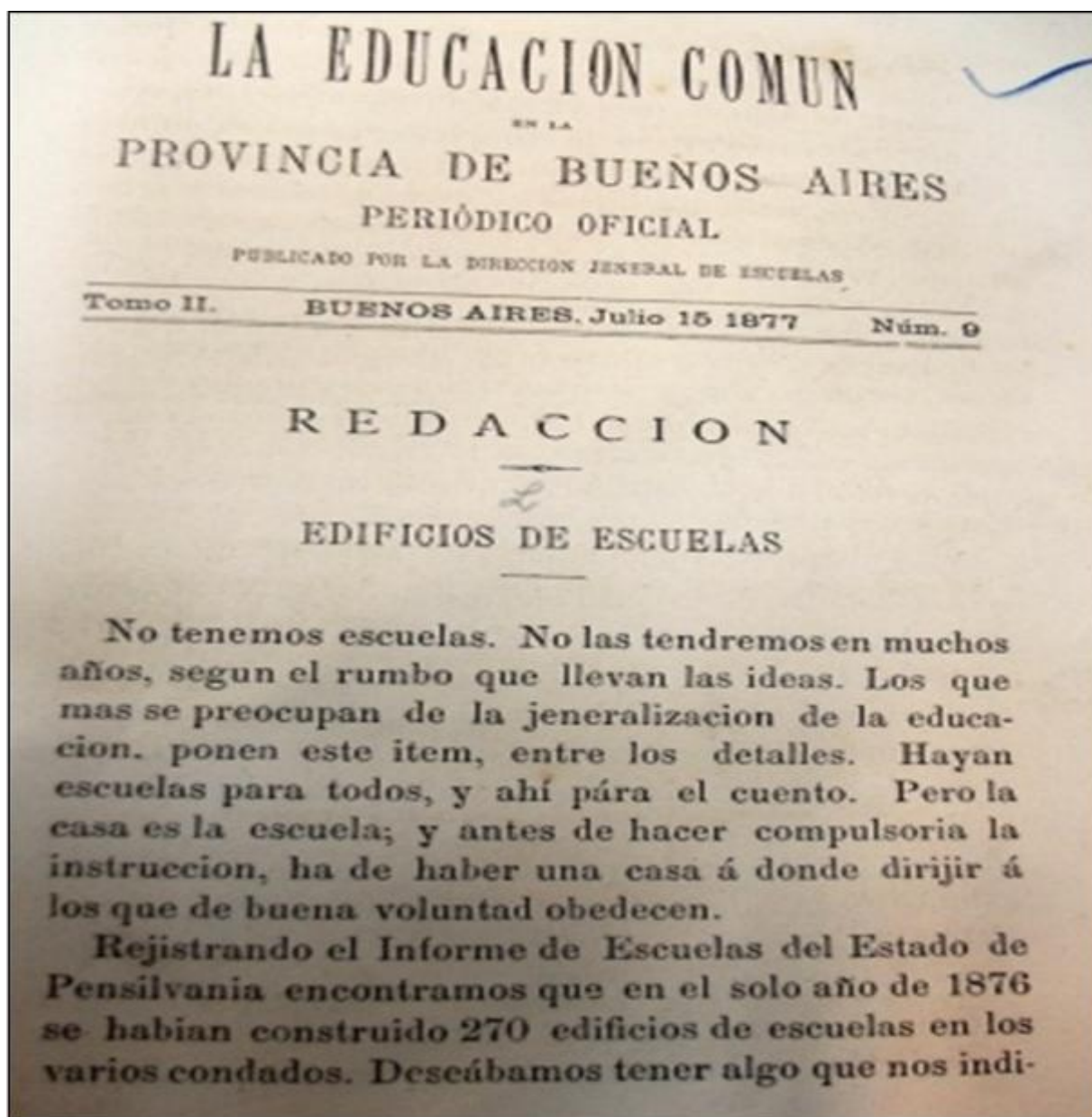


IMAGEM 27: Capa da revista *La Educacion Común*, 15 de julho de 1877.

Fonte: Biblioteca Nacional de la República Argentina.

O último exemplar foi publicado em 1976, consistindo na revista pedagógica argentina de maior duração. Sua durabilidade pode ser compreendida pelo caráter de publicação oficial, decorrente da lei 1420 que obrigava o Conselho Nacional de Educação a editá-la. Somada à tal imposição, o fato de seu tema ser dedicado a educação, uma área central das políticas estatais e, do mesmo modo, por ser, um tema de importância para distintos atores sociais e políticos parece ter contribuído para sua longa permanência.

As autoridades educativas atribuíram à revista um papel significativo na organização do Sistema de Educação Nacional da Argentina. De acordo com as informações disponibilizadas no setor de Memórias de la Educacion Argentina acerca da história da revista, “Esta importancia es visible en la estrecha relación que existió entre las autoridades del Consejo y el director de El Monitor. Hasta 1920, por largos períodos, ésta estuvo en manos del secretario del Consejo” (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, 1983, apud MEDAR, 2011). Tratava-se, portanto, de um espaço estratégico na organização do sistema e um posto privilegiado no âmbito cultural e político.

Desde o primeiro exemplar *El Monitor de La Educación Común* teve como objetivos fundamentais difundir as resoluções das autoridades nacionais destinadas à organização do sistema de educação e contribuir para a formação do pessoal docente. Esse duplo objetivo aparece disseminado pelas páginas da publicação.

Uma de suas sessões destinava à transcrição das atas do Conselho Nacional de Educação, estatísticas, informes de autoridades e funcionários, como também discursos de diretores e professores, entre outros documentos.

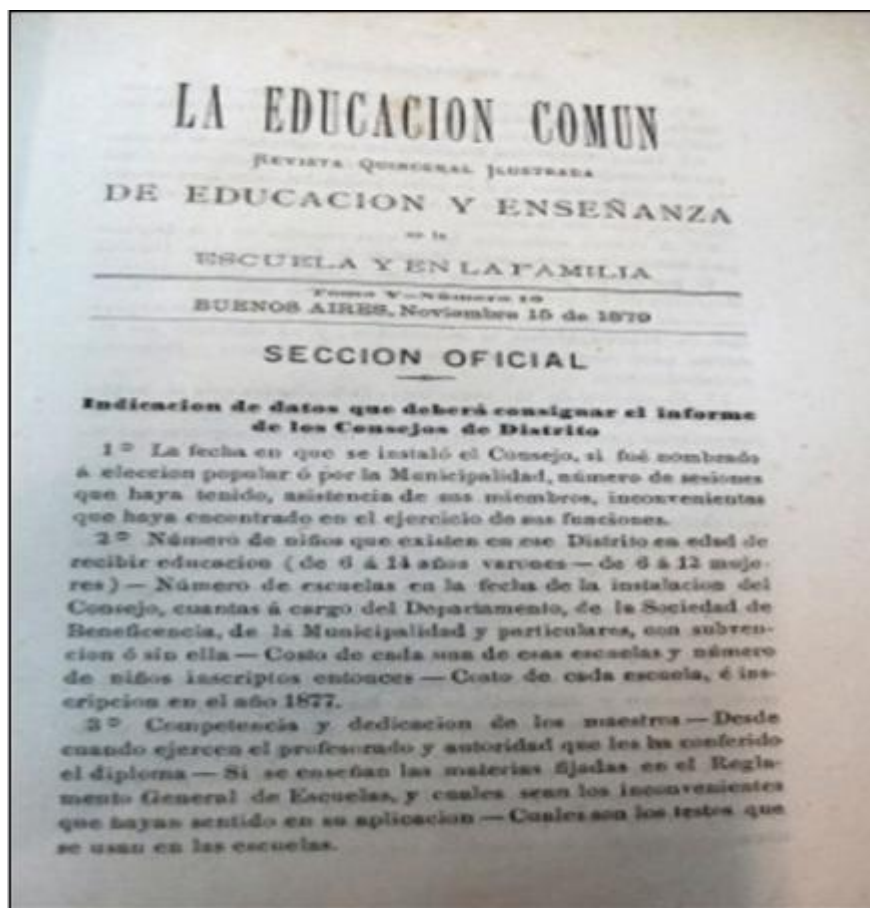


IMAGEM 28: Sessão oficial, revista *La Educación Comun*, 1877.

El resto de la revista se dedicó a la temática cultural y educativa mediante la publicación de noticias, notas de opinión, reseñas bibliográficas, traducciones de libros y artículos de revistas extranjeras, notas literarias e históricas, panoramas de lo que acontecía en la educación en otros países y reflexiones sobre la educación en la Argentina. Esta sección contó con la colaboración de relevantes figuras argentinas y extranjeras, con especial énfasis en cuestiones didácticas y pedagógicas. Entre los pedagogos argentinos se contaron Francisco Berra, Carlos Vergara, Pablo Pizzurno, Víctor Mercante, Ernesto Nelson, Rodolfo Senet y Rosario Vera Peñalosa, por solo nombrar algunos. En cuanto a los extranjeros, cabe mencionar las traducciones y fragmentos de John Dewey y María Montessori. Pero además de educadores, la revista concitó artículos de quiénes, provenientes de otras disciplinas, actuaban en el ámbito educativo y del Estado, como fueron Joaquín V. González, José Ingenieros, Ricardo Rojas, Leopoldo Lugones. A ellos se sumaron figuras argentinas y latinoamericanas del mundo de las letras como Gabriela Mistral, Juan Zorrilla de San Martín, José Vasconcelos (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, 1983, apud MEDAR, 2011).

Ao final do século XIX a revista se torna um instrumento fundamental para formar os docentes, sendo um meio empregado para valorizar as propostas e ações das autoridades do Conselho e defender os interesses do Estado dentro e fora do país. Ao longo de mais de cinquenta anos a revista manteve objetivos e características formais bastante similares.

Desde fines del siglo XIX hasta el centenario la revista del Consejo tuvo un carácter en cierto modo hegemónico en el campo de las revistas dedicadas a la educación. En este período se encuentran colaboraciones de personalidades de primer orden en el escenario cultural y educativo. Incluso, participan pedagogos y educadores de distintas tendencias, como fueron Francisco Berra y Carlos Vergara, en buena medida porque *El Monitor* era uno de los espacios donde dirimir las líneas de la política educativa oficial, de la cual estas figuras participaban. Al mismo tiempo, la revista del Consejo era valorada positivamente por escritores e intelectuales, como fue el caso de José Ingenieros o Leopoldo Lugones, quienes publicaron en sus páginas (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION, 1883, *apud* MEDAR, 2011).

Segundo as informações do Conselho Nacional de Educação, a situação descrita na citação anterior mudou a partir de 1920. Com o auge dos meios de comunicação e a expansão do magistério, apareceram novas revistas educativas de grande tiragem, como *La Obra*. A revista *El Monitor* passou a competir com outros empreendimentos, deixando de ser o instrumento de maior força nos círculos educativos.

A fines de 1920 y principios de 1930, *El Monitor*, al igual que el Consejo, fue refractario de la importancia que adquirieron las corrientes nacionalistas y tradicionalistas en la educación. En este período, autores como Ernesto Palacio, Ernesto Quesada y Carlos Ibarguren e incluso, José F. Uriburu, publicaron en sus páginas, mostrando la nueva constelación ideológica que predominó en la política argentina. Junto a este influjo, en 1932 asumió la dirección una Junta Directiva, que, según declaró, estaba formada por personas ubicadas en distintos lugares del espectro ideológico, entre los cuales estaban Enrique Banchs, Enrique de Gandía y María Luisa Alberti. Con la intención de renovar la publicación, se propusieron hacer una revista "ágil", "moderna" y "con alma", dirigida ya no solamente a los maestros sino también a los padres de familia (EL MONITOR DE LA EDUCACION COMUN, n. 715, julio 1932, pp. 3-4, *apud* MEDAR, 2011).

O peronismo, por sua vez, significou uma transformação importante para o sistema educativo, pois procurou romper com certas tradições, entre elas, a existência do Conselho Nacional de Educação e a produção do *El Monitor*. Em 1959 foi reinstalado o Conselho e a publicação voltou a ser editada. A partir daí, sucederam-se distintas direções, linhas editoriais e novas interrupções até que, finalmente, o *El Monitor de La Educación* deixou de existir em 1976, quando se instaurou a ditadura militar no país.

Sobre sua circulação, o Conselho Nacional assinala:

Se trataba de una revista de importante distribución en el país, tenía un público cautivo que, además, no dejó de crecer a lo largo de todo el siglo veinte. En 1916 se distribuían 7200 ejemplares, cuatro años después alcanzaba a 11250 y en 1934 se había más que duplicado, repartiéndose 23.600 ejemplares, (Educación Común 1921: 1923, pp.171-172; 1934: 1936, pp. 532-434). En la Capital hasta 1946 cada maestro recibía un ejemplar, mientras que en el interior se distribuía un ejemplar a cada escuela nacional (Educación Común 1932: 1934, pp. 469-471). A pesar de esta

indudable distribución, debe subrayarse que los maestros no compraban la revista, ya que se entregaba gratuitamente, y que, por tanto, el volumen de ejemplares distribuidos no tiene el mismo significado que para el caso de las revistas comerciales (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, 1883, *apud* MEDAR, 2011).

Durante os primeiros quarenta anos de edição, aparecia nas páginas do *El Monitor* propagandas que constituíam ricos indícios acerca do perfil social e cultural do magistério. As ofertas de mobiliários sólidos e modernos, as enciclopédias com suas próprias bibliotecas e o piano de cauda, consistiam em objetos que possibilitam que os professores ostentassem símbolos de distinção econômica, indicando seu lugar e expectativas sociais.

As publicações cobriam os custos da impressão. Porém, a partir de 1920, a venda de propagandas, segundo os informes, deixou de render os mesmos valores, o que representava um sintoma de que os propagandistas estariam migrando para outros periódicos.

Em suma, o *El Monitor de La Educacion Común* é uma referência para estudar as políticas educacionais da Argentina durante um século (1877-1976), mas também para investigar outros temas, desde a história das ideias e da cultura até a história da infância, da família e as relações de gênero, por exemplo.

4.4- A obrigatoriedade *en la imprenta oficial*

A obrigatoriedade da instrução primária foi implementada em Buenos Aires em 1875 e, desde a instituição da lei que tornou o ensino compulsório foram constantes as notícias, informes e ofícios publicados no *El monitor de La Educacion Común* – que em 1877 foi publicado como *La educacion comun*, tendo sido atribuído o nome mais estável a partir das publicações de 1881.

