

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**As vitrines da civilização:  
referências estrangeiras na  
instrução pública em Minas  
Gerais no século XIX**

Rita Cristina Lima Lages

Belo Horizonte  
2013

Rita Cristina Lima Lages

**As vitrines da civilização:  
referências estrangeiras na  
instrução pública em Minas Gerais  
no século XIX**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Dr. Luciano Mendes de Faria Filho

Linha de pesquisa: História da Educação

Belo Horizonte

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte e respeitados os direitos autorais.

Catálogo na publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

LAGES, Rita Cristina Lima

As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX. Rita Cristina Lima Lages; Orientadora Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho — Belo Horizonte - MG, 2013.

Tese (Doutorado) — FaE — UFMG — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação: História da Educação.

(LC HV- a preencher pela biblioteca)

**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

Tese intitulada “As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX”, de autoria da doutoranda Rita Cristina Lima Lages, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - FAE/UFMG – Orientador

---

Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira – UFS

---

Profa. Dra. Carla Simone Chamon – CEFET – MG

---

Profa. Dra. Thais Nivia de Lima e Fonseca – FAE/UFMG

---

Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira – FAE/UFMG

---

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 29 de outubro de 2013.

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31270-901 – Brasil

Para minha filha, **Marina Lages Silva**, com quem eu teço uma história com fios de afeto e doçura. E porque o amor é a melhor parte da história.

## AGRADECIMENTOS

***Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!***

(Eduardo Galeano, do *Livro dos Abraços*)

Diante do grande desafio que foi a empreitada e realização deste trabalho e da satisfação de tê-lo agora finalizado, muitos são os meus agradecimentos às pessoas e às instituições que colaboraram nesse processo; que me ajudaram a ver das mais variadas e necessárias maneiras. Por isso, agradeço:

À FAPEMIG, pelo financiamento da pesquisa.

Ao meu orientador, Luciano Mendes de Faria Filho, por me acompanhar com grande competência desde o mestrado, pela confiança depositada, pelo respeito aos meus limites e, sobretudo, pelo poder e sensibilidade de agregar pessoas.

Aos professores da banca examinadora: Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, Carla Simone Chamon, Thais Nivia de Lima e Fonseca, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, Bernardo Jefferson de Oliveira e Marcus Vinícius Corrêa Carvalho.

A todos os professores da linha de pesquisa História da Educação da FaE/UFMG, pelas contribuições não apenas para este trabalho, mas para minha formação como pesquisadora.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG. Especialmente, à Rose, à Daniele e ao Ernani.

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, com quem eu tive a sorte de compartilhar mais do que conhecimentos.

Aos colegas do doutorado, amigos, Eduardo Maia, Marileide Lopes, Fabiana Viana, Elisângela Chaves, Solyane Lima, Juliana Melo, Adriana Leon, Cleide Maciel, Mateus Zica, Diogo Putcha, Cecília Nascimento, Marcilaine Inácio, pela cumplicidade e companheirismo.

Aos colegas do GEPHE-FaE/UFMG, pela amizade, pelos encontros, e por todas as contribuições para a pesquisa e para a vida.

À Magna Rodrigues, pela revisão e formatação do trabalho. Mas, antes de tudo, pela amizade que continua há muito.

À amiga Telma Borges, pela generosidade das leituras e sugestões para o trabalho.

À Anna Luiza Ferreira Romão, pela colaboração na coleta e catalogação de dados da pesquisa.

À professora Ceres Leite Prado, a quem devo minha inserção nos caminhos da pesquisa.

Ao amigo Vítor, pelo suporte em horas muito necessárias, pelo carinho e sensibilidade para com as coisas da vida.

À Stella Sanches, grande amiga no momento crucial da escrita. Obrigada, por dividir tanto as angústias do “quase acabando e não acaba” quanto as alegrias da finalização.

Aos amigos Jeice e Emerson, parceiros de longa data na logística diária com os filhos, pela generosidade e amizade sinceras.

Ao Dener, pela colaboração e incentivo contínuos, e também por seguimos juntos de outra forma. E a toda sua família, à D. Anita, à Denise, pelo apoio de sempre.

A todos os meus familiares e amigos queridos, pelo incentivo e alegria dos encontros. Aos primos e primas, sempre juntos.

Aos meus pais, Antônio e Maria das Graças, com quem aprendi a bravura para abrir caminhos “no peito e na raça” e a leveza para seguir a vida com alegria e doçura. Obrigada, por me ensinarem que a honestidade de caráter, o respeito ao outro e a mim mesma, são os meus maiores patrimônios. A vocês, dois, toda minha gratidão e respeito. E porque pai e mãe é coisa sagrada!

Aos meus irmãos e irmãs, por todo o apoio (financeiro inclusive!) e pelo orgulho que eu sei que carregam ao ver a realização deste trabalho.

À minha filha amada, MARINA LAGES SILVA, porque este trabalho é meu e seu! Por toda a compreensão das horas esperadas, eu te prometo dias melhores.

## **NA ARGENTINA**

À CAPES, pelo financiamento do doutorado sanduíche

À professora Heloísa Pimenta Rocha, pela ajuda no processo.

À professora Sandra Carli, da UBA, pela acolhida e orientação do trabalho.

À Biblioteca Nacional de Maestros (BNM): pelas orientações da professora Ana Diamant e pela colaboração da bibliotecária Julieta Almada.

Ao Colegio Nacional de Buenos Aires, por permitir e colaborar com a pesquisa.

Aos colegas da pesquisa, Cíntia Borges, Carolina Toschie, Rosana García e Martín Aveiro.

## **EM ESPECIAL**

Deixo registrado meu agradecimento à Universidade Federal de Minas Gerais, instituição na qual me graduei em Letras, realizei o Mestrado e agora finalizo o Doutorado em Educação. Gostaria de enfatizar que a excelência dos serviços prestados por essa instituição, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, permitiu-me uma formação ampla, como professora e pesquisadora. Ademais, registro minha ligação afetiva construída com a UFMG ao longo deste percurso; afeto que se estende à beleza do seu espaço físico, com seus ipês multicoloridos. Por tudo isso, pelo investimento público do qual usufruí, a contrapartida social compõe meu horizonte profissional.

*Esconder-se no porão, de vez em quando, é necessidade vital. Precisamos de silêncio e solidão, e, não, apenas os poetas. Senão, corremos o perigo de nos esvairmos em som, fúria e esterilidade. O campo para que a palavra se instale para o autor e para o leitor é o campo do silêncio e da audição.*

(Adélia Prado, jornal *O Tempo*, 16 de outubro de 2010).



## RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa sobre as experiências dos países estrangeiros, consideradas bem sucedidas, que serviram como parâmetros para os dirigentes políticos e educacionais na elaboração de propostas para o ensino público da Província de Minas Gerais no período compreendido entre a Independência, em 1822, e a Proclamação da República, em 1889. Entre os vários projetos que convergiriam para a formação do Estado Nacional, aqueles pertinentes à educação pública se evidenciaram como um dos fundamentais investimentos. A principal base empírica deste trabalho são as análises dos Relatórios de Presidentes de Província do Estado de Minas Gerais, produzidos ao longo do século XIX. Outros documentos, sobretudo as publicações da imprensa periódica, aportam elementos enriquecedores para análises. No domínio das proposições teórico-metodológicas para abordagem dos exemplos referenciados, considera-se que a *circulação* de conhecimentos — promovida tanto pela mobilidade de sujeitos em diferentes espaços culturais, no caso, em países estrangeiros, quanto pelo recurso da circulação de impressos de um modo geral — proporcionou condições que possibilitaram a *apropriação* das *expertises* estrangeiras. Ainda nesse movimento, considera-se os sujeitos produtores dos discursos como *mediadores culturais*, enquanto detentores de características que promoveram a aquisição dos conhecimentos de outras culturas, que se mostraram válidos à solução dos problemas do campo da educação pública em Minas Gerais.

Palavras-chave: Países estrangeiros; Instrução Pública; Minas Gerais.

## RÉSUMÉ

Ce travail présente les résultats d'une recherche qui a procédé à l'analyse des expériences de pays étrangers, considérées comme réussies, qui ont été prises en considération par les dirigeants politiques dans l'élaboration de propositions pour l'éducation publique dans la *Província de Minas Gerais* dans la période entre l'Indépendance en 1822, et la Proclamation la République en 1889. Parmi les divers projets qui convergeraient pour former l'État national, ceux liés à l'éducation publique ont été mis en évidence comme un investissement majeur. La principale base empirique et méthodologique du travail sont les analyses des *Relatórios dos Presidentes da Província de Minas Gerais*, documents produits au cours du XIXe siècle. D'autres documents, en particulier les publications de la presse périodique, fournissent des éléments enrichissants pour analyse. Dans le domaine des propositions théoriques et méthodologiques pour approcher les exemples cités, il est considéré que la *circulation* des connaissances promue à la fois par la mobilité des individus dans de différents espaces culturels, ainsi que la *circulation* des textes d'une manière générale, ont créé des conditions qui ont permis l'*appropriation* des expertises étrangères. On considère encore les producteurs des discours en tant que *passseurs culturels* dans la mesure où ils sont porteurs de caractéristiques qui favorisent l'acquisition de connaissances appartenant à d'autres cultures, censées résoudre les problèmes du domaine de l'éducation publique dans le Minas Gerais.

Mots-clés: Pays étrangers; Enseignement publique; Minas Gerais.

## **ABSTRACT**

This study aims at presenting the results of a research on the supposedly successful experiences of foreign countries which served as guidelines for both political and educational leaders as they elaborated the public education proposal for the province of Minas Gerais in the time comprised between the Independence (1822) and the Proclamation of the Republic (1889). Among the various projects which contributed to the formation of the Brazilian state, those pertaining to education seemed to have gotten bigger investments. The main empirical and methodological foundations of this study were the analyses of the records of the province's presidents. Besides other documents, especially the issues of periodicals, also contributed with enriching elements to the study. As to the theoretical-methodological propositions employed in approaching the examples, we consider that the circulation of knowledge – promoted by the mobility of individuals as well as by the circulation of printed materials – brought about the conditions which enabled the appropriation of the so-called foreign expertise. The individuals who produced the discourses, considered cultural mediators, while endowed with the characteristics which allowed for the acquisition of the knowledge of foreign cultures, proved to be valid to the solution of the problems related to education in Minas Gerais.

Keywords: Foreign nations, Public education, Minas Gerais.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Citação em francês: sobre agricultura moderna na França, de M. Lovergne	103
Figura 2	Relação de Aulas Avulsas da Instrução Secundária em 1871	105
Figura 3	Palavras de Victor Hugo	131
Figura 4	Folha de rosto de <i>O Partido Liberal</i>	258
Figura 5	Tábua de Matérias de <i>O Partido Liberal</i>	259
Figura 6	Escolas primárias em Columbus e São Luiz	260
Figura 7	Colégio Vassar em New York	261
Figura 8	Colégio Rutger para o sexo feminino em New York e Parker Institute no Brooklyn	262
Figura 9	Collegio Columbia, universidade	263
Figura 10	Contracapa e folha de rosto de <i>A Instrução Pública nos Estados Unidos</i>	264
Figura 11	Assinatura de C. Belem	264
Quadro 1	Países estrangeiros: propostas para a instrução pública em Minas Gerais	161
Quadro 2	Países / Citações	188
Quadro 3	Autores dos <i>Relatórios da Presidência da Província de Minas Gerais</i> (1828-1882)	213
Tabela 1	Exposições Internacionais em números – 1862 a 1889	109

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – PRINCÍPIOS E FINALIDADES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA</b>	<b>46</b>
1.1 Luzes, liberalismo e instrução pública	47
1.2 Civilização e civilidade	57
1.3 Modernidade e progresso	64
<b>CAPÍTULO II – A <i>MARCHA DA CIVILIZAÇÃO</i>: LUGARES, ESPAÇOS E PRÁTICAS DE CIVILIDADE E MODERNIDADE</b>	<b>79</b>
2.1 Viagens como estratégias de formação: os lugares de civilidade e modernidade	81
2.1.2 Estudos sobre estudantes mineiros no exterior	83
2.1.3 Estudantes/viajantes mineiros do século XIX: as viagens oficiais da província	87
2.2 O ensino de inglês e francês: a língua estrangeira como forma de acesso aos códigos da civilização	98
2.3 As exposições internacionais: espaços da modernidade, conhecimentos na vitrine	108
<b>CAPÍTULO III – AUTORES, LIVROS, TRADUÇÕES, IMPRESSOS: ESTRATÉGIAS DE CIRCULAÇÃO E MEDIAÇÃO DE CONHECIMENTOS.</b>	<b>114</b>
3.1 Francis Bacon e René Descartes: o espírito dos métodos, a educação pela via das ciências modernas	117
3.2 Victor Cousin	123
3.3 Victor Hugo	125
3.4 Os Estados Unidos pelo olhar dos franceses: Laboulaye, Laveleye, Buisson, Hippeau	132
3.4.1 Edouard de Laboulaye	132
3.4.2 Émile de Laveleye	138
3.4.3 Célestin Hippeau	141
3.4.4 Ferdinand Buisson	144
<b>CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIAS ESTRANGEIRAS: PRINCÍPIOS E PROPOSTAS PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA MINEIRA</b>	<b>153</b>
4.1 Países estrangeiros como modelos, exemplos ou lições	155
4.2 Países estrangeiros: propostas para a instrução pública em Minas Gerais	161
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>212</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>258</b>

## INTRODUÇÃO

A civilização avançará nos sertões impelida por essa implacável força motriz da História [...] [...] porque, etnologicamente indefinidos, sem tradições nacionais uniformes, vivendo parasitariamente à beira do Atlântico dos princípios civilizadores elaborados na Europa, e armados pela indústria alemã — tivemos na ação um papel de mercenários inconscientes. (Euclides da Cunha, *Os Sertões*, 1901, p. 27).

I. Sim, a escrita de uma tese é um ato voluntário. Você precisa escrever e quer escrever. Mas como começar uma tese? Esse “como começar” jamais fora para mim um ato voluntário qualquer. Um ato que se reveste de uma sacralidade. A sacralidade da escrita. À espera de um “gatilho”, de uma espécie de pedra fundamental do texto. Mas essa espera não se assentava em uma passividade “esperando por”. Enquanto isso, releitura de documentos, de banco de dados, um refazer incessante de categorias, de rubricas várias. “Enquanto isso” seria talvez a fabricação da pedra fundamental.

Enquanto isso, ocorriam-me algumas histórias de escritores consagrados e seus processos de produção. Porque muito me apraz essa parte. E aqui poderia citar vários. Ocorriam-me Gustave Flaubert e sua escrita de *Madame Bovary*, empreendida em quatro anos, quando, acuado pelos prazos do editor, dizia em seus excessos detalhistas que estava “em busca da palavra perfeita”<sup>1</sup>. Emile Zola em uma obra intitulada *Do Romance* faz uma análise da escrita de alguns romancistas franceses como Victor Hugo, Gustave Flaubert, Stendhal, etc.. Deste último, cita uma frase interessante: “Todas as manhãs leio uma página do Código Civil para pegar o tom”.

Enquanto isso, possivelmente encontrava mais conforto na frase de Manoel de Barros quando afirma que “escrever é carregar água na peneira”. Mas uma tese não é um poema livre. E também não poderia, ao modo de Flaubert, ficar em busca da palavra perfeita. Não, não se tratava disso. Talvez meu equilíbrio fosse encontrar um espaço viável entre Flaubert e Barros. Porque, nas minhas particularidades — obviamente, não só minhas — uma tese poderia ser mais que um relatório de dados, inscritos em teorias e empirias. A certeza de que ia “pegar o tom” não me isentava das angústias do “como começar”.

Apenas conhecia *Os Sertões* de Euclides da Cunha. Um conhecer de ouvir falar sobre, de ler sobre. E as referências sobre a obra eram as melhores possíveis. Que era de uma grandeza, de uma magnitude. Que era uma “leitura obrigatória”, para a qual era preciso empreender coragem. Sim, eu tinha o desejo, mais do que a obrigação. E eis que, no processo do “enquanto isso”, meus dedos esbarraram em *Os Sertões* de Euclides da Cunha em uma feira de livros. Senti-me orgulhosa da compra.

---

<sup>1</sup> Como músico que era, Flaubert “procurava” palavras que não só expressassem melhor o sentido, mas que também compusessem a musicalidade, a boa sonoridade do texto.

A nota preliminar da obra me interessou no ato porque foi escrita pelo próprio autor. Uma nota breve, pequena, mas uma síntese perfeita. Síntese da obra, síntese do processo de fabricação da obra. Oportuno encontro.

O primeiro parágrafo me fez sentir um misto de constrangimento e entusiasmo sobre meu processo de escrita da tese. Talvez isso, pois diz o autor sobre seu livro: “Escrito nos raros intervalos de folga de uma carreira fatigante”.

Ainda na nota, Euclides traz reflexões sobre o processo de civilização da sociedade brasileira. Ele diz da civilização à qual os sertões se sucumbiriam, implacavelmente, segundo sua avaliação. Diz, incluindo-se, dos brasileiros vivendo parasitariamente os padrões de civilização elaborados na Europa. Do mesmo modo impactante, foi o encontro com sua frase, “Estamos condenados à civilização. Ou progredimos, ou desapareceremos”, já na trama do livro.

Vale dizer que não me importavam aí os “pertencimentos” de Euclides da Cunha. Não era minha preocupação fazer análises a esse respeito. Fato que só me ocupou posteriormente. O que contava era o impacto que essa leitura provocara. Mais exatamente, da relação do autor com a questão da civilização. As citações escolhidas como epígrafe desse texto e que estão na nota preliminar de *Os Sertões*, como já foi dito, diziam-me de uma relação negativa com um molde de civilização baseado nos padrões europeus.

Escrita em 1901, essa nota ia ao encontro das questões da minha pesquisa. Euclides denuncia a civilização, traz a experiência negativa da civilização. O que me parecia claro diante do léxico: “implacavelmente”, “vivendo parasitariamente” ou “estamos condenados”.

Tais encontros com o texto me remeteram de imediato aos conteúdos dos documentos lidos na ocasião do mestrado e atualmente no doutorado. Mais exatamente, aos conteúdos dos Relatórios de Presidentes da Província de Minas Gerais produzidos ao longo do século XIX. A leitura de tais documentos nos permite um contato com os discursos da elite política dirigente sobre um Brasil a ser civilizado, que deveria ser civilizado.

E, ao contrário do que me sugeriu a leitura do texto de *Os Sertões*, esses documentos propugnavam uma relação positiva com a civilização. Um desejo de civilidade claro expresso nos textos. Ocorreu-me o primeiro relatório produzido pelo presidente da Província de Minas Gerais, João José Lopes Mendes Ribeiro. Na realidade, uma “Fala” do presidente na instalação do Conselho Geral da Província



em 1828<sup>2</sup>. O conteúdo desse relatório se destacara em minhas leituras possivelmente pela eloquência do seu autor sobre um Brasil a se construir, cuja construção não teria outra base senão a civilização; esta, por sua vez, a ser promovida, sobretudo pela instrução pública, tomando como parâmetros positivos os países europeus.

Tudo vence a inteligência e a mão do homem civilizado. A França, Inglaterra, Alemanha, e quase toda a Europa, centro agora das ciências, artes, e indústria, comércio e civilização, estavam há alguns séculos submersas em barbárie e bruteza.

Sim, nossas diligencias poderão [...] por estradas [...] presentemente intransitáveis, traspasar com pontes rios [...], arrancar das entranhas dos montes preñhes de todos os metais [...]; melhorar a agricultura [...], animar a indústria, dilatar o comércio, extirpar abusos que impedem o andamento dos negócios úteis; aligeirar com inventos, e maquinaria o peso dos trabalhos, multiplicando as potências produtivas, aumentar progressivamente os capitais, e a par deles a população; verificar o gérmen dos talentos com que a natureza dotou os nossos concidadãos; e exercitar a instrução pública, na razão direta da qual se promove a civilização, grandeza, e opulência dos Estados. (APM: OR PERI 0012 XIX — Fala do Presidente João José Lopes Mendes Ribeiro na Instalação do Conselho Geral da Província de Minas Gerais, 1828, p. 2 e 3).

A tônica do conflito com a civilização percebida no texto de Euclides da Cunha, produzido no final do século XIX e publicado em 1901, marcava, pois, um contraponto com esse discurso enaltecedor da civilização e que ecoará ao longo de todo o século XIX no Brasil. Isso, ao tomar por referência os discursos reproduzidos nos Relatórios de Presidentes da Província de Minas Gerais, de 1828 a 1889<sup>3</sup>.

Se o discurso do presidente da província em 1828 denunciava o desejo de uma civilização ainda por se assentar, as reflexões encontradas em *Os Sertões*, escritas a uma distância de quase um século depois, já me diziam de uma civilização sem direito de escolha, sem recuo, implacável; já dada, logo. E me parecia, por isso, uma síntese da relação com a civilização há tanto propugnada.

Percebi que meu objeto de estudo se encontrava nesse recorte entre os dois textos, entre 1828 e 1901, entre o desejo manifesto e o conflito com o já instalado. Obviamente, outros recortes mais finos e justificados se fazem necessários. E vale

---

<sup>2</sup> Ver: SALES, Zeli Efigênia Santos de. *O Conselho Geral da Província de Minas Gerais*. 2005. Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

<sup>3</sup> Será problematizado adiante o recorte temporal da pesquisa.

dizer, com entusiasmo, que o encontro com *Os Sertões* de Euclides e as reflexões nesse momento suscitadas inauguraram, portanto, a edificação da escrita.

II. Ao nos orientarmos, principalmente, pelos estudos de Miriam Jorge Warde (2000), constatamos que a partir da proclamação da independência do Brasil, em 1822, os mais diversos projetos de construção da identidade e unidade nacional foram alimentados por referências a países estrangeiros, entre os quais, destacam-se, primeiramente, os países europeus como referenciais para o Brasil e, posteriormente, os Estados Unidos da América do Norte<sup>4</sup>, sobretudo a partir da segunda metade do século. Entre os diversos projetos que convergiram para a formação do Estado Nacional, aqueles pertinentes à educação nacional se evidenciaram como um dos principais investimentos da classe política dirigente. Tomando, portanto, o campo da instrução pública como centro das reflexões, interessa-nos analisar em que medida a apropriação de experiências consideradas de êxito dos países estrangeiros no campo educacional serviram para compor os discursos dos dirigentes políticos e educacionais no que concerne à proposição de soluções ou propostas de organização da instrução pública na Província de Minas Gerais no período compreendido entre a Independência, em 1822, e a Proclamação da República em 1889.

Centrando-nos em discursos produzidos sobre a instrução pública, na primeira metade do século, se a França desfruta de uma hegemonia nas referências feitas às Nações estrangeiras, seguirá, pois, como país mais mencionado ainda na segunda metade do século; período, a partir do qual, torna-se muito mais fértil a mobilização de exemplos de diversos países estrangeiros. Tal mobilização, na segunda metade, permite-nos construir uma espécie de taxonomia dos países estrangeiros que se fizeram mais presentes: França, demais países considerados adiantados da Europa e Estados Unidos. Em declinações mais refinadas: a França, país mais referenciado, paradigma de elementos organizacionais para a educação; os Estados Unidos — país mais mencionado depois da França — enaltecido pelo prodígio nos feitos da difusão da instrução; demais países europeus, classificados sob a rubrica *países adiantados da Europa* — entre os quais se destacaram

---

<sup>4</sup> Neste estudo, referiremo-nos ao país Estados Unidos da América do Norte (EUA) como Estados Unidos.

Inglaterra, Alemanha (Prússia) e Holanda — considerados possuidores de condições ideais para o êxito na difusão da instrução.

A principal base empírica deste estudo são as análises dos Relatórios de Presidentes de Província do Estado de Minas Gerais, produzidos ao longo do século XIX. Outros documentos, sobretudo as publicações da imprensa periódica, aportam elementos enriquecedores para análises. No domínio das proposições teórico-metodológicas para abordagem dos exemplos referenciados, consideramos que a *circulação* de conhecimentos/ideias — promovida tanto pela mobilidade de sujeitos em diferentes espaços culturais, no caso, em países estrangeiros, quanto pelo recurso da circulação de impressos de um modo geral — criou condições que possibilitaram a *apropriação* de *expertises* estrangeiras que convergiram para a construção dos discursos sobre a instrução pública na província mineira. Ainda nesse movimento, consideramos os sujeitos produtores dos discursos como *mediadores culturais*, na medida em que são possuidores de características que promoveram a *apropriação* dos conhecimentos de outras culturas, que se mostraram válidos para a solução dos problemas do campo da educação em Minas Gerais.

III. Em uma pesquisa de mestrado<sup>5</sup>, estudei a escolarização da língua francesa na instrução pública em Minas Gerais, entre 1831 e 1855 (LAGES & SILVA, 2007). Foram focalizados nessa pesquisa seus primeiros momentos de escolarização na instrução pública. Destacou-se, nesse período, uma ambiência cultural na província de Minas Gerais, fortemente marcada pela presença francesa, que se fazia, sobretudo, pela circulação de livros e impressos. Nesse contexto, a língua francesa se tornou uma disciplina escolar da instrução pública em 1831. Para tal estudo, foram privilegiados os pressupostos teórico-metodológicos da *história das disciplinas escolares* e *história do currículo*.

Com a pesquisa de mestrado dedicada ao estudo da escolarização da língua francesa na primeira metade do século XIX, a proposta para os estudos do doutorado foi, inicialmente, compreender também o processo de escolarização da língua inglesa na instrução pública em Minas Gerais, ao tomar, como recorte

---

<sup>5</sup> LAGES & SILVA, Rita Cristina Lima. *O ensino de francês em Minas Gerais entre 1831 e 1855*. 2007. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

temporal, a segunda metade do século XIX, visto que foi, sobretudo, a partir desse período, que o ensino dessa língua pôde ser identificado nos programas escolares.