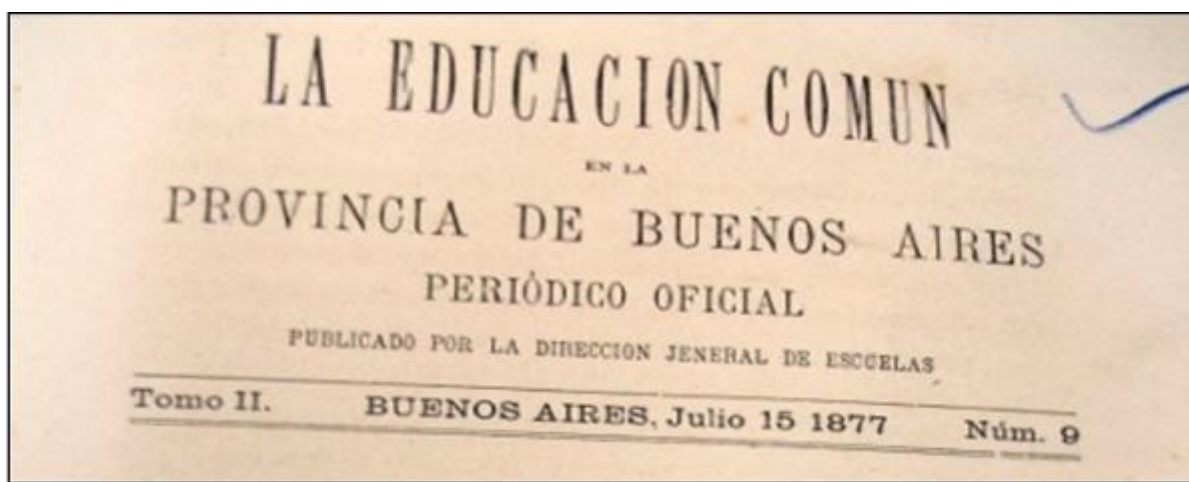


IMAGEM 29: Título da revista oficial em 1877.

Fonte: Biblioteca Nacional da República Argentina.

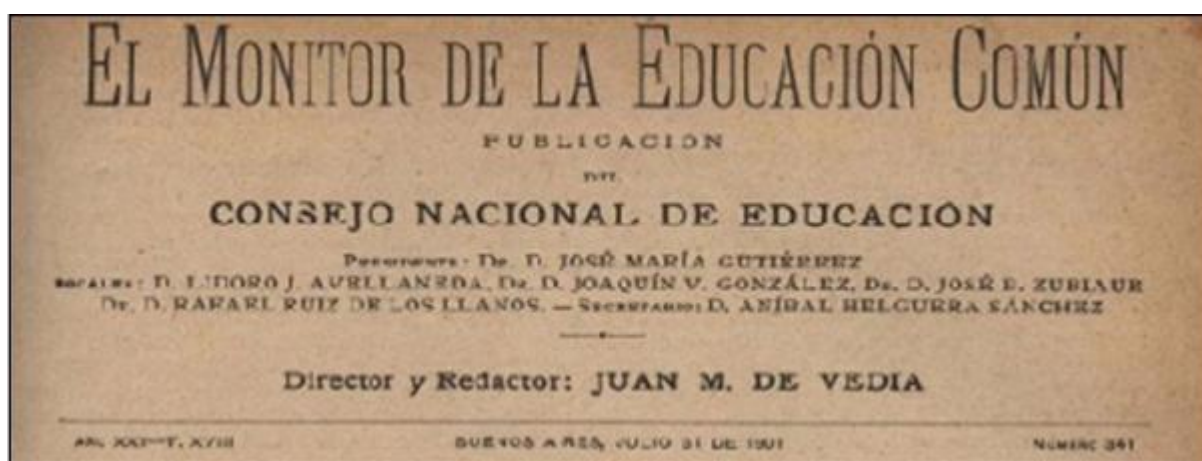


IMAGEM 30: Título da revista oficial em 1901.

Fonte: Biblioteca Nacional de Maestros.

A edição n.09 de julho de 1877 apresenta um informe do Conselho Superior de Educação, assinado pelo secretário interino José Linera Melian, no qual é possível observar a propaganda acerca da importância da obrigatoriedade. Para legitimar a norma, o Conselho

relata sobre os primeiros trabalhos realizados a partir da lei e o quanto ela resultou para “disminuir el número de lós desheredados, procurando llevar à las escuelas el mayor número posible de esos niños desgraciados” (LA EDUCACION COMÚN, 1877, p.316). Invocando a participação da família no compromisso de instruir a população, a notícia ressalva que “los padres deben cumplir com el deber de enviarlos à ellas para ser educados, haciendoles al próprio tiempo entender, que el Consejo seria enexorable em la aplicacion de las penas à lós que se rehusasen à ello” (idem, 1877, p.316). Segundo o Conselho, os esforços não estavam sendo inúteis. As crianças começaram a frequentar as escolas e o número superava as estimativas iniciais.

Não bastava a obrigatoriedade do ensino, tornava-se indispensável pensar a estrutura das escolas, formação dos professores e fiscalização do trabalho escolar. Assim, a notícia divulgava a “marcha de las escuelas e lós trabajos del Consejo para la organizacion, inspeccion y forma de las mismas em el primer año de su administracion” (p.322), necessitando tratar das diversas necessidades da instrução popular.

Devemos destacar que as medidas pensadas para a expansão do ensino tinham como fundamento a instrução pública e a participação do Estado. Diferente do que vimos no caso de Minas Gerais, a participação privada no processo de escolarização em Buenos Aires, assim como em toda a Argetina, foi muito diminuta se comparada à pública. Sobre essa questão, o relatório do inspetor Juan P. Ramos enfatiza que a proporção entre escola pública e particular, a partir da década de 1860, configurava-se em vinte para cada cinco que não eram do Estado e mais tarde, esse número chegou à proporção de cinquenta para cada cinco escolas particulares, isto é, uma redução da relação de 25% para 10% da presença privada no campo educacional.

Hace unas paginas hemos dicho que la escuela particular comenzó à perder su importancia y eficacia à contar desde 1860, por la intervencion del Estado. Esto és solo una frase que tune por objeto indicar uno limite (...). Es indudable que en esa fecha las provincias argentinas, por ló general, comenzaron a hacer esfuerzos para difundir la escuela en su território jurisdiccional, pero, no fueron ellos tantos que significaran la desaparicion de la escuela particular, en una forma definitiva. Lo que hubo fué que, si antes habia em una provincia por ejemplo diez escuelas fiscales y cinco particulares, funcionarán despues, las mismas cinco particulares y veinte, treinta ó cinquenta públicas del estado, como en Buenos Aires, és decir una diferencia proporcional em contra la acción privada (RAMOS, 1910, p.85).

A informação acerca da proporção de escolas públicas para o número de escolas particulares serve para entendermos as características predominantes no processo de expansão do ensino primário na República Argentina e em Buenos Aires, que tinha o Estado como o

agente principal e responsável pela oferta e fiscalização da instrução. Esse controle pode ser percebido na notícia da revista *La Educacion Común* que sugere a incapacidade da população em cuidar de sua instrução.

Se quiere encaminar al pueblo á que cumpla com el deber de educarse a si mismo, haciendole que asuma y provea al gobierno y sosten de sus próprias escuelas; no creemos que sea um médio muy eficaz de conseguirlo. Solamente ló gobierno és capaz de conducir ló mejor para la sociedad (LA EDUCACION COMÚN, 1877, p.326).

A participação do Estado na condução da instrução popular foi uma questão recorrentemente exposta nas notícias do *El monitor de La Educación Común* tanto no século XIX como no XX. As diferentes matérias publicadas procuravam reforçar o papel do Estado e ditar as diretrizes para se organizar o ensino público. A notícia divulgada na edição de 31 de dezembro de 1908 assinada por Carlos Octávio Bunge trazia o título *El Estado y la enseñanza*, de modo a abordar “el principio y la cuestión del llamado Estado Enseñante”. Segundo o autor do artigo, alinhado ao princípio do ‘Estado Ensinante’, se estudava e se debatia a liberdade do ensino. O posicionamento do articulista era claramente a favor do controle do Estado sobre o ensino, posição que pode ser compreendida em consonância aos interesses dos dirigentes do aparato estatal, mesmo porque, o caráter oficial da revista leva a pensar que, se o posicionamento fosse contrário, possivelmente, não haveria sido publicado no *El Monitor de La Educacion*. Considerando o debate acerca da liberdade do ensino e o “Estado Ensinante”, Carlos Octávio assinala que alguns integrantes da sociedade afirmavam que se o ensino fosse conduzido pelo Estado, nesse caso, constatava-se uma coação à liberdade de ensinar dos particulares, o que caracterizaria um monopólio, já que não reconhecia a validade do ensino extraoficial. Para ele, ali se encontrava a questão social mais debatida, ou seja, a questão dos direitos e dos deveres do Estado a respeito do ensino público (EL MONITOR DE LA EDUCACION COMÚN, 31/12/1908, p.955).

Para o articulista, uma coisa não impedia a outra, desde que se reconhecesse que ao Estado cabia a função de dar diretamente o ensino e de vigiar ou regulamentar os fundamentos jurídicos e sociais trabalhados dentro dos estabelecimentos públicos e particulares. A fim de sustentar seu discurso, o autor argumenta que o Estado possuía três objetivos congruentes, sendo a defesa nacional, a ordem ou a paz interior e a cultura (idem, p.962). A educação, neste raciocínio, seria o meio eficaz de o Estado permitir, fomentar e estimular a difusão da cultura, mas também, garantir a ordem e paz interior. Nesse sentido, a

notícia relaciona a instrução à ideia de fundamento social, de modo que o Estado tivesse a seu cargo o dever de difundir a instrução popular e garantir o bem estar da sociedade.

Para legitimar seu discurso o autor questiona se os particulares podiam substituir o Estado em sua função de difundir a cultura e resolver o problema social. Em seguida, o articulista responde sua própria pergunta afirmando não ver que isso fosse possível em Nação alguma, ao afirmar:

No es de suponerse en lós particulares la indispensable filantropia para realizar tal funcion sin la ayuda y proteccion del gobierno, pues Ella demanda gastos e implica uma cierta autoridad, condiciones que, em las modernas sociedades, ninguna corporación llega à realizar fuera del Estado. Y entiendo naturalmente em tal caso por Estado, em el sentido más amplio del vocablo, no solo la entidad del gobierno nacional, sino también las de ló gobiernos particulares de las provincias y municipios (...). A mi juicio, ni puede negarse al Estado el derecho de ejercer inspección ó control em lós establecimientos particulares (...) (EL MONITOR DE LA EDUCACION COMÚN, 31/12/1908, p.962-965).

Em suas conclusões, reforça o papel do Estado em preparar o cidadão para o exercício da cidadania. No entanto, ressalva que o Estado não necessitava oferecer ao público todas as categorias de instrução. Para ele, a preparação do cidadão reclamava somente a difusão do alfabetismo.

La preparación del ciudadano para el ejercicio de la ciudadanía no reclama, em principio, más que la difusion del alfabetismo, esto es, de uma educación Elemental. De ahí que incumba al Estado principalmente el establecer la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria. Nada há de cobrarse em las escuelas elementales y las leyes pueden y deben compeler á lós padres, tutores y encargados de niños à que les manden alli siquiera hasta uma edad mínima de siete ó ocho anos. La cultura requiere también la existencia de las demás categorias de la instruccion, pero no ya de manera tan urgente y categórica (Idem, 31/12/1908, p.967).

A notícia permite pensar a função da instrução primária para a camada da sociedade a que se destinava. Como no caso de Minas Gerais, o ensino elementar estava voltado para os interesses sociais. Conforme observamos na notícia, o progresso geral estava diretamente vinculado à instrução do povo e por isso, dentro dos fins éticos da pátria, progresso e aperfeiçoamento moral, a inspeção e o controle do Estado eram considerados exercícios necessários (idem, 31/12/1908, p.968).

O controle do Estado também aparece na revista pelas notícias que abordavam importância dos censos escolares. No dia 30 de setembro a revista *El Monitor de La Educacion Común* informava sobre a reunião do Conselho Nacional de Educação para discutir o projeto de censo escolar que se realizaria em Buenos Aires. Dizia a notícia que a

A revista também publicava notícias sobre a educação em outros países. Nessa mesma edição, ao destacar “el Boletín de las escuelas primarias de Costa Rica”, publicou um informe apresentando a educação nessa república centro-americana, mas também um quadro comparativo da situação da instrução primária em outros países, inclusive no Brasil. Assim como a pesquisa de Levasseur, divulgada por Ramos em 1910, que apresentava a Argentina em uma posição privilegiada, a notícia publicada na revista oficial do governo argentino mostrou a situação do ensino primário na Argentina como o segundo a abranger mais educandos por cada cem habitantes.

Países	Años	Habitantes	Educandos	Educandos por 100 ha.
Costa Rica ..	1900	390.186	23.000	7,18
Argentina.....	1868	3.954.011	243.734	6,22
Ecuador.....	1894	1.271.861	76.878	6,04
Uruguay	1898	827.485	49.735	6,01
Cuba.....	1899	1.572.747	85.009	5,41
Nicaragua.....	1894	380.000	20.000	5,26
Méjico.....	1897	12.630.863	584.171	4,63
Venezuela	1891	2.323.527	100.026	4,37
Paraguay.....	1897	600.000	25.000	4,17
Colombia.....	1897	3.878.600	143.070	3,69
Chile	1895	2.712.745	99.881	3,68
Salvador	1895	803.534	29.427	3,66
Guatemala ...	1899	1.535.672	47.303	3,08
Brasil.....	1899	14.343.915	300.000	2,09
Bolivia.....	1897	2.019.549	50.090	2,48
Perú.....	1897	4.600.000	85.502	1,86
Honduras	?	?	?	?

IMAGEM 32: Quadro comparativo da situação da instrução primária entre alguns países.
Fonte: *El Monitor de La Educacion Común*, 30 de novembro de 1901.

A partir da notícia destacada, o Brasil ocupava em 1901, a 14ª posição entre os dezessete países listados pela revista, enquanto a Argentina se encontrava em 2º lugar. Da mesma forma como questionamos o interesse da pesquisa de Levasseur em 1875, indagamos a intencionalidade da revista oficial do Conselho Nacional de Educação da Argentina em apresentar, novamente, os resultados positivos da instrução primária em seu país como recurso de legitimação. De acordo com esse recurso, a comparação promovida a partir de uma listagem de países que, segundo os dados divulgados, possuíam números inferiores aos seus, terminava por credenciar as medidas em curso na Argentina, indicando a propriedade das mesmas e a necessidade de sua continuidade. Se o interesse da revista consistia na difusão da instrução pública, na formação social e no projeto de nação, podemos compreender a divulgação dos resultados do ensino popular como uma estratégia para legitimar as ações e

medidas estatais. Mais uma vez, devemos chamar atenção para as especificidades entre a organização do ensino nesses dois países, assim como o tamanho de seus territórios, fundamentos econômicos e o número e composição social de suas populações, dentre outros.

Pelos dados informados nessa mesma revista, enquanto a Argentina possuía uma extensão territorial de 2.894.257 quilômetros, o Brasil atingia uma territorialidade de 8.361.350 quilômetros, ou seja, 2,88 vezes maior que as terras argentinas. Da mesma forma, enquanto a população argentina somava 4.094.911, o Brasil possuía 14.668.268 habitantes, o equivalente a 3,56 populações argentinas. Ao destacar a questão territorial e demográfica, procurava indicar a ordem de grandeza dos desafios de cada uma das experiências postas em relação e, com isso, chamar atenção para os avanços argentinos.

PAISES	Extensión kilómetros	Poblacion	Imperadía en millones \$ 000	Esperadía en millones \$ 000
Abisinia.....	508.000	4.500.000	—	—
Afghanistan.....	558.000	5.000.000	—	—
Alemania.....	5.150.088	59.029.725	1270	939
R. Argentina.....	2.894.257	4.094.911	117	185
Austria-Hungría.....	676.446	46.555.687	383	511
Bélgica.....	29.457	6.009.732	111	302
Beluchistán.....	315.000	—	—	—
Bolivia.....	7.534.400	2.500.000	41	70
Brasil.....	8.361.350	14.668.268	109	135
Bulgaria.....	96.660	3.300.816	15	14
Chile.....	776.122	3.314.000	39	38
China.....	11.000.000	357.250.000	454	117
Colombia.....	1.201.000	3.020.207	15	14
Congo.....	2.032.000	11.100.000	—	—
Corea.....	218.050	10.528.937	5	4
Costa Rica.....	54.070	253.040	4	6
Dianuarea.....	233.024	2.299.364	203	67
Ecuador.....	307.200	1.400.000	18	31
Egipto.....	2.048.000	10.755.295	58	70
España.....	506.000	10.119.360	108	160
Estados Unidos.....	9.653.000	83.942.520	667	1295
Francia.....	4.267.367	80.201.305	725	211

IMAGEM 33: Lista da extensão territorial e da população de alguns países em 1902.

Fonte: *El Monitor de la Educacion Común*, 28 de fevereiro de 1902.

Para ressaltar o número e os resultados da instrução pública em Buenos Aires, assim como em toda Argentina, era frequente observar estatísticas e dados do censo escolar nas páginas do *El Monitor de La Educacion Común*. A publicação de 31 de março de 1902 apresentou resultados que indicavam um possível avanço na difusão do ensino público. Segundo a notícia, a qual não era assinada, a última década do século XIX expressou importantes índices para a instrução elementar, podendo ser observado um aumento de 31.897 alunos em Buenos Aires entre os anos de 1894 e 1901. A notícia enfatizava que eram ainda mais “lisonjeros” os resultados nacionais, atingindo um aumento de 129.705 alunos nas

escolas públicas entre esses mesmo anos. Logo, “las escuelas públicas de la capital, territorios y provincias, han tenido pues, un aumento total de 165.884 alumnos de ambos sexos hasta 1901” (EL MONITOR DE LA EDUCACION COMÚN, 31/03/1902, p.461).

A partir dos resultados do censo escolar, a revista *El Monitor de La Educacion* assinala ter sido possível levantar os dados das crianças de 6 a 14 anos, que estavam entre a idade escolar imposta pela lei da obrigatoriedade do ensino, mas também, as crianças de 5 anos. O trabalho levantou informações acerca de 155.668 crianças de 5 a 14 anos em Buenos Aires, verificando que consistia em 17.334 o número de crianças de 5 anos e 138.324 que constituíam a população escolar. O censo permitiu que se observasse a situação escolar dessa população, de modo a afirmar que 102.864 crianças sabiam ler e escrever e 2.380 somente conseguiam ler. Tais informações levaram a conclusão de que 105.244 estavam alfabetizados, ou seja, 76% da população em idade-escolar e, 33.180 crianças ainda eram analfabetas na capital argentina (idem, p.463).

O *El Monitor de La Educacion Común* trata-se de um importante instrumento para compreendermos o significado da medida da obrigatoriedade do ensino no projeto de sociedade que se desejava construir. A instrução representava uma medida de governo capaz de ordenar e civilizar a nação argentina, fortemente marcada pela imigração estrangeira e pela emigração para a capital. Segundo as informações divulgadas nesse periódico, entre 1860 a 1900 chegaram ao país 2.670.293 imigrantes, sendo espanhóis, italianos, franceses, ingleses, austríacos, suíços, alemães, belgas, entre outras nacionalidades (idem, 1902, p.457). Nesse sentido, a instrução tornava-se uma ferramenta necessária e emergencial para o governo no sentido de nacionalizar e criar um sistema de referência comum a um universo populacional tão diverso em termos de tradições linguísticas, religiosas e culturais, em sentido largo. Logo, a obrigatoriedade consistiria no dispositivo que viabilizaria, pela difusão do ensino, uma homogeneização mínima.

Prova disso, refere-se à constante presença nas notícias sobre obrigatoriedade na revista oficial, em diferentes momentos desse periódico. Em 1916, a obrigatoriedade da instrução primária ganhou destaque nas páginas do *El Monitor de La Educacion Común*. Distribuída em 16 páginas da edição, a notícia intitulada “La instrucción obligatoria” comprova que a medida permanecia sendo uma necessidade emergencial para o Estado. Com o intuito de debater a distinção entre instrução primária e instrução obrigatória, o articulista Matías Sorondo reforça o interesse em tornar o ensino primário obrigatório, mas com sua instrução adaptável aos interesses sociais. Para ele, para nada servia uma instrução que trouxesse variadas línguas diferentes, níveis elaborados de geometria, se a criança morasse no

campo e demandasse um ensino mais prático, de acordo com sua rotina diária. Da mesma forma, questionava a funcionalidade de uma gramática rebuscada e do conhecimento acerca da história da América anglo-saxônica para um menino que necessitava saber contar alguns números, ler um jornal ou rótulo, mas se aprofundar no ensino prático da agricultura, no trabalho manual, entre outras tarefas que contribuiriam para sua inserção na sociedade. Para o autor, era indiscutível a necessidade da obrigatoriedade do ensino, desde que a instrução fosse “moldada” e “adaptada” às demandas populacionais:

La instrucción primaria, se há dicho, debe ser común, laica, gratuita e obligatoria. Este es como el cuadrado de la hipotenusa educativa. Deben, no obstante, amoldarse a la idiosincrasia social, al convertirse en reglas de gobierno (...). La instrucción obligatoria es una obligación social, hay que combatir el analfabetismo (...). Pero, la escuela no debe solo instruir sino atraer y retener al educando, ofreciéndole estímulos suficientes. No se interesa lo mismo al niño de la ciudad que al de la campaña, al de la zona agrícola que al de la ganadera, al varón que a la mujer (...). Um chacarero no há de interesarse por que su hijo sepa que la caída de Constantinopla marcó el comienzo de la Edad Média, preferirá seguramente que conozca y distinga los cereales, sus propiedades, épocas de siembra, tierras propicias, métodos de cultivos, etc. (EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, 1916, p.44-49).

A notícia sugere pensarmos na instrução como instrumento para a formação de cidadãos úteis para a sociedade. Pelo artigo também podemos compreender que o ensino elementar obrigatório estava direcionado a um público específico, a uma parte da população que precisava dessa instrução como condução dos preceitos básicos de civilidade, ordenamento, disciplina, utilidade, conforme observamos a seguir:

Todos los habitantes no pueden ser instruidos idénticamente (...). La diferenciación de los programas de la instrucción obligatoria responde a la verdad docente, a la eficacia de la enseñanza y al interés de los vicinarios; y desta diferenciación debe comprender el tercero y cuarto grados donde termina la obligación escolar e continua hasta sexto, en los cursos complementarios, no comunes, no obligatorios, no gratuitos (...). La instrucción obligatoria no debe abarcar más de cuatro grados (...). La enseñanza primaria superior se dará en cursos especiales de 5° e 6° grados y será facultativa y paga.

Nosso interesse nesse capítulo foi mostrar que a obrigatoriedade, mais que um direito social, representou tantos nos discursos mineiros como nos portenhos uma tentativa de ordem, disciplina e controle da população.

Diferente do que notamos no caso de Minas Gerais, a capital argentina se pautou por uma única lei sobre obrigatoriedade do ensino durante todo o final do século XIX e início do século XX. A revista *El Monitor de La Educacion Común* de 1911 assinala um projeto pensado nesse ano, embora, seu sistema de legislação escolar se baseasse nas leis de 1875 e

1884. No entanto, o projeto foi adiado, segundo o periódico, “por mil pequeñas causas” (EL MONITOR DE LA EDUCACION COMÚN, 30/06/1911).

A instrução tornava-se o objeto para “conducir com pasos gigantescos al goce de la piedra filosofal, à libertad e à la felicidad de las naciones” (LACOUR, 1829. p.3)²³⁴. Pensar a instrução como base social e a obrigatoriedade como medida viabilizadora dessa emergência social consistia “un plan para la organizacion de una administracion sea nacional sea provincial”, asseguraria “el progreso y perfeccion de las luces”, referia-se diretamente aos interesses sociais, como “para el giro de los negocios relativos a la policia, la contabilidad, la paz”. “És la piedra angular del edificio social” (idem, 1829, p.94).

O estudo comparativo sobre a história da Educação do Brasil e da Argentina, assim como de Minas Gerais e de Buenos Aires - enquanto as primeiras províncias a institucionalizarem o ensino compulsório dentro do seu território nacional -, nos possibilita pensar as suas experiências de sistemas educacionais entrelaçadas a uma ideia de desenvolvimento social que encontra ritmos e soluções distintas nos diferentes países, bem como no interior de cada um. Além disso, em face da crença das ilimitadas potencialidades da escola, que caracterizou os ambientes culturais e políticos ocidentais do século XIX (NÓVOA, 1998), procurou-se também encontrar e mostrar indicadores elucidativos de uma supremacia civilizacional. Nessa linha, “era necessário dar a conhecer o caminho do progresso e a escola era um dos melhores indicadores” (FERREIRA, 2008, p.126).

A instrução da população em faixa-etária escolar, na infância melhor dizendo, integrava a pauta de diferentes formas de governo:

A manutenção da infância em discurso ocorre, portanto, com a agregação de novos elementos. Ao lado da economia, a defesa da sociedade, mais do que a defesa das individualidades das crianças, é eleita como razão para a proteção da infância. Ameaça ou presságio adjetivam os excluídos, aspectos que fundamentam a intervenção do Estado, qualificando o problema da infância ora como questão do Estado, ora como “magno problema social” (GONDRA, 2000, p.106).

Entende-se a instrução popular e o ensino compulsório como ações de governo, voltadas para atender a emergência do Estado e o funcionamento da sociedade. Assim, procuramos dar visibilidade aos discursos educacionais em uma perspectiva diferente das questões de direito e cidadania. A nossa hipótese buscou partir da ideia de *governamentalidade*, por meio da seleção de um conjunto expressivo de discursos de agentes

²³⁴ Discurso sobre la enseñanza e instruccion publica, considerada em sus principios y analisada em sus consecuencias; para el uso de las provincias unidas del Rio de La Plata; em la América del Sud. Proferido por D. Guillermo Lacour – Profesor de la Real Universidad de Francia – 1829.

oficiais dos governos nacionais do Brasil e Argentina e dos provinciais, de Minas Gerais e Buenos Aires, compreendemos suas medidas como uma tentativa de governar os corpos e suas populações, uma tentativa de “moldar” a conduta e o comportamento, de disciplinar o diverso e inculcar saberes para um doutrinamento de acordo com os interesses dos que ocuparam postos de direção dos equipamentos sociais. Nesta linha, procuramos pensar na imposição do instituto da obrigatoriedade do ensino como uma tentativa de controle dos indivíduos e gestão da população, como uma tecnologia da disciplina e da biopolítica perceptível nas experiências mineira e na portenha, como se procurou apontar ao longo do trabalho.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, de fato, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim como tampouco o faz o romance; o vivido, tal como ressaí das mãos do historiador, não é dos atores; é uma narração (...). Como o romance, a história seleciona, simplifica e organiza (VEYNE, 1998, 18).

A nova configuração da história pode ser entendida por intermédio da distinção entre evento e sua representação, sugerindo a existência de diferenças ou de irredutibilidade entre as duas experiências: a que se vive e a que se narra. Conforme assinala Paul Veyne (1998), os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouca “científica” de causas materiais, de fins e de acasos, de uma fatia da vida que o historiador isolou segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa.

Tais apontamentos permitem situar nosso olhar perante os discursos frente ao núcleo documental com que se trabalhou nesta investigação. Atentos aos “jogos de verdade” que constituíram tais fontes, assim como das estratégias e dos interesses que organizaram e produziram os documentos, tentamos enfrentar o poder da escrita e de seus suportes, procurando observar os possíveis recursos de linguagem empregados.

O lugar do historiador, a prática da pesquisa e o próprio olhar social são aspectos fundamentais da escrita historiográfica, pois exprimem a dinâmica da pesquisa, como alerta Certeau. Para ele, a representação – *mise in scene* literária – não é histórica senão quando articulada com um lugar social da operação científica e quando institucional e tecnicamente ligada a uma prática do desvio, com relação aos modelos culturais ou teóricos contemporâneos (CERTEAU, 1982, p. 93). Esse autor ressalta que mesmo deixando a análise estrutural do discurso, o historiador se depara com um procedimento próprio da profissão que estabelece o contato com as fontes, a análise dos dados, as perguntas direcionadas para os documentos, a postura e a formação para sua análise, entre outros procedimentos, da chamada “operação historiográfica”. Dessa maneira, como elemento inseparável dessas questões, se encontra a relação entre a prática da investigação e a escrita, a partir do que se constroem as condições para a narrativa do historiador. Assim, para Certeau, “enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar” (CERTEAU, 1982, p. 94), impondo um traço que reconhece um limite importante do processo de pesquisa já que a pesquisa é interminável. As

fronteiras entre pesquisa e escrita devem ser tomadas, portanto, como um paradoxo da história científica haja vista, o lugar ocupado e as características do jogo da escritura.

O presente torna-se a renda da operação escrituraria, o lugar de produção do texto se transforma em lugar produzido pelo texto. Assim, como operação, a escrita repete um outro começo, tendo como postulado o conteúdo verdadeiro, que vem sob o signo de verificabilidade, porém sob a forma de uma narração, redimensionando o que Certeau chama de efeito de verdade. Assim, por exemplo, a linguagem citada tem por função comprovar o discurso como referencial, introduzindo nele um efeito de real. Sob este aspecto, a estrutura desdobrada do discurso funciona à maneira de uma maquinaria que extrai da citação uma verossimilhança do relato e uma validade do saber. Ela produz credibilidade. (CERTEAU, 1982, p. 101).