Na apresentação do projeto de pesquisa, destaquei os discursos da elite política dirigente que imprimiam valores diferenciados ao justificar a necessidade da escolarização das línguas francesa e inglesa. A língua inglesa é muitas vezes classificada dentro de um caráter instrumental, considerada “comercial, por excelência”; já a francesa, “diplomática: é um abundante veículo de conhecimentos científicos, artísticos e literários”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria da Instrução Pública, p.15).

Em síntese, assim se delineou, inicialmente, a proposta de estudos do doutorado: analisar o processo de escolarização dos idiomas estrangeiros no ensino secundário em Minas Gerais na segunda metade do século XIX, articulado às práticas culturais vigentes, com o intuito de compreender tal processo como uma prática subjacente aos projetos de civilidade e modernidade da província mineira.

Ao seguir a prática comum às pesquisas, uma das ações foi realizar uma revisão bibliográfica sobre estudos que tratassem da circulação de referenciais estrangeiros ou culturas estrangeiras no Brasil, no século XIX. Tratar das práticas culturais para além da escola ia ao encontro, principalmente, das orientações do pesquisador francês, Pierre Arnaud (1989), que propõe a questão da *representatividade cultural* como uma condição para a admissão de nova disciplina nos programas escolares. O autor afirma ser necessário que as práticas escolares se aproximem das culturais, por um lado, mas que adquiram novos sentidos ao serem apropriadas para o uso escolar, por outro.

A revisão realizada permitiu uma aproximação dos estudos que tomam o século XIX como objeto de investigação; tais investigações indicam, nesse período, o empreendimento por parte da intelectualidade política brasileira de um projeto de modernização da sociedade por meio, principalmente, da educação. Os estudos de Warde (2000), anteriormente citados, afirmam que, desde a Proclamação da Independência política do Brasil, em 1822, a representação de um Brasil como parte constitutiva da América Latina não teria composto o imaginário nacional; os discursos sobre a construção da identidade e formação do Estado Nacional foram alimentados por referências ao mundo extracontinental: a Europa e, depois, os Estados Unidos teriam se constituído em espelho para o Brasil e não os "pares" latino-americanos (WARDE, 2000, p.10).

Para o campo educacional, Luciano Mendes de Faria Filho, Carla Simone Chamon e Walquíria Miranda Rosa (2006) destacam a organização e expansão da escolarização como um dos elementos marcantes do Brasil oitocentista no período pós-independência. Período no qual “a associação progresso, civilização e educação ganha os discursos dos estadistas e faz da instrução pública um tema de debate.” (p.70). E, segundo essa lógica de organização e expansão, os métodos de ensino constituíam o centro da discussão, visto que se procurava instruir de maneira satisfatória e no tempo mais reduzido possível. A racionalização do tempo, um dos aspectos da modernidade, encontrava-se no cerne do debate. Sobre os métodos de ensino praticados nos países “mais adiantados”, são buscadas, em um primeiro momento, as experiências da Inglaterra e da França.

Chamon (2005), ao analisar a referência norte-americana, fala-nos de um “lento ruminar” dessa referência nos campos econômicos, culturais — e educacionais, conseqüentemente — que começaria a se estabelecer a partir da segunda metade do século XIX do Brasil Imperial, e se evidenciaria no final do XIX e início do XX. A respeito do referencial norte-americano para o campo da instrução, Chamon afirma que, a partir da década de 1870, os Estados Unidos começaram a ser tomados como país que possuía um dos sistemas de ensino mais bem estruturados e mais amplamente distribuído pela população, razões pelas quais era apontado como uma das referências para a instrução no Brasil. A autora cita exemplo de países como França, Alemanha, Inglaterra, Bélgica, Áustria, Holanda e Suíça, ao lado dos quais “os Estados Unidos da América do Norte começava a aparecer como um modelo a ser perseguido” (p.178). A pátria norte-americana passa a se constituir, de forma gradual, “num paradigma para o campo educacional brasileiro, num processo que, pouco a pouco, provocaria um deslocamento (mas não um apagamento) da França de sua posição de prestígio perante a elite intelectual brasileira” (CHAMON, 2005, p.178).

Orientada principalmente pelos pressupostos de Warde (2000), Chamon (2005) e Faria Filho, Chamon e Rosa (2006), empreendi uma leitura dos Relatórios de Presidentes de Província produzidos ao longo do século XIX, com a atenção voltada para os projetos de instrução pública. Documentos aos quais já havia me dedicado na ocasião do mestrado, mas privilegiando agora, sobretudo, aqueles da segunda metade do século. Essa leitura me permitiu confirmar as orientações dos autores sobre a tomada dos Estados Unidos como referência para a educação

brasileira a partir da segunda metade do oitocentos. Nas referências ao estrangeiro, além das presenças marcantes da França e Estados Unidos, a Inglaterra, a Alemanha e a Holanda aparecem como países cujas condições no campo educacional se mostravam positivamente consolidadas.

No que diz respeito ao desejo de progresso e modernidade da província mineira — processo no qual a instrução desempenharia um papel fundamental — os Estados Unidos apareceram, não poucas vezes, nos discursos dos Relatórios de Presidentes de Província de Minas Gerais como a pátria prodígio na difusão da instrução.

Longe de indicar os Estados Unidos como um modelo, que nos seria impossível imitar em sua atividade prodigiosa e progresso surpreendente; devo ponderar que a difusão universal da instrução, o desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos de todas as classes, foram os móveis poderosos da proeminência reconhecida daquele país. (MINAS GERAIS: Relatório de 1879, p. 29).

E, justaposta aos Estados Unidos, a França seguia como paradigma mais mobilizado para efeitos de organização da instrução pública. Reiterava-se continuamente a necessidade de tomar aquilo que estava *“em prática na França, de cujo exemplo sobre organização de ensino tanta influência temos já recebido”*. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução, p.40, grifos nossos).

Ao voltar à proposta inicial do estudo sobre a escolarização das línguas estrangeiras modernas, o inglês e o francês, o percurso acima descrito sugeriu um redirecionamento do foco da pesquisa. A leitura dos relatórios de presidentes da Província de Minas Gerais produzidos ao longo do século XIX permitiu perceber que as línguas estrangeiras, por sua vez, viriam compor o conjunto das práticas referenciadas pelos dirigentes políticos e educacionais mineiros como promotores da civilidade, do progresso e da modernidade do país. Isto é, seriam parte de um conjunto mais complexo no que tange aos projetos educacionais, entre outros, empreendidos em feixe, e convertidos para o *locus* da civilização no qual a nação deveria se instalar; ao modo das outras pátrias nas quais a província mineira deitava seus olhares. A proposta da pesquisa se redirecionou, portanto, para o objetivo de investigar a circulação das práticas dos países estrangeiros no campo da educação que foram apropriadas pelos discursos dos dirigentes políticos e educacionais,

diante da imperiosa necessidade de organização da instrução pública da Província de Minas Gerais, ao longo do século XIX. E tomando esse projeto de organização do campo educacional, subjacente — assim como os demais empreendidos — à busca teleológica pela civilização que se mostrou inequívoca no decorrer dos relatos analisados.

Ao refletir sobre o lugar da escola na cena pública em Minas Gerais no século XIX, Luciano Mendes de Faria Filho e Marcilaine Soares Inácio (2012) trazem o processo de escolarização como elemento central na afirmação do Estado Imperial.

Inserindo-se num movimento verificado em todas as províncias brasileiras, as elites dirigentes mineiras, interessadas na escolarização da população, por meio dos discursos e de medidas legislativas, foram produzindo o lugar da escola na sociedade do século XIX. Essa instituição assumiu gradativamente a responsabilidade pelo ensino da leitura, da escrita e do cálculo, da civilidade, da moral e da religião. (FARIA FILHO; INÁCIO, 2012, p. 53).

Pensar na mobilização de referenciais estrangeiros para a organização do campo da educação pública na província mineira, subjacente aos projetos de civilidade, progresso e modernidade — léxico esse, congruente com o ideal de civilização almejado, e orientado, conforme nos ensina Faria Filho e Inácio (2012), para a afirmação do Estado Imperial, sensibiliza-nos a buscar debates suscitados por vários pesquisadores que tomaram o tema da história da escolarização brasileira no século XIX.

Francisco Parreira Cordeiro (2006, p. 2413), ao tratar da circulação de culturas estrangeiras no Brasil na segunda metade do século XIX, afirma que a historiografia clássica sobre o período considera que “apenas no final do século, já com o advento da República, se tivessem gestado propostas verdadeiramente modernas para a educação no nosso país”. E que estudos mais recentes vêm insistindo na fertilidade do período imediatamente anterior para uma melhor compreensão do que ele nomeia gênese da modernidade pedagógica no país (CORDEIRO, 2006).

Marta Carvalho (2011) indica que seriam múltiplas as evidências da inscrição do Brasil no circuito internacional, no “concerto das nações civilizadas” (p. 192) na segunda metade do século XIX. De acordo com a autora, a historiografia educacional recente vem traçando o que ela classifica como uma espécie de

cartografia dos circuitos internacionais em que se difundiu, nesse período, uma pluralidade de informações e de materiais pedagógicos que tiveram função modelar no processo de configuração da instituição escolar (p.192).

Carvalho (2011) ressalta ainda que a metodologia de reconstrução da materialidade dos processos de produção, circulação e apropriação desses modelos nos permite ver que “essa cartografia põe em evidência os dispositivos de regulação de um modo escolar de educação, encenado em práticas e artefatos culturais”, a saber: exposições internacionais, viagens de estudo, relatórios, livros e revistas que comporiam os “circuitos”. Salienta que, em tais artefatos/circuitos, “a proliferação de materiais escolares, produtos industriais prescritivamente propostos como suportes de rotinas inéditas em salas de aula, figuram a escola como *signo de modernidade* (Grifos nossos)”. E ainda sintetiza tal reflexão ao modo de uma pergunta: “Não seriam as práticas e os saberes formalizados nos usos desses materiais o que permitiria a qualquer país postular sua inserção no concerto das nações civilizadas?” (p.192).

Ao se valer da asserção *inovações pedagógicas*, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2003) fala das ideias associadas na Europa à educação atualizada que aqui também possibilitariam o atendimento às aspirações de modernidade. A autora remete a uma “cornucópia de modelos administrativos e pedagógicos à disposição” (p. 51), vindos das Exposições Internacionais e que comporiam “todo um conjunto de diretrizes, métodos, procedimentos e conteúdos **modernos**, que foi posto em circulação e pôde ser discutido, experimentado desde a década de 1870” (p. 52, grifo da autora).

Encontrando-se ainda em curso o século XIX, José Veríssimo escreve, em 1891, *A Educação Nacional*, obra através da qual declara seu pleito por uma educação genuinamente brasileira, uma instrução de espírito brasileiro, com cotornos do que ele define como *brasilidade*. Cláudia Alves (2011), quando toma o referido trabalho para análise, afirma que “naquele momento, algumas nações eram representadas como espécies de vitrines, onde se poderiam buscar modelos [...]”. Sobre Veríssimo, nessa obra, destaca que ele “dirigia seu olhar para as experiências externas, buscando um confronto que, ao mesmo tempo, valorizava algumas delas, e avaliava o que poderia ser útil para a experiência brasileira.” (ALVES, 2011, p. 36). Os exemplos de algumas nações europeias e dos Estados Unidos deveriam ser



tomados como instrutivos para a construção da pátria brasileira; mas não se tratava de copiá-los. Nesse tom, anuncia Veríssimo:

Não copiemos ninguém, mas estudemos tudo e todos, e principalmente estudemo-nos a nós mesmos. Tiremos do conhecimento da pátria, os mesmos elementos como que lhe havemos de preparar a grandeza. Que superior aos Estados Unidos pela unidade etnológica e pela maior acentuação do caráter nacional, ela o venha a ser também por juntar às energias novas da América as delicadezas espirituais da Europa, consorciando os mais altos dotes de espírito e coração, o sentimento e inteligência, com as máximas atividades da nossa coeva civilização industrial. (VERÍSSIMO, 1906, p. LXVI-LXVII).

Ao pautarmo-nos em expressões de Veríssimo, constatamos que não se tratava de copiar ninguém, mas de tirar conhecimentos dos exemplos estrangeiros de forma refletida e, assim, construir o *cadinho* brasileiro no domínio da educação. Alves (2011), na análise que faz do autor em questão, afirma que “Veríssimo era avesso às cópias e expressava sua indignação com a tendência de imitar os hábitos estrangeiros que se mostrava tão presente na nossa sociedade.” (p. 38).

No capítulo “Brasil e Estados Unidos”, da referida obra de Veríssimo, percebe-se uma crítica às formas definidas por ele como um ato de “macaquear” os estrangeiros por parte dos brasileiros. Veríssimo louva o exemplo norte-americano, porém adverte que “muito é o que havemos a aprender e mesmo a imitar dos Estados Unidos, mas isto não nos induza a pormo-los a copia-los” (p.175). E sobre cópias, segue com os exemplos de cada nação:

Sabe-se até que extremo levamos a cópia das modas, dos usos, da literatura e dos costumes franceses. A política era à Inglaterra que arremedava; os usos e tradições e história política da grande nação parlamentar nunca foram em parte nenhuma tão citados com em o nosso parlamento. A prática, sabemos nós qual era. Atualmente sente-se que é a grande república norte-americana que nos irá servir de modelo.

[...]

Portanto, [insto], nos devemos penetrar desta ideia, que tendo muito a aprender dos Estados Unidos, não devemos [por-nos] simplesmente a macaque-los irrefletidamente. (p. 175, 176).

Por sua vez, Luciano Mendes de Faria Filho e Zeli Efigênia dos Santos Sales (2009) consideram as referências a outros países — uma estratégia comum no Brasil e em outros países da América Latina — possuidoras de caráter pedagógico e de persuasão, não se constituindo, portanto, como uma retórica vazia. E que

pretendem demonstrar sentido do “próprio processo civilizatório vivido pelas sociedades humanas.” (p. 29-30).

**IV.** Baseando-nos nas análises de Warde (2000, p.10), anteriormente referidas, que tomam o marco da proclamação da independência do Brasil, em 1822, averiguamos, a partir de então, que o despojamento do jugo português implicou na construção de discursos que pleiteavam uma identidade e formação do Estado Nacional, alimentados por referências a países estrangeiros considerados adiantados na marcha da civilização. Partindo da premissa de que esses discursos se mostraram presentes nos Relatórios dos Presidentes da Província de Minas Gerais produzidos ao longo do século XIX, como recurso metodológico de recorte temporal da pesquisa, foi considerado, portanto, o advento da Independência, de 1822, como ponto de partida para a análise da mobilização dos referenciais estrangeiros nos discursos sobre a educação na Província de Minas Gerais.

Recorte que se justifica, do mesmo modo, quando consideramos igualmente os estudos de Faria Filho, Chamon e Rosa (2006, p. 70), os quais destacam, no campo educacional, a organização e expansão da escolarização como um dos elementos marcantes do Brasil oitocentista no período pós-independência. Período, a partir do qual, a associação progresso, civilização e educação ganhara, segundo os autores, os discursos dos estadistas, fizeram da instrução pública um tema de debates contínuos.

E ao tomarmos essa propagação da escolarização no Brasil oitocentista no período pós-independência, dentro dos contornos acima elucidados, recortamos para este trabalho as estratégias empreendidas para expansão e organização dos níveis primário e secundário da instrução pública na Província de Minas Gerais.

Quanto à data limite para compor a intercessão temporal na qual se encontra o objeto de análise, optamos pelo advento República, em 1889. Considerando que adventos dessa natureza não implicam necessariamente uma mudança imediata das práticas, podemos nos apoiar, no entanto, no que diz Hilsdorf (2003), no momento de suas análises do período de mudança do Regime do Império para República, afirma que a mudança de regime é sempre um marco político e cultural (p.57). Ao tomar por referência o Manifesto Republicano de 1870, Hilsdorf nos deixa saber que os signatários de tal documento preceituavam que, “pela via evolutiva, a sociedade brasileira seria transformada indireta, lenta e acumulativamente”, por

meios e instrumentos políticos, culturais, sociais, etc., entre os quais se assentavam as instituições escolares. E esses meios e instrumentos serviriam para instituir “o regime monárquico como corrupto e atrasado e a reconhecer as vantagens de uma república descentralizada e federativa, amiga da ordem e do progresso modernos”. Nesse sentido, enfatiza a autora, “a educação pelo **voto** e pela **escola** foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano” (grifos da autora). No que diz respeito ao progresso prometido pelo regime republicano, ele é desdobrado na seguinte reflexão: “a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo”. (p.60).

A análise das apropriações das práticas dos países estrangeiros para a organização do campo educacional baseou-se, sobretudo, na compreensão desse movimento como instituidor de estratégias que visavam à instalação da província mineira, e por extensão a nação brasileira, no *locus* das nações civilizadas, no qual se chegaria pelo exercício da instrução pública; na razão direta da qual se promoveria a civilização, grandeza e opulência dos Estados.

Considerar a instituição das referidas estratégias em um tempo mais dilatado, qual seja: **entre 1822 e 1889**, permitiu apreender as transformações e/ou continuidades das finalidades da escola, orientadas, que se viram, para a instalação do país na rota da civilização; processo para o qual concorreram os substantivos civilidade, progresso moral, progresso material, modernidade, etc. — enunciados nos discursos proferidos sobre a instrução pública em Minas Gerais no período recortado.

Conforme nos diz Hilsdorf sobre os propósitos republicanos para a educação — a via da instrução escolar como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, oferecida como garantia da ordem e do progresso de contornos modernos —, pode-se sustentar que esses propósitos se evidenciaram como um eco dos discursos produzidos pelos dirigentes políticos e educacionais a partir de 1822<sup>6</sup>. E se tais propósitos não se manifestam como prática efetiva, a institucionalização dos mesmos como parte do projeto republicano para a educação se mostra metodologicamente pertinente para proceder ao recorte final da pesquisa,

---

<sup>6</sup> Discursos esses, que, se não se convergiam em suas proposições, não se desorientavam, entretanto, dos propósitos republicanos aqui destacados em Hilsdorf (2003).

na medida em que possibilita vislumbrar aquilo que se discursou ao longo do século XIX e aquilo que se instituiu, formalmente, em projeto nacional de educação.

V. A base empírica principal do trabalho são os discursos presidenciais da Província de Minas Gerais, produzidos entre 1828 e 1889. Para as análises de tais documentos, consideramos o discurso como prática/produto de práticas e como produtor de práticas, assim como nos orienta Michel de Certeau (1999). O autor, ao nos ensinar as artes da operação historiográfica, afirma a história como a arte de encenação que compreende a relação entre o lugar do discurso, os procedimentos de análise e a construção de um texto. E no jogo de tal combinação, portanto, postula a impossibilidade de analisar o discurso fora da instituição da qual ele se organiza. Isto posto, problematiza-se aqui natureza desse *documento* que são os discursos presidenciais, intentando, pois, uma aproximação da instituição à qual ele se integra, bem como dos sujeitos aos quais é atribuída sua autoria. O que nos leva a considerar não apenas os presidentes de província, mas também diretores, vice-diretores e inspetores da instrução pública, tendo em conta os relatórios que tratam da rubrica educação e que vêm em forma de anexos. Sobre a natureza do título do documento, é preciso dizer, no entanto, que tanto os conteúdos das falas dos presidentes quanto todos os anexos — educação, obras públicas, segurança pública, etc. — compõem todos um único documento que traz o título de Relatório, ou Fala dos presidentes, ou vice-presidentes da província. Por isso, são aqui considerados como Relatórios da Presidência da Província. Para a organização das informações, a fim de deixar clara a autoria do documento selecionado, essa será informada no próprio texto que antecede a citação. Trata-se de uma operação necessária, considerando que, em um mesmo ano, podem existir relatórios de mais de um presidente. Necessária também, considerando os anexos, escritos pelos diretores, vice-diretores, inspetores ou outros sujeitos designados para atuar na instrução pública.

Os discursos presidenciais: nas pesquisas que os utilizam, geralmente recebem o título de *Relatórios de Presidentes de Província*. São-lhes dados, porém, diferentes títulos — *registros, falas, relatórios, exposição, ofício, mensagem*<sup>7</sup> — de

---

<sup>7</sup> Além dessas rubricas, essa natureza de documentos recebia no período do Conselho Geral da Província o termo “Registro de Propostas”. Ver: APM. *Registro de propostas do Conselho Geral da Província – 1828-1832*. Conselho Geral da Província. CGP 4. Já o termo *Mensagem*, será utilizado

acordo com o período em que foram produzidos, bem como a natureza de seu conteúdo<sup>8</sup>. Esses relatórios cujo conteúdo se dedica a comunicar o estado geral dos negócios da província — em sua maioria, ou reproduzem os conteúdos *falas* dos presidentes ou vices, dirigidas à Assembleia Provincial, ou são relatórios escritos pelo presidente para passar o cargo. Vejamos alguns exemplos:

*Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Minas-Geraes na sessão ordinaria do anno de 1840 pelo presidente da provincia, Bernardo Jacintho da Veiga. Ouro-Preto, Typ. do Correio de Minas, 1840.*

*Relatorio que ao illustrissimo e excellentissimo sr. desembargador José Lopes da Silva Vianna, muito digno 1.o vice-presidente da provincia de Minas Geraes, apresentou ao passar-lhe a administração o presidente Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos. Ouro Preto, Typ. do Bom Senso, 1854.*

Várias eram as rubricas que compunham os relatórios: polícia, índios, agricultura, saúde pública, igreja, obras públicas, fazenda, instrução pública, etc.. Em alguns relatórios, as informações sobre cada item eram trazidas de forma mais sintética, fazendo-se menção aos anexos. No caso da instrução pública, os anexos eram relatórios feitos pelos diretores, vice-diretores e inspetores da instrução pública. Também constam relatórios de comissões especiais designadas pelo presidente da província para avaliar o estado da instrução, como foi o caso da comissão nomeada em 1865<sup>9</sup> pelo presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite. São exemplos de títulos de relatórios da instrução, anexos àqueles dos presidentes:

*Relatorio sobre o estado da Instrução Pública na Provincia de Minas Gerais que ao Ilmo e Exm Sr. Conselheiro Carlos Carneiro Campos apresentou o Director Geral da mesma Instrução, Rodrigo José Ferreira Brettas, em 9 de Março de 1859. Typographia Provincial.*

*Relatório do estado da Instrução Pública e Particular da Província de Minas Gerais no ano de 1854 apresentado ao Illustrissimo e Excellentissimo Senhor Doutor Francisco Diogo Pereira de Vasconcelos M. D. Presidente da mesma Província pelo Chantre,*

---

para designar os relatórios dos governadores. Por sua vez, *Exposição* ou *Ofício* eram escolhidos para apresentar relatórios mais sucintos.

<sup>8</sup> Consultar: APM. *Presidentes da Província/Fallas – 1835-1842*. Divisão de Obras Raras, OR PERI 0012, séc. XIX. E ainda: *RELATÓRIOS dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889*.

<sup>9</sup> Comissão composta pelos cidadãos: Rodrigo José Ferreira Brettas, José Cesário de Faria Alvim e Ovídio João Paulo de Andrade. A essa comissão de 1865 foi dada a missão de avaliar o estado da instrução pública naquele momento e, a partir daí, propor soluções para os problemas identificados.

*Antonio José Ribeiro Bhering, Vice-Diretor Geral. 25 de fevereiro de 1855. Ouro Preto, 1855. Typographia do Bom Senso.*

Essa breve apresentação das características dos relatórios dos presidentes de província nos permite, portanto, situar as circunstâncias e natureza dos discursos presidenciais — um documento/relatório produzido para ser apresentado ao próximo presidente ou na abertura das sessões da Assembleia Provincial, com a finalidade de orientar os deputados sobre os assuntos que mereciam a mais imediata atenção. Assim, mostra-se possível tomar tais discursos a partir do seu local de produção, da instituição da qual eles se organizam, como nos orienta Certeau (1999).

Os pressupostos de Certeau sobre o discurso como prática e, ao mesmo tempo, produtor de práticas, mostram-se alinhados àqueles de Lynn Hunt (2001) sobre a linguagem como instrumento de poder. Ao analisar os “diferentes pronunciamentos dos políticos revolucionários” durante a Revolução Francesa, Hunt teve por objetivo “mostrar 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 — ou seja, simultaneamente tornar possível a unidade e a diferença”. E que, além disso, “o ponto principal da tentativa era examinar de que maneira a prática lingüística podia ser instrumento ativo de poder (ou até mesmo construí-lo), em vez de simplesmente refletir a realidade”. (p.22-23). Para ilustrar tal assertiva, Hunt nos dá exemplos dos discursos que analisou do advento da Revolução Francesa:

Quando os guardas nacionais perguntavam: “Você está com a Nação?”, não estavam simplesmente tentando identificar seus amigos em tempos tempestuosos; estavam, na verdade, tentando criar um senso de comunidade nacional — e, ao mesmo tempo, estabelecendo novas maneiras de oposição a esse senso de comunidade. (HUNT, 2001, p. 22-23).

Isto é, as palavras podem não apenas refletir a realidade social e política, mas serem também utilizadas como “instrumentos de transformação da realidade”. (HUNT, 2001, p. 23). A partir do exposto, ao levar em conta a natureza dos relatórios dos presidentes da Província de Minas Gerais — produzidos e proferidos a partir da autoridade (maior) do presidente da Província, e possuindo por finalidade informar os deputados, ou outros presidentes, sobre o estado geral dos negócios da Província e, do mesmo modo, orientá-los sobre os assuntos que mereciam a mais

imediate atenção — eles podem ser compreendidos a partir das perspectivas de Certeau: ou seja, como produtos de uma prática que, por sua vez, orientarão a produção de outras.