Como parte do nosso esforço, buscamos, ao longo do texto, mostrar algumas aproximações de ideias e pensamentos acerca do programa de ensino público adotado em escala nacional e internacional. Destacamos os casos do Rio de Janeiro e São Paulo, nos quais Estevam de Oliveira sugere uma suposta superioridade dos mesmos em relação a experiência mineira.

Incomparavelmente superior à organização do ensino elementar de Minas, nos seus diferentes graus e so diversos aspectos, dista em muito ainda o ensino primário fluminense do que se entende, na actualidade, por uma verdadeira orientação pedagógica; e é, sem dúvida alguma, grandemente inferior ao de São Paulo. Deste conceito resulta que ao estado de Minas só pode caber lastimável inferioridade em matéria de instrução rudimentar, quando mesmo comparada a contextura do seu ensino primário oficial com a de outra circunscrição federativa ainda atrasada (OLIVEIRA, 1902, p.141).

A organização do ensino público mineiro também foi alvo de comparação com outros países. Nesse trabalho, frisamos a experiência portenha, destacando um pouco da história da obrigatoriedade do ensino na província de Buenos Aires, assim como a difusão da instrução primária na Argentina. Assim como observamos em Minas Gerais, a obrigatoriedade foi uma medida utilizada pelo governo argentino para garantir a instrução de sua população e o ordenamento social.

De acordo com o programa de ensino publico exposto em Belo Horizonte pelo secretário do interior Carvalho Britto foram seguidas as orientações dos “ensinamentos proveitosos no Rio da Prata [Argentina] e em S. Paulo, de molde a poder applical-os com saber no estado” (CORREIO DE MINAS, 13/10/1906, p.01).

Ao destacar “a falta de aperfeiçoados materiais didáticos à formação cotidiana do professorado” e também vantagens definitivas que prendessem o professor ao instituto, Estevam de Oliveira, em 1903, ressalta a “superioridade de experiências estrangeiras”, dentre elas estavam o Japão, Portugal, Peru, Argentina (CORREIO DE MINAS, 27/05/1903, p.01), destacando também o ensino público e o ensino normal adotados na Suíça e América do Norte (idem, 30/05/1903, p.01). Anos antes, o professor da escola normal de Juiz de Fora, também havia se pronunciado acerca da instrução e seus benefícios, esboçando um histórico da instrução popular e seus “vallisísimos” resultados nos Estados Unidos da América e Suíça.

O ideal republicano vai atingindo o âmago de todas as nações cavando fundo nas hierarquias adventícias, o direito de emanação divina tem de ceder a carente dominante da soberania popular, mas para instituir-se a república, e garantir a liberdade, não basta proclamar uma e decretar a outra, é preciso que a instrução seja disseminada em larga escala (CORREIO DE MINAS, 10/12/1897).

Foi possível observar, constantemente, o uso do recurso da educação comparada para se debater as questões postas como emergenciais. A defesa acerca da compulsoriedade da instrução primária, por várias vezes, apareceu apoiada a relatos de experiências internacionais. A revista oficial da Argentina *El monitor de La Educacion Común* em notícia que divulgava as contribuições da prática da obrigatoriedade do ensino assinalava a Inglaterra e a Alemanha como sistemas escolares voltados para a instrução popular, cujos resultados “progressistas” da compulsoriedade garantiram “cuerpos disciplinados”, preparados, organizados. A lei da obrigatoriedade do ensino foi implementada na Inglaterra no ano de 1870, enquanto na Alemanha, a norma já existia desde 1713 - ainda Reino da Prússia – (EL MONITOR DE LA EDUCACION COMÚN, 31/01/1902, p.403). Relacionando o cumprimento da obrigatoriedade com a importância da fiscalização do ensino, essa mesma revista destacou a inspeção escolar do ano de 1768 na Prússia, pela qual foi possível levantar todas as escolas da monarquia, a frequência sobre a educação, a demanda de crianças em idade escolar, assim, organizando “la escuela popular em Prussia, cuyo sistema aún después de 133 años es objeto de la atención del mundo pedagógico e h servido de modelo” (idem, 31/03/1902. p.446).

A experiência dos Estados Unidos da América também foi apontada como “modelo de enseñanza obrigatória”. Ressaltando a experiência da polícia escolar, esses agentes voltados a inspecionar o cumprimento da compulsoriedade, tornavam-se encarregados de buscar todas as crianças de 8 a 16 anos que deixavam de frequentar as escolas e ocupavam fábricas e outros

tipos de trabalho. Considerados “los guardas de la ley de enseñanza obrigatória” sua função ganhava destaque por prestarem serviço ao departamento de segurança pública, já que o descumprimento da lei e a falta de instrução para crianças em idade escolar correspondia a um crime contra a sociedade (idem, 1903).

As notícias analisadas indicavam a obrigatoriedade como uma prática posta pelos países “mais adeantados do mundo” para se obter “a máxima vantagem do funcionamento de suas escolas primárias” (CORREIO DE MINAS, 08/11/1906, p.01). Referindo-se à França, Jules Simon afirmava que naquele país, quando ainda não se havia adotado a obrigatoriedade escolar, “884.087 meninos não [iam] a escola”, alegando não ser por falta de escola que se deixava de aprender. Mr. Randall, superintendente do ensino em Nova Iorque, exclamava, antes de ter sido adotada a obrigatoriedade, na grande República da América do Norte, não ser possível fechar os olhos à evidência de que não havia menos de 100.000 meninos que não iam à escola ou cujos meios de instrução achavam-se encerrados dentro de estreitos limites. Cousin, no famoso relatório sobre o ensino público da Rússia, dizia não conhecer país algum onde florescia a instrução popular, sem ser por meio da instrução obrigatória. Mr. De Laveleye, em sua obra *L’Instruction du Peuple*, escreveu que, na Europa, os países que conseguiam levar a instrução a todas as classes sociais consistiam nos que tinham estatuído a obrigatoriedade escolar (CORREIO DE MINAS, idem, p.01).

A comparação do número de alunos que receberam instrução nos principais países da Europa e da América, em duas épocas distanciadas, destacada em relação aos seus progressos no ensino primário, sugeria que tais resultados referiam-se a adoção da obrigatoriedade. No ano de 1906, o *Correio de Minas* publicou o número de alunos frequentes em alguns países:

QUADRO IX: Comparação da Frequência escolar entre 1872 a 1877 e 1900 a 1902:

PAÍSES	FREQUÊNCIA ENTRE 1872 A 1877	FREQUÊNCIA ENTRE 1900 A 1902
Inglaterra	2.221.000	4.732.000
Países Baixos	288.000	746.000
França	4.050.000	5.550.000
Prússia	3.900.000	5.681.000
Áustria	2.134.000	3.692.000
Itália	1.722.000	2.682.000
Rússia	799.000	4.193.000
Suécia	572.000	747.000

Noruega	270.000	332.000
Canadá	644.090	798.000
Estados Unidos	6.871.000	15.061.000
Argentina	89.000	451.000

Dados retirados do jornal *Correio de Minas*, de 08 de novembro de 1906.

A utilização das informações da notícia publicada no jornal *Correio de Minas*, assinada sob o pseudônimo *Joliso* pode ser pensada como uma estratégia para a disseminação do dispositivo do ensino compulsório, apoiando-se nos dados que atestavam uma “quase inexistência de analfabetos” entre essas populações. Junto a ela, inseria o discurso de atraso brasileiro, assim como do estado mineiro, ainda que “o Brasil t[ivesse] sido um dos primeiros países a adotar a lei da obrigatoriedade e Minas, a primeira província nacional. A instrução, quase na totalidade de seus estados, pôde se dizer: é nulla” (idem, 08/11/1906, p.01).

Indicar tais experiências e destacar os diferentes discursos sobre a obrigatoriedade do ensino primário permite pensar na questão como uma medida debatida não somente em Minas Gerais, Buenos Aires, Brasil, Argentina. As indicações traçadas permitem perceber que o aprofundamento da reflexão que permeava esse dispositivo de segurança circulou em diferentes países. O pioneirismo alemão, as possíveis referências aos países europeus e Estados Unidos, são indícios da importância do tema e de sua difusão em várias nações. Questionar acerca dessas experiências, da implementação da lei da obrigatoriedade na Argentina (1884), no Chile (1860), no México (1891), Brasil (1934), assim como indagarmos a adoção desse mecanismo no plano nacional e as possíveis diferenças de instituição nos estados brasileiros, aponta-nos que a temática requer muitos outros desdobramentos, pesquisas, aprofundamentos, novos estudos.

Ao longo desse trabalho, muitos limites foram impostos, ora por falta de fontes, por dados que não cruzavam, ora por informações que não sabíamos se procediam, ou ainda, por análises que requeriam outros investimentos de leitura e de trabalho documental. O fato de o tema esbarrar num emaranhado de outros assuntos, também se configurou um problema para essa pesquisa. Não estarmos seguros se determinadas questões deveriam ser aprofundadas, se elas melhor se enquadravam em formato de notas ou mesmo, por não possuímos embasamento teórico suficiente para desenvolvermos tais temáticas, foram entraves que surgiram no desenrolar da pesquisa e da escrita. Medidas foram tomadas, recursos foram utilizados para amenizar o impacto que os problemas mencionados poderiam causar ao estudo, ainda que associados às dúvidas, inseguranças e desconhecimentos.

Muitas incertezas permaneceram, mesmo porque as escolhas nos fazem optar. Do mesmo modo, percebemos que muitas possibilidades de reflexão a respeito do dispositivo da obrigatoriedade foram constituídas. Apesar de termos tido que colocar o ponto final e decidir a hora de encerrar, compreendemos que essa pesquisa pode abrir portas e janelas para novos desafios e novas buscas. Frestas essas, que pretendemos explorar em outras oportunidades. Se o assunto da obrigatoriedade do ensino consiste num debate atual, tratado e adotado em grande parte da nossa legislação contemporânea, podemos entender tais sinais como indicadores de que a questão se encontra aberta e que muitos outros debruçamentos merecem ser realizados.

Para finalizar, observamos que os diferentes instrumentos e medidas de governo apresentados nos discursos destacados nesse estudo ressaltavam a importância do cumprimento da obrigatoriedade do ensino primário para se pensar a organização de projetos para a sociedade mineira. Como postulado e condição para legitimar e assegurar a escola de massas, o par obrigatoriedade-instrução foi convertido em um mecanismo importante no projeto de ordenamento social. Primeiro, os discursos enfatizavam a necessidade em se exigir o ensino compulsório de toda a população em idade-escolar, aplicado como dispositivo de segurança. Depois, esperava-se da instrução, que ela tornasse possível a produção de subjetividades derivadas da coação. Tratava-se, deste modo, de atingir e gerir a população dos pequenos com equipamentos que garantissem os códigos mínimos do mundo civilizado, como a disciplina, ordem moral e a boa conduta.

O discurso, tendo como horizonte o efeito de verdade, deve ser entendido como produção histórica destinada a um público específico, sendo elaborado para estabelecer um determinado diálogo com esse público, cabendo observar as relações que se processam com esse tipo de investimento. Nesse sentido, é importante ressaltar que não há práticas ou estrutura que não seja representações, contraditórias e afrontadas pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo. (CHARTIER, 2002, p. 66).

Considerando-se os elementos inerentes a qualquer “estrutura verbal”, trabalhamos no registro que o ato da escrita impõe ao escritor escolhas e constrangimentos. Para o caso do discurso histórico, podemos notar essa marca nas relações que se estabelecem entre o texto final e a pesquisa que o produziu.

Também o conjunto se apresenta como uma arquitetura estável de elementos, de regras e de conceitos históricos que constituem sistema entre si e cuja coerência vem de uma unidade designada pelo próprio nome do autor. Finalmente, para ater-se a alguns exemplos, a representação escriturária é ‘plena’; preenche ou oblitera as

lacunas que constituem, ao contrário, o próprio princípio da pesquisa, sempre aguçada pela falta. Dito de outra maneira, através de um conjunto de figuras de relatos e de nomes próprios, torna presente aquilo que a prática percebe como seu limite, como exceção ou como diferença, como passado. Por estes poucos traços - a inversão da ordem, o encerramento do texto, a substituição de um trabalho de lacuna por uma presença de sentido - pode-se medir a 'servidão' que o discurso impõe à pesquisa (CERTEAU, 1982, p.94).

Esse aspecto marca a complexidade adicional do texto historiográfico. Neste ponto, torna-se oportuno retornar à questão de escolhas pertinentes à natureza do discurso histórico. Assim como os discursos analisados nesse texto pautaram-se em escolhas e por isso foram trabalhados como *representações* de acontecimentos, nossa escrita também se insere no jogo de seleções, distribuições, classificações, apresentando seu desenvolvimento como partícipe de um campo de forças e de recursos linguísticos, no jogo de efeitos e construção de uma escrita costurada, estilhaçada, remontada da representação à explicação/ compreensão (RICOEUR, 2007, p.273).

Dentre nossos objetivos, tentamos demonstrar que a transição Império/ República esteve fortemente marcada pelos ideais de progresso, sendo nesse contexto que a instrução primária passou a ser representada como “salvadora” de uma sociedade tida como desordeira e indisciplinada. O Estado localizou e percebeu nesta política sua capacidade de “enquadramento” da população aos ideais almejados por diferentes atores sociais que lutaram por uma sociedade moderna. A educação formal passou a ser considerada como uma das principais estratégias voltadas para a aniquilação dos problemas causados pelo analfabetismo e falta de instrução. Deste modo, era preciso que se propagasse a ideia acerca de sua importância, como assinalado por Wlamir Silva (2006)²³⁵. Para ele, “a instrução era entendida como condição para a formação do cidadão e, assim, a prática política e o aperfeiçoamento da sociedade e do Estado”. Seguindo a linha de tal necessidade, os discursos e debates sobre a questão educacional foram intensificados, constituindo-se e adotando-se cada vez mais novos meios de se fazer com que os preceitos que se desejava disseminar através da educação fossem aceitos, legitimados. Como pudemos notar, o jornal se apresentou como um dos instrumentos mais utilizados para essa divulgação, assumindo um papel determinante no projeto de propagação.

Afinal, apenas a imprensa periódica, que alcançava milhares de lugares, era capaz de transpor os limites dos pequenos círculos (...). [Apenas a imprensa] podia

²³⁵ SILVA, Wlamir. “A imprensa e a pedagogia liberal na província de Minas Gerais”. In.: Lúcia Maria Bastos P.Neves(orgs).*História e imprensa: representações culturais e práticas de poder*.DP&A, 2006, 448p.

proporcionar a difusão de um conjunto de conceitos e possibilitar sua retenção pela recorrência (SILVA, 2006, p. 49).