Do mesmo modo, ao considerar as orientações de Hunt, podem esses discursos configurar como *instrumentos de poder*, na medida em que visavam ao convencimento — além disso, orientar as práticas — daqueles aos quais se dirigiam. Potencializa essa natureza dos discursos como produtores de práticas e instrumentos de poder o fato de que as sessões da Assembleia Provincial eram transcritas e publicadas nos principais jornais da época; o que também dava visibilidade e publicização aos atos legislativos e executivos. Em síntese, ao tomar dos discursos presidenciais os conteúdos referentes à instrução pública, objetiva-se aqui não considerar apenas o jogo retórico do discurso.

Já apontavam para essa potencialidade dos discursos presidenciais os estudos de Resende e Faria Filho (2001) que tomam os relatórios como fontes para explorar as temáticas sobre a organização da instrução elementar em Minas Gerais ao longo do século XIX. Os autores avaliam essas fontes como “reveladoras do fazer da política educacional da Província mineira ao longo do XIX”. E enfatizam a capacidade desse documento de “dar a ver e suscitar o debate e a tomada de posição acerca das realizações e das proposições do executivo provincial.” (FARIA FILHO; RESENDE, 2001, p.80).

## **Os Presidentes de Província**

Por meio da Lei de 20 de outubro de 1823 (BRASIL,1823), a Assembleia Legislativa e Constituinte determina que a administração de cada província ficasse a cargo de um presidente e um Conselho — o Conselho Geral da Província. Fabiana da Silva Viana (2012) avalia que a proposta da Lei possuía um caráter provisório, mas sua redação já anunciava algumas das diretrizes

que iriam marcar a relação entre a população e governos regionais e o poder central ao longo de todo o século XIX. Uma dessas diretrizes estava intimamente ligada à nomeação dos presidentes de província.

Esta, que era a primeira autoridade provincial, seria escolhida e nomeada segundo a intervenção do próprio Dom Pedro I. O “Imperador Constitucional e Perpetuo Defensor do Brasil” deveria, igualmente, nomear um secretário que seria responsável por cuidar

do expediente na secretaria do governo e por auxiliar o Conselho na ocasião de suas sessões. De acordo com aquela lei, o presidente teria autoridade para despachar “por si só” e decidir sobre todos os negócios da província, desde que atendesse às regulamentações em vigor. (VIANA, 2012, p.84).

A partir do Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834) — primeiro ato de reforma da *Constituição de 1824* — cada uma das províncias fica autorizada a criar uma Assembleia Legislativa, bem como suas características e competências. Viana (2012) nos informa que:

Nas províncias mais populosas, como Pernambuco, Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, elas seriam formadas por trinta e seis deputados, eleitos por meio de eleições indiretas. As sessões continuariam sendo realizadas como nos Conselhos Gerais de Província. Contudo, além de propor, discutir e deliberar, os deputados provinciais estavam autorizados a legislar. Sobre um conjunto definido de assuntos, evidentemente, mas sem a necessidade de submeter suas propostas aos deputados e senadores na Corte. (VIANA, 2012, p. 93).

Temos, portanto, atendendo ao que fora disposto pelo Ato Adicional de 1834, a primeira sessão da Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais realizada em fevereiro de 1835. A partir de então, segundo José Ricardo Pires de Almeida (2000, p. 64), “as Assembléias Provinciais apressaram-se a fazer uso de suas novas prerrogativas e votaram, sobre a instrução publica uma multidão de leis”; em sua maioria, incoerentes, na visão do autor.

Ilmar Rohloff de Mattos (1994), em seu estudo sobre a formação do Estado Imperial, diz- nos que

torna-se necessário restabelecer a íntima conexão entre a Lei do Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, e a que marcava as atribuições dos presidentes das províncias, de 3 de outubro do mesmo ano, (...) o presidente da província como a ‘primeira autoridade’ nela, subordinando-lhe todos que nela encontrassem, seja qual for a sua classe ou graduação. (MATTOS, 2004, p. 270, grifos do autor).

No que se reporta à consolidação do poder, Mattos afirma que ela passa pela descentralização administrativa, na qual cada agente da administração pública era um agente da centralização.



Presidentes de províncias e chefes de legião da Guarda Nacional; Bispos e juizes municipais, de paz e de órfãos; membros das Relações e redatores de jornais locais [...] párocos e médicos; chefes de polícia e professores — todos esses e alguns mais, em graus variados e em situações diversas, nos níveis local, municipal, provincial ou geral, tornam-se peças estratégicas no jogo de construção do Estado Imperial e da classe senhorial (MATTOS, 2004, p. 225)

Assim como Mattos (2004), Viana (2012) também utiliza os discursos dos presidentes de províncias como material de análise. Viana reflete que, apesar de diversos trabalhos já terem utilizados tais relatórios como fonte de pesquisa,

pouco sabemos a respeito dos homens que os escreveram ou os apresentaram naquela tribuna<sup>10</sup>. Deste desconhecimento surge pelo menos um problema: a impossibilidade de uma compreensão mais amidiada das propostas e dos argumentos mobilizados. Como pude constatar, nos vários arquivos consultados, alguns líderes políticos mineiros figuraram entre as autoridades nomeadas pelo imperador para ocupar o cargo de presidente da província de Minas Gerais; Mello e Souza, Pereira de Vasconcelos e Ferreira Penna eram alguns deles. Outros nomes, no entanto, não apareceram na documentação com a mesma frequência que estes; levando-me a presumir que alguns presidentes de província eram líderes políticos, mas de projeção em outras províncias. (VIANA, 2012, p.100).

Ao acompanhar ainda as reflexões de Viana sobre as circunstâncias do cargo de presidente de província, bem como as características daqueles sujeitos, a autora cita o exemplo do presidente Soares d'Andrea que fora designado para administrar a Província de Minas Gerais, nos anos de 1843 e 1844, o qual “possuía o título de tenente-coronel e tinha acabado de retornar dos confrontos ocorridos no sul do país”. (p. 100). Enfim, ao pensarmos nos diversos papéis desempenhados por aqueles sujeitos, talvez pudéssemos defini-los como indivíduos comprometidos com a causa da nação; essa causa declinada em seus aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais.

---

<sup>10</sup> A autora usa o termo “tribuna” para se referir às Assembleias Provinciais.

### **Autores dos relatórios: presidentes e vice-presidentes da província, diretores, inspetores e demais sujeitos da instrução pública**

Ainda no percurso da operação historiográfica sugerida por Certeau (1999) — explorar o lugar de produção do discurso — pretende-se aqui promover um melhor conhecimento sobre os sujeitos que produziram os relatórios sobre a instrução pública, sejam eles, presidentes de província, diretores, vice-diretores ou inspetores da instrução pública. A partir de então, espera-se, seguindo as sugestões de investigação de Viana (2012, p.100), alcançar uma “compreensão mais amidiada das propostas e dos argumentos mobilizados” através dos relatórios da presidência da Província de Minas Gerais.

Com base no pressuposto de que objeto da pesquisa que ora se apresenta é tratar da mobilização dos referenciais estrangeiros — saberes e práticas — para a organização da instrução pública em Minas Gerais, considerar os presidentes da província e demais autores dos discursos sobre a instrução como *mediadores culturais* mostra-se uma estratégia pertinente: compreender como esses sujeitos, produtores dos discursos sobre a instrução, filtram esses referenciais à luz das necessidades erigidas no campo educacional. Com esse propósito, serão tomados os sentidos de *mediadores culturais* — ou *passeurs culturels* — a partir das orientações de Serge Gruzinski (1991; 2001; 2005), e Thais Nivia de Lima e Fonseca (2012).

Ao caracterizar os processos da primeira globalização no século XVI, que instaura novos espaços de circulações, intercâmbios e conflitos entre culturas, Gruzinski nos permite compreender os *passeurs* a partir desse contexto. Define, como *passeurs*, os sujeitos que se deslocaram para esse mundo recém-descoberto e que estabeleceram relações entre os dois mundos; que promoveram a circulação de ideias, projetos, costumes, hábitos, crenças, valores, etc..

Fonseca (2012), ao tratar das noções de mestiçagem e de mediadores culturais a partir das perspectivas propostas por Gruzinski, afirma que

a ocidentalização da época moderna, ocorrida na conquista da América, incluiu também o território e as populações nativas ou imigradas do que hoje é o Brasil, e implicou — assim como ocorreu nos domínios espanhóis — a transferência de valores, saberes e práticas (p. 303).

Segundo a autora, “se por um lado, pretendia-se replicar no novo mundo as formas de ser e de fazer da Europa, por outro, foi impossível encerrar esse processo na mera reprodução por meio de imposição” (p. 303). E sobre as aprendizagens dessas formas ao modo europeu, Fonseca pondera que essas se faziam “em meio a diferentes formas de apropriação, de diferentes leituras, marcadas pela presença dos fragmentos das diferentes culturas em contato, num movimento de descontextualização<sup>11</sup>”. Essa descontextualização se desdobrou em maneiras diferentes “que acabavam por recontextualizar as práticas culturais, nos quadros de uma sociedade misturada e instalada em outra geografia” (p. 303).

No processo de recontextualização das práticas, quando essas adquirem novos significados ao se instalarem em outras geografias, Fonseca afirma que “na perspectiva sugerida por Gruzinski, também há que se considerar a noção de mediadores culturais, pois não parece ser possível pensar nas mestiçagens sem a atuação dos seus agentes” (p.307) — indivíduos ou objetos. Ao se aproximar de uma definição do papel do mediador, Fonseca considera que “o mediador cultural é sujeito ‘entre dois mundos’, capaz de produzir leituras, interpretações e sínteses no movimento de mão dupla, no qual circulam elementos, ou fragmentos das culturas em contato” (FONSECA, 2012, p. 307, grifos da autora).

Fonseca (2012) se refere aos mediadores culturais como uma noção no campo da historiografia que pode ser tomada “como instrumento analítico importante para a pesquisa em história da educação, em diferentes períodos históricos” (p.298).

As leituras dos autores acima referidos nos levam, portanto, a reconhecer os sujeitos como *mediadores culturais* a partir de algumas condições necessárias: são sujeitos que circularam pelo mundo ou mantiveram contato com culturas estrangeiras por outros meios. Esse contato viabiliza o processo de *apropriação* dessa cultura para o universo do mediador, quando a cultura estrangeira adquire outro significado; quando o mediador, ao transmitir essa cultura, coloca em jogo sua subjetividade, seu repertório cultural, suas crenças, etc.. Além disso, faz-se necessário levar em conta a mobilidade do mediador e seu pertencimento a redes de sociabilidade; fatores que potencializam e efetivam a transmissão e circulação da cultura apropriada.

---

<sup>11</sup> A autora adota o termo “descontextualização” em Serge Gruzinski.

Os conceitos de *apropriação* e *circulação*, a partir das proposições de Roger Chartier (1991), podem contribuir para um bom entendimento do papel dos *mediadores culturais* no jogo da circulação de culturas, na medida em que esses sujeitos identificam os conhecimentos que circulam, apropriam-se deles e os fazem circular novamente em outros universos sob seu filtro.

Ao se propor “compreender, como nas sociedades do Antigo Regime, entre os séculos XVI e XVIII, a circulação multiplicada do escrito impresso modificou as formas de sociabilidade, autorizou novos pensamentos, transformou as relações de poder”, Chartier (1991) parte do pressuposto de “que toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico” (p.177). Como metodologias específicas para seu estudo, Chartier estabeleceu três polos de trabalho, quais sejam: o estudo crítico de diversos gêneros textuais; a história do livro e de todos os suportes do escrito; e a análise das práticas, ou dos vários modos como os bens simbólicos são apreendidos, produzindo usos e significações diferenciados. (p.178). Esses modos diferenciados de recepção/apreensão, presentes em sua operação, entendidos como processos de *apropriação*.

Ao partir do pressuposto de que este trabalho toma por base principal os discursos presidenciais — e procura obter deles a mobilização de conhecimentos e práticas das nações estrangeiras concernentes à organização do campo educacional — realizar interpretações desse movimento com base nos processos de *circulação* e *apropriação* tal qual descritos de Chartier mostrou-se operacionalmente válido.

Os conceitos ou noções de *mediadores culturais*, *circulação* e *apropriação* revelaram-se, portanto, centrais para a compreensão de todo o conjunto da tese. Tomando os aportes teóricos aqui destacados, o que nos faz considerar os presidentes e os demais sujeitos que produzem os discursos sobre a instrução pública como mediadores entre culturas? O que os torna agentes promotores da circulação dos saberes e práticas apropriados de outras culturas?

Com o intuito de responder a tais questões, realizei uma pesquisa “mais amigável” sobre os autores dos relatórios. Nesse caso, dos relatórios que foram mais significativos para o propósito desse estudo. Os dados encontrados foram organizados no quadro 3 que, dada sua extensão, compõe a tese como apêndice A. Encontram-se, em destaque nesse quadro, não apenas as características dos

autores dos relatórios, de forma mais descritiva, como também as respectivas referências bibliográficas às quais são remetidos os dados apresentados.

Através das informações que compõem o apêndice A, torna-se possível trazer aqui, de modo mais sintético, alguns casos exemplares de autores dos relatórios com o intuito de analisá-los como *mediadores culturais*; destacando-se as características que os tornam assim. O termo “exemplares” foi adotado na medida em que os casos citados passaram a servir como referência para pensar os demais.

- **Rodrigo José de Ferreira Brettas — Diretor Geral da Instrução Pública em 1859:** natural de Cachoeira do Campo; estudou no Colégio do Caraça e depois em Congonhas do Campo; Professor de filosofia e retórica em Barbacena e Ouro Preto, Promotor público interino na Comarca de Ouro Preto, Deputado provincial por quatro vezes, Inspetor da instrução pública, Diretor de colégios, em Ouro Preto, Cachoeira do Campo e Bonfim; Autor do manuscrito “Traços biográficos relativos ao finado Antônio Francisco Lisboa, distinto escultor mineiro, mais conhecido pelo apelido de Aleijadinho”, publicado em 1858. Com essa monografia foi aprovado como sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; residente em Bonfim, tenta instalar uma fábrica de tecidos com teares mecânicos nessa cidade; agraciado pelo Imperador com a Ordem da Rosa; ligado ao espiritualismo francês, em 1849 escreve o *Novo esqueleto das faculdades e origem das ideias do espírito humano segundo os princípios de Mr. Laromiguière ou da psicologia vigente*, obra sobre psicologia filosófica, destinadas a discutir a estrutura e a hierarquia entre as faculdades da alma e a origem das ideias do espírito humano.
- **Carlos Carneiro Campos — Presidente da Província em 1859:** primeiro professor de Economia Política em São Paulo; como professor adotou, por influência de sua formação, o Catecismo de Economia Política de J.B. Say como compêndio oficial de referência, filiando assim a escola paulistana à tradição do classicismo francês; Catedrático da Faculdade de Direito, em 1827; Deputado na Assembleia Provincial da Bahia (1838-1841; 1843-1844), Deputado geral por São Paulo (1850-1856), Vice Presidente da Província de São Paulo (1853), Senador do Império por São Paulo (1857-1978),

Presidente da Província de Minas Gerais (1842, 1857-1860) e Conselheiro de Estado (1869, extraordinário, e 1875 ordinário); Inspetor do Tesouro, Diretor do Banco do Brasil, Ministro dos Estrangeiros (1862, 1864 e 1873-1875) e Ministro da Fazenda; Obteve a título de terceiro Visconde de Caravelas em 1871.

- **Pedro Vicente de Azevedo — Presidente da Província de Minas Gerais em 1875:** Presidente da Província do Pará (1874); Juiz Municipal e Juiz de Órfãos do termo de Mariana (1875); Presidente da Província de Recife (1887); Proprietário de terras na Província de São Paulo; Presidente da Província de São Paulo (1889); Presidente da Câmara Municipal de São Paulo (1895).

As características reputadas necessárias para que o sujeito seja considerado como *mediador cultural* — entre elas, a mobilidade e pertencimento a redes de sociabilidades diversas — mostraram-se presentes nos autores dos relatórios sobre a instrução pública. Tornam-se agentes que potencializam e efetivam a circulação de conhecimentos na medida em que esses sujeitos ocuparam cargos políticos, jurídicos e administrativos em diversas províncias, tais como: presidentes de província, senadores, ministros, promotores, deputados, conselheiros, desembargadores, juízes, etc.. Como é o caso de Pedro Vicente de Azevedo, presidente das províncias do Pará, do Recife, de Minas Gerais e de São Paulo, entre outros cargos. Estão engajados no cenário político, econômico, social e cultural do país, a partir de atuações diversas: políticos, juristas, eclesiásticos, professores, escritores, redatores da imprensa periódica, etc..

Conforme anteriormente analisada nas teorias sobre mediadores culturais e circulação de culturas — baseando-nos nas perspectivas de Gruzinski — a mediação cultural não pode ser promovida sem a ação dos agentes, sejam eles sujeitos ou objetos. Nesse sentido, pretendemos aqui destacar o papel da circulação dos impressos — livros, jornais, etc. — que, por sua vez, também permitem o acesso às culturas estrangeiras.

Rodrigo José de Ferreira Brettas, como Diretor Geral da Instrução Pública, escreve *Novo esqueleto das faculdades e origem das ideias do espírito humano*

*segundo os princípios de Mr. Laromiguière ou da psicologia vigente*<sup>12</sup>. No que diz respeito à circulação das obras de Laromiguière (1756-1837) em Minas Gerais, cuja obra principal traz o título de *Leçons de Philosophie ou Essai sur les facultés de l'âme*, José Carlos Rodrigues (1986, p. 118) faz algumas referências, classifica-o como um dos “precursores do espiritualismo eclético de Victor Cousin, Maine de Biran e outros ecléticos franceses”. Em seu relatório sobre a instrução pública em 1859, Brettas faz referências a muitos autores franceses. Ao prescrever a adoção do *Methodo de Castro Lopes* para o ensino de Latim em Minas Gerais, faz menção Victor Cousin em seus argumentos: “A adoção desta obra precedeu na Corte conferência entre pessoas muito respeitáveis e competentes na matéria. Como se ali se pensa sobre Literatura Clássica Latina do mesmo modo que *Mr. Cousin* que a considera fonte de gosto”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria da Instrução Pública, p. 21, grifo nossos).

São obras e autores citados por Brettas em seu relatório: Bourdaloue, Massillon, Bossuet, Bacon, Descartes, Victor Cousin, M. Chevalier (economista), *Tratado de Economia Política*, por Jean Gustave Courcelle-Seneuil. E sobre a composição do catálogo das bibliotecas do Lyceo Mineiro, de São João Del Rei e da capital faz as seguintes considerações:

Ao Lyceo Mineiro:

[...] em data de 15 de setembro de 1858 (...) organizei uma relação, cuja compra tive a honra de propor a V. Ex. e tendo sido já autorizada, fiz a encomenda das ditas obras à Casa Garnier no Rio de Janeiro [...]. (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria da Instrução Pública, p. 16).

Às bibliotecas da capital e de São João Del Rei: “[...] para quando tiverem chegado os Livros mandados comprar em França e que lhe são destinados”. (p.16).

Brettas, ao depor a favor do ensino profissional na Província de Minas Gerais, que seria “um dos mais importantes corolários da liberdade das instituições modernas” (p.24), busca referências “nos países cultos da Europa”, onde a conveniência de uma instrução profissional tanto se apregoa, onde:

O reconhecimento de sua utilidade acha-se há muito comprovado na instituição da *Escola Politécnica em França e no Sistema de*

<sup>12</sup> Ver: ASSIS, Raquel Martins de. Psicologia Filosófica no Século XIX: Faculdades da Alma e Relações entre Inteligência, Sensibilidade e Vontade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22 (2), p. 304-311, 2009.

*prestação de ensino secundário adotado na Alemanha, onde ao Aluno saído das Aulas primárias e que pretende prosseguir em seus estudos se pergunta — à que profissão se destina? (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria da Instrução, p.24, grifos nossos)*

Ao mesmo tempo em que cita os países cultos da Europa — no caso, Alemanha e França — para argumentar a favor da conveniência do ensino profissional em Minas Gerais, faz elogios às “maneiras sociais dos Americanos do Norte”, e traz o exemplo dos Estados Unidos, no que concerne ao financiamento da instrução primária por parte de iniciativas de particulares.

Ninguém o dirá certamente, máxime em um país livre como o nosso, em que lhe são tão prediletas as maneiras sociais dos Americanos do Norte, entre os quais o que concerne à instrução primária corre em grande parte por conta de empresas particulares. Uma tal prática não deixaria pois de ser assaz Americana, e, se me não engano é de se esperar-se que os Mineiros tão amantes como são da cultura intelectual, sem repugnância se prestem a este pequeno ônus aliás tão reprodutivo, ou que tantas compensações lhes deve oferecer. (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria da Instrução Pública, p.27)

Alguns extratos do relatório de Brettas, como Diretor Geral da Instrução Pública de 1859, foram aqui trazidos como exemplares para pensarmos os autores dos Relatórios de Presidentes de Província — dos quais fazem parte aqueles da instrução pública — como *mediadores culturais*, como agentes que promoveram a circulação de conhecimentos para a organização do campo educacional em Minas Gerais no século XIX. A leitura dos conteúdos do apêndice A nos permitirá considerar os demais sujeitos como tais. A exemplo, Antônio José Ribeiro Bhering, *Chantre*, Cônego, Vice-diretor da Instrução Pública em 1855, foi professor de filosofia e retórica, professor de francês, possuía um gabinete de leitura em sua casa, fazia parte da associação que mantinha a biblioteca pública de Mariana, redator de muitos jornais da época, além de ter ocupado cargos jurídicos e administrativos na província.

Ao enfatizar a ideia de que a mediação cultural pode ocorrer também por meios materiais — que não apenas pela ação dos sujeitos — vale destacar o papel da imprensa como grande propulsora da circulação de conhecimentos em Minas Gerais ao longo de todo o século XIX. Buscamos, nesse sentido, considerar que os



sujeitos mediadores culturais aqui destacados também mantiveram contato com as culturas estrangeiras por meio da leitura de impressos em geral: livros, jornais, etc..

Sobre a imprensa e seu papel exemplar na difusão e circulação dos conhecimentos, temos o conteúdo de uma matéria publicada no periódico mineiro *A Folha Sabarense*, no dia 1 de setembro de 1889<sup>13</sup>. Encontramos em tal matéria, que trata dos benefícios a serem desfrutados pela cidade de Sabará, na Província de Minas Gerais, com a criação da biblioteca pública, o interessante argumento: o que seria da ciência e dos conhecimentos científicos, sem a criação de Gutemberg? Foi Gutemberg quem dera o impulso necessário para a ciência espargir “tão extensamente os seus raios por todos os continentes que ilumina a quase todos os cérebros”(p.1).

Entre os grandes trunfos que a humanidade tem alcançado na luta pelo progresso, o de mais admiração é incontestavelmente o da imprensa.

Talhada para a luta do imaterial ela tem conseguido irradiar a luz da civilização por todos os pontos do nosso orbe; especial para promover o avanço intelectual, ela tem dado impulso ao mundo industrial, porque a Arte é a aplicação da Ciência; apta para a rápida difusão das ideias, ela pelo Jornal representa a opinião publica e pelo Livro propaga o pensar do sábio.

Na construção da grande obra do mundo científico, cada obreiro tem de continuar o trabalho feito, e por consequência necessidade de conhecer o que já está construído.

Conhecer o que já está construído é fazer uma análise retroativa sobre todas as criações dos sábios; querer fazer esta análise retroativa seria pretender fazer a Terra girar em sentido contrario para ver sem erro as diversas produções científicas, si não fosse a criação de Gutemberg, que sem fazer a Terra voltar, nos fez rever fielmente a ciência antiga.

A ciência outrora acanhada e monopolizada pelas dificuldades da sua transmissão por todas as camadas sociais e através a massa de todos os tempos passados, presentes, e futuros, com o impulso que lhe dera Gutemberg tornou-se tão volumosa e rutilante que espargiu tão extensamente os seus raios por todos os continentes que ilumina a quase todos os cérebros [...]. (*A Folha Sabarense*, 01 de setembro de 1889, p. 1).

A partir de todo o exposto, da proposta de considerar os autores dos relatórios sobre a instrução pública como *mediadores culturais*, destacamos, portanto, a compreensão dos referenciais estrangeiros mobilizados — as práticas

---

<sup>13</sup> Embora o exemplo seja tomado de uma publicação feita no final do século XIX, os argumentos sobre o papel da imprensa na difusão dos conhecimentos são igualmente válidos para o século como um todo, dado o importante papel desempenhado pela imprensa periódica de Minas Gerais na difusão e circulação de ideias desde as primeiras décadas do século em questão.

dos países estrangeiros na organização do campo educacional — como uma *apropriação* dos conhecimentos em *circulação*, para a qual a imprensa, em suas diversas formas de expressão, colocou-se como uma das peças fundamentais.

Nesse sentido, tomar outras fontes, como a imprensa periódica de Minas Gerais, mostrou-se como uma estratégia para o enriquecimento das análises. Da imprensa periódica, foram tomados os seguintes títulos: *O Astro de Minas* (1827-1839), de São João Del Rei; *O Universal* (1825-1842), de Ouro Preto; *A Folha Sabarense* (1885-1891), da cidade de Sabará; *Colombo* (1873-1885), da cidade de Campanha; e *Diário de Minas* (1866-1878) de Ouro Preto. A longevidade das publicações desses periódicos constitui-se como fator metodológico determinante na seleção.

Além dos Relatórios da Presidência da Província de Minas Gerais e dos jornais acima citados, foram do mesmo modo mobilizados documentos do fundo da Seção Provincial (SP) do Arquivo Público Mineiro (APM), leis imperiais e provinciais, entre outros. Constituíram-se esses, portanto, no *corpus* documental da pesquisa. Quanto aos dados obtidos por meio desses documentos, optamos, na escrita da tese, pela atualização ortográfica dos mesmos.

Ao afirmar os conceitos ou noções de *circulação*, *apropriação* e *mediadores culturais* reverenciados como centrais nas análises de todo trabalho, vale dizer, no entanto, que outros conceitos e outros autores se mostraram fundamentais para as reflexões mais específicas de cada capítulo, os quais serão brevemente adiantados.

No primeiro capítulo, “Princípios e finalidades da instrução pública”, expomos a problematização do léxico que denunciava quais deveriam ser as finalidades da instrução pública, assim como os princípios que deveriam reger sua organização. O que foi explorado a partir do repertório lexical: *luzes*, *liberalismo*, *civilidade*, *civilização*, *progresso*, *modernidade*. A análise de tal repertório se desenvolveu a partir de sua mobilização nos relatórios dos presidentes da província mineira, em diálogo com as teorias, e com o acúmulo de estudos pertinentes a cada termo, ou conceito, como queira. Entretanto, as reflexões não se restringiram aos relatórios. Conteúdos de matérias da imprensa periódica se mostraram enriquecedores para pensar a educação de forma mais ampla, em diálogo com seu entorno social, político, econômico e cultural.

No segundo capítulo, “A educação na marcha da civilização: lugares, espaços e práticas de civilidade e modernidade”, abordamos as estratégias, os recursos,

eventos, etc. que se evidenciaram como potenciais e efetivos promotores de uma aproximação da província mineira com a marcha da civilização. Foram exploradas justificativas de autores que nos disseram dessa “busca do outro e de seus códigos de civilização” (CHAMON; FARIA FILHO, 2007, p. 41). Esse outro, definido como as nações estrangeiras; mais exatamente, aquelas erigidas pelos sujeitos que escreveram os relatórios, como “os países adiantados na marcha da civilização”. Destacaram-se como *formas de contato* com os “códigos de civilização”: as viagens oficiais de estudantes ao estrangeiro, subvencionadas pelo governo da província, com fins de buscar práticas consideradas de êxito para a melhoria do estado da instrução pública, ou para formação de profissionais específicos, como foi o caso dos engenheiros; as exposições internacionais, alcunhadas como vitrines da modernidade, nas quais se expunham os *savoir-faire* educacionais exemplares e dignos de serem “levados para casa”; a organização de bibliotecas públicas, para as quais eram compradas coleções publicadas em línguas estrangeiras. Além disso, ao considerar que esse “outro”, espelho do civilizado e do moderno, era o estrangeiro, o ensino de línguas estrangeiras, por sua vez, pode ser considerado como uma prática mediadora de acesso aos códigos da civilização. Afora a instrumentalidade atribuída ao aprendizado das línguas — para leituras de livros e jornais estrangeiros, para as viagens de estudantes ao exterior, etc. — destacou-se, nesse contexto mesmo, o caráter de distinção conferido àqueles que aprendiam idiomas estrangeiros.

No capítulo 3, “Autores, livros, traduções, impressos: estratégias de circulação e mediação de conhecimentos”, procuramos localizar a *circulação* e *apropriação* dos autores, livros, traduções e impressos de uma forma em geral. Tal procedimento se efetuou a partir de autores e obras citados nos discursos. Houve o empenho de identificar e analisar como esses autores e suas ideias compuseram e, em que compuseram, as sensibilidades dos homens daquele tempo — presidentes de província, diretores, vice-diretores, inspetores e demais sujeitos alocados na administração da instrução pública — para elaborar propostas, ou para refletir sobre as demandas da educação pública da província. Para elucidar a importância atribuída pelos sujeitos do discurso — tomados como *mediadores culturais* — ao pensamento dos autores e obras estrangeiras, mencionadas nos relatórios, para refletir sobre o contexto educacional da província do século XIX, mostrou-se pertinente à realização de breves sínteses de algumas obras, bem como do

pensamento e atuações de alguns dos autores no campo da educação em seus respectivos países.

Já no capítulo 4, “Experiências estrangeiras: princípios e propostas para a instrução pública mineira”, pretendemos nesse visor à operação realizada pelos sujeitos dos discursos, em seus atos de conhecer e citar as práticas estrangeiras, conferir-lhes sentido, e, a partir delas, propor os contornos da educação para Minas Gerais, como processos de *circulação* e *apropriação* tal qual nos ensina Chartier (1991). No que diz respeito às apropriações das práticas dos países estrangeiros, procuramos refletir sobre aquelas que se mostraram mais recorrentes, intentando perceber o que essa “quantidade” denunciava sobre as questões mais urgentes para a efetiva difusão da instrução. Com base no inventário das apropriações, do mesmo modo, atentamos para a problematização da frequência dos países citados, pretendendo com isso, estabelecer vínculos entre os dados quantitativos e qualitativos. Tentamos compreender por que a França, país que ocupa na primeira metade do século XIX praticamente a totalidade das referências feitas, continuará como país mais mencionado ainda na segunda metade. E, do mesmo modo, o que qualifica os Estados Unidos como país “modelo” de difícil imitação em seus *modi operandi* educacionais, segundo juízo de alguns dirigentes. É igualmente analisada a frequência de outras nações europeias, destacou-se Alemanha (Prússia), Inglaterra e Holanda como demais países europeus adiantados; assim como eram qualificados nos discursos.

Sobre as apropriações das práticas dos países estrangeiros no plano da instrução pública, procuramos refletir mais detidamente, nesse capítulo, sobre aquelas que se mostraram mais recorrentes, intentando perceber o que essa “quantidade” denunciava sobre as questões mais urgentes para a efetiva difusão da instrução. Nesse movimento, destacaram-se preocupações pertinentes: aos princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino; à difusão da educação popular; a prática da filantropia como recurso para a expansão da instrução; o ensino profissional como condição de progresso. Vale reforçar que essas questões que se mostraram mais frequentes nos discursos convergiam para uma proclamada necessidade de expansão da instrução. Isso não quer dizer, de modo algum, que questões tangentes aos níveis orgânicos tenham sido menos importantes. Conforme se exemplificou também nos capítulos anteriores, ver o que as nações estrangeiras faziam para a obtenção de uma qualidade no ensino, o que igualmente se

manifestou em estratégias dos dirigentes políticos e educacionais. Isso se deu na busca: do mais eficiente e eficaz método de ensino para a alfabetização; dos métodos de ensino baseados nos princípios da ciência moderna para as diversas disciplinas escolares; da formação dos professores, bem como de suas condições de trabalho; da realização e participação dos professores em conferências pedagógicas, ocasiões para se aperfeiçoar as práticas de ensino; da construção de prédios escolares de acordo com as condições ideais de conforto e higiene; da regulação dos tempos escolares; da inspeção do ensino, etc..

Finalmente, os conceitos ou noções de *circulação*, *apropriação* e *mediadores culturais* se constituíram como as bases interpretativas principais, que permitiram analisar os relatórios da presidência da Província de Minas Gerais — demais documentos — e culminar na escrita da narrativa da pesquisa.

## CAPÍTULO I – PRINCÍPIOS E FINALIDADES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

*Nos tempos modernos, Ex. Sr., em que a felicidade de uma nação depende da instrução e educação popular, em que os conhecimentos não são mais como outrora, o privilégio de uma classe ou casta [...] em que o tempo em sua marcha civilizadora fez deles uma necessidade social, um elemento de ordem e de progresso para todos [...]*

O poder do homem reside exclusivamente em sua inteligência. As conquistas da civilização, os progressos da indústria, a riqueza, a moralidade mesma de um povo, tudo isso depende de sua instrução, do seu grau de adiantamento nas ciências e artes [...]. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução, p.28, grifos nossos).

Em seu trabalho *Educação e identidade nacional no século XIX*, Cynthia Greive Veiga (2006, p. 113) inicia o texto com a citação de Bernardo Jacintho da Veiga, presidente da Província de Minas Gerais em 1839: “Não é possível passar de repente do estado colonial ao da civilização, que à outras nações tem custado séculos de trabalho, e de continuados sacrifícios [...]”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1839).

Veiga analisa tal citação como uma das representações elaboradas pelas elites brasileiras, ao longo do século XIX, a respeito das dificuldades de tornar as populações civilizadas e a consequente formação do Estado Nacional.

A leitura dos relatórios dos presidentes da Província de Minas Gerais produzidos ao longo do século XIX nos mostra a presença de um léxico que denunciava quais deveriam ser as finalidades da instrução pública, assim como os princípios que deveriam reger sua organização. Nesse sentido, merecem destaque: *luzes, liberalismo, civilidade, civilização, progresso e modernidade*. A análise de tal repertório será feita, portanto, a partir de sua mobilização nos relatórios dos presidentes da província mineira em diálogo com os estudos que se dedicaram ao estudo dos temas em questão. Entretanto, as reflexões não se restringem aos relatórios apenas. Conteúdos de matérias de jornais da época se mostraram enriquecedores para pensar a educação de forma mais ampla, em diálogo com seu entorno social, político e cultural.

## 1.1 Luzes, liberalismo e instrução pública

### LIBERALISMO

A palavra liberal vem do latim *LIBER* (“livre”). No sentido original, o termo refere-se a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, defendendo e apoiando os direitos individuais. Tais ideias surgiram com os pensadores iluministas do século XVIII, como John Locke e Montesquieu, que tentaram estabelecer os limites do poder político ao afirmarem que existiam direitos naturais e leis fundamentais de governo que nem os reis poderiam ultrapassar sob o risco de se transformarem em tiranos.

Tais pensamentos combinavam com a ideia de que a liberdade comercial iria ser benéfica a todos. Tal ideia foi posteriormente associada com a defesa do capitalismo. O liberalismo econômico pregava o fim da intervenção do Estado na produção e na distribuição das riquezas, o fim das medidas protecionistas e dos

monopólios e defendia a livre concorrência entre as empresas. Foi defendido por pensadores como Adam Smith, Malthus e David Ricardo. (Ana Cristina Pereira Lage, 2006, grifos da autora).

Os termos *luzes e liberdade* são amplamente utilizados nos relatórios ao longo do século XIX. Mesmo que muitas vezes não sejam referenciados, textualmente, os termos *liberalismo* ou *iluminismo*, mostra-se clara a circulação dos princípios aportados por tais concepções em terras mineiras, como destaca a fala do presidente João José Lopes Mendes Ribeiro na Instalação do Conselho Geral da Província de Minas Gerais, 1828; fala essa, já citada na introdução deste trabalho.

Tudo vence a inteligência e a mão do homem civilizado. A França, Inglaterra, Alemanha, e quase toda a Europa, centro agora das ciências, artes, e indústria, comércio e civilização, estavam há alguns séculos submersas em barbárie e bruteza.

Sim, nossas diligencias poderão [...] por estradas [...] presentemente intransitáveis, traspasar com pontes rios [...], arrancar das entranhas dos montes preñes de todos os metais [...]; melhorar a agricultura [...], animar a indústria, dilatar o comércio, extirpar abusos que impedem o andamento dos negócios úteis; aligeirar com inventos, e maquinaria o peso dos trabalhos, multiplicando as potências produtivas, aumentar progressivamente os capitais, e a par deles a população; verificar o gérmen dos talentos com que a natureza dotou os nossos concidadãos; e exercitar a instrução pública, na razão direta da qual se promove a civilização, grandeza, e opulência dos Estados. (APM: OR PERI 0012 XIX — Fala do Presidente João José Lopes Mendes Ribeiro na Instalação do Conselho Geral da Província de Minas Gerais, 1828, p. 2 e 3).

Como expressa a *fala* do presidente, mostrava-se necessário “exercitar a instrução pública, na razão direta da qual se promove[ria] a civilização, grandeza, e opulência dos Estados”. Tal enunciado — vinculado aos ideais do *liberalismo* e *iluminismo* — será reiterado pelos discursos sobre a instrução pública produzidos ao longo do século XIX. Com o intuito de compreendermos melhor as relações que podem ser estabelecidas entre os princípios iluministas e liberais e as proposições para escola pública, tomemos os estudos de Carlota Boto (1996) e aqueles de Eliane Marta Teixeira Lopes (1981), que se dedicaram ao estudo dessa temática.

Boto (1996), em *A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*, analisa o debate pedagógico que se estabeleceu na França entre o Iluminismo e o Enciclopedismo. A autora avalia que atmosfera mental do século XVIII francês “teve incalculável repercussão no discurso republicano no Brasil”



(p.16). Ao focalizar o legado histórico do pensamento pedagógico iluminista, Boto afirma que “o século XVIII, na França, deslocaria o problema do ensino proporcionando-lhe, inclusive uma primazia teórica que até então inexistia”. Enfatiza que

do Iluminismo à Revolução, vislumbra-se o surgimento de um espírito público no qual a pedagogia passa a ser a pedra de toque.

[...]

Havia, sem dúvida, um Estado-nação a ser esculpido: o sentimento de pátria e a unificação linguística eram os dispositivos imprescindíveis para tal empreendimento. A modernidade elegia a cidadania como referência e álibi para a sustentação de uma sociedade que não equacionava as distâncias e desigualdades sociais. A cidadania, no entanto, exigia emancipação Pelas Luzes, pela erradicação do suposto obscurantismo. Reivindicar uma escola única, laica e gratuita, universalizada para todas as crianças de ambos os sexos, significava conferir legitimidade ao prospecto de regeneração e de emancipação inscrito naquele período. (BOTO, 1996, p.16)

Na avaliação de Boto (1996), a utopia revolucionária de “conferir igualdade de oportunidades para que todos pudessem desenvolver talentos que a natureza repartira [...] creditou à instrução o ofício de palmilhar a arquitetura da nova sociedade” (p.16). E aquilo que nomeia como “o cariz pedagógico da Revolução Francesa”, estava inscrito “inegavelmente na herança dos iluministas. Seja pela interlocução, seja pela demarcação das distâncias, os revolucionários evocam e invocam o pensamento da Ilustração” (p.108).

No que dizia respeito aos planos de institucionalização instrução pública, pautados pelos princípios liberais da Revolução, a autora nos faz saber que “vários projetos pedagógicos vieram à tona nos diferentes períodos da Revolução, configurando-se modelos distintos de compreensão do lugar social da escola no movimento de transmissão e aquisição do conhecimento produzido”. (BOTO, 1996, p. 191-192).

Sobre os projetos aos quais a autora se refere, destacamos: os *Cahiers de Doléances* (portadores de denúncias e reivindicações sobre a instrução popular); os planos de Talleyrand, nos quais se destaca o princípio da instrução pública e gratuita apenas naquilo que concerne à instrução necessária a todos os indivíduos; e o *Rapport sur l'instruction publique*, de Condorcet. O referido relatório de Condorcet articula em cinco partes: a natureza e os fins da instrução pública, a instrução

comum para todas as crianças, a instrução comum para os adultos, a instrução relativa às profissões e a instrução relativa às ciências. Considerado como um dos articuladores mais significativos no que diz respeito às proposições para a instrução pública naquele período, Condorcet já preceitua em seus planos que a instrução deverá ser: *nacional, universal, pública*, que se constitui num *dever* do Estado e assentada sobre o princípio da *igualdade* de fato entre os indivíduos. Sobre tais prescrições encontradas nos projetos de Condorcet, temos as seguintes demarcações estabelecidas por Boto (1996):

Condorcet [...] daria uma nova dimensão para o problema da escola, distanciando-se de Talleyrand no que concerne à extensão das reais oportunidades para o cultivo intelectual. No parecer desse herdeiro das Luzes, haveria uma matemática social a regular o aproveitamento máximo dos talentos diferencialmente distribuídos pela espécie. Dar consequência à tese de que virtudes e talentos seriam as únicas fontes legítimas de distinção social supunha a equalização das oportunidades coletivas de desenvolver tais inclinações. Ora, para tanto, havia que se prever uma rede de escolarização gratuita em todos os níveis – por respeito à igualdade em todos os níveis; no entanto – para não ferir o princípio natural da liberdade – o ensino facultado a todos não poderia, nem mesmo na primeira etapa, apresentar-se como obrigatório. (BOTO, 1996, p. 118).

Ao se preocupar com a *igualdade de fato* entre os indivíduos, Condorcet faz proposições no *Rapport* sobre a superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, enfatiza Boto (2003, p. 742), o plano redigido por Condorcet se assentava na proposição de “antever o homem novo a ser engendrado para aquela pátria que se desejava liberta dos males daquilo que passou a ser, então, nomeado ‘Antigo Regime’”. No que cabe à instrução nessa parte, “a ideia motriz [...] era a de buscar, pela arquitetura institucional de um modelo articulado de instrução pública, obter progressivamente a minimização das desigualdades produzidas pelo artifício humano, pela concomitante promoção da única desigualdade natural e, portanto, legítima: a desigualdade de talentos — dos dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada um perante os demais”. E que, além disso, “a preparação cultural acentuaria a força meritória dos mais capazes, o que era, por si, um elemento corretor dos próprios embaraços de uma sociedade liberal, que tinha em mente assegurar, com firmeza, o direito à propriedade, e, portanto, à herança”. (BOTO, 2003, p. 742).

Lopes (1981) dedicou-se igualmente ao estudo dos diferentes projetos educacionais que estiveram nas origens da educação/instrução pública na Revolução burguesa do século XVIII. A autora afirma que os princípios, ou adjetivos — além do *pública* — que a escola assumia naquele período eram mantidos ou descartados segundo a conjuntura: “ou seja, se obrigatória ou não, se laica ou não, se universal ou não, se gratuita ou não, vai depender do jogo de forças políticas, sociais e econômicas em cada momento da Revolução e do grupo que assume o poder.” (p. 60). Busquemos em Lopes algumas sínteses sobre os referidos princípios.

Sobre a *universalidade*, trata-se de um princípio “diretamente ligado à ideia de igualdade” e que esteve presente em todos os discursos”, visto que a proposta da universalidade seria “inerente à proclamação da igualdade”. Quer dizer, “na medida em que os homens são declarados iguais, a educação que lhes convém deve existir para todos e ensinar as matérias mais úteis e concernentes ‘à Constituição e aos costumes nacionais<sup>14</sup>’”. (p. 116, grifos da autora).

Quanto à *gratuidade*, avalia como um “princípio extremamente conjuntural em relação ao princípio da universalidade”. A gratuidade é mantida ou descartada “em função do grupo que detém o controle da marcha dos acontecimentos e da maior ou menor necessidade de coesão dos grupos subalternos”. (p.116). Não há, portanto, um consenso sobre tal matéria. Segundo Lopes, “o primeiro dos planos, o de Talleyrand, explicita que a única instrução que deve ser gratuita é a comum a todos, pois ela veicularia a nova moral e as novas leis que a codificam, mas aponta também que se constitui numa “dívida”.( p. 116, grifo da autora).

O princípio da *laicidade* só não se encontraria explicitado no plano de Talleyrand. Porém, nos demais, a laicidade “é expressa no sentido de serem as escolas desligadas de qualquer vínculo com a Igreja e de serem abolidas delas quaisquer práticas religiosas” (p.118). A esse respeito, Lopes pondera que “laicidade não é sinônimo de neutralidade e, se fosse, neutralidade religiosa não implicaria neutralidade política ou filosófica”. Percebemos, portanto, que “a proposta da laicidade significa, ao mesmo tempo, ruptura com o sistema feudal-elesiástico e a necessidade de se transmitir e inculcar uma nova visão de mundo e de homem” (p. 118). Sobre o papel atribuído à instrução na formação dessa nova visão, esse terá o

---

<sup>14</sup> Grifos feitos pela autora para se reportar ao discurso de Talleyrand.

propósito de “veicular uma nova moral, superando a antiga, e terá na Razão um instrumento para captar e interpretar a nova realidade” (p.118).

Já no que diz respeito ao princípio da *obrigatoriedade*, Lopes afirma que

a escola pública, universal, gratuita e leiga não deveria ser obrigatória. A obrigatoriedade iria contrariar os princípios do “laissez-faire” e a obrigação para qualquer coisa feriria a burguesia, lembrando-lhe as constrictões e os constrangimentos impostos pelo feudalismo e pelo sistema de privilégios. (LOPES, 1981, p. 118-119).

As contribuições de Boto (1996, 2003) e Lopes (1981) nos ajudam a situar e compreender, portanto, os princípios — tributários do pensamento pedagógico iluminista e assentados em bases liberais — que se mostraram presentes na organização da instrução pública brasileira no século XIX. Interessa-nos, neste trabalho, pensar nos modos como tais princípios foram apropriados pelos dirigentes políticos e educacionais na composição de seus discursos sobre a instrução pública.

No que concerne à organização da instrução pública brasileira após a independência, temos, na Assembleia Constituinte de 1823, a proposta de Martin Francisco, conhecida como a *Memória de Martin Francisco*. Trata-se, na verdade, de uma reapresentação de um texto que fora proposto em 1816 para a reforma da instrução na Capitania de São Paulo. Segundo nos informa Demerval Saviani (2007), a memória é, em grande parte, uma cópia dos *Écrits sur l'instruction publique* de Condorcet. Porém, naquilo que supostamente fora copiado de Condorcet, há alguns desvios, ou “ajustes”, das propostas do filósofo francês. A palavra igualdade, central nas proposições de Condorcet no plano da instrução, está inteiramente ausente da *Memória de Martin Francisco*. Saviani nos esclarece que “de fato, em *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, podemos encontrar as ideias básicas contidas na *Memória de Martin Francisco*”. Contudo, o texto de Condorcet fora alterado, “de modo que se ajustasse a um perfil ideológico algo distinto, esposado pelo autor brasileiro”. Além disso,

se Condorcet inicia seu ensaio se referindo à sociedade e aos cidadãos, Martin Francisco falava em soberanos e vassallos, e a palavra ‘igualdade’, que aparece freqüentemente no texto de Condorcet, está inteiramente ausente na *Memória de Martin Francisco*. (SAVIANI, 2007, p.120).

Saviani ainda observa que “enquanto no plano de Condorcet a instrução de primeiro grau teria a duração de quatro anos, Martim Francisco justifica a fixação em três anos”. (p.120).

Se há ajustes no texto do autor brasileiro, adequados ao seu “perfil ideológico distinto” — no caso, distinto de Condorcet — conforme avalia Saviani, isso não se configura como uma realidade exclusiva do contexto brasileiro. Nesse sentido, vale retomar os estudos de Lopes (1981) sobre as origens da educação/instrução pública na Revolução burguesa do século XVIII, quando a autora afirma que

no que concerne a *adjetivação* da instrução, ou seja, se obrigatória ou não, se laica ou não, se universal ou não, se gratuita ou não, vai depender do jogo de forças políticas, sociais e econômicas em cada momento da Revolução e do grupo que assume o poder. (LOPES, 1981, p. 60, grifo nosso).

A propósito da difusão das ideais liberais, encontramos no *Dicionário do Brasil Imperial (1822 –1889)*, dirigido por Ronaldo Vainfas (2008), o verbete *Liberalismo*, no qual se discutem as reinterpretações dos princípios liberais.

[...] apesar de certos elementos comuns, o ideário liberal nasceu múltiplo e contraditório e o processo de formação das sociedades burguesas foi marcado por ritmos diversos no tempo e no espaço, além de necessariamente reinterpretado ao se difundir nas sociedades coloniais. Assim, a clássica polêmica acerca das ideias liberais estarem *fora do lugar*<sup>15</sup> ou não quando assumidas pelas elites escravistas brasileiras perdeu completamente o sentido, na medida em que sempre pressupôs a unicidade da ideologia liberal. (VAINFAS, 2008, p. 476).

A partir das análises dos ideais iluministas e liberais e a instrução pública, e sua difusão no Brasil, consideremos a circulação desses ideais nos relatórios dos presidentes da Província de Minas Gerais produzidos ao longo do XIX, dos quais podemos destacar o uso do léxico: liberdade, liberal, indivíduo, instrução, talento, mérito, gratuidade, obrigatoriedade, etc.. E sobre tais princípios, apropriados para a organização da instrução pública, não se verifica uma consonância de propostas. Ao contrário, há uma tensão contínua nos discursos analisados, se considerarmos para

---

<sup>15</sup> No caso, faz-se referência à tese defendida por Roberto Schwarz (2012), segundo a qual as ideias liberais estariam *fora do lugar* ao considerar a disparidade entre a sociedade escravista brasileira e os princípios do liberalismo europeu. Um Brasil escravocrata, no qual ainda prevalecia a *política do favor*.

isso não apenas a diversidade de proposições/projetos para a instrução, mas, algumas vezes, questionamentos sobre a adequação desses mesmos princípios à realidade educacional de Minas Gerais naquele século.

Nesse sentido, apresentamos, no que se segue, uma breve exposição de alguns princípios liberais identificados nos relatórios presidenciais produzidos no período analisado. Além disso, como na pesquisa realizada, procuramos pela circulação das ideias liberais nos jornais da época, dados encontrados no periódico *A Folha Sabarense* (1885-1891) serão aqui tratados, com o objetivo de possibilitar um diálogo entre fontes diferentes, e permitir assim, um enriquecimento das análises.