A compreensão da educação e dos dispositivos de governo utilizados para o cumprimento da instrução da massa consiste em uma questão de grande relevância para a História da Educação, já que permite entender como determinados projetos voltados para a formação do sujeito e de uma sociedade disciplinada, ‘normalizada’ e instruída foram formulados, expostos e negociados na arena pública.

É, pois, por meio da grande imprensa que também podemos observar o estatuto que se procurou imprimir à educação, como elemento necessário e, por vezes, suficiente à formação da identidade nacional. Para viabilizar tal projeto, a obrigatoriedade do ensino pode ser considerada como uma das principais técnicas desse projeto de governo dos indivíduos e das coletividades e a imprensa um dos instrumentos de explanação e sustentação da necessidade e importância de se instruir os sujeitos em nome de um projeto comum. Logo, julgamos os esforços aqui realizados como justificáveis e relevantes para a historiografia da educação, na medida em que colaboram e possibilitam compreender as políticas educacionais articuladas a um processo de formação social, sem reduzi-la a um de seus termos, como a legislação ou aparato jurídico ou ainda subsumido nas mediações processadas na esfera do aparato estatal. O que se procurou demonstrar aqui foi a existência de mediações mais complexas, mais abertas que inscrevem sujeitos, estratégias e saberes distintos como suporte à imposição da instrução primária compulsória.

Nos casos específicos de Minas Gerais e Juiz de Fora, como experiências particulares de um dispositivo mais geral, observamos que o debate a respeito da obrigatoriedade esteve orientado pelo “patriotismo mineiro”. Regada com suores e dedicação, emaranhada por seus arbustos, a obrigatoriedade, a fiscalização e a escola normal, brotavam e prometiam, mais que somente, flores perfumadas, “frutos saudáveis” e úteis para uma “boa sociedade”. Enquanto medidas de segurança do governo para a realização do seu projeto civilizatório, a adoção do ensino compulsório foi idealizada como “sombra deliciosa” e repousante, ofertada pela árvore estatal, que via na imposição da instrução, a “semente” para o progresso da nação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Escolas públicas noturnas: uma alternativa no final do século XIX em prol de uma demanda social*. In: XVI Encontro Regional de História, Belo Horizonte, 2008.

ALMEIDA, Cíntia Borges de; VILAÇA, Murilo Mariano. *Uma análise da relação entre educação, saúde e moralidade no pensamento de Fernando de Azevedo: o papel da gymnastica escolar na regeneração do homem*. In.: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Vitória, 2011.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. Antônio Chizotti. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ANDRADE, S. C. *Estratégias de divulgação do campo pedagógico: a Revista do Ensino em Minas Gerais (1886-1889)*. In: Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, Uberlândia, 2006.

ANDRADE, T; PEIXOTO, A. M. C. *Formação de Professores para a Escola Rural*. III congresso de pesquisa e Ensino e História da Educação em Minas Gerais. São João del Rei, 2005, p. 37-37.

ARAÚJO, Francisco Lentz de. *Geographia do Estado de Minas Geraes: Noções de História do mesmo estado*, 1916.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ARRUDA, Maria Aparecida. *Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas da Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UERJ, 2011.

ASCOLANI, Adrián. “La historia de la educación argentina y la formación docente: ediciones y demanda institucional”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, jan. - jun. 2001, pp. 187-209.

BARBOSA, Leila Maria Fonseca; RODRIGUES, Marisa Timponi Pereira. *Machado Sobrinho: notícias da imprensa sobre a academia mineira de letras*. Juiz de Fora: FUNALFA, 2009.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. In Obras Completas de Rui Barbosa.volume.X,tomo I ao IV.Rio de Janeiro:Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Organizado por Elomar Tambara e Eduardo Arriada. Pelotas: Seiva; 2005.

BASTOS, M. H. C. *Leituras da Ilustração Brasileira: Celéstin Hippeau (1803-1883)*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, 2002, v. 3, n. 3, p. 67-112.

BASTOS, TAVARES. *A Província*. FAC-SIMILAR, 1996.

BEVILÁQUA, Clovis. *História da Faculdade de Direito do Recife*. 2ª Edição. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977.

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Trad. Maria Manuel, Raul Grácio e Vitor Romaneiro. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

BONTEMPI Jr., Bruno. *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. São Paulo, PUC/SP, tese de doutorado, 2001.

_____. *O jornal O Estado de São Paulo no processo de americanização: o inquérito de 1914 e o ensino moral e cívico*. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação: Goiânia, 2006, v. 1, p. 1-9.

_____. Modelos de instrução e cultura política: os países estrangeiros no Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo e suas necessidades. *History of Education & Children's Literature*, 2008, v. 3, p. 265-284.

_____. C. M. N. *Sobre o surgimento dos intelectuais: repercussão do affaire Dreyfus na imprensa mineira*. In: XXVI Simpósio Nacional de História: São Paulo, 2011, v. 1. p.01-10.

BORGES, Angélica. *Ordem no ensino: inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865)*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. Dissertação de Mestrado, 2008.

_____; TEIXEIRA, Giselle. *Homogeneizando mestres: positivities e efeitos das Conferências Pedagógicas da Corte Imperial (1871-1889)*. Curitiba: Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004.

BORGES, Vera Lúcia Abrão. *As medidas de reforma acerca da Instrução Pública primária em MG: 1892 a 1898*. Tópico da tese de doutorado, 1998.

BORGES, Roselania Franscisconi. *A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação*. In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006.

BOTO, Carlota. *Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica, gratuita: o Relatório de Condorcet*. Educ.Soc.:Campinas, 2003, vol.24, n.84, p.735-762.

BROWN, Jonathan C. *A brief history of Argentina*. New York, *Facts on File*, 2003.

CALDEIRA, S. M; BICCAS, M. S. *Produção de mecanismos de governo: estatísticas dos serviços de educação em Minas Gerais (1871-1931)*. III Congresso de Pesquisa de Ensino e Pesquisa em História da Educação em Minas Gerais. São João del Rei, 2005.

CALSAVARA, Eliane de Lourdes; VEIGA, Cynthia Greive. *O mentor das brasileiras: um jornal como fonte para a historiografia da educação brasileira*. In: IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Juiz de Fora, 2007, p. 1-15.

CANDIÁ, Milena Aparecida Almeida. *O artífice do consenso: Antônio Carlos Ribeiro de Andrada no cenário educacional de Juiz de Fora (1907/1930)*. Rio de Janeiro - UNIRIO: Dissertação de Mestrado, 2007.

CARLI, Sandra. “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”. En: PUIGGRÓS, Adriana (dir.). *Historia de la Educación en la Argentina III*. Buenos Aires: Galerna, 1992, pp. 99-160.

CARVALHO, Carlos Henrique. *Da oração à laicidade na região do triângulo mineiro: a República velha em (des) articulação (1892-1930)*. IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2007.

_____. *Católicos e Republicanos na História da Educação brasileira: análises de suas divergências em alguns municípios de Minas Gerais (1892-1931)*. V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2009.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino Noturno: realidade e ilusão*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1984.

CARVALHO, Rosana Areal; VIEIRA, L. C. *Política e educação: enlaces e entrelaces no Relatório de 1911 do Grupo Escolar de Mariana*. In: IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Juiz de Fora, 2007.

CASTRO, Edgardo. *Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica e ética*. In: KOHAN, Walter e GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*; trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni de. *Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação*. *Textos para Discussão 32*, Brasília, jun.2007.

CATANI, Denice Bárbara. *Estudos de História da Profissão Docente*. In: Faria Filho, L. M. de; Cynthia Greive Veiga; Eliane Marta Teixeira Lopes. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 585-599.

CERTEAU, M. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1982.

CHAMON, Carla. *Modernizando a Escola: Minas Gerais e a influência norte americana no final do século XIX e início do XX*. In: II Congresso de Ensino e Pesquisa em História da Educação em Minas Gerais. Uberlândia, 2003.

_____. *Estevão de Oliveira: o intelectual e suas biografias*. In: FILHO, Luciano Mendes Faria, e INÁCIO, Marcilaine Soares (orgs.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *Do Palco à página. Publicar Teatro e ler Romances na Época Moderna – séculos XVI-XVIII*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. *A Europa dos pobres: a Belle Époque Mineira*. Juiz de Fora: EDUJUF, 1994.

COHN, M. A. F. *O surgimento de uma escola noturna pública em Juiz de Fora - MG: o Grupo Escolar Estevam de Oliveira (1914- 1926)*. In: IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Juiz de Fora, 2007.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. *À luz das lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889)*. Rio de Janeiro – UERJ: Dissertação de mestrado, 2007.

_____. *As escolas noturnas da Corte: Estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889)*. *Educação e Sociedade*, 2009.

CROCE, Marcus Antônio. *O Encilhamento e economia de Juiz de Fora: o balanço de uma conjuntura*. Juiz de Fora: FUNALFA Edições, 2008.

CRUZ, M. S. Políticas de ações negativas e aspirações de famílias negras pelo acesso à escolarização no Maranhão do século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2009, v. 20, p. 80-121.

CUNHA, Marcos Vinicius da. A escola contra a família. In: GREIVE, Cynthia; FARIA FILHO, Luciano Mendes.; LOPES, Eliane Maria Teixeira. *500 anos de educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do Marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DIAS, Sabrina de Oliveira Moura. *Estevam de Oliveira: entre o público e o privado na defesa de um projeto de escolarização em Minas*. In: XVI Encontro de História Regional da Anpuh, 2008.

_____. *O público e o privado na escolarização primária municipal de Juiz de Fora (1899 – 1907)*. In: IV Congresso História da Educação em Minas Gerais, Juiz de Fora, 2007.

ECAR, Ariadne Lopes. *Conhecimentos pedagógicos como orientação para a "missão docente": a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915)*. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, UERJ, 2011.

ELIAS, NORBERT. *O processo civilizador: Uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 1 v.

_____. *O processo civilizador. Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, 2 v.

EVANGELISTA, Ana Maria da Costa; Yazbeck, Dalva Carolina de Menezes. *Substratos de memória: interseções família-escola no cotidiano dos primeiros Grupos Escolares de Juiz de Fora*. IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Juiz de Fora, 2007.

FALCON, F. J. C. *Iluminismo*. São Paulo: Ática, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: Uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica; 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro Vago. A Reforma João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Orgs.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*, 2000.

_____. *Dos pardieiros aos palácios*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2000.

_____; RESENDE, Fernanda Mendes. História da Política Educacional em Minas Gerais no Século XIX: os relatórios dos presidentes da província. *Revista Brasileira de História da Educação*, jul/dez de 2001, n.2.

FARIA FILHO, Luciano e LOPES, Eliane. (Org.) *500 Anos de Educação no Brasil*. 2ª ed. BH: Autêntica, 2004a.

_____; GONÇALVES, Irlen Antônio. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

_____. Cultura escolar e cultura urbana: perspectiva de pesquisa em História da Educação. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005a.

_____.(org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

_____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 193-211.

FARIA FILHO, L. M; SALES, Z. E. S. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do Bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza, 2009, pp. 21-44.

FERREIRA, Antônio Celso (2002). *O pequeno mundo letrado da província: identidade regional em fins do século XIX*. In: “A epopéia bandeirante: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940)”. São Paulo, EDUNESP, p. 29-92.

FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, maio/ago. 2008, v. 31, n. 2, p. 124-138.

FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. *A Escola Normal da Capital: instalação e organização (1906-1916)*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG, 2010.

FONSECA, Marcos Vinicius. População negra e civilização: uma análise a partir do estabelecimento da obrigatoriedade escolar em Minas Gerais (1830-1850). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 263-286, ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992.

_____. *Dits et Écrits*. Tradução: Wanderson Nascimento. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 679-688.

_____. *A ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2001a.

_____. Post-scriptum. El sujeto y el poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2001b, p. 241-259.

_____. *Isto não é um cachimbo*. Tadução: Jorge Coli. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *História da sexualidade I: vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução Raquel Ramalhete. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Retornar à História. In: MOTTA, Manoel. Foucault: Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense, 2005, pp. 282-95.

_____. *Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)*; tradução. São Paulo: Martins Fontes: 2008.

FRANCO, Virgílio de Mello. *Viagens pelo interior de Minas Geraes e Goyaz*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1888.

GALLEGO, R. C. *Tensões entre o tempo escolar e o social: a delimitação das idades para frequentar o ensino primário e (re)definição dos tempos da infância (1850-1890)*. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009. p. 1-16.

GATTI Jr., Décio. Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais. *Ícone educação*, jul/dez, 2000, vol. 6, n. 2, p 131-147.

_____. As histórias das disciplinas escolares no Brasil: análise dos aspectos teórico-metodológicos e da historiografia educacional. In: *IV Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais*. Juiz de Fora: 2007.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. *Instituições escolares, urbanização e estratégias de modernização em Uberabinha, Minas Gerais na primeira metade do século XX*. IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Juiz de Fora, 2007.

GIL, Natalie. *Estatísticas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (década de 1940)*. 27ª Reunião anual da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: ANPEd, 2004a.

_____. Questão de interpretação: *as disputas em torno das estatísticas de educação*. III Congresso Brasileiro de História da Educação: SBHE, 2004b.

_____. Aparato burocrático e os números do ensino: uma abordagem histórica. *Cadernos de Pesquisa*, maio/ago. 2008, v. 38, n. 134, p. 479-502.

GODOI, L. C. de O. O papel dos professores na Primeira Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896). *Quaestio* (UNISO), 2009, v. 11, p. 27-36.

GOMES, Ângela M. de Castro. *Essa gente do Rio: modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas Editora, 1999.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. *O município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano*. In: IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Juiz de Fora, 2007, p. 1-15.

_____. CARVALHO, Carlos Henrique de. *O surgimento do município pedagógico em minas gerais no final do século XIX*. In: III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. São João del Rei, 2007, p. 1-13.

GONÇALVES, Irlen Antônio (2004). *Cultura Escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. Tese de doutorado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, 2004.

_____. *Um bacharel na Secretaria do Interior e Justiça: o intelectual Delfim Moreira e a reforma do ensino em Minas Gerais*. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2008, v. 16, p. 125-146.

_____. Os projetos de Educação dos republicanos mineiros. In: VAGO, Tarcísio Mauro (org.). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GONDRA, José. *Artes de civilizar: Medicina, Higiene e educação Escolar na Corte Imperial*. São Paulo - FEUSP: Tese de doutorado, 2000.

_____. *Dos Arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. 2.ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

_____. & SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Paul-Michel Foucault: uma caixa de ferramentas para a História da Educação?. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 285-309.

_____. GARCIA, Inára & SACRAMENTO, Winston. Estado imperial e educação escolar: Rediscutindo a reforma Coutto Ferraz (1854). I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação: CSBHE, 2000.