Os talentos individuais a serviço da opulência dos Estados: já no relatório de 1828, a questão do talento, como um dom, próprio da natureza, está posta. O talento ou mérito está associado ao princípio liberal do individualismo, segundo o qual o indivíduo deve ser respeitado pela dignidade adquirida pelo nascimento, bem como por seus talentos próprios e aptidões. Ao Estado, portanto, cabe permitir e garantir ao indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, ao máximo de sua capacidade. Vale lembrar que, mesmo em Condorcet — cujo pensamento sobre instrução é considerado o menos conservador, e que, além disso, combatia pela igualdade de fato — considerava o talento a única desigualdade aceitável e legítima entre os indivíduos, porque era uma desigualdade “natural” e não social. Segundo avalia o presidente da província mineira, João José Lopes Mendes Ribeiro, constituía-se como um dever do Estado

verificar o gérmen dos talentos com que a natureza dotou os nossos concidadãos; e exercitar a instrução pública, na razão direta da qual se promove a civilização, grandeza, e opulência dos Estados. (APM: OR PERI 0012 XIX — Fala do Presidente João José Lopes Mendes Ribeiro na Instalação do Conselho Geral da Província de Minas Gerais, 1828, p. 2-3).

Quando pensamos no quesito talento — mérito ou aptidão individual — a serviço do engrandecimento nação, a ação da filantropia destaca-se nesse movimento, já que, diferente da caridade, a filantropia empenha-se no outro, mas com objetivo de obter algo em troca. Isso fica bem explícito nas ações filantrópicas investidas na instrução pública. Como bem mostra os relatos de uma comissão designada em 1865, pelo presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite com fins de

avaliar o estado da instrução pública em Minas Gerais. A respeito da subvenção necessária aos alunos pobres, tomando por referência o suposto êxito de tal prática na França, a comissão

entende que não deverá ser favorecida simplesmente a pobreza, mas sim está ligada a um *talento*, absoluto ou ainda relativamente grande, e que não seria justo deixar de *desenvolver e utilizar em favor do país*.

Ora para averiguação deste caso, a comissão entende que o meio mais eficaz será sem dúvida o do concurso, e não uma arbitrária designação seja por parte de quem quer que for; e tanto mais quanto isto se acha em prática na França, de cujo exemplo sobre organização de ensino tanta influência temos já recebido. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução, p. 40, grifos nossos).

A questão do progresso nacional como soma de atividades, energia e virtude de todos os indivíduos, está presente nas reflexões de uma matéria publicada em edições seguidas do periódico mineiro *A Folha Sabarense*, no ano de 1889. Sob o título “O poder da vontade ou caráter, comportamento e perseverança”, o texto se propõe, a partir da biografia de personagens que se destacaram na história da humanidade, a dar exemplos de superação de obstáculos, de triunfos individuais; de indivíduos que contribuíram para o avanço da humanidade, apesar das condições materiais desfavoráveis nas quais nasceram, pois, devemos acreditar que *quem porfia tudo alcança*.

Muitos dos que mais se distinguirão nas ciências, nasceram em posições sociais onde ninguém contaria achar uma preeminência qualquer, e muito menos preeminência científica. É assim que entre os que deram maior impulso à sublime ciência da astronomia vemos Copérnico, filho de um padeiro polaco; Kepler, filho de um taverneiro alemão, e por sua vez caixeiro de taverna; Alembert, enjeitado, encontrado em uma noite de inverno no adro da igreja de S. João (\*), em Paris, e criado pela mulher de um vidreiro; Newton e Laplace, filhos, aquele, filho de um modesto proprietário de Grantham em Inglaterra, e este de um pobre camponês de Belmmont-en-Auge perto de [Holfleur]. (O PODER..., *A Folha Sabarense*, 13 de Outubro de 1889, p. 1-2)

Ao deixar a questão dos talentos, para seguir com outros princípios liberais presentes nas políticas educacionais em Minas Gerais, a *gratuidade* e *obrigatoriedade* do ensino primário são, reiteradamente, postas em discussão. A comissão, nomeada pelo presidente da província mineira em 1865, pronuncia-se a

respeito do princípio da *gratuidade* do ensino, como um direito constitucional. Ao estabelecer comparação entre o Brasil e outros países, julga que somos muito mais liberais do que muitos países adiantadas da Europa.

O ensino primário é, como preceitua a constituição, absolutamente gratuito em nosso país, é uma dívida do estado, que ele paga sem distinção ao pobre e ao rico. A este respeito somos nós muito mais liberais do que muitos dos países mais adiantados da Europa.

Na Prússia, no Holanda, na França, onde o ensino público acha-se melhor organizado, a instrução primária só é absolutamente gratuita nas escolas destinadas à classe indigente: em todas as outras há uma retribuição, bem que insignificantes, paga pelos particulares. De fato, para que dar gratuitamente a instrução àqueles que podem pagá-la? (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução, p. 20.)

Os avaliadores ainda sustentam que seguindo a organização do ensino supracitada — ou seja, a escola gratuita somente para a classe considerada indigente — a instrução popular nesses países seria menos dispendiosa para o estado, sem que ficassem prejudicados seus verdadeiros interesses.

Encontramos outros relatos sobre a gratuidade, em muitos momentos, tentando conjugar esse princípio com a *obrigatoriedade* do ensino. A *obrigatoriedade* justificada pela primazia da instrução do povo vinculada ao progresso da nação. Como bem pronuncia o presidente Antonio Gonçalves Chaves em 1884, a instrução não apenas como direito social, mas também como um dever social.

Mas esta é inelutavelmente a primeira das aspirações das sociedades modernas, que vêm no ensino elementar o complemento do ser subjetivo no homem, se é um dever e ao mesmo tempo um direito social, porque representa a mais poderosa força sociológica, se a Constituição Política do império concedendo-a gratuita, a estabeleceu virtualmente obrigatória [...]. (MINAS GERAIS: Relatório de 1884, p. 15-16).

Essa relação gratuidade X obrigatoriedade aparece reiteradamente justificada em muitos discursos, o que denota uma tensão no campo da afirmação da instrução pública baseada em tais princípios. Há no depoimento da comissão, nomeada pelo presidente em 1865, e já antes referida, uma dessas justificativas, que busca respaldo no escritor e estadista francês Victor Hugo para legitimar seu argumento



sobre a obrigatoriedade do ensino; essa, segundo avaliam, não se constituiria como um princípio antiliberal.

[...] seria extraordinariamente singular que a obrigação de ensino fosse um princípio antiliberal e o opressivo, e tivesse em seu favor a opinião autorizada do mais ardente e entusiasta defensor da liberdade e democracia, do imortal autor dos – Miseráveis. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução, p.20).

A questão da obrigatoriedade do ensino, entre outras proposições para o ensino público, será objeto de análise do quarto capítulo, dedicado à organização da instrução pública na Província de Minas Gerais baseada em experiências de países considerados avançados nesse domínio.

## 1.2 Civilização e civilidade

Ao analisarmos o uso contínuo do termo *civilização* nos relatórios da presidência produzidos no decorrer do século XIX nos deparamos com uma relação teleológica com esse termo. Sim, visto que a *civilização* se apresenta como uma finalidade, ou seja, uma meta em direção à qual a nação brasileira se dirige continuamente; ou deve se dirigir. Os discursos analisados nos deixam ver uma perseguição à *civilização*. Fato brevemente tratado na introdução deste trabalho quando me referi às reflexões de Euclides da Cunha (1906) sobre a força, a inevitabilidade da civilização que “avançará nos sertões impelida por essa implacável força motriz da História”. Isso, “porque, etnologicamente indefinidos, sem tradições nacionais uniformes, vivendo parasitariamente à beira do Atlântico dos princípios civilizadores elaborados na Europa”. Nesse momento mesmo, aproveitei desse determinismo negativo de Euclides da Cunha para fazer um contraponto com os discursos produzidos pelos presidentes da Província de Minas Gerais que buscam nesses princípios civilizadores da Europa, de forma deliberada e positiva, referenciais para a construção da nação brasileira. E sobre tais princípios, aqueles da instrução pública, as práticas desenvolvidas pelos países considerados adiantados nesse ramo de serviço, são continuamente reverenciadas ao longo do século XIX. Percebe-se uma relação de causa e efeito entre instrução e civilização, como bem coloca o presidente Olegário Herculano de Aquino e Castro, em 1885: “Queres que os costumes estejam de acordo com as leis, que a *civilização* progrida

e o direito seja uma realidade? Eis todo o segredo: — povo, instrui-te!” (MINAS GERAIS: Relatório de 1885, p. 17, grifo nosso). A mesma relação que pode ser identificada já em 1828, quando o presidente João José Lopes Mendes Ribeiro afirma que devemos “exercitar a instrução pública, na razão direta da qual se promove a *civilização*, grandeza, e opulência dos Estados”. (APM: OR PERI 0012 XIX — Fala, 1828, p. 2-3, grifo nosso).

Ao tratar da racionalidade escolar como processo civilizador, Boto (2011) afirma a escola como uma forma específica de civilizar:

A escola alicerça-se na vida social como um passaporte para o mundo dos adultos. Estratégias escolares de instrução, formação e civilização instituem maneiras de preparar a infância e adolescência para habilidades e saberes que lhes serão, por suposto, requeridos na vida adulta. (BOTO, 2011, p. 48).

O conceito de civilização abarcaria, a partir de estratégias educativas escolares, “também uma dimensão de projeto social pressuposto na tarefa de educar” (p.48).

Podemos abordar esse projeto social, ou de dimensão social, pressupostos na tarefa de educar, e tendo como alvo a *civilização*, a partir de outras instituições de natureza não escolar. Estudos de Fonseca (2009a) analisam as atuações do Estado e da Igreja “no uso da educação como estratégia de civilização dos povos” na América Portuguesa (p.10). Preocupada em apreender os processos educativos em seus múltiplos sentidos, através das práticas sociais e culturais cotidianas do período colonial, a autora afirma que

a ocupação do território não ocorreu no sentido de mera transplantação da civilização europeia, mas foi um processo profundamente marcado pelo encontro de diferentes culturas e pelas condições materiais concretas de vida e de trabalho nessas terras. Nas Minas Gerais, cuja ocupação iniciou-se nas últimas décadas do século XVII, a preocupação com o ordenamento da sociedade manifestou-se cedo, fortemente influenciada pelos conflitos ocorridos entre os diversos grupos que disputavam o controle da região e pela necessidade de implantação da autoridade metropolitana. (FONSECA, 2009a, p. 31).

A partir de documentos produzidos por autoridades portuguesas durante o século XVIII, cujo objetivo era “fazer análises detalhadas da situação não só da

Capitania de Minas Gerais como também do seu entorno”, Fonseca identifica a educação como

solução possível para o propalado estado de desordem e de falta de civilidade, mesmo antes que os assuntos educacionais tomassem a atenção do Estado e fossem instituídas políticas específicas, a partir da segunda metade do século XVIII, em decorrência da administração Pombalina. (FONSECA, 2009a, p. 31).

Em tal contexto, a ideia de educação associada à civilização envolvia “diferentes aspectos e podia manifestar-se no comportamento e nos costumes na sua dimensão moral, nas práticas de trabalho e da produção, nas relações entre a população e as instituições dominantes”<sup>16</sup>. A autora toma os discursos analisados como “justificadores de políticas que visavam corrigir os ‘desvios’ daquela sociedade”. E sobre a questão do ordenamento, identifica-o como voltado “para as camadas mais baixas da população, especialmente os setores tidos como potencialmente perigosos, como os escravos e os livres pobres, particularmente os mestiços”. (FONSECA, 2009a, p. 31, p. 34).

Para exemplificar as políticas ou ações do Estado que visavam corrigir supostos desvios de determinados grupos sociais, Fonseca cita o relatório do vice-rei, Marquês do Lavradio, de 1779, cujo conteúdo trata de ações dirigidas aos grupos de escravos recém-chegados da África. Tais grupos deveriam ser mantidos longe do centro do Rio de Janeiro para serem submetidos ao aprendizado do comportamento minimamente adequado às regras de civilidade.

Se no século XIX os relatórios de presidentes da Província de Minas Gerais nos deixam saber que é pelas vias da instrução pública — como projeto social e político — que se constrói uma nação ordeira e civilizada, os estudos de Fonseca (2009a) nos esclarecem que a preocupação com a ordem, civilidade e bons costumes, em direção à civilização, já estava em pauta nas políticas governamentais do Brasil colonial, sobretudo no século XVIII; mas ainda não centrada em ações educativas escolares.

---

<sup>16</sup> Quanto às instituições, a autora chama a atenção para o fato de que a maior intervenção do Estado só ocorreria na segunda metade do século XVIII, pois, “até então o discurso e as práticas civilizadoras ainda estavam mais voltadas para a população indígena, no âmbito da Companhia de Jesus, o que pouco afetava a Capitania de Minas Gerais, já não se estabeleceu ali assim como outras ordens religiosas. (FONSECA, 2009a, p. 34).

[...] como aquela qualidade de gente, enquanto não tem mais ensino, são o mesmo que qualquer outro bruto selvagem, no meio das ruas onde estavam sentados em umas taboas, que ali se estendiam, ali mesmo faziam tudo o que a natureza lhes lembrava, não só causando o maior fétido nas mesmas ruas e suas vizinhanças, mas até sendo espetáculo horroroso que se podia apresentar aos olhos. As pessoas honestas não se atreviam a chegar às janelas; as que eram inocentes ali aprendiam o que ignoravam, e não deviam saber; e tudo isso se concedia sem se lhe dar providência... (RELATÓRIO..., 1842, p. 450-451, apud FONSECA 2009a, p. 35).

As práticas civilizatórias acima tratadas — escolares ou outras — podem ser compreendidas a partir dos pressupostos de Norbert Elias (1990), na medida em que esse autor considera o conceito de *civilização* como uma construção processual e que se constitui em um contraconceito geral a outro estágio da sociedade, a barbárie. Temos, pois, segundo Elias que a

civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir [...] [Ela] absorve muito do que fez a corte acreditar ser – em comparação com os que vivem de maneira mais simples, mais incivilizada ou mais bárbara – um tipo mais elevado de sociedade: a ideia de um padrão moral de costumes, isto é, tato social (ELIAS, 1990, p. 62).

Ao explorarmos a semântica do termo *civilização* nos discursos dos presidentes ao longo do século XIX, vamos nos deparar com a dualidade barbárie x *civilização*, homem selvagem x homem civilizado, homem rude x homem instruído. Embora no relatório presidencial ao Conselho Geral da Província de Minas Gerais, de 1828<sup>17</sup>, já sejam textualizados os termos *civilizado* e *civilização*, os dicionários de Antonio de Moraes Silva, de 1813, e aquele de Luiz Maria da Silva Pinto, de 1832, ainda não registram o termo *civilização*. Porém, registram os termos, civil, civilidade, urbanidade, bárbaro, etc.; palavras essas, que, seja por relações de sinonímia ou antonímia, participam do campo semântico daquilo que se compreende por *civilização*.

A título de ilustração, tomemos alguns registros de termos do Dicionário de Luiz Maria da Silva Pinto, de 1832:

*Bárbaro*, adj. Que não tem civilidade, que não é civilizado. Cruel, deshumano.

<sup>17</sup> A parte a que se refere a essa reflexão já foi citada algumas vezes neste capítulo.

*Civil*, adj. O mesmo que Cível. Que pertence à cidade, a homens que vivem debaixo de certas leis. Concernente a bens, interesses, etc.. Urbano, Cortez. [...] *Morte Civil*, diz-se do que perdeu a qualidade de cidadão, por castigo.

*Civilidade*, s. f. Antigamente se tomava no sentido de Civeldade. Agora se toma por urbanidade.

*Urbanidade*, s. f. Civilidade, cortesia, modos de gente civilizada.

Os termos acima definidos nos permitem uma aproximação dos sentidos conferidos aos termos civilidade e civilização presentes nos discursos presidências. O estudo da semântica do termo *civilização* a partir de documentos de uma mesma natureza, como os relatórios de presidentes de província ora analisados, produzidos em uma duração mais estendida, permite explorar permanências e/ou mudanças de sentidos. Se a dualidade entre civilizado X bárbaro permanece, outras antinomias serão incorporadas ao termo; que não necessariamente se modifica, mas tem seu campo semântico dilatado. Se no Brasil, no início do século XVIII, uma sociedade civilizada é aquela que vence a barbárie, ao longo do século XIX a civilização não se constrói somente com a moral e bons costumes de um povo civilizado que se opõe ao bruto, selvagem ou perigoso, mas também deve ser construída rumo ao progresso e à modernidade. Logo, ao termo civilização são acrescentados os sentidos de progresso e modernidade. A civilização também se constrói sobre bases materiais. Tomemos, pois, alguns exemplos:

Em 1871, o presidente Antonio Luiz Afonso de Carvalho se refere à construção de estradas, além da instrução, como condição para a civilização.

Os dois grandes capítulos no orçamento da civilização não devem ser apenas representados no livro dos gastos oficiais, de modo que se possa dizer, figurarem apenas para que não nos taxem inteiramente de amanhecer para a cultura intelectual e para a civilização econômica deste século.

A educação nacional e as vias de comunicação devem ter uma dotação conveniente, lembrando-nos que se referem às duas condições que tornam fértil o trabalho — a inteligência e o transporte. Sem instrução, sem estradas, não há povo civilizado. (MINAS GERAIS: Relatório de 1871, p.40).

Convencido de que a instrução pública e a viação férrea promovem a felicidade pública, uma vez que seriam as propulsoras magnas da prosperidade da

nação, identificamos na Fala do presidente Teófilo Ottoni, em 1882, uma condição material para o progresso social e construção da civilização.

Suprimir as distâncias, anulando o deserto; e aproximando dos mercados os centros produtores [...]  
Compenetrados, como vos achais, de que a escola e a locomotiva são os legítimos impulsores da felicidade pública; convencidos de que desses dois e tão poderosos elementos depende em magna parte a prosperidade da nossa, como de todas as províncias do Império. (MINAS GERAIS: Relatório de 1882, p. 5).

Levam-nos a compreender melhor essa dilatação de sentidos do conceito, as considerações de Elias (1990) sobre as diferentes acepções que podem ser atribuídas ao termo civilização. Ao afirmar uma dificuldade de definição do conceito, Elias nos leva a apreendê-lo, como já afirmado, em sua dinâmica processual, em uma construção contínua de sentidos. Esses estariam ligados, conforme o autor,

[...] a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conceitos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira de como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo poder judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. Rigorosamente falando, não há nada que possa ser feito de forma civilizada ou incivilizada. Daí ser sempre difícil sumarizar em algumas palavras o que se pode descrever como civilização. (ELIAS, 1990, p. 23).

Temos, de acordo com Elias, nos significados atribuídos ao termo em questão, um conjunto de acepções através das quais “a sociedade ocidental, dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades mais contemporâneas ‘mais primitivas’”. (p. 23, grifo do autor). Por meio da palavra *civilização*,

a sociedade ocidental procura descrever em que constitui seu caráter especial e tudo aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras (costumes), o desenvolvimento de seu conhecimento científico, ou visão do mundo. (ELIAS, 1990, p. 23).

Ao observarmos os discursos da classe política dirigente do Brasil pós-independente — tomando como centro de análise aqueles proferidos sobre a instrução pública — identificamos o desejo manifesto da construção do Estado Nacional; a construção da nação brasileira sob a égide da civilização. Desejo esse,

vislumbrado a partir dos exemplos dos países estrangeiros, que já teriam alcançado esse lugar. Temos uma manifestação clara, do desejo de fazer parte do concerto das nações civilizadas, no Relatório de 1828, quando o Presidente João José Lopes Mendes Ribeiro, na Instalação do Conselho Geral da Província de Minas Gerais afirma que:

Tudo vence a inteligência e a mão do homem civilizado. A França, Inglaterra, Alemanha, e quase toda a Europa, centro agora das ciências, artes, e indústria, comércio e civilização, estavam há alguns séculos submersas em barbárie e bruteza. (MINAS GERAIS: Relatório de 1828, p. 2-3).

E essa posição a ser atingida, esse *locus* das nações civilizadas — no qual a nação brasileira também deve se instalar, ao modo dos países europeus —, será alcançada com o exercício da instrução pública, “na razão direta da qual se promove a civilização, grandeza, e opulência dos Estados” (MINAS GERAIS: Relatório de 1828, p. 3).

Por meio dos discursos estudados, tornou-se possível a apreensão das transformações dos sentidos atribuídos ao termo *civilização* — para o qual concorrem os substantivos civilidade, progresso material, modernidade, etc. — na medida em que analisamos documentos produzidos em uma duração mais estendida: entre 1828 e 1889.

Identificamos nos conteúdos dos relatórios, não apenas uma dilatação de sentidos do termo *civilização*, mas também um deslocamento dos referenciais de *civilização*; no caso, os países considerados civilizados, cujos exemplos deveriam ser seguidos. Ou seja, não muda apenas a semântica da civilização, mas mudam também os lugares de civilização: se na primeira metade do século XIX, a França desfruta de uma hegemonia como referencial para a organização da instrução pública em Minas Gerais, a partir da final da década de 1850, os Estados Unidos começam a surgir também como paradigma para o campo educacional. Talvez, mudança de lugares de civilização não seja a designação mais adequada para esse fenômeno, mas sim, uma ampliação ou justaposição de lugares de civilização. Visto que os exemplos da França e demais países europeus continuam a ser citados ao lado das práticas norte-americanas.

Ao acompanharmos as transformações semânticas do conceito *civilização* no percurso dos relatórios analisados, deparamo-nos com referências aos países

européus cujos conteúdos remetem, sobretudo, à ideia de civilidade. E a França, nessa primeira metade, sobressai-se pelos referências que são tomados desse país nas práticas concernentes à organização da instrução pública. Ao passo que, a partir da segunda metade do século XIX, os Estados Unidos são reverenciados, principalmente, como país moderno, como *locus* do progresso alcançado em curto espaço de tempo, tributário também da organização da instrução pública. Será tratada mais adiante, ainda nesse capítulo, a questão das referências feitas à França e aos Estados Unidos no campo da educação em Minas Gerais. O que se destaca nessas referências? O que se apropria de cada país? Isso, tomando a França e Estados Unidos como centro, mas não se esquecendo dos demais países que aparecem de forma mais periférica, porém não menos importantes.

### 1.3 Modernidade e progresso

Parece que já não queremos Anas nem Marias, Catarina nem Joanas e vamos entrando em outra onomástica, para variar o aspecto às pessoas. Tudo serão modas neste mundo, exceto as estrelas e eu, que sou o mesmo antigo sujeito, salvo o trabalho das notas diplomáticas, agora nenhum. (Machado de Assis, 2004, p. 33).

Assim como tratei nos tópicos anteriores dos conceitos de *Liberalismo* e *Civilização* (bem como suas relações de sinonímias e antonímias concernentes), os conteúdos dos relatórios analisados também mostraram pertinente um investimento na compreensão das acepções ou conceitos de *progresso* e *modernidade* tendo sempre em vista um melhor entendimento das proposições da organização instrução pública em Minas Gerais no século XIX.

A teleologia da modernidade anunciava em um de seus momentos tradicionalmente fundadores — a partir das promessas do Iluminismo — a perfectibilidade humana. O próprio projeto iluminista previa em sua amplitude que o conhecimento do mundo e sua ordenação, por meio da razão, conduziria a humanidade ao bem-estar coletivo, ao estado de felicidade coletiva. Podemos identificar essas aspirações nas reflexões apresentadas no relatório da comissão nomeada, em 1865, pelo Presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, cujo objetivo era avaliar o estado da instrução pública em Minas Gerais. Percebe-se claramente o anúncio dos conhecimentos, dos saberes, como “uma necessidade



social, um elemento de ordem e progresso”, fundamentais para a “felicidade de uma nação”.

Nos *tempos modernos*, Ex. Sr., em que a *felicidade de uma nação depende da instrução* e educação popular, em que os conhecimentos não são mais como outrora, o privilégio de uma classe ou casta [...] em que o tempo em sua marcha civilizadora fez deles uma necessidade social, *um elemento de ordem e de progresso para todos* [...]

O poder do homem reside exclusivamente em sua inteligência. As conquistas da civilização, os progressos da indústria, a riqueza, a moralidade mesma de um povo, tudo isso depende de sua instrução, do seu grau de adiantamento nas ciências e artes [...]. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução, p. 28, grifos nossos).

Boto (1996), em sua obra *A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução*, já mencionada neste estudo, mostra-nos como as ideias iluministas manifestaram o poder transformador que o ato de educar exerce sobre os homens. Para isso, utiliza os clássicos, como Rousseau, Diderot, Helvetius, e os verbetes da Enciclopédia que fornecem elementos para elaboração de um projeto dessa magnitude. A autora nos apresenta reflexões sobre como os ideais iluministas influenciaram a missão revolucionária de regeneração do homem, ao propor elementos essenciais para a construção de uma nova sociedade, baseada no estado do bem-estar coletivo.

Essa dimensão de projeto social pressuposto na tarefa de educar, da qual trata Boto, foi anteriormente tomada pelas discussões sobre o conceito de *civilização*. Foram aproveitados os estudos da autora que discutem a racionalidade escolar e as especificidades da escola em seus modos de civilizar. (BOTO, 2011).

Como já fora demonstrado, por meio dos relatos dos presidentes da Província de Minas Gerais produzidos ao longo do XIX, bem como os estudos de Fonseca (2009a), há uma manifestação contínua por parte da elite política dirigente pela inserção do Brasil no rol das nações civilizadas; contando para isso, estratégias de educação da população, seja pela via da escola, seja por outras instituições, como a igreja e o Estado. Por meio do léxico utilizado, explorou-se a semântica da civilização, que em um primeiro momento — mais exatamente, na segunda metade do século XVIII (FONSECA, 2009a) e início do XIX, civilizar era promover hábitos de civilidade, de moral e bons costumes, como expressão de combate à barbárie. E,

sobretudo, a partir da segunda metade do século, a esse ideal de civilidade acrescenta-se aquele do desejo de colocar a nação na rota do progresso e modernidade; visto que era em tal rota que marchava a civilização. Já seguia essa marcha os países do Velho Mundo, os países europeus. Mas, a partir de então, se destacavam, sobremaneira, os Estados Unidos em seus prodígios de progresso.

Nesses modos — conjugando os prodígios dos países Europeus àqueles dos Estados Unidos — professa o Presidente Pedro Vicente de Azevedo à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais, no ano de 1875, o desejo de “imitar” essas nações.

Quem dera que *nos fosse dado imitar tantas das escolas da livre Suíça, ou da grandiosa pátria de Lincoln*, colocando um jardim à porta de cada escola em que o professor pudesse entreter com os discípulos no intervalo dos estudos, explicando-lhes algumas noções tão uteis para quem, como nós, habita estas regiões ubérrimas da América, e que tanto tem a esperar do desenvolvimento da agricultura e das indústrias, em geral, bem dirigidas e aproveitadas. [...] e oxalá pudéssemos *organizar juntas escolares, à imitação das que em muitos lugares da Inglaterra e da Bélgica* tão bons resultados produzem em favor das escolas municipais. (MINAS GERAIS: Relatório de 1875, p.20, grifos nossos)

Ao se referir à necessidade de reforma do ensino público — necessidade continuamente anunciada ao longo dos discursos analisados — o presidente Manoel José Gomes Rebello Horta anuncia que tal reforma deve ir em direção a ideias modernas, praticadas nos países mais adiantados. E, na sequência do seu discurso, reverencia os Estados Unidos como modelo nesse ramo de serviço; país, cujo progresso fora alcançado graças à difusão universal da instrução.

A reorganização do ensino público era desde muito aconselhada pelas necessidades de adapta-lo ao aumento da população disseminada na província e às *ideias modernas, postas em prática nos países mais adiantados*. [...] Longe de indicar os *Estados Unidos como um modelo, que nos seria impossível imitar* em sua atividade prodigiosa e progresso surpreendente; devo ponderar que a difusão universal da instrução, do desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos de todas as classes, foram os móveis poderosos da preeminência reconhecida àquele país. (MINAS GERAIS: Relatório de 1879, p. 28-29, grifos nossos).

Ajudam-nos a analisar esses conteúdos das falas presidenciais, com seus propósitos de progresso e ideias modernas, as considerações de Jacques Le Goff (1997) anunciadas na introdução deste trabalho e que refletem sobre o caráter

histórico e polissêmico do par *antigo/moderno*. Se, para Le Goff, o jogo histórico e dialético é gerado entre aquilo que é moderno — a consciência da modernidade — em ruptura com o antigo, o fato de o adjetivo moderno compor os discursos, referindo-se, pois, a ideias em prática nos países adiantados e conferindo uma positividade a tais práticas, podemos concluir que há uma consciência da modernidade por parte daqueles indivíduos. Haja vista, a manifestação em favor do novo, em direção às ideias modernas. E, além disso, uma conotação laudatória em relação ao novo. Uma das práticas enaltecidas nos extratos acima citados é a difusão universal da instrução, e o desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos de todas as classes, avaliados como “móveis poderosos” do progresso da pátria norte-americana. Lugar ainda a ser alcançado pelo Brasil. Outros exemplos das práticas *modernas* requeridas serão ainda tratados nesse tópico, no que se refere, principalmente, às reformas do ensino público.

Para prosseguir com essas reflexões sobre a consciência da modernidade como propulsora de rupturas, como nos ensina Le Goff, vale conferir como eram significados — bem como suas relações de sinonímias ou antonímias — os termos moderno ou modernidade nos dicionários do século XIX.

Temos no dicionário de Silva Pinto, de 1832:

*Modernice*: s. f. Uso moderno.

*Moderno*: adj. Novo, de pouco tempo.

Moraes Silva, em 1813, já trazia esses registros:

*Modernice*: s. f. Uso moderno, diz-se à má parte, para significar que se adotou a coisa em razão da novidade; ou que por nova não merece a atenção, que tem as aprovadas pelo [sic] decurso dos anos.

*Moderno*: adj. Novo, recente, v. g., uso, estilo, doutrina [moderno - a]; livro [moderno]; autor [moderno].

Constatamos, pois, nos dois dicionários o registro do adjetivo *moderno* referindo-se ao novo, recente, em oposição ao antigo. Moraes Silva é mais generoso em suas definições, na medida em que traz as composições substantivo + adjetivo, ao exemplificar com *estilo moderno, doutrina moderna, livro ou autor moderno*.

Quanto ao substantivo, encontramos nos dois dicionários, o registro do termo *Modernice* que pode ser tomado no registro posterior ou atual por *Modernidade*. Enquanto em Silva Pinto, de 1832, temos apenas o significado de “uso moderno” para esse termo, já em Moraes Silva, de 1813, encontramos uma conotação

pejorativa para tal substantivo na medida em que *modernice* serve para referir-se “à má parte”, ou “para significar que se adotou a coisa em razão da novidade; ou que por nova não merece a atenção”. Aqui, valida-se mais uma vez as avaliações de Le Goff (1997, p. 02) quando esse autor pondera que o par *antigo/moderno* pode ser acompanhado de conotações laudatórias ou pejorativas.

No sentido etimológico, modernidade é derivada do latim, *modernus*, formada pela contração dos termos *modus + hodiernus*, ou seja, o modo atual, do dia. Le Goff (1997), ao tratar do verbete *modernus*, nos informa que o termo teria surgido entre os séculos V e VI, com a queda do Império Romano. Mesmo com sua abrangência e complexidade de acepções do termo modernidade, ao explorarmos seu campo semântico, vamos encontrar sempre recorrência à analogia novo/velho, antigo/moderno. Os sentidos negativos para o novo, a partir das definições do Dicionário de Moraes Silva (1813), aqui apresentados, guardam relações com as conotações pejorativas preservadas desde a Idade Média, período no qual o novo significava o impuro, o desprezível, e conseqüente rompimento com os padrões tradicionais, então, valorizados.

O sentido de modernidade, do novo como positivo, entra em um campo semântico diferente, a partir do século XVI, com as “transformações operadas nos terrenos político, religioso, ético, social e técnico”, segundo Franco Cambi (1999, p. 244). Quando profundas mudanças são propostas nos campos da religião e da ciência, nas formas de organização da sociedade, engendrando, pois, novas formas de compreender o mundo, natural e social, baseadas na racionalidade. Nesse sentido, destacam-se as figuras de Francis Bacon e René Descartes e suas proposições para uma ciência moderna. A propósito das novas maneiras de se compreender o mundo a partir das ciências modernas, Paolo Rossi (2000) afirma que “os métodos, as categorias, as instituições da ciência moderna foram construídos em alternativa a uma visão mágico-hermética do mundo que era, naqueles séculos, não um fato de folclore, mas um fato de cultura, que se punha diante daquilo que hoje chamamos “ciência” e que era então definido como “filosofia natural [...]”. (p. 48, grifos do autor).

Se o novo entra em uma acepção positiva, contrapondo-se às antigas/tradicionais visões de mundo, isso nos mostra, mais uma vez, que o termo modernidade se instala sempre no terreno das dicotomias. O que nos remete à construção dialética dos sentidos de *modernidade*. Ao jogo histórico e polissêmico

do par *antigo/moderno*, assim como pensa Le Goff (1997). Esse propõe uma compreensão da modernidade como uma “ideologia do inacabado, da dúvida e da crítica. [...] também impulso para a criação, ruptura declarada com todas as ideologias e teorias da imitação, cuja base é a referência ao antigo e a tendência para o academismo”. (LE GOFF, 1996, p. 190). O autor afirma que o caminho para a entrada na *modernidade* se faz pela *modernização*, compreendida como processo político-econômico pelo qual se ascende aos padrões da modernidade.

A partir da segunda metade do século XVIII, tem-se a ideia de modernidade compreendida como a era de superações tecnológicas contínuas, um período de progresso contínuo. No que se seguiu ao século XVIII, sob os ares da modernidade, acrescentaram-se os aportes intelectuais dos pensadores do Iluminismo para o desenvolvimento da ciência objetiva, da moral, da lei e das artes. Esse acúmulo de conhecimentos com vistas à emancipação humana, ao domínio científico da natureza, ao progresso econômico, material e social. À ideia de que, por meio do progresso da humanidade, da racionalização da vida em todas as suas instâncias — material, cultural, social, moral, etc. — ascenderia-se à perfectibilidade humana, ao estado de felicidade de toda a sociedade. Enfim, à promoção do bem comum. Todo esse conjunto de aspirações comumente denominado como o *projeto da modernidade*, ou as *promessas da modernidade*. Aspirações e transformações assim sintetizadas por Paolo Rossi:

A ideia de um crescimento e de um desenvolvimento do gênero humano, a noção do *advancement of learning*, foram se transformando no final do século XVIII numa verdadeira e própria *teoria* na qual entravam em jogo: a noção de perfectibilidade do homem e de sua natureza alterável e modificável; a ideia de uma história unitária ou “universal” do gênero humano; os discursos sobre a passagem da “barbárie” à “civilização”, sobretudo a afirmação de constantes ou de “leis” operando no processo histórico. Entre a metade do século XVIII e a metade do século XIX, a ideia de progresso acabará por coincidir – no limite com a de uma ordem providencial, imanente no devenir da história (ROSSI, 2000, p. 95, grifos do autor).

As questões acima tratadas, sobretudo aquelas que dizem respeito ao *projeto da modernidade*, ou às propostas iluministas, já foram tomadas para reflexões nesse capítulo, nos momentos em que avaliei extratos dos relatórios dos presidentes da Província de Minas Gerais que dizem respeito ao papel da educação na organização da sociedade, no Brasil do século XIX.

Em estudos sobre o avanço da modernidade no Brasil, dentro do recorte temporal 1870-1914, José Murilo de Carvalho (1998) faz a seguinte ponderação: “Apesar de existir consenso na literatura sobre o avanço da modernidade no Brasil após 1870, a tradição foi suficientemente forte para manter os valores de uma sociedade rural, patriarcal, hierárquica”. Teria a modernidade, segundo Carvalho, aspectos que a distinguiam do modelo clássico representado pela experiência anglo-saxônica. Considera o período entre 1870 e 1914 como “uma preparação para a modernização conservadora dos anos 30.” (p.107). Quanto à tese sobre o avanço da modernidade nesse período, o autor a declina em seus aspectos: econômicos, sociais, políticos, bem como “do mundo das ideias”. Aspectos a serem brevemente resumidos no que se segue.

No que concerne ao *aspecto econômico*, Carvalho o caracteriza em toda a América Latina como aquele do “auge do desenvolvimento para fora, da integração da área na economia capitalista em fase de expansão imperialista” (p.107). No contexto brasileiro, “é o ponto alto do ciclo cafeeiro [...] concentrado em São Paulo; é também o tempo do ciclo da borracha no Amazonas [...]. É o tempo do investimento estrangeiro, sobretudo inglês, em ferrovias, navegação, serviços urbanos e comércio [...]”. (CARVALHO, 1998, p. 107).

Quanto ao *aspecto social*, o caracteriza como a “época de extinção da escravidão, acelerada em 1871 pela libertação do ventre escravo e completada em 1888 pela abolição total. [...]”. E no qual “promovia-se a imigração estrangeira, que chega ao ponto máximo no período. Entre 1884 e 1920, três milhões de imigrantes entram no país”. (CARVALHO, 1998, p. 108).

Já os *aspectos políticos*, Carvalho os demarca incluindo 1870, ano do “fim da Guerra do Paraguai e do manifesto do Partido Republicano”. Em 1871, indica o começo “do governo reformista de Rio Branco que enfrenta todos os grandes problemas do País”, quais sejam: a escravidão, a imigração, a Guarda Nacional, o recrutamento militar, o sistema judiciário, a reforma dos sistemas de pesos e medidas, as relações Igreja-Estado”. E, a partir de 1873, desenvolve-se o Partido Republicano de São Paulo, que seria a base civil mais sólida de oposição ao regime monárquico. (CARVALHO, 1998, p. 108).

Ao considerar o que se desenvolve no plano do *mundo das ideias* no período recortado, destaca a “conhecida tese da renovação do pensamento brasileiro a partir da década de 70” (p.108). Daquilo que se renova de acordo com a referida tese, o

autor elege: o ecletismo à maneira de Victor Cousin quebrado pelas novas correntes importadas também da Europa, como o evolucionismo, o materialismo, o positivismo; o ideal de progresso, marca da elite política brasileira desde os tempos pombalinos, ganha uma dimensão histórica concreta na versão evolucionista de Spencer e, sobretudo, de Comte; o progresso que avança por fases historicamente definidas; considerava-se que o Brasil se encontrava na fase teológico-metafísica da monarquia e devia avançar para a fase positiva do regime industrial republicano; e a nova versão da ideia de progresso coloca um acento maior na ciência e na técnica como fatores de transformação social. (CARVALHO, 1998, p. 108-109).

A partir da pergunta “Que modernidade?”, Jose Murilo de Carvalho avalia que, no período de 1870 a 1914, “a força da tradição não se revelava apenas na reação às mudanças”, que “ela estava presente no próprio conteúdo do que era visto e considerado como moderno por setores da elite”. No período por ele estudado, enfatiza que “moderno, modernidade, modernização significava muita coisa” (p.119). O autor faz interessantes contrapontos entre o que era moderno e o que era antigo/tradicional.

Ao nos aproximarmos dos contrapontos estabelecidos por Carvalho temos que *moderno*,

eram as novidades tecnológicas: as estradas de ferro, a eletricidade, o telégrafo, o telefone, o gramofone, o cinema, o automóvel, o avião; eram as instituições científicas: Manguinhos, Butantã, a Escola de Minas, as escolas de Medicina e Engenharia; eram as novas ideias, o materialismo, o positivismo, o evolucionismo, o darwinismo social, o livre cambismo, o secularismo, o republicanismo; era a indústria, a imigração européia, o branco; era a última moda feminina de Paris, a última moda masculina de Londres, a língua e a literatura francesas, o dândi, o *flâneur*, e era também o norte-americanismo, o pragmatismo, o espírito de negócio, o esporte, a educação física. (CARVALHO, 1998, p. 119-120).

Quanto aos que entravam na classificação *antigo/tradicional*: “[...] o português, o colonial, o católico, o monárquico; era o índio, o preto, o sertanejo; era o bacharel, o jurista, o padre, o pai-de-santo; era o centralismo político, o parlamentarismo, o protecionismo, o espiritualismo, o ecletismo filosófico.” (p. 120).

À enumeração citada, Carvalho dá o nome de “listagem”, por meio da qual, “pode-se verificar o que a modernidade brasileira não era. Começando pelo aspecto político, ela não incorporava a ideia de igualdade e de democracia”. Argumenta: “se

alguns republicanos [...] falavam de democracia e fim de privilégios, não iam além da retórica”. (CARVALHO, 1998, p. 120).

A ocasião que nos apresenta Carvalho para pensarmos a modernidade brasileira, também a partir daquilo que ela “não era”, remete-nos à epígrafe tomada do romance *Memorial de Aires*, de Machado de Assis (2004), utilizada no início desse tópico:

Parece que já não queremos Anas nem Marias, Catarinas nem Joanas e vamos entrando em outra onomástica, para variar o aspecto às pessoas. Tudo serão modas neste mundo, exceto as estrelas e eu, que sou o mesmo antigo sujeito, salvo o trabalho das notas diplomáticas, agora nenhum. (p.33)

Publicado em 1908, *Memorial de Aires* traz as memórias do conselheiro Aires — registradas em forma de diário — dos acontecimentos ocorridos no Brasil entre 1888 e 1889. O personagem Aires, diplomata, retorna ao Brasil após trinta anos no exterior e “estranha” a realidade brasileira. Encontramos no romance machadiano os conflitos e ambiguidades do sujeito frente à velocidade das transformações trazidas pela modernidade, à experiência do novo, à passagem do século, etc..

Das proposições de progresso, baseadas em referências a países modernos — identificadas nos discursos sobre educação em Minas Gerais no século XIX — derivam expressões que remetem à modernidade, aos tempos modernos, às ideias modernas; o que se vê mais flagrante a partir da segunda metade do século, com ênfase maior aos Estados Unidos como referencial de adiantamento no campo da educação; como “*como um modelo, que nos seria impossível imitar* em sua atividade prodigiosa e progresso surpreendente”. Isso, graças “à difusão universal da instrução, do desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos de todas as classes”, tal qual observa o Presidente Manoel José Gomes Rebello Horta em seu relatório de 1879 (p. 28-29).

Atentando-nos à *listagem* da modernidade brasileira tal qual nos descreve Carvalho (1998), bem como para as demais reflexões sobre o tema já apresentadas, levantemos alguns *itens* — parte da *listagem* — que se destacaram nos discursos tomados para análise.

A comissão nomeada pelo Presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, e composta pelos “Cidadãos Dr. José Cesário de Farias Alvim, Rodrigo José Ferreira Brettas e Ovídio João Paulo de Andrade, “afim de rever toda a legislação sobre a matéria, estudá-la e dar o seu parecer”, avalia as práticas dos colégios religiosos da



província. Evidencia-se no conteúdo desse relatório uma dicotomia: religião *versus* progresso e civilização.

[...] Estes pronunciamentos sucedem-se por toda parte, a ponto de já ter sido dito no parlamento francês, que não podiam continuar em permanente as ideias de religião com as de civilização (nota: O papa numa Encíclica declara serem erros modernos (entre 78 que enumera) a liberdade de Exame e da Imprensa). Duvidamos se a civilização resignar-se-á a perda de tão eficazes instrumentos de progresso!

Será o Estado que se acha na Igreja ou antes é esta que se acha naquele? (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 37-38).

Identificamos igualmente no discurso da comissão uma crítica ao modo como se praticava a agricultura na província — baseada na rotina agrícola — para propor uma agricultura moderna, aliada às necessidades da indústria. Avalia-se que, além do estado do desenvolvimento da agricultura na província — ainda entregue à rotina —, era flagrante também o atraso do comércio, em razão da ausência de boas vias de comunicação. Fatores considerados lamentáveis, diante da aptidão mineira nesses ramos da indústria; aptidão essa já manifestada nas exposições<sup>18</sup>.

A agricultura acha-se ainda entregue à rotina e o Comercio pouco desenvolvido, não só pela razão principal já exposta, como porque ela depende de boas vias de comunicação (...) e dos produtos que lhe devem fornecer as indústrias agrícola e manufatureira [...] não obstante a aptidão industrial Mineira assaz manifestada nas exposições que tem havido [...]. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 41).

O presidente Teófilo Otonni, em 1882, demonstra um discurso eloquente ao eleger as ferrovias e a escola como os legítimos impulsores da felicidade pública, visto que seriam eles os elementos principais da prosperidade da Província:

Compenetrados, como vos achais, de que a escola e a locomotiva são os legítimos impulsores da felicidade pública; convencidos de que desses dois e tão poderosos elementos depende em magna parte a prosperidade da nossa, como de todas as províncias do Império. (MINAS GERAIS, Relatório de 1882, p. 5).

---

<sup>18</sup> O fenômeno das exposições nacionais e internacionais, como circuitos da modernidade, será tema de análise em capítulo posterior.

A tensão entre as *finalidades* da instrução secundária — se destinada a atender às demandas da indústria e também formar para as demais profissões, ou preparar para os cursos superiores de direito e medicina — é uma constante que se nota ao longo do século XIX. Deveria a instrução, para o futuro da sociedade, habilitar suficientemente para o exercício da indústria? Ao considerar “lamentável” a manutenção dos cursos preparatórios “em detrimento do progresso industrial”, com essa nuance, manifestou-se o presidente João Crispiniano Soares, em 1864:

Do atual sistema de instrução, que não provê de um modo conveniente sobre o futuro da sociedade, que a habilita insuficientemente para o exercício da indústria, e só cura de preparar a mocidade para a frequência dos cursos de direito ou de medicina (a que aliás só poucos podem chegar) o que pode resultar gerarem-se em um grande número de jovens aspirações que não poderão ser satisfeitas, e, o que é mais lamentável, em detrimento do progresso industrial [...]. (MINAS GERAIS: Relatório de 1864, p.15).

Como pode ser visto nas citações acima, há, junto aos demais itens que podem ser relacionados ao tema da modernidade, o uso recorrente do termo indústria como requisito para o progresso da província. É pertinente, portanto, mostrar uma aproximação possível dos significados atribuídos ao termo indústria naquele século.

O dicionário de Moraes Silva, de 1813, traz os seguintes registros para indústria e demais variações do termo:

*Indústria*: s. f., arte, destreza para grangear a vida, ingenho, traça, em lavrar, e fazer obras mecânicas; em tratar negócios civis, & c. § De Indústria, adv. de propósito, assinte, sobre pensado. [...].

*Industriar*: v. at. Adestrar, amestrar, ensinar a arte, traça, manha, maneira v. g; industriar em artes, e mechanicas, com que se ganha a vida; industriar no meneio dos negócios; nas artes da paz, e da guerra; na arte de lisongear; naquilo que se há de dizer, ou fazer.

Através dos registros dados pelo dicionário de Moraes Silva, o termo indústria pode se referir a diversos tipos de artes, como a mecânica ou aos negócios. Porém, nos usos encontrados nos discursos analisados, indústria era recorrentemente tomado para se referir à *indústria agrícola ou manufactureira*. Além disso, vale

ressaltar que a agricultura era muitas vezes considerada como único ramo da indústria desenvolvido na Província de Minas Gerais.

Uma vez identificados nos relatórios de presidentes da província mineira a presença do tema da modernidade, os desejos de progresso e modernidade — pelas vias da instrução, do ensino profissional, do comércio, da agricultura moderna, das ferrovias, etc. — mostrou-se pertinente procurar investigar em que medida a recorrência de tais temas poderiam ser identificados em outras fontes. Nesse sentido, tomar os jornais como fonte de informações mostrou-se como possibilidade de um diálogo promissor e conseqüente enriquecimento das análises. Com esse intuito serão aqui destacados alguns conteúdos do jornal *A Folha Sabarense*, um periódico publicado nas décadas de 1885 e 1891.

Reproduzir notícias publicadas em outros jornais era uma prática recorrente no período. Em 28 de julho de 1889, *A Folha Sabarense* reproduz a matéria “A Grande Lavoura”, publicada originalmente em *A Tribuna Liberal*. Em tal matéria, há um enaltecimento da moderna agricultura praticada nos Estados Unidos, bem como do favorecimento da indústria agrícola proporcionado pelo desenvolvimento das ferrovias naquele país.

Enquanto, nos Estados Unidos, grandes companhias [...] aplicam na cultura [...] todas as forças aperfeiçoadas da grande indústria agrícola, nós aqui trabalhamos [sic] somente com o insignificante esforço físico, o fraquíssimo braço do homem, que quase nada produz. Enquanto eles lá empregam o vapor por toda parte, nós ainda estamos jungidos ao carro de boi e aos cascos de burro. Nos Estado Unidos as estradas de ferro, feitas através dos desertos, em pouco tempo dão resultados prodigiosos, levantando fortunas fabulosas e formando ao longo de suas linhas cidades magnificentes e lavouras opulentíssimas [sic]. (A GRANDE..., *A Folha Sabarense*, 28 de julho de 1889, p. 1).

Observamos, na sequência da matéria, um argumento que procura traduzir as causas da diferença. Em justificar por que, mesmo havendo estradas de ferro no Brasil, assim como nos Estados Unidos, aqui não ocorria o desenvolvimento da grande lavoura. Considera-se que, como “país rotineiro e de pouco espírito empreendedor”, temos uma lavoura “risonha, poética, romântica”, porém improdutiva. (A GRANDE..., *A Folha Sabarense*, 28 de julho de 1889, p. 1).

Na edição de 18 de julho de 1891, é publicado nesse mesmo periódico, sob o título “Melhoramentos locais”, um texto que traz críticas e proposições a respeito da

situação da cidade de Sabará em vários setores: o comércio, a indústria, a educação, a saúde pública, etc.. Sobre a necessária educação da mocidade e os melhores métodos a serem praticados, propõe-se a prática de vários exercícios físicos “tão comuns nos principais centros civilizados, fazendo mesmo parte integrante da educação”. Ao trazer os exemplos dos centros civilizados como uma força legitimadora do argumento em favor da prática dos exercícios físicos, percebemos, nesse momento, uma real tensão presente nas finalidades da educação; faz-se uma crítica às posições daqueles que julgam o exercício físico supérfluo frente aos trabalhos intelectuais, “*um estorvo* ao estudo e trabalho intelectual”.