_____. TAVARES, J.P.H. *A instrução reformada: ações de Couto Ferraz nas Províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e Corte Imperial (1848-1854)*. III Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba, 2004.

HILAIRE, Augusto de Saint. Segunda viagem do Rio de Janeiro a Minas Geraes e a São Paulo (1822). Trad. Affonso de E. Taunay. Companhia Editora Nacional, 1932.

HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence (orgs.). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, jul.1998, n.104, p.05-34.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. 3ª ed. Martins Fontes Editora, 2001.

INÁCIO, Marcilaine Soares & FARIA FILHO, Luciano Mendes de & ROSA, Walquíria Miranda & SALES, Zeli Efigênci Santos de. *Escola, Política e Cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro*. Belo Horizonte: Argumentus; 2006.

INÁCIO, M. S; SANTOS, Marileide Lopes dos; JINZENJI, Mônica Yumi . Educação moral, política e instrução: múltiplos olhares em periódicos de Minas Gerais (1829-1835). In: MIZUTA, Celina Midori; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PERIOTTO, Marcília Rosa. (Org.). *Império em debate: imprensa e educação no Brasil Oitocentista*. Império em debate: imprensa e educação no Brasil Oitocentista. 1ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 125-167.

LACOUR, Guillermo. *Discurso sobre la enseñanza e instruccion publica, considerada en sus principios y analisada en sus consecuencias; para el uso de las províncias unidas del Rio de La Plata; en la America del Sud*. Santa Fé: Imprenta de la Convencion, 1829.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Editora Unicamp: Campinas, 1996.

LEÃO, A. M. de C. A influência do Iluminismo nas políticas educacionais atuais: em pauta a cidadania. *Diversa*, Ano 1, n. 2, p. 64-89, jul./dez., 2008.

LIMA, Geraldo G. de. *Impactos das reformas João Pinheiro (1906) e Francisco Campos (1927/28) em Patrocínio - MG: o Grupo Escolar Honorato Borges*. In: V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Montes Claros, 2009.

LIMEIRA, Aline de Moraes. *O comércio da instrução no século XIX: Colégios particulares, propagandas e subvenções públicas*. Rio de Janeiro – UERJ: Dissertação de mestrado, 2010.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Os projetos de reforma da escola pública no Brasil propostos entre 1870 e 1886: a ênfase na formação do cidadão. Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Portugal, 2004.

_____. *Rui Barbosa no Diário de notícias (1889): A imprensa como fonte de pesquisa*. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, v. 1. p. 1-15.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello . *Do lar como escola da nação: a família nos debates educacionais dos anos 1920/30*. II Congresso Brasileiro de História da Educação: CBHE, 2002.

_____. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920 -1930. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, 2003, v. 5, p. 213-231.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema: a formação do estado Imperial*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MIZUTA, C.M.M; FARIA FILHO, L.M; PERIOTTO, M.R (orgs.). *Império em debate: imprensa e educação no Brasil oitocentista*. Maringá: Eduem, 2010.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império: Subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853)*. 1º volume. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1936.

MOREL, Marco; BARROS, Mariana Monteiro de. *Palavra, imagem e poder: o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

MORENO, Andréa; VAGO, Tarcísio Mauro. Nacer de novo na cidade-jardim da República: Belo Horizonte como lugar de cultivo de corpos (1891-1930). *Pro-posições*, vol.22, n.3, 2011.

MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte, 1959.

_____. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

MOUNTENEY, Thomas Barclay. *Selections the various authors who have concerning Brazil; Captaincy of Minas Geraes and the gold mines of that province*. London: Effingham Wilson, Cornhill, 1834.

MURASSE, Celina M. *História comparada da educação pública: Brasil e Japão no século XIX*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, 2006.

MUSIAL, Gilvanice B. da S. *O rural, a escola rural e seus sujeitos nos relatórios dos inspetores escolares (1892-1900)*. In: V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Montes Claros, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder – Conformação da pedagogia moderna*. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco; 2001.

NASCIMENTO, C. V. *Do mestre à professora: estratégias de apropriação dos saberes e das práticas docentes em seu processo de profissionalização (1872-1906)*. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, 2002, p. 64-65.

NASCIMENTO, Terezinha A.Q.R. do. *Pedagogia liberal modernizadora*. Editora: Autores associados, 1997.

NEDER, Carolina Barbosa. *Obscuros Caminhos Percorridos entre a escola e a fábrica*. In: IV Congresso de Pesquisa e ensino de História da Educação em Minas Gerais. Juiz de Fora, 2007.

NETO, Wenceslau Gonçalves. *Estado, iniciativa privada e educação: Minas Gerais no início do período republicano*. II Congresso de pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2003.

_____. *Debates pela educação na Câmara de Uberabinha-MG, 1891-1905*. V Congresso de pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2009.

NEVES, Dimas Santana Souza. *Forma Escolar e Saberes Educativos: As Reformas da Instrução Pública de 1854 em Minas Gerais, Mato Grosso e na Corte Imperial*. In: IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Juiz de Fora, 2007, p. 01-15.

_____. *Razões de Estado: As reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859)*. Rio de Janeiro – UERJ: Tese de doutorado, 2009.

NÓVOA, António. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.

_____. *Formação dos professores e profissão docente*. In: ____ (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

_____. *Tempos de escola no espaço Brasil-Portugal-Moçambique: Dez digressões sobre um programa de investigação*. In: NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jurgen. (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa e Autores; 2000.

NUNES, Antonietta D'Aguiar. Uma avançada proposta de reforma educacional no último quartel do século XIX brasileiro: Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa. *Revista da FAGED*, 2001, v. 1, n. 4, p. 11-25.

OLIVEIRA, Almir de. *A imprensa em Juiz de Fora*. Imprensa Universitária: Juiz de Fora, 1981.

OLIVEIRA, Estevam. *Reforma do ensino publico primário e normal em Minas*. Relatório apresentado ao secretário do Interior. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas. 1902.

OLIVEIRA, Paloma Rezende de. *A infância pobre vista através da legislação do Império e República*. In: V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Montes Claros, 2009.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. A imprensa como uma empresa educativa no século XIX. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, 1998, n.104, p.144-163.

PAULILO, André Luiz. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

PINTO, José Marcelino; ALVES, Thiago. O impacto Financeiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB. *Revista Educação e Realidade*, 2011, v.36, n.2, p.605-624.

PONTES, Heloísa. Por uma sociologia do mundo intelectual. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 4, nº 7, 1991, p. 112-126.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Revista Educação e realidade*, URGs, 2004, v.29, n.1, p.169-185.

PRADO FILHO, Kleber. *Uma história da governamentalidade*. Rio de Janeiro: Insular; Achiamé, 2006.

PUIGGRÓS, Adriana. La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. In: _____. *Historia de la Educación en la Argentina III*. Buenos Aires: Galerna, 1992, pp. 15-97.

RAMOS, Juan P. *História de La Instruccion Primaria en La Republica Argentina*. Buenos Aires, Jacob Peuser, tomo I, 1910.

_____. *História de La Instruccion Primaria en La Republica Argentina*. Buenos Aires, Jacob Peuser, tomo II, 1910.

RÉMOND, René. *Por uma história política*. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2003.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *O ensino elementar no decreto Leôncio de Carvalho: "visão de mundo" herdada pelo tempo republicano*. In: V Congresso de Ensino e Pesquisa em História da Educação de Minas Gerais. Montes Claros, 2009.

_____. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da educação, 2010.

ROSA, Walquíria Miranda. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte:UFMG, 2001.

SALES, Zeli E. S. de. *O Conselho Geral da Província de Minas Gerais e a Política de Instrução Pública*. II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. Uberlândia, 2003.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *De la Educación Popular*. 11.ed. Buenos Aires: A. Belin Sarmiento, 1896.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia e política educacional no Império brasileiro*. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.19, n.37, p.59-84, 1999.

_____. A instrução primária no Rio de Janeiro imperial: esboço das escolas públicas nas últimas décadas do século XIX. *Cadernos de Educação* (UFPEl), Pelotas, 2001, Ano 10, n. 17, p. 93-124.

_____. *Forma e Culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências, e profissionalização docente em escolas públicas primárias*. Rio de Janeiro – UFF: Tese de Doutorado, 2002.

_____. MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, 2009, v. 13, p. 43-66.

SILVA, José Cláudio Sooma. *Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920*. Tese de Doutorado – UERJ, 2009.

_____; GONDRA, José Gonçalves. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2011, v.92, n.232.

SILVA, Marcelo Gomes. *Ao professorado de Minas: Educação manifesta nos jornais*. In.: II Encontro de História da Educação - EHED, 2010.

SIRINELLI, François. Os intelectuais. In: REMOND, René (org). *Por uma nova história política*. Rio de Janeiro, FGV, 2003.

SLOTTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*; tradução José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SOUSA, Flávia Gontijo de; BRAGA, Michele de Jesus. *Nos caminhos da legislação: a institucionalização do ensino particular elementar na província de Minas Gerais no século XIX*. In: II Congresso de pesquisa e ensino em História da educação em Minas Gerais. Uberlândia, 2003.

SOUZA, Cristiane Oliveira de. ALMEIDA, Cíntia Borges de. Grupo escolar: uma análise a partir da concepção de Estevam de Oliveira. V Congresso e Pesquisa de História da Educação em Minas Gerais: Belo Horizonte, 2009.

SOUZA, Cristiane Oliveira. *A criação dos grupos escolares em Minas Gerais: experiências antecessoras a lei João Pinheiro de 1906*. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011.

SOUZA, Josefa Eliana. A contribuição de Aléxis de Tocqueville por meio da obra *A democracia na América* para a elaboração das argumentações de Tavares Bastos sobre a organização escolar e político-institucional no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, jan./abr. 2009, n.19, p. 91-118.

SOUZA, Rosa Fátima. *Tecnologias de Ordenação Escolar no Brasil XIX: Currículo e Método Intuitivo nas Escolas Primárias Norte-Americanas (1860 -1880)*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, 2005, v. 9, p. 21-35.

SOUZA, Rosa Fátima de & VALDEMARIM, Vera Tereza. (Orgs.). *A Cultura escolar em debate: Questões conceituais, metodológicos e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados; apoio UNESP/FCLAR, 2005.

_____. *Cultura escolar e currículo: Aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares*. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Editora da FGV; 2005.

_____. *Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890 - 1976)*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Os Grupos Escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República. *Revista de Educação Pública*, v. 34, p. 273-283, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 2000, v. 14, p. 61-88.

TEIXEIRA, Gisele. *O Grande Mestre da Escola: Os livros de leitura para a Escola Primária da Capital do Império Brasileiro*. Dissertação de Mestrado. UERJ: Rio de Janeiro, 2008.

TOCQUEVILLE. *A democracia na América*. São Paulo: Martins Editora, 2005.

UEKANE, Marina Natsume. *Instrutores da Milícia cidadã: A Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889)*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

VAGO, Tarcísio Mauro (Org). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

VARELA, Julia & ALVAREZ URIA, Fernando. A maquinaria escolar. Porto Alegre: *Teoria e Educação*, n.6, p 68-96, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís (orgs.). *Historiografia e história da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, jan/jun de 2005, n.9.

_____. *Cultura escrita e educação: representações de criança e imaginário de infância*, Brasil, século XIX. Belo Horizonte, 2006.

_____. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 263-286, abr. 2010.

_____. O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT02-4524>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

VELOSO, Geisa Magela. *Inspeção escolar e as estratégias de demarcação de espaço de poder e autonomia profissional - 1912-1914*. In: V Congresso de Ensino e Pesquisa em História da Educação de Minas Gerais. Montes Claros, 2009, p. 1-21.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: UnB, 1998.

VIANA, Fabiana da Silva. As listas censitárias como fonte para a história da educação: uma discussão a respeito dos censos de 1831-1832 e 1838-1840 da província de Minas Gerais. III Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2005.

_____. *Relações entre Governo, Escola e Família no processo de institucionalização da instrução pública*. Belo Horizonte – UFMG: Dissertação de mestrado, 2006.

_____. “Pais zelosos” e “pais omissos” na institucionalização da instrução elementar em Minas Gerais (1830-1840). V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves (org). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil*. São Paulo: Mercado de letras, p.21-56, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a História Intelectual. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2008, v. 1, p. 63-85.

VILLELA, Heloísa. *Da Palmatória à Lanterna Mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2002.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. *Elites Políticas em Minas Gerais na Primeira República*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 39-45, 1995.

WERLE, F. O. C. Políticas de instrução pública no século XIX como eco de experiências internacionais. *Educação*, Porto Alegre, maio/ago. 2008, v. 31, n. 2, p. 173-181.

FONTES:

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Argentina. Educación Común en la Capital, las provincias y los territorios nacionales [citado en texto Educación Común]. *El Monitor de la Educación Común (1881-1976)*.

CORREIO DE MINAS, Juiz de Fora, 1895-1920.

EL MONITOR DE LA EDUCACION COMÚN, Buenos Aires, 1877-1916.

FALAS DIRIGIDAS À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA PROVINCIAL DE MINAS GERAIS PELOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA. 1837-1888. Disponível em: <<http://www.crl.edu/catalog/index.htm>>. Acesso em: outubro de 2010.

FALAS DIRIGIDAS À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL DE MINAS GERAIS PELOS PRESIDENTES DO ESTADO. 1889-1915. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: fevereiro de 2011.

JORNAL DO COMMERCIO, Juiz de Fora, 1896-1911.

MINAS GERAIS. Lei n. 13 de 28 de março de 1835. *Livro da Lei Mineira*. APM.

MINAS GERAIS. Regulamento n. 3 da Lei n. 13 de 28 de março de 1835. *Livro da Lei Mineira*. APM.

MINAS GERAIS. Lei Mineira n. 80. 1837. *Livro da Lei Mineira*. APM.

MINAS GERAIS. Resolução n. 311 de 08 de abril de 1846. *Livro da Lei Mineira*. APM.

MINAS GERAIS. Regulamento n.44 de 21 de abril de 1859. *Livro da Lei Mineira*. APM.

MINAS GERAIS. Lei n.1064 de 04 de abril de 1860. *Livro da Lei Mineira*. APM.

MINAS GERAIS. Regulamento n.56 de 10 de maio de 1867. *Livro da Lei Mineira*. APM.

MINAS GERAIS. Lei n.1618 de 02 de novembro de 1869. *Livro da Lei Mineira*. APM.

MINAS GERAIS. Regulamento n.84 de 21 de março de 1879. *Livro da Lei Mineira*. APM.