Si se fala na criação de um jardim de recreio, com divertimentos diversos para as crianças de ambos os sexos, tais como *jogo da bola, exercício de ginástica, esgrima, de espada ou [flores], exercícios de agilidade e musculatura*, tão comuns nos principais centros civilizados, fazendo mesmo parte integrante da educação nos colégios ingleses de *Cambridge, Oxford, Londres, Durhan*, na Inglaterra; *Edimburg, [Glascavo], Aberdeen*, da Escócia e *Dublin*, na Irlanda; *Washington, Portsmouth, Cambridge, New York, Filadélfia, Boston*, (a Athena America) e tantas outras cidades do VELHO MUNDO, quer da França, quer da Alemanha, quer da Bélgica, quer da Itália, que diariamente nos trazem para o Rio de Janeiro, Bahia, Recife, S. Paulo os melhores métodos de educação da mocidade, não falta que julgue tudo isso uma *superfluidade, um estorvo* ao estudo e trabalho intelectual, mas esquecem-se, inconscientes e irrefletidas *mães de família* de que é essa falta de exercício físico obrigatório a causa primordial da *[chlorose], da dispepsia, do histerismo*, e de tantas outras enfermidades, que aniquilam, às vezes por toda a vida, o débil e delicado organismo de seus filhos. (MELHORAMENTOS..., *A Folha Sabarense*, 18 de Janeiro de 1891, p. 1, grifos do exemplar)

Interessante retomar — com o propósito de refletirmos a respeito da citação acima — as análises de José Murilo de Carvalho (1998) sobre a *listagem* da modernidade brasileira; sobre o que era, e o que não era moderno entre 1870 e 1914. E mais ainda, quando esse autor nos fala das ambiguidades da modernidade brasileira, da força da tradição frente às reformas empreendidas com vistas ao progresso da nação; das necessidades de se “perguntar também pelo sentido da modernidade que se pregava”. Pois, segundo Carvalho, “dependendo de quem falava, ela podia ser parcial, ambígua, ou simplesmente reacionária”. Quando trata dos vários aspectos da nossa modernidade, diz-nos que “na educação, começam a surgir escolas de estilo norte-americano, com ênfase no pragmatismo, na maior

participação do aluno, na educação física”. Em um nível mais refinado de análise, traz o exemplo do “dândi afrancesado ao estilo *belle-époque*”, que “começa a sentir a competição do *sportsman* cultor do físico”. (CARVALHO, 1998, p. 109).

Sobre os progressos da indústria, apontada como principal origem da riqueza e adiantamento das nações, temos na edição de *A Folha Sabarense*, de 20 de setembro de 1885, um artigo que trata da criação da fábrica de tecidos do Marzagão:

Continuando no mesmo assumpto do nosso ultimo artigo, diremos mais algumas palavras que palidamente exprimam o nosso regozijo pela criação da fábrica de tecidos do Marzagão a que temos referido, e a qual será o inicio de muitos outros melhoramentos que felicitarão o nosso município, se todos nós reconhecermos que a *Industria é a principal origem da riqueza e adiantamento das nações*. Nada de tropeços, nem obstáculos às *ideias grandiosas e elevadas que tenham por fim o bem estar da sociedade*. Haja visto *Inglaterra, França e Estados Unidos*, para não citar outros exemplos, que encontraram na Industria toda a sua prosperidade e riqueza, procuraremos *imitar o invejável procedimento dessas nações* que hoje causam admiração dos povos pela *sua superioridade intelectual e bem estar e abandonemos velhos preconceitos, seguindo pela senda da civilização a qual nos conduzirá à felicidade que tanto aspiramos*. (A FOLHA SABARENSE, 20 de setembro de 1885, p. 1-2, grifos nossos).

Dos grifos acima feitos, temos, pois, em destaque no periódico mineiro na década de 1880: a indústria como a principal origem da riqueza e adiantamento das nações; ideias grandiosas e elevadas que tenham por fim o bem estar da sociedade; abandono dos velhos preconceitos para seguir pela senda da civilização, a qual conduzirá a nação à felicidade tanto aspirada. Não encontramos, portanto, no conteúdo em destaque a ideia de que é por meio do progresso da humanidade, da racionalização da vida que se ascende à perfectibilidade humana, ao estado de felicidade de toda a sociedade? Tal qual nos orienta Paolo Rossi (2000)? E não estaria esse conjunto de aspirações em consonância com o *projeto da modernidade*, ou as *promessas da modernidade*?

Ainda explorando o artigo de *A Folha Sabarense*, o progresso da indústria — no caso, a fábrica de tecidos — e os melhoramentos materiais, vinculados à riqueza e à felicidade da nação, conduzem-nos a pensar junto com Le Goff (1996) e sua teoria sobre modernidade e modernização, quando o autor afirma que o caminho para a entrada na *modernidade* se faz pela *modernização*; a modernização

compreendida como processo político-econômico pelo qual se ascende aos padrões da modernidade.

Ao considerarmos aquilo que foi exposto dos relatórios dos presidentes, bem como dos conteúdos do jornal *A Folha Sabarense*, encontramos variados discursos sobre progresso e modernidade na Província de Minas Gerais. Apropriando-nos do termo de José Murilo de Carvalho (1998), deparamo-nos com itens diversos que compõem a *listagem* da modernidade ou dos conhecimentos sobre tempos modernos ou ideias modernas que circularam em Minas Gerais no século XIX. Permite-nos uma melhor compreensão dessa *listagem* composta por meio dos documentos analisados, as considerações de Le Goff (1997) sobre a consciência da modernidade que nos aproxima do jogo histórico e dialético do par antigo/moderno.

## CAPÍTULO II – A MARCHA DA CIVILIZAÇÃO: LUGARES, ESPAÇOS E PRÁTICAS DE CIVILIDADE E MODERNIDADE

Que o agricultor e o manufatureiro (*até melhores tempos*) obtenham por si próprios e a simples leitura de obras francesas as noções de que precisarem para a gerência das respectivas indústrias, e o comerciante, por meio do ensino especial ou vocal da indicada Aritmética (único por enquanto possível a respeito de indústria) as que se referirem à comercial. Que a compilação das matérias primárias contenha, *somente para serem lidas*, quando não possam ser explicadas, em seguida a alguns princípios ou noções sucintas e gerais sobre nossa organização política, etc., também outras relativas às indústrias agrícola e manufatureira e expostos nos mesmos termos. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 33, grifos dos autores).

Conforme explanação no capítulo anterior, a leitura dos discursos da presidência da província mineira, produzidos ao longo do século XIX, permitiu flagrar uma manifestação contínua pela inserção do Brasil no rol das nações civilizadas. Os contornos de uma relação teleológica com a civilização evidenciaram-se por meio de estratégias de educação da população, seja pela via da escola, seja por outras instituições. Ao explorar a semântica dos discursos que pleiteavam a civilização do país, o léxico mobilizado permitiu vislumbrar que, até meados do século XIX, civilizar significava promover hábitos de civilidade, de moral e bons costumes, como expressão de combate à barbárie. Do mesmo modo, verificamos nesse período também a manifestação pelo progresso da nação. Porém, não tão flagrante quanto a partir da segunda metade do século. Já na década de 1850, ao ideal de civilidade viria se acrescentar o anseio de direcionar a nação para a rota do progresso: o progresso da indústria e o progresso através da construção de estradas e demais vias de comunicação. O ideal de civilização se encontra vinculado, logo, ao progresso e aos princípios da modernidade colocados em circulação. Justaposto aos países “adiantados” do Velho Mundo, os Estados Unidos, nessa segunda metade do século, são definidos como a nação exemplo do progresso; e a instrução da população, como razão do prodígio da pátria norte-americana.

Pretendemos, neste capítulo, portanto, uma aproximação das estratégias empreendidas — vislumbradas no plano dos discursos — para se colocar a Província de Minas Gerais na marcha da civilização; de acordo os cotornos acima descritos. Na “busca do outro e seus códigos de civilização” (CHAMON; FARIA FILHO, 2007, p. 41), destacaram-se — nos discursos da instrução pública — como *formas de contato* com os “códigos de civilização”: as viagens de estudantes ao estrangeiro, a organização de bibliotecas públicas, as exposições internacionais. E, considerando que esse “outro”, espelho do civilizado e do moderno, era o estrangeiro, ou seja, tratava-se aí dos países considerados adelantados na marcha do progresso e da civilização, o ensino de línguas estrangeiras, por sua vez, pode ser considerado como uma prática mediadora de acesso aos códigos da civilização. Além da instrumentalidade que pode ser atribuída ao aprendizado das línguas: para leituras de livros e jornais estrangeiros, para as viagens de estudantes ao exterior<sup>19</sup>,

---

<sup>19</sup> No fundo documental da Presidência da Província, do APM, há uma caixa nomeada *Estudantes Mineiros no Exterior*, dentro da qual se encontram documentos da seguinte natureza: contratos, correspondências, exames, certificados que habilitam os estudantes em língua francesa, antes de



destaca-se ainda o caráter de distinção conferido àqueles que aprendiam idiomas estrangeiros.

## **2.1 Viagens como estratégias formação: os lugares de civilidade e modernidade**

*Todos los viajes educan, aunque sólo sea por abrir al viajero a una realidad diferente a la suya. Sólo que unos educan más que otros, o de forma diferente a otros.* (VINÃO, 2007, p.15).

Para compreender as viagens como estratégias de formação no Brasil do século XIX, é necessário vislumbrá-las, como nos sugerem J. Gondra e A. Mignot (2007, p. 7), no movimento de formação do Estado Nacional, no qual se percebe a evidência de empréstimos e diálogos com referenciais internacionais nos mais diversos domínios. Segundo os autores, “o discurso produzido acerca dos descaminhos da educação brasileira procurou realçar o que vinha sido discutido e realizado internacionalmente” (p. 8). E ainda, que viagens internacionais de caráter oficial ou particular realizadas por educadores com a intenção de se aproximar de políticas educacionais e práticas pedagógicas inovadoras não foram uma estratégia exclusiva do nosso país (p. 9)<sup>20</sup>.

Nesse sentido, Chamon e Faria Filho (2007) nos dizem da busca do outro e de seus códigos de civilização, de seus métodos e padrões de ensino (p. 41). Para isso, fazia-se necessário “conhecer de perto a realidade de lugares considerados como “mais civilizados”, referências em matéria de difusão, métodos e organização de ensino” (p. 40, grifos dos autores). Ademais, que essa experiência poderia significar a apropriação de ideias e instrumentos fundamentais para o enfrentamento das dificuldades encontradas na construção da nação (p. 40).

Octavio Ianni (2003), ao tratar a *viagem* de forma mais ampla e como “enigma da modernidade”, toca na potencialidade da viagem para ultrapassar fronteiras, tanto para dissolvê-las quanto para recriá-las. Além disso, ao mesmo tempo em que tal experiência demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca também

---

sua viagem a Paris etc.. Ver: APM. *Estudantes mineiros no exterior* — 1835-1864. Presidência da Província. SP PP 1/42, cx 49.

<sup>20</sup> Sobre o tema, ver obra organizada por Mignot e Gondra (2007), na qual se encontram textos de historiadores da educação do Brasil, França, Espanha e Portugal.

semelhanças, continuidades, ressonâncias, é, pois, capaz de singularizar ou universalizar. E, ao declinar a viagem em vários tipos — peregrina, mercantil, conquistadora, turística, missionária ou aventureira —, Ianni acrescenta que ainda são muitas as formas de viagens, sejam elas reais ou imaginárias (IANNI, 2003, p.13).

Por sua vez, Viñao (2007), ao considerar as viagens oficiais ou com subvenções públicas na Espanha do século XVIII, aborda a viagem sob a perspectiva da ilustração. Enfatiza o caráter “utilitário” atribuído à viagem, ao citar a obra de Oliver Legipont, traduzida e publicada em Valencia em 1759: “*Itinerario o methodo apodemico de viajar. Itineario que contiene el modo de hacer con utilidad los viajes a las cortes estranjeras*”. Conforme Viñao, tal obra caracteriza as viagens como potencialmente instrutivas, as quais devem ser reservadas àqueles já em idade adulta e não aos jovens. Ao analisar o contexto europeu, diz do viajante ilustrado, que deveria ser um viajante culto, aquele que viajava com “fins úteis”. Um desses fins seria o reformismo pedagógico, com o duplo propósito didático e reformador (VIÑAO, 2007, p. 16).

Com o intuito de destacar as finalidades concretas e instrutivas atribuídas à viagem no século XVIII, Viñao traz um recorte de um capítulo de *Emilio*, de Rousseau, dedicado ao tema viagem: “*Voyager pour voyager, c’est errer, être vagabond*<sup>21</sup>; *voyager pour s’instruire, est encore un objet trop vague: l’instruction qui n’a pas un but déterminé, n’est rien*”<sup>22</sup>. (ROSSEAU, 1762, t. II, segunda parte, p. 182, apud VIÑAO, 2007, p. 16).

A possibilidade de analisar a viagem em uma perspectiva da ilustração, as finalidades, ou a partir de várias “classificações” (*tipos de viagens*), remete-nos à possibilidade de pensar também nos *destinos*, dos portos buscados. Nesse sentido, mostrou-se pertinente uma breve revisão sobre estudos que trataram do tema das viagens de estudantes em Minas Gerais.

---

<sup>21</sup> Importante destacar que o termo “vagabond” em francês remete ao “errante”, àquele que anda ou viaja sem destino, sem fim estabelecido; não carrega, pois, o caráter negativo de “vagabundo”, como na língua portuguesa.

<sup>22</sup> “Viajar por viajar, é vagar, ser errante; viajar para se instruir é ainda um objeto muito vago: a instrução que não tem fim determinado não é nada”. (Tradução nossa).

### 2.1.2 Estudos sobre estudantes mineiros no exterior

Em seu estudo *Elites Mineiras Setecentistas: conjugação de dois mundos*, Virgínia Trindade Valadares (2004)<sup>23</sup> investiga a experiência de 320 estudantes Mineiros que foram estudar na Universidade de Coimbra ao longo do século XVIII. A autora denomina “grupo de junção ou grupo de conjugação, os estudantes de Minas que, ao irem estudar na Universidade Coimbrã, dali trouxeram a sua filosofia, ideologia e influência, aplicando-as aos costumes e modos de vida da elite Mineira, numa verdadeira simbiose e conjugação do mundo metropolitano como o mundo colonial Mineiro.” (VALADARES, 2004, p. 24).

Após identificar pelo livro de matrícula da Universidade de Coimbra, o nome dos mineiros que foram para a Universidade em todo o século XVIII, Valadares (2004) faz uma separação — entre outros procedimentos metodológicos mais refinados — por grupos profissionais, a saber: juristas (Cânones e Leis), padres, médicos, filósofos e matemáticos (p. 24). A autora considera esses estudantes como componentes da segunda geração da elite mineira, “com suas raízes fincadas na primeira geração dos habitantes aventureiros que haviam chegado à região mineira em busca do paraíso onde jorrava o ouro e riqueza.” (p. 508). Ademais, que

a elite dos trópicos, formada na mesma Universidade da elite do reino, se aculturou nos hábitos, costumes e na forma de ser e pensar o mundo. Entretanto, também se aculturou o português que veio para o paraíso/inferno de Minas Gerais. E foi exatamente este homem aculturado e rico que enviou os seus filhos para se educarem em Coimbra. (VALADARES, 2004, p. 508).

Sobre os estudantes egressos<sup>24</sup> da Universidade de Coimbra, a autora conclui que, ao retornarem como médicos, naturalistas, botânicos, ou juristas e eclesiásticas, trouxeram na sua bagagem o que assimilaram na Universidade de Coimbra na corte metropolitana. Destaca que essa elite de letrados e afortunados, visíveis representantes do rei e perfeitos legitimadores do sistema metropolitano, formava

<sup>23</sup> Esse livro é fruto de sua tese de doutoramento defendida em 2002 na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

<sup>24</sup> Em sua pesquisa documental, a autora verifica que nem todos os estudantes regressam à colônia. Nesse sentido, a autora os divide em dois grupos: o primeiro, o da disjunção, que não chega a conjugar os dois mundos porque não voltou; e o segundo, da junção ou conjugação, aquele que retorna à colônia. (VALADARES, 2004, p. 513a).

um grupo distinto e com distinção social, seja pela função ou cargo, seja pelo traje e ultraje; seja pela mentalidade reacionária, seja pela manutenção da cerimônia e da etiqueta tiranas incumbidas de marcar e demarcar as distâncias sociais. (VALADARES, p. 513).

Por minha vez, em uma pesquisa de mestrado<sup>25</sup> dedicada à escolarização da língua francesa em Minas Gerais no século XIX, *O ensino de francês em Minas Gerais entre 1831 e 1855*, como já mencionada na Introdução desta pesquisa, tangenciei o tema das viagens, analisadas sob o ponto de vista da viagem como potencializadora do aprendizado da língua:

O envio de estudantes à Europa se constituía como uma das possibilidades de aprendizado da língua francesa. Enviar os filhos para estudar na Europa era um empreendimento das “famílias mais distintas” da província mineira (LAGES & SILVA, 2007, p. 38, grifos da autora).

Com o objetivo de ilustrar tal assertiva, destaquei um extrato do jornal *Astro de Minas*, de São João Del Rei, de 1828. Em uma seção do periódico denominada “Necrologia”, faz-se uma homenagem de falecimento.

Faustino José de Azevedo, pertencente a uma das mais distintas famílias da Villa da Campanha da Princeza, Bacharel em Filosofia pela Univ. de Coimbra, Doutor em Medicina pela de Mont-Pellier — o credito que em toda a Europa se propagava da Escola de Mont-Pellier. (NECROLOGIA. *Astro de Minas*, 1828, p. 5, apud LAGES & SILVA, 2007, p. 38).

Ainda nessa direção — da viagem e aprendizado de línguas — analisei os relatos do viajante francês, Auguste de Saint-Hilaire, sobre suas incursões em terras Mineiras na primeira metade do século XIX; mais exatamente, suas explorações pelo Distrito dos Diamantes. O dito viajante, ao ir explorar o Pico do Itacolomy, é surpreendido por uma tempestade, quando se refugia na casa de um fazendeiro. Tal é a surpresa de Saint-Hilaire quando aí encontra um homem que se dirigiu a ele em francês e que falava tão bem essa língua.

Um dos que se achavam presentes dirigiu-me a palavra em francês, e falava tão bem essa língua que não pude deixar de lhe perguntar se havia viajado pela França; respondeu-me que não. Supus então que esse homem podia ter sido educado em um colégio fundado em

---

<sup>25</sup> Ver: LAGES & SILVA (2007).

Portugal por D. Marquet, antigo superior do colégio de Pontlevoy; dei-lhe a conhecer tal conjectura e vi que não me havia enganado. Eu havia passado em Pontlevoy os primeiros anos de minha infância e tivera D. Marquet por professor. Encontrar um de seus alunos tão longe da França era para mim como se encontrasse um velho companheiro. (SAINT-HILAIRE, 1974, p. 86).

Do mesmo modo, tratei das viagens subvencionadas pelo governo de Minas Gerais na primeira e segunda metade do XIX: em 1835, são enviados dois estudantes à França, com o intuito de aí aprenderem tudo o que poderia se referir à melhoria da instrução pública na província; em 1857, são enviados dois outros estudantes que deveriam seguir o Curso de Estudos de Engenharia Civil na Escola Central de Artes e Manufaturas de Paris.

Por sua vez, ao se propor a realizar um “relato historiográfico da trajetória profissional de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1839-1929), professora, escritora e tradutora que atuou no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais na segunda metade do século XIX e início do século XX”, Carla Simone Chamon (2005) nos apresenta o percurso de uma educadora, cuja atuação fora orientada pelos padrões pedagógicos norte-americanos; que fez circular no Brasil, nas três últimas décadas do século XIX e início do século XX, elementos de uma pedagogia considerada moderna. De acordo com Chamon, “saberes e práticas que foram apropriadas por ela do repertório educacional norte-americano, a partir de seu contato e experiência com educadores da América do Norte”. (p.22).

A autora nos faz saber que esse contato se dera de dois modos: “em primeiro lugar, com os missionários presbiterianos de origem norte-americana que aportaram na terra *brasilis* a partir da década da 1850”; e, posteriormente, por meio de sua viagem aos Estados Unidos, em 1883, “onde permaneceu por quatro anos estudando, experimentado e testemunhando os processos pedagógicos ali praticados”. (CHAMON, 2005, p.22-23).

Ao colocar a viagem no centro de suas análises, Chamon demonstra como essa experiência conferiu à Maria Guilhermina “o reconhecimento e credibilidade entre seus contemporâneos, sendo aqui elaborada como divisor de águas em sua trajetória profissional e como condição de possibilidade de sua inserção privilegiada no campo educacional brasileiro.” (CHAMON, 2005, p. 22-23).

Ceres Leite Prado (2002) aborda igualmente a experiência de estudantes Mineiros no exterior, mas em viés sociológico de análise e centrada em práticas

*contemporâneas*. A autora estudou jovens belo-horizontinos que partiram, entre os anos de 1996 e 1998, para intercâmbios culturais em outros países. Jovens, entre 15 e 20, cursavam o ensino médio, entre eles, mais de 50% pertencia ao gênero feminino. Ao refletir sobre os destinos escolhidos pelos estudantes, a autora considera que “os Estados Unidos são quase um sinônimo de intercâmbios” (p.136). Toma por base os dados obtidos por meio de entrevistas com as famílias, com os intercambistas, mas também com o pessoal diretamente envolvido nas empresas particulares — agências de intercâmbio, entre outras —, que ranqueiam os Estados Unidos como principal destino escolhido pelos jovens. Informa que, de acordo com as “agências” estudadas, em “duas, os Estados Unidos representam 90% dos intercâmbios, em outra, 80%”, constituem-se como o país que mais recebe intercambistas em todo o mundo. E ainda, segundo opinião das organizações responsáveis por esse tipo de viagem, “o país vai continuar sendo o destino mais importante.” (PRADO, 2002, p.136).

À guisa de conclusão, Prado afirma ser o destino da viagem, “sobretudo uma escolha dos filhos”, e que “a opção que país, quando ocorre, é, geralmente, vinculada à língua — inglês na maioria dos casos” (p. 316). Os intercâmbios se constituiriam, efetivamente, como estratégias educativas das famílias: estas os consideram como meios de internacionalização, de desenvolvimento de uma sensibilidade cultural, poderiam oportunizar maiores chances no mercado escolar e profissional e, além disso, proporcionar o aprendizado de línguas (PRADO, 2002, p.324).

Essa breve revisão sobre o tema *viagens* como oportunidades de formação nos permitiu uma reflexão sobre os *destinos/finalidades* e, especificamente, sobre a experiência dos estudantes Mineiros no exterior. A propósito dos destinos que se destacaram, os estudos de Valadares (2004) nos remetem a Portugal como principal destino dos estudantes mineiros no século XVIII; Cito, em minha pesquisa de mestrado (LAGES & SILVA, 2007), a escolha da França, no século XIX, para estudos de medicina e engenharia; por sua vez, Chamon (2005), ao tratar da viagem da educadora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, indica a “a América como possibilidade” no final do XIX; já os estudos de Prado (2002), classificam os Estados Unidos quase como “sinônimo de intercâmbio” no final do século XX.

As pesquisas acima tratadas indicam que em determinadas épocas alguns países foram privilegiados como destinos escolhidos para estudos. Não se pretende

aqui afirmar tais países como únicos portos buscados, e, sim, colocar o acento sobre os *motivos* impulsores dessas escolhas. Diante disso, o exame das viagens oficiais com fins de estudos e subvencionadas pelo governo da Província Mineira no século XIX será feito a partir da problematização dos *motivos* ou *finalidades* desses deslocamentos para terras estrangeiras.

### **2.1.3 Estudantes/viajantes mineiros do século XIX: as viagens oficiais da província**

A proposta de abordar aqui o tema da viagem como estratégia de formação e tentar compreender que essa experiência poderia significar a apropriação de ideias e instrumentos fundamentais para o enfrentamento das dificuldades encontradas na construção da nação brasileira, não me parece, pois, distanciar-se das considerações feitas por Viñao (2007) a respeito do *viajante ilustrado*, aquele que viaja com fins úteis, previamente organizados e estabelecidos. Isso posto, serão analisadas, sob essa ótica das *finalidades*, as viagens oficiais para estudantes, sob subvenção do governo, realizadas em Minas Gerais no século XIX.

Através dos Relatórios de Presidentes da Província de Minas Gerais produzidos ao longo do século XIX, da legislação educacional do período, bem como de outros documentos do APM, foi possível saber que o governo mineiro subvencionou duas viagens para estudantes ao longo do século XIX. Na primeira, realizada para a França entre 1836 e 1838, o governo da província celebrou contrato — previsto na Lei nº 13, de 1835 (MINAS GERAIS, 1835), primeira elaborada para organizar a instrução pública — com os cidadãos Francisco José Peregrino e Fernando Vaz de Melo, os quais, segundo previsão da Lei, deveriam naquele país, aprender o melhor método de ensino praticado e tudo que poderia ser referir à melhoria da instrução pública. Já na segunda viagem, cujo destino também foi Paris, França, os dois estudantes contratados em 1857 — Honorio Henrique Soares do Couto, e Francisco de Sales Queiroga Junior — sob previsão da Lei nº 791 (MINAS GERAIS, 1857), deveriam seguir o curso de estudos de engenharia civil.

Nos Relatórios de Presidentes, principal base empírica deste estudo, a instrução da população é reiteradamente afirmada como *locus* da construção da nação brasileira. Pela leitura dos discursos presidenciais, verificamos, sobretudo a partir da segunda metade do século, a necessidade da instrução aliada àquela da

construção de estradas e demais vias de comunicação; corroborando, os dois, na viabilidade da civilização almejada. É o que nos deixa saber o presidente Antônio Luiz Afonso de Carvalho em seu relatório sobre o estado de instrução pública no ano de 1871.

A educação nacional e as vias de comunicação devem ter uma dotação conveniente, lembrando-nos que se referem às duas condições que tornam fértil o trabalho — a inteligência e o transporte.

Sem instrução, sem estradas, não há povo civilizado. (MINAS GERAIS: Relatório de 1871, p. 40).

Os descaminhos da educação — a infrequência nas cadeiras/aulas públicas criadas — fossem elas do ensino primário ou secundário — era também imputada à dificuldade da população de se locomover, de ter acesso aos locais de ensino. Os recursos dos países do Velho Mundo — sistema de leis, recursos financeiros, ações filantrópicas, fundos destinados à instrução, populações condensadas, vias de comunicação, etc. — são avaliados, pelo presidente Joaquim Floriano de Godoy, em 1873, como a razão dos progressos da instrução.

Os teóricos tem argumentado com exemplos da Europa e principalmente da Alemanha; mas seus argumentos são improcedentes ou inaplicáveis para o Brasil.

Lá, a par de uma legislação previdente e adaptada aos costumes e índole do povo, há os grandes recursos do tesouro do Estado, as penas correcionais, a bolsa dos filantropos, as associações particulares, que põem em pé de igualdades a classe pobre com a dos protegidos da fortuna.

As populações condensadas, as vias de comunicação e a imediata ação dos governos e interessados (...) determinam no velho mundo a razão dos progressos da instrução. (MINAS GERAIS: Relatório de 1873, p. 38).

Pertinente, pois, alinhar tais discursos à ação/finalidades das duas viagens oficiais subvencionadas pelo governo Mineiro no período: se da primeira viagem, a de 1836, os dois estudantes deveriam voltar da França munidos de todo o conhecimento que pudessem concorrer para a melhoria da instrução na província; da segunda, de 1857, deveriam voltar como “engenheiros civis”; o que se mostra, pois, congruente com a ideia da construção das vias de comunicação, da melhoria do transporte e condensação da população. As finalidades das viagens estão



alinhas, logo, ao discurso, acima citado, do presidente Joaquim Floriano de Godoy.

Tomar os *estudantes/viajantes* como agentes, como aqueles que poderão se apropriar de “ideias e instrumentos fundamentais para o enfrentamento das dificuldades encontradas na construção da nação brasileira” (CHAMON; FARIA FILHO, 2007), ou ainda a possibilidade de aproximá-los, em certa medida, *do viajante ilustrado* (VIÑAO, 2007) — aquele que viaja com o fim determinado — torna possível considerá-los como *mediadores culturais*, conforme orientações teóricas apresentadas na introdução deste trabalho.

Viajaram para a França, de 1836 a 1838, dois jovens Mineiros, Francisco de Assis Peregrino e Fernando Vaz de Mello. A viagem prevista na Lei nº 13 (MINAS GERAIS, artigo 8, 1835) deveria possibilitar, aos estudantes, o conhecimento em matéria de instrução, mas, principalmente, estudar o melhor método de ensino praticado naquele país. Reforça-se aqui a compreensão de tal missão como estratégia da elite dirigente e sua crença na marcha do progresso inexorável, via formação e civilização do povo.

Temos na obra de Faria Filho, Chamon e Rosa (2006), *Educação Elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX*, a reunião dois documentos de grande importância para a História da Educação em Minas Gerais e no Brasil. O primeiro documento, “Educação Elementar”, publicado no jornal de Ouro Preto, O *Universal*, no ano de 1825.

Tratava-se naquele momento, de uma proposta de ampliação da instrução elementar, possibilitando que a mesma atingisse um maior número de pessoas das camadas mais pobres da população do recém constituído Império Brasileiro. (FARIA FILHO; CHAMON; ROSA, 2006, p. 7).

O segundo documento que compõe a obra *Educação Elementar*, publicada em 2006, é a “Memória do Professor Francisco de Assis Peregrino” que traz a transcrição integral do relatório/memória de viagem do estudante Peregrino, realizada na França, entre os anos de 1836 e 1838.

O referido livro, além de reunir os documentos, também apresenta textos introdutórios que analisam o significado da produção e circulação de tais documentos naquele período, os quais devem ser compreendidos dentro do espírito de expansão e organização da instrução primária.

Vale dizer ainda, que, embora o objetivo da missão de estudos de 1836 fosse propiciar aos estudantes o aprendizado do que havia de mais avançado no ramo da instrução na França e trazer essa experiência para o Brasil, esse aprendizado dizia respeito, principalmente, aos métodos de ensino. Considerando para isso, que “a discussão sobre o método de ensino, durante quase todo o século XIX, referia-se ao estabelecimento de regras de funcionamento para a escola, de como aproveitar o espaço/tempo escolar.” (FARIA FILHO; CHAMON; ROSA, 2006, p. 74-75).

Chamon (2002) avalia que, “dessas viagens, esses sujeitos deveriam voltar mais sábios e competentes, capazes de organizar de maneira eficaz a instrução pública” (p. 608). Tal anseio se mostra exemplar na fala do presidente Bernardo Jacintho da Veiga, em seu relatório apresentado à Assembleia Legislativa em 1840, na ocasião do retorno dos estudantes à província mineira.

[...]. Quanto ao método, cumpre-me observar que, tendo sido quase abandonado o ensino mútuo, que se adotara em algumas Escolas da Província, voltou-se ao sistema individual, até que a Assembleia, bem penetrada da necessidade de substituí-lo, ou melhora-lo, decretou a Lei Nº 13, que à expensas dos Cofres Públicos fossem contratados quatro Cidadãos para instruírem-se no método mais expedido, é ultimamente descoberto, e praticado nos Países cultos. Dois Jovens Mineiros foram assim mandados à França, e tendo já regressado à Província, acha-se um deles, o Cidadão Francisco de Assis Peregrino, incumbido de organizar, e dirigir a Escola normal criada pelo Artigo 7º da mesma Lei. (MINAS GERAIS: Relatório de 1840, p. 38).

Após retornar à província, Peregrino escreve um relatório<sup>26</sup>, no qual traça planos para a melhoria das escolas públicas de instrução primária da província, entre os quais se encontra a proposta de adoção do método de ensino simultâneo. Fato, aliás, enfatizado pela fala do presidente Bernardo Jacintho da Veiga.

Ele [Peregrino] pronuncia-se decididamente pela adoção do método de *Ensino simultâneo*, fundando-se em razões, que se acham desenvolvidas em uma Memória, que fez presente ao Governo, e da qual julgo conveniente submeter à vossa consideração alguns extratos, bem persuadido de que vos será sempre agradável o exame, e discussão de todas aquelas ideias, que tenderem a aperfeiçoar entre nós a educação, e o ensino publico, bases mais solidas do engrandecimento, e prosperidade desta bela Província. (MINAS GERAIS: Relatório de 1840, p. 38, grifos do autor).

<sup>26</sup> Memória apresentada pelo Professor Francisco de Assis Peregrino, APM, São Paulo, códice 236.

Quanto às vantagens da adoção do método simultâneo em substituição ao método individual, os argumentos de Peregrino se baseiam nas observações feitas na França. Assim destacam as vantagens da adoção desse método de ensino, expressas na Memória, Faria Filho, Chamon e Rosa (2006):

Se nas escolas onde se adotava o método individual as lições eram dadas a cada aluno individualmente, resultando em desperdício de tempo e demora no aprendizado, no método simultâneo o professor ministraria diretamente as lições a grupos de alunos com o mesmo grau de aditamento. (FARIA FILHO; CHAMON; ROSA, 2006, p.80).

Encontramos no Relatório do presidente Bernardo Jacintho da Veiga, de 1840, acima citado, avaliações sobre a viagem dos dois estudantes — Francisco de Assis Peregrino e Fernando Vaz de Mello — e as vantagens que a Província de Minas Gerais poderia esperar do empreendimento realizado. Algumas páginas desse relatório são reservadas à apresentação de um resumo da Memória escrita por Peregrino, bem como às considerações a respeito, com finalidades de “exame e discussão de todas aquelas ideias, que tenderem a aperfeiçoar entre nós a educação, o ensino público, bases mais sólidas do engrandecimento e prosperidade dessa bela província” (p.38). Os extratos da Memória escolhidos pelo presidente Bernardo Jacintho da Veiga para compor sua “fala” à Assembleia Legislativa Provincial tratam de bem definir o método simultâneo e as vantagens de sua aplicabilidade à realidade da província mineira; isso, evidentemente, tomando como referência os argumentos de Peregrino.

Não tendo eu inventado nada a respeito [diz ele], pois que minha obrigação se limitava apenas a aprender [...] por isso cingindo-me ao que pessoalmente observei nas principais escolas de Paris, e bem assim ao Manual de ensino de M. M. Lamote, e Laurain, o primeiro, Inspetor especial de Instrução primária no Departamento do Sena, e o segundo, Provisor do Colégio Real de S. Luiz, e ao Manual de Ensino Mutuo composto por dois membros da Universidade de Paris. (MINAS GERAIS: Relatório de 1840, p.38).

Para conferir autoridade à sua fala, aos seus argumentos, Peregrino legitima seu discurso nas relações que entretteve com os autores do método mais expedito, os inspetores, diretores da instrução, melhores escolas de Paris e Universidade de

Paris; apresenta o método que fora julgado e analisado, pelo seu criador, como o mais adaptado à realidade da província.

Tive a fortuna de entreter relações com Mr. Lamotte [...]: facilitou-me ele o ingresso nas Escolas de Paris. [...] O mesmo Mr. Lamotte com que tive conferências sobre a comissão de que me achava encarregado, não hesitou em aconselhar-me (à vista da descrição que lhe pude fazer do estado da Província, a adoção deste método, que foi por ele julgado mais adaptado às nossas circunstâncias (MINAS GERAIS: Relatório de 1840, p. 42).

Isso posto, os argumentos de Peregrino, cingidos, sobretudo, ao que pessoalmente observou nas principais escolas de Paris e às relações/conferências com M. Lamotte, autor do Manual — segundo nos informa — leva-nos a considerar esse viajante como um *mediador cultural*. Nesse sentido, Fonseca (2012) nos esclarece que a atuação dos mediadores culturais deve ser pensada “como uma produção mestiça, resultado das leituras, seleções, cortes e reconstruções realizados” (p. 308). Ao que nos parece, Peregrino não apenas apreende os conhecimentos — o melhor método de ensino, conforme seu julgamento — *in loco*, mas se apropria deles na medida em que pronuncia o método simultâneo como aquele melhor adaptado às circunstâncias da Província de Minas Gerais. O que também nos leva a considerá-lo como um *viajante ilustrado*, aquele que viaja com *fins úteis*, ancorando-nos nas considerações de Viñao (2007). Temos, pois, Peregrino como um *mediador cultural* entre as ideias presumidamente avançadas dos países considerados os mais civilizados e a Província de Minas Gerais.

Enfatizamos aqui, do mesmo modo, o movimento de *apropriação* de ideias e conhecimentos em *circulação* — como nos informa Chartier (1991) — não apenas no que diz respeito à referida experiência do estudante/viajante Peregrino. A esse fato, acrescenta-se a experiência da classe política dirigente — a exemplo do presidente Bernardo Jacintho da Veiga — que se apropria, por sua vez, dos conhecimentos adquiridos pelo estudante na Europa para colocá-los a favor do desenvolvimento da província mineira, de acordo com as circunstâncias que lhe são peculiares:

[...]. Apresentando-vos, Senhores, neste resumo as bases do sistema de ensino primário, que pelo Cidadão especialmente incumbido de estudá-lo na Europa é indicado como muito digno de ser transplantado da França para a nossa Província, eu não ponho

duvida os bons resultados que poderíamos obter sendo ele exatamente pratica-lo em todas as suas partes. Considero sim as dificuldades com que temos de lutar em um País novo, e carecido ainda de muitos recursos, como vós bem sabeis, e daí conluo, (como já disse) que os nossos passos devem ser necessariamente lentos; mas por isso mesmo cumpre que redobremos os esforços até conseguir o grande fim que nos propomos. [...]. (MINAS GERAIS: Relatório de 1840, p. 45).

O mesmo relatório, de 1840, traz as seguintes informações sobre o estudante Fernando Vaz de Mello, após seu retorno à província: dedica-se a reger as aulas de Aritmética, Geografia Plana, Desenho Linear e Agrimensura. Essa foi a única informação encontrada nos relatórios sobre a atuação de Vaz de Mello na instrução pública. Por envolver-se no movimento liberal de 1842, Vaz de Mello foi afastado de suas funções como professor: “tendo perdido sua cadeira, por se haver implicado no movimento revolucionário de 42, a ela nunca mais voltou ou foi chamado”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 33).

Não se descarta aqui a possibilidade desse segundo estudante também como *mediador cultural*. Porém, documentos como os Relatórios de Presidentes da Província ou do APM nos fornecem poucos dados a respeito. Ao contrário, conforme já mostrado, do que ocorre com Peregrino, através do qual é possível saber não só sobre sua trajetória de viagem, como também sobre sua atuação na instrução pública, após seu retorno. Não encontrei informações sobre a atuação de Fernando Vaz de Mello além da regência das aulas já mencionadas. Esse último, por sua vez, não escreveu um relatório<sup>27</sup> de viagem, como a *Memória* produzida por Peregrino.

Já na segunda viagem subvencionada, cujo destino também foi Paris, os dois estudantes contratados em 1857 — Honorio Henrique Soares do Couto, e Francisco de Sales Queiroga Junior — sob previsão da Lei nº 791, deveriam seguir o curso de estudos de engenharia civil, com a condição de regressarem à Província logo que se achassem habilitados para empregarem-se no seu serviço no espaço não menor do que oito anos. Segundo nos informe o presidente Herculano Ferreira Penna (MINAS GERAIS: Relatório de 1857, p. 32).

---

<sup>27</sup> Realizei uma leitura de todos os Relatórios de Presidentes de Província do século XIX e não encontrei informações a respeito. Foram também consultados os arquivos do Fundo da Instrução e da Secretaria da Presidência do APM. Há, porém, uma caixa, no APM, marcada pela rubrica “Estudantes mineiros no Exterior”, na qual se encontram documentos (correspondências, sobretudo) que tratam da trajetória dos quatro estudantes em Paris. (APM. SP PP 1/42, cx 49. *Estudantes mineiros no exterior* — 1835-1864. Presidência da Província).

Na decorrência do período de viagem, a situação dos estudantes em Paris é exposta nos Relatórios de Presidentes, dentro da rubrica Instrução Pública e, às vezes, no item “ensino superior” dessa rubrica.

Os Relatórios informam<sup>28</sup> que os estudantes Honório Henrique Soares do Couto não revelam aptidão nas matérias, situação diante da qual é aventada a possibilidade de rescisão do contrato e retorno desses ao Brasil. A esse respeito, informa o presidente Carlos Carneiro Campos em seu relatório, no ano de 1860: os estudantes frequentaram a Escola preparatória de M. Martelet com o objetivo de serem, posteriormente, admitidos na Escola Central de Artes e Manufaturas. Mas, “apesar de terem sido bem sucedidos nos exames porque passaram, não poderão, por motivos independentes de sua vontade”. E, que, além disso, o estudante Queiroga se mostrava pouco desejoso de continuar seus estudos na Escola Preparatória de M. Martelet. Entretanto, argumenta-se que era “mister que se sujeitassem a residir até futuro concurso, na Escola Preparatória” (MINAS GERAIS: Relatório de 1860, p. 26-27), a fim de aproveitarem as quantias já gastas com eles, e “a conveniência de ter a Província dois filhos seus profissionais em uma ciência indispensável [...] que se trata com ardor de dar impulso e animar os melhoramentos materiais.” (MINAS GERAIS: Relatório de 1860, p. 26-27).

Não obstante a prorrogação de mais dois anos, prevista no contrato, para mostrarem-se habilitados na Escola Preparatória de M. Martelet, para obterem matrícula na Escola central onde deveriam formar-se em Engenharia, não puderam eles conseguir esse *desideratum*. Assim informa, em 1862, o Relatório do presidente Joaquim Camillo Teixeira da Motta. Diante de tal situação, ao estudante Honório Henrique Soares do Couto, é permitido, as expensas da província, que estudasse particularmente as matérias que formavam o curso do 1º ano da Escola Central, para depois seguir os estudos da Escola Imperial de Pontes e Calçadas. Já o segundo, Francisco de Salles Queiroga, “doente e talvez desanimado regressou ao Rio de Janeiro, onde pretende, ainda as expensas da Província, continuar seus estudos na Escola Central da Corte”. O pedido desse último, no entanto, ainda não havia sido deferido. (MINAS GERAIS: Relatório de 1862, p. 23).

---

<sup>28</sup> As informações sobre os dois estudantes em Paris são obtidas através de ofícios do Ministro plenipotenciário do Brasil em Paris, enviados à Presidência da Província.

Para uma aproximação da trajetória/atuação desses dois estudantes após o retorno ao Brasil, seria necessário um investimento em um estudo específico. Nos Relatórios posteriores a 1862, não encontrei informações a respeito.

A propósito dessa segunda viagem subvencionada pelo governo da província, parece-nos pertinente recuperar o discurso da construção de estradas alinhado à ideia de civilização: “sem instrução, sem estradas, não há povo civilizado”( p.40), conforme avalia em seu relatório, o presidente Antonio Luiz Afonso de Carvalho, em 1871. Diante disso, mostra-se válido destacar o papel que a engenharia civil, como saber/ciência, desempenhava no período. Tal assertiva pode ser respaldada pelo já citado discurso do presidente Carlos Carneiro Campos, quando, em 1860 — apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes mineiros em Paris — pronuncia-se a favor da continuidade do subsídio àquela viagem, considerando que era salutar não apenas “aproveitar as quantias já gastas com eles”, como também, ter em conta “a conveniência de ter a Província dois filhos seus profissionais em uma ciência hoje que se trata com ardor de dar impulso e animar os melhoramentos materiais”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1860, p. 26-27).

As ações do governo, nos discursos analisados, evidenciavam o papel da engenharia como saber, técnica ou ciência a serviço da construção da civilização almejada. Constante era a avaliação de que o pessoal da engenharia em relação às necessidades da Província era certamente diminuto. A engenharia, nos relatórios analisados, encontra-se dentro da rubrica “Obras Públicas”, que, por sua vez, declinava-se, na sua maior parte, em estradas, pontes, navegação em rios, limites com outras províncias (São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo).

[...] não me descuido de curar das vias de comunicação interna da Província, esforcei-me por dar o conveniente impulso às que diretamente se prestam ou tem de prestar a exportação para as Províncias limítrofes pelo lado de S. Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo com as quais se acha esta tão estreitamente ligada pela mutua dependência das relações comerciais. (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, p. 2).

A propósito do lugar da engenharia no ideal de progresso e modernidade do Brasil, sobretudo a partir da década de 1870, as análises de José Murilo de Carvalho (1998) já foram apropriadas para o primeiro capítulo deste estudo. Mais exatamente, quando Carvalho nos diz da *listagem* do que era presumido como moderno, bem como do que era antigo/tradicional no Brasil de então. Contrapondo a cultura

científica àquela bacharelesca — a tradicional —, Carvalho afirma como modernas “as instituições científicas: Manguinhos, Butantã, a Escola de Minas, as escolas de Medicina e Engenharia”. E antigo/tradicional “era o bacharel, o jurista, o padre, o pai-de-santo.” (CARVALHO, 1998, p.119-120).

O vínculo da engenharia à modernização e progresso do país também se fez presente, pois, nos discursos dos presidentes mineiros. Encontramos no relatório do presidente Manoel José Gomes Rebello Horta, em 1879, a defesa da reorganização do ensino público, “pelas necessidades de adapta-lo ao aumento da população disseminada na província e às ideias modernas, postas em prática nos países mais adiantados” (p.28-29). Entre os países adiantados, Rebello Horta avalia os Estados Unidos “como um modelo, que nos seria impossível imitar em sua atividade prodigiosa e progresso surpreendente” (p.28-29). Como exemplo de progresso da nação norte-americana, cita uma avaliação daquele país feita por uma comissão do governo inglês que fora enviada a uma das exposições de Nova Iorque. Os ingleses, segundo informa o relatório do presidente mineiro, destacam a habilidade da engenharia e artes mecânicas para o notável desenvolvimento e progresso dos norte-americanos. Tal é a citação atribuída à comissão inglesa:

Temos alguns engenheiros, alguns mecânicos, e um número considerável de bons operários; mas na América parece que toda a população pertence a estas duas classes.

Não há arte europeia que não seja exercida na América com mais habilidade do que na Europa, ainda que aqui esteja conhecida e inventada desde muitos séculos. É alguma coisa terrível para os outros povos pensarem no avanço de uma nação composta de Francklins, de Stephensions e de Wats. (MINAS GERAIS: Relatório de 1879, p. 28-29).

No que concerne ao lugar da engenharia como ciência a favor do progresso no século XIX, temos alguns estudos específicos. De acordo com as considerações de Pedro Carlos da Silva Telles (1984), a engenharia moderna surge no ambiente militar — primeiro, na França e, posteriormente, em Portugal — dentro dos exércitos diante das necessidades de defesa e outros. André Luís Borges Lopes (2012), por sua vez, diz-nos que a característica militar presente no nascedouro dessa profissão permanecerá a ela associada e perdurará por mais de um século. E que será a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808 que propiciará a instalação do ensino regular da engenharia no país, uma vez que sua presença passará a



requerer obras militares e urbanas destinadas a melhor defendê-la e acomodá-la. Assim, em 1810, o Príncipe Regente, futuro D. João VI, cria a Academia Real Militar no Rio de Janeiro. Essa instituição visava, além da formação de oficiais de engenharia e artilharia, também àquela de engenheiros geógrafos e topógrafos que pudessem ter o útil emprego de dirigir objetos administrativos de minas, caminhos, portos, canais, pontes, fontes e calçadas (LOPES, 2012).

Sobre o caráter militar dos cursos de engenharia, Lopes (2012) afirma que esse permanecerá ainda por várias décadas, passando-se a partir de 1823, a aceitar a matrícula de alunos civis, não mais obrigados a servir o exército. Porém, apenas em 1842, são criadas disciplinas de engenharia civil e os títulos de Bacharel e Doutor em Matemática e Ciências Físicas e Naturais, desvinculados das características militares. Em 1858, cria-se a Escola Central, ainda um estabelecimento militar subordinado ao Ministério da Guerra. E, em 1874, a Escola Central se desvinculará totalmente das suas origens militares e passará a ser denominada Escola Politécnica, transferida do Ministério da Guerra para o Ministério do Império. A Escola Politécnica estava vinculada a uma matriz ideológica comum, fundada no positivismo e pautada na relação entre a modernização do país e o desenvolvimento científico. Esses grupos eram conhecidos como missionários do progresso, homens de ciência imbuídos de salvar a nação<sup>29</sup>.

Essa breve passagem pela história da engenharia no Brasil nos facilita compreender a preocupação do governo da Província de Minas Gerais em formar engenheiros civis, veiculados ao desejo expresso de progresso e modernidade. Ou seja, permite-nos situar a província no cenário nacional do período, no que se refere ao amplo projeto de modernidade da nação, projeto esse, no qual a urbanização e estabelecimento das vias de comunicação mostraram-se fundamentais.

Se todas as viagens educam, se umas educam mais que outras ou de forma diferente das outras — como nos diz Viñao (2007) — foi possível perceber, nos discursos do governo sobre a subvenção de viagens oficiais a estudantes Mineiros, a evidência de empréstimos e diálogos com experiências internacionais nos

---

<sup>29</sup> A esse respeito, consultar: AZEVEDO, Fernando de. *As ciências no Brasil*. 2. ed., Rio de Janeiro: UFRJ, 1994, 2 vol. E também: KROFF, Simone Petraglia. Sonho da razão, alegoria da ordem: o discurso dos engenheiros sobre a cidade do Rio de Janeiro no final do século XIX. In: KROFF, Simone; HERSCHMANN, Micael; NUNES, Clarice (Orgs.). *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro / 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996, p. 69-154.

domínios da educação e da engenharia, vinculadas aos ideais de civilidade, progresso e modernidade do país.

## **2.2 O ensino de inglês e francês: a língua estrangeira como forma de acesso aos códigos da civilização**

— Nem piano nem francês, outra lacuna, que Sofia mal podia desculpar. Dona Augusta não compreendia a consternação da sobrinha. Para que francês? A sobrinha dizia-lhe que era indispensável para conversar, para ir às lojas, para ler romance...

— Sempre fui feliz sem francês, respondia a velha [...].

— Nem por isso lhe hão de faltar noivos.

[...]

Em certas ruas Maria Benedita não perdia tempo: lia as tabuletas francesas, e perguntava pelos substantivos novos que a prima, algumas vezes, não sabia dizer o que eram, tão estritamente adequado era o seu vocabulário às coisas do vestido, da sala e do galanteio. (Machado de Assis. 1995, p. 73-78).

Conforme exposto no início do capítulo, visto que os países estrangeiros, avaliados como os mais adiantados na marcha da civilização, foram tomados como referenciais para a organização do ensino público em Minas Gerais ao longo do século XIX, o ensino de línguas estrangeiras, por sua vez, pode ser compreendido como uma prática mediadora de acesso aos códigos da civilização. Isso, considerando o aprendizado do inglês e do francês como pré-requisito para as viagens de estudantes ao exterior, bem como para a leitura de livros e impressos escritos em idiomas estrangeiros. A partir do exposto, serão tomados para análise os discursos dos relatórios presidenciais, entre outros, sobre as finalidades conferidas ao ensino dos idiomas em questão.

Destacava-se, na primeira metade do século XIX, uma ambiência cultural na Província de Minas Gerais, fortemente marcada pela cultura francesa, que se fazia, sobretudo, por meio da circulação de livros e impressos. A circulação e usos do idioma francês mostraram-se hegemônicos sobre o inglês e evidenciaram em: epígrafes, traduções e citações de autores franceses em jornais, catálogos de livrarias e bibliotecas públicas e particulares, anúncios de venda de livros, anúncios de aulas particulares, etc.. O uso do idioma francês também pode ser identificado pelas viagens de estudantes mineiros à França, tanto as oficiais, subvencionadas pelo governo da província, quanto aquelas de particulares, que iam se dedicar, naquele país, sobretudo ao estudo de medicina. Foi nesse contexto que a língua

francesa se tornou uma disciplina escolar da instrução pública em 1831. Primeiramente como aula avulsa e, posteriormente, também como disciplina dos colégios da instrução secundária (LAGES & SILVA (2007)).

Quanto à inserção