- MINAS GERAIS. Decreto n. 363 de 4 de fevereiro de 1891. *Imprensa Oficial*, Ouro Preto, 1895.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 445 de 24 de março de 1891. *Imprensa Oficial*, Ouro Preto 1895.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 516 A de 12 de junho 1891. *Imprensa Oficial*, Ouro Preto 1895.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 363 de 4 de fevereiro de 1891. *Imprensa Oficial*, Ouro Preto, 1895.
- MINAS GERAIS. Lei n. 41 de 3 de agosto de 1892. *Imprensa Oficial*, Ouro Preto, 1895.
- MINAS GERAIS. Lei n. 77 de 19 de dezembro de 1893. *Imprensa Oficial*, Ouro Preto, 1895.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 814 de 15 de março de 1895. *Imprensa Oficial*, Ouro Preto, 1895.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 917 de 21 de março de 1896. *Imprensa Oficial*, Ouro Preto, 1896.
- MINAS GERAIS. Lei de n. 203 de 18 de setembro de 1896. *Imprensa Oficial*, Ouro Preto, 1896.
- MINAS GERAIS. Lei n. 221 de 14 de setembro de 1897. *Imprensa Oficial*, Ouro Preto, 1898.
- MINAS GERAIS. Lei n. 281 – de 16 de setembro de 1899. *Imprensa Oficial*, Ouro Preto, 1900.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1.348 de 8 de janeiro de 1900. *Imprensa Oficial*, Cidade Minas, 1900.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1.353 de 17 de janeiro de 1900. *Imprensa Oficial*, Cidade Minas, 1900.
- MINAS GERAIS. Lei n. 439 de 28 de setembro de 1906. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1906.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1.947 de 30 de setembro de 1906. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1906.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1960 de 16 de dezembro de 1906. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1906.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 1.969 de 03 de janeiro de 1907. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1907.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 2.735 de 11 de janeiro de 1910. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1910.
- MINAS GERAIS. Decreto de n. 3.191 de 9 de junho de 1911. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1911.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 3.405 de 15 de janeiro de 1912. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1912.
- MINAS GERAIS. Lei n 602 de 12 de setembro de 1913. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1913.
- MINAS GERAIS. Decreto n. 4.029 de 15 de outubro de 1913. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1913.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.041 de 04 de novembro de 1913. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1913.

MINAS GERAIS. Lei n 657 de 11 de setembro de 1915. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1915.

MINAS LIVRE, Juiz de Fora, 1891.

O GRANBERY, Juiz de Fora, 1906-1907.

ANEXO A

Trabalhos que citam o tema da obrigatoriedade do ensino em Minas Gerais:

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR (ES)
O conselho geral da província e a política de instrução pública em Minas Gerais.	Zeli Efigênia Santos de Sales
O surgimento do município pedagógico em Minas Gerais no final do século XIX.	Wenceslau Gonçalves Neto Carlos Henrique de Carvalho
Produção de mecanismos de governo: estatísticas dos serviços de Educação em Minas Gerais (1871-1931).	Sandra Maria Caldeira Maurilane de Souza Biccas
Formação de professores para a escola rural.	Therezinha Andrade Ana Maria Casasanta Peixoto
Grupo escolar: uma análise a partir da concepção de Estevam de Oliveira.	Cristiane Oliveira de Souza Cíntia Borges de Almeida
Impactos das reformas João Pinheiro (1906) e Francisco Campos (1917/28) em Patrocínio-MG: o grupo escolar Honorato Borges.	Geraldo Gonçalves de Lima
Instrução primária em Montes Claros/MG: grupo escolar Gonçalves Chaves (1909-1931).	Vivian G.P.Freitas Sarah Jane A. Durães
O 1º Grupo Escola da capital e o pertencimento social de seu alunos.	Maria Cristina S.Gouvêa Priscila N.Bahiense
As origens do município pedagógico em Uberabinha e Mafra (1888-1927).	Luciana B.O.B.de Carvalho
A infância pobre vista através da legislação do Império e República.	Paloma Rezende de Oliveira
O rural, a escola rural e seus sujeitos nos relatórios dos inspetores escolares (1892-1900).	Gilvanice Barbosa da Silva Musial
O município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano.	Wenceslau Gonçalves Neto
Os obscuros caminhos percorridos entre a escola e a família.	Carolina Barbosa Neder
O mentor das brasileiras: um jornal como fonte para a historiografia da educação brasileira.	Cynthia Greive Eliane de Lourdes Calsavara
Forma escolar e os saberes educativos: as reformas da instrução pública de 1854 em Minas Gerais, Mato Grosso e na Corte Imperial.	Dimas Santana Souza Neves
Práticas e representações de escolarização na legislação educacional mineira e mato-grossense no início do século XIX.	Ana Paula da Silva Xavier Nicanor Palhares Sá
Instituições escolares, urbanização e estratégias de modernização em Uberabinha, Minas Gerais na primeira metade do século XX.	Giseli Cristina do Vale Gatti Geraldo Inácio Filho
Substratos de memória: as interseções família-escola nos primeiros grupos escolares de Juiz de Fora.	Dalva Carolina de Menezes Yazbeck Ana Maria da Costa Evangelista

Política e educação: enlaces e entrelaces no relatório de 1911 do grupo escolar de Mariana.	Rosana Areal Carvalho Livia Carolina Viena
A legislação educacional mineira do século XIX: concepções de ordem, progresso e trabalho em transformação(1850-1889).	Carlos Henrique de Carvalho Renata F.M.Andrade
O surgimento de uma escola noturna pública e Juiz de Fora-MG: o grupo escolar Estevam de Oliveira.	Maria Aparecida Figueiredo Cohn
O ensino noturno em Belo Horizonte: o grupo escolar noturno “Assis das Chagas” (1917-1967).	Vera Lúcia Nogueira
Representações de educação, instrução e alfabetização como dispositivos de civilização e progresso,1918-1938.	Geisa Magela Veloso
Inspeção escolar e as estratégias de demarcação de espaço de poder e autonomia profissional (1912-1914).	Geisa Magela Veloso
Revista do ensino: estratégias de divulgação do campo educacional em Minas Gerais (1886-1889).	Stela Cabral de Andrade
O público e o privado na escolarização primária municipal e estadual na transição do Império para a República em juiz de Fora.	Sabrina O.M.Dias
A legislação escolar mineira e a ideia de Educação Nacional (1880-1930).	José Carlos Souza Araújo
O decreto Leôncio de Carvalho: “visão de mundo” de um novo tempo.	Marlos Bessa Mendes da Rocha
Do mestre à professora: saberes e práticas docentes em seu processo de profissionalização- 1872/1906.	Cecília Vieira do Nascimento
Modernizando a escola: Minas Gerais e a influência Norte-Americana no final do século XIX e início do XX.	Carla Simone Chamon
Nos caminhos da legislação: a institucionalização do ensino particular na província de Minas Gerais no século XIX.	Flávia Gontijo de Sousa Michelle de Jesus Braga

Fonte: II, III, IV e V Congresso de pesquisa em História da Educação em Minas Gerais (COPEHE), realizados nos anos 2003, 2005, 2007 e 2009, respectivamente.

ANEXO B

Trabalhos que discorrem sobre a presença da obrigatoriedade do ensino primário no projeto civilizatório de nação:

TÍTULO	AUTOR (ES)
Inspeção escolar, patriotismo e escola: organização da inspeção escolar e cultura cívica nas escolas primárias de Santa Catarina (1900-1930).	Durval do Nascimento
Leituras da Ilustração brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883).	Maria Helena Câmara Bastos
Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880).	Rosa Fátima de Souza
A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa.	Antônio Gomes Ferreira
Um bacharel na Secretaria do Interior e justiça: o intelectual Delfim Moreira e a reforma do ensino em Minas Gerais	Irlen Antônio Gonçalves
Tensões entre o tempo escolar e o social: a delimitação das idades para frequentar o ensino primário e (re) definição dos tempos da infância (1850-1890).	Rita de Cássia Gallego
Rui Barbosa no diário de notícias (1889): a imprensa como fonte de pesquisa.	Maria Cristina Gomes Machado
Políticas de ações negativas e aspirações de famílias negras pelo acesso à escolarização na província do Maranhão no século XIX.	Mariléia dos Santos Cruz
As escolas noturnas da Corte: Estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889).	Ana Luiza Jesus da Costa
Uma avançada proposta de reforma educacional no último quartel do século XIX brasileiro: Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa.	Antonietta D'Aguiar Nunes
História comparada da educação pública: Brasil e Japão no século XIX.	Celina Midori Murasse
Políticas de instrução pública no século XIX como eco de experiências internacionais.	Flávia Obino Corrêa Werle
“Fora do PRM não há salvação”: a escola e a república em Minas Gerais nas décadas iniciais do século XX, entre o regional e o nacional.	Cynthia Greive Veiga
As medidas de reformas acerca da instrução pública primária em MG: 1892 a 1898.	Vera Lúcia Abrão Borges
Moacyr Primitivo e a instrução pública: Império e República.	Lourdes Margareth Calvi Analete Regina Shelbauer
O papel dos professores na primeira reforma da instrução pública paulista (1892-1896).	Lidiany Cristina de Oliveira Godoi

Fonte: RBHE, ANPED, CBHE, Cadernos de Pesquisa, Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.

ANEXO C

15 círculos literários que dividiam a província, criados pela lei nº 13 de 1835:

1º Círculo - Sede em Ouro Preto. Delegados em diferentes períodos: Reverendo José da Cunha Melo, Francisco de Assis Lopes Mendes Ribeiro, José Rodrigues Duarte e Manuel Soares do Couto. Localidades pertencentes ao 1º: Itaverava, Bonfim, Santo Antonio da Casa Branca, São Bartolomeu, Queluz, Cachoeira do Campo, Boa Morte, Ouro Branco, São Gonçalo da Ponte, Aranha, São José do Paraopeba, Brumado. Depois de 1841, também Antônio Pereira.

2º Círculo - Sede Mariana. Delegado: Manuel Pinto Ferreira. Localidades pertencentes ao 2º círculo: Itabira, Casas Altas do Mato Dentro, Santana de Ferros, Passagem, Xaputá, Vila de Itabira, São Miguel, Prata, Antônio Dias, Santana do Alifan, Antônio Pereira - até 1841, Bento Rodrigues, Inficionado, Sumidouro, São Caetano, Furquim, Barra Longa, Santa Cruz, Paulo Moreira, Saúde, Ponte Nova, Arripiados, Barra do Sacalhan, Piranga, Espera, Santa Rita de Terço, Santana, Cocos, Santa Bárbara, São João, Brumado, Coreté, São João do Morro Grande, Santa Cruz do Escalvado, Beneditos, Presídio - depois de 1841, e São Miguel.

3º Círculo - Sede em Sabará: Delegados em diferentes períodos: Pedro Francisco Alves Mendonça, Cônego Antônio da Rocha Franco, João Gomes Batista Junior, Daniel de Araujo Vale. Localidades pertencentes ao 3º círculo: Santa Luzia, Congonhas do Sabará, Roças Novas, Caeté, Curvelo, Betim, Matozinhos, Contagem das Abóboras, Capela Nova do Betim, Fidalgo, Santa Quitéria, Curral del-Rei, Itatiaiuçó.

4º Círculo - Sede em Tamanduá: Delegado: João Antônio Corrêa. Localidades pertencentes ao 4º Círculo: Fomeça, Pium-í, Campo Belo, Bambuí.

5º Círculo - Sede em Diamantina: Delegados: José Agostinho Vieira. Localidades pertencentes ao 5º Círculo: Gouveia, São Sebastião das Correntes, Penha, Senhora do Porto, Distrito de Araçuaí, Rio Vermelho, Rio do Peixe, São Sebastião.

6º Círculo - Sede em Minas Novas. Delegados em diferentes épocas: Carlos Pereira Freire Moura, Silvério José da Costa, José Cristiano Costa. Localidades pertencentes ao 6º círculo: Chapada, Grão Mogol, Água Saca, Sucuriú, São Domingos, São Miguel, Carato da Serra, Itacambira, Rio Pardo, Santa Cruz.

7º Círculo - Sede em Formiga. Delegados em diferentes épocas: Felipe Pereira de Carvalho, José Pacheco Neves. Localidades pertencentes ao 7º círculo: Vals Risonha, Contendas, Januária, São José do Geracuba, Barra do Rio das Velhas, Coração de Jesus, Bonfim, Olhos d'Água, Tremedal.

8º Círculo - Sede em Barbacena. Delegado: Carlos Maria Ferreira. Localidades pertencentes ao 8º círculo: Ponta, Presidência de São João Batista, Rio do Peixe, Santa Rita, Rio Preto, Mercês do Tombo, Rio Novo, Remédios, Chapéu d'Uvas, Santo Antonio do Porto, São Sebastião do Feijão Cru, Distrito do Melo, São Francisco de Paula, Santa Rita de Ibitipoca.

9º Círculo - Sede em São João Del Rei: Delegado: Martiniano Severo de Barros. Localidades pertencentes ao 9º círculo: Oliveiras, Prados, Lagos Dourada, Passa Tempo, Carrancas, Senhora de Penha da França, Santa Rita do Rio Abaixo, São José del Rei.

10º Círculo - Sede em Baependi: Delegados em diferentes épocas: Demásio Xavier Castro, Antonio Carlos da Rocha Brandão. Localidades pertencentes ao 10º círculo: Pouso Alegre, Carmo, Aiuruoca, Turvo.

11º Círculo - Sede em Campanha. Delegados em diferentes épocas: Salvador Machado de Oliveira, Francisco de Paula Ferreira Lopes. Localidades pertencentes ao 11º círculo: Sant'Ana do Sapucaí, Itajubá, São Gonçalo, Rio Verde, São João Batista do Douradinho, Santa Catarina, Sant'Ana, Lanbari, Mundo Novo, Lavras, Três Pontas, Dolores, Varginha, São João Nepomuceno, Espírito Santo de Varginha, Três Corações do Rio Verde, Dolores da Boa Segurança, Carmo da Escaravauça.

12º Círculo - Sede em Uberaba: Delegados em diferentes épocas: Domingos da Silva e Oliveira, Antônio José da Silva. Localidades pertencentes: Desemboque, Patrocínio, Araxá, Sacramento.

13º Círculo - Sede em Paracatú: Delegados em diferentes épocas: José Januário de Souza, Joaquim Pimentel Barbosa, João de Pina Vasconcelos. Localidades pertencentes ao 13º círculo: Alegres, Buriti, Três Pontas, Santana do Alegre.

14º Círculo - Sede em Pitangui: Delegados: Basílio de Araujo da C. Alvarenga, Flávio Máximo Pereira Duarte, Joaquim Cecílio dos Santos. Outras localidades pertencentes ao 14º círculo: Pitafú, Abadia, Dolores de Indaia, Saúde, Bom Despacho, Santa Catarina.

15º Círculo - Sede em Pouso Alegre: Delegado: José Carlos Martins. Outras localidades pertencentes ao 15º círculo: Caldas, Camanducaia, Ouro Fino, Jacuí, Cabo Verde, Alfenas, São José e Dolores das Alfenas, Jaguarí.

10 circunscrições escolares que dividiam o estado, criadas pelo decreto nº 676 de 1894:

1ª Circunscrição. Sede: OURO PRETO

A primeira Escola Normal de Ouro Preto é referida no artigo 7 da Lei nº 13 de 28 de março de 1835. Em 5 de março de 1840, o Presidente da então Província de Minas Gerais deu providências para o início do funcionamento dessa Escola Normal que foi extinta em 10 de dezembro de 1842. Em princípios de 1847, recomeçou a funcionar, de acôrdo com o artigo 3º da Lei de 8 de abril de 1846, sendo fechada novamente em 6 de maio de 1852. Foi restabelecida, ou fundada outra, em 1872. O Presidente da Província Francisco de Paula Silveira Lobo, faz referência a essa Escola em Relatório de 1878. Assim também consta do Relatório de 1882 e ainda no do Presidente Luiz Eugênio Horta Barbosa de 1888.

Municípios de que se compõe a 1ª Circunscrição Escolar:

- 1- Ouro Preto
- 2- Abre Campo
- 3- Alto Rio Doce
- 4- Alvinópolis
- 5- Barbacena
- 6- Caratinga
- 7- Manhuassú
- 8- Mariana
- 9- Ponte Nova
- 10- Piranga
- 11- Queluz
- 12- Viçosa.

2ª Circunscrição. Sede: SABARÁ

A Escola Normal de Sabará é referida no Relatório do Presidente da Província de 1882, bem como no do Presidente Luiz Eugênio Horta Barbosa de 1888. Teve a sua equiparação cessada em virtude do Decreto nº 4904 de 27 de novembro de 1917.

Municípios de que se compõe a 2ª

Circunscrição

- 1- Sabará
- 2- Bonfim
- 3- Curvelo
- 4- Caeté
- 5- Entre Rios
- 6- Itabira
- 7- Pará
- 8- Santa Luzia do Rio das Velhas
- 9- Santa Bárbara
- 10- São Domingos do Prata
- 11- Sete Lagoas
- 12- Vila Nova de Lima

3ª Circunscrição. Sede: SÃO JOÃO DEL REI

A Escola Normal de São João Del Rei é referida no Relatório do Presidente Luiz Eugênio Horta Barbosa de 1º de junho de 1888.

Municípios de que se compõe a 3ª Circunscrição

- 1- São João del Rei
- 2- Abaeté
- 3- Bambuí
- 4- Bom Sucesso
- 5- Campo Belo
- 6- Dolores do Indaiá
- 7- Dolores da Boa Esperança
- 8- Formiga
- 9- Inhaúma
- 10- Itapecerica
- 11- Lavras
- 12- Oliveira
- 13- Pitangui
- 14- Prados
- 15- Pium-í
- 16- Turvo
- 17- Tiradentes

4ª Circunscrição. Sede: JUIZ DE FORA

A Escola Normal de Juiz de Fora e existindo anteriormente foi instalada ou encampada pelo Estado em 15 de fevereiro de 1894

Municípios de que se compõe a 4ª Circunscrição:

- 1- Juiz de Fora
- 2- Além Paraíba
- 3- Carangola
- 4- Cataguazes
- 5- Guarará
- 6- Lima Duarte
- 7- Leopoldina
- 8- Mar de Espanha
- 9- Palma
- 10- Pomba
- 11- Palmira
- 12- Rio Branco
- 13- Rio Novo
- 14- Rio Preto
- 15- São João Nepomuceno
- 16- São Manuel
- 17- São Paulo de Muriaé
- 18- Ubá

5ª Circunscrição. Sede: CAMPANHA

A Escola Normal de Campanha foi fundada em 1.872 É referida no Relatório de 1.882, do Presidente da Província, bem como no de 1.888 do Presidente Luiz Eugênio Horta Barbosa.

Municípios de que se compõe a 5ª Circunscrição:

- 1- Campanha
- 2- Aiuruoca
- 3- Alfenas
- 4- Baependi
- 5- Cabo Verde
- 6- Cambuí
- 7- Carmo do Rio Claro

6ª Circunscrição. Sede: UBERABA

A Escola Normal de Uberaba é referida no Relatório do Presidente da Província Luiz Eugênio Horta Barbosa de 1º de junho de 1.888.

Municípios de que se compõe a 6ª Circunscrição:

- 1- Uberaba
- 2- Araxá
- 3- Frutal
- 4- Jaguari
- 5- Monte Alegre
- 6- Passos
- 7- Monte Santo
- 8- Prados
- 9- São Pedro de Uberabinha
- 10- Santa Rita de Cássia
- 11- São Sebastião do Paraíso
- 12- Sacramento

7ª Circunscrição. Sede PARACATU

A Escola Normal de Paracatú foi criada pelo Regulamento nº 84 destinada a ter as aulas iniciadas em fevereiro de 1.880. É referida no Relatório do Presidente Luiz Eugênio Horta Barbosa do ano de 1.888.

Municípios de que se compõe a 7ª

Circunscrição

- 1- Paracatú
- 2- Araguari
- 3- Bagagem
- 4- Carmo da Bagagem
- 5- Carmo do Paranaíba
- 6- Patos
- 7- Patrocínio

8ª Circunscrição. Sede: MONTES CLAROS

A Escola Normal de Montes Claros foi criada pelo Regulamento nº 84, do tempo do Império, ficando especificado que as aulas deveriam ter início em fevereiro de 1.880. Acha-se referida no Relatório de 1.882, bem como no de 1.888, do Presidente Luiz Eugênio Horta Barbosa.

Municípios de que se compõe a 8ª.

Circunscrição:

- 1- Montes Claros
- 2- Boa Vista do Tremedal
- 3- Bocaiuva
- 4- Contendas
- 5- Januária
- 6- São Francisco

9ª Circunscrição. Sede: ARASSUAÍ

A Escola Normal de Arassuaí, já existia na época do Decreto 676 de 15 de janeiro de 1.894 que lhe faz referência.

Municípios de que se compõe a 9ª.

Circunscrição

- 1- Arassuaí
- 2- Grão Mogol
- 3- Minas Novas
- 4- Rio Pardo
- 5- Salinas
- 6- Teófilo Otoni

10ª Circunscrição Sede DIAMANTINA

A Escola Normal de Diamantina foi criada pela Lei nº 2.475 e instalada em 7 de fevereiro de 1.879. Foi referida no Relatório de 1882, bem como no de 1.888 do Presidente Luiz Eugênio Horta Barbosa. Extinta pela Lei 183 de 9 de setembro de 1.895, continuou, entretanto, porque tal lei previa que a extinção se daria quando fosse criado um prédio na mesma cidade e isto não se deu. Será visto mais tarde, que foi extinta em 1.905.

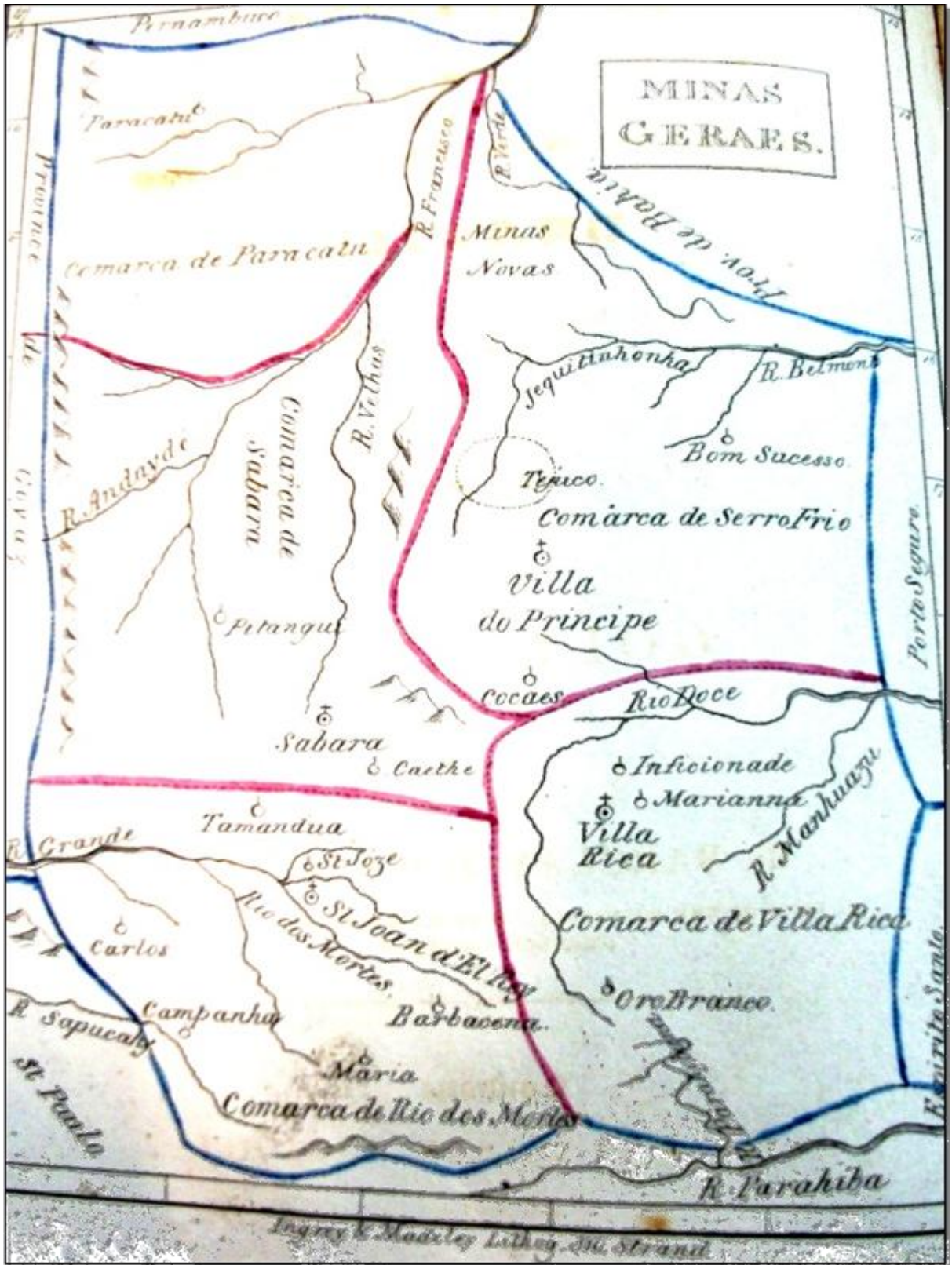
Municípios de que se compõe a 10ª.

Circunscrição:

- 1- Diamantina
- 2- Conceição do Sêro
- 3- Ferros
- 4- Peçanha
- 5- Sêro
- 6- São João Batista
- 7- São Miguel de Guanhões.

ANEXO D

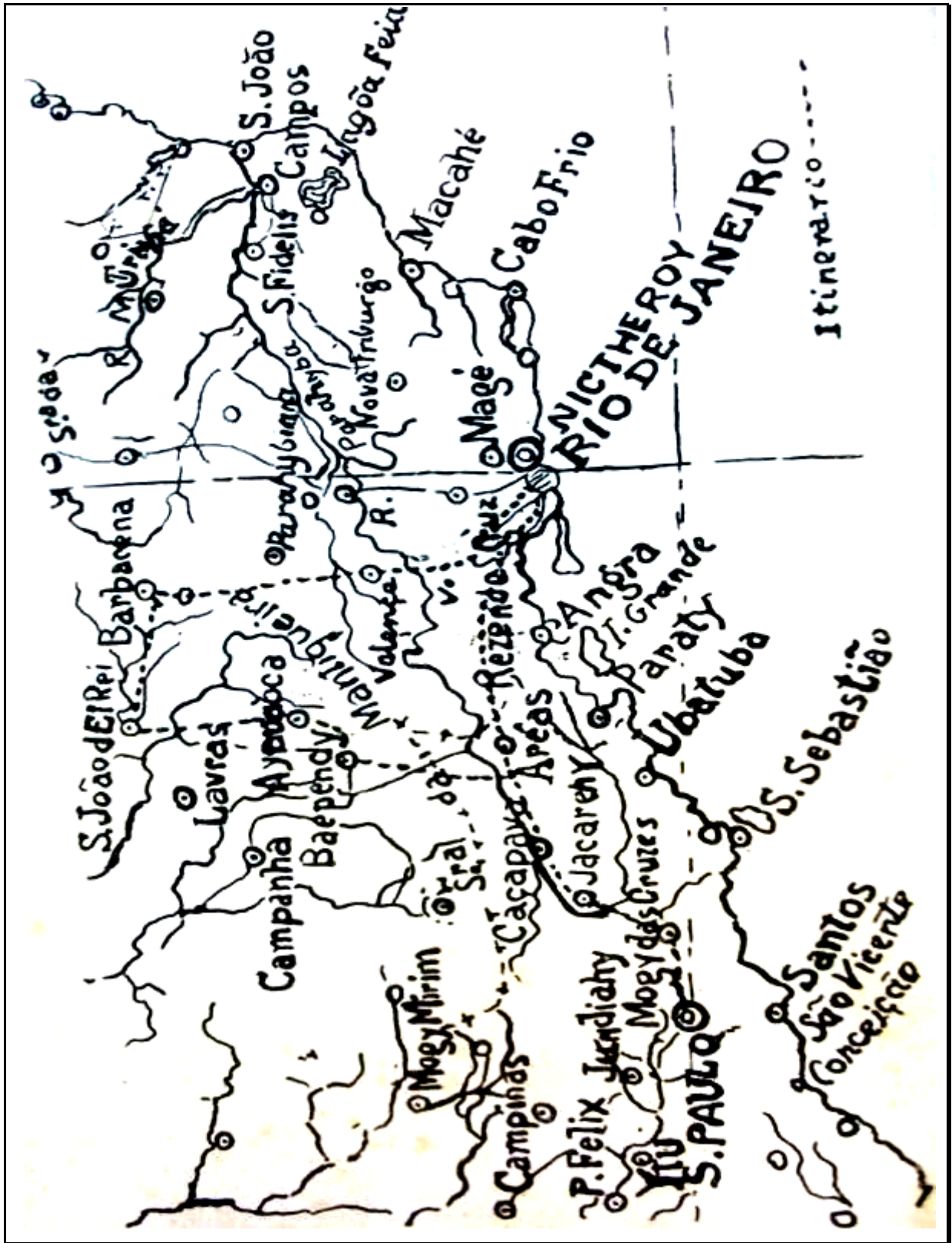
Mapa de Minas Gerais em 1830:



Fonte: MOUNTENEY, Thomas Barclay.1834.

ANEXO E

Mapa de Minas Gerais em 1822:



Fonte: HILAIRE, Augusto de Saint. 1932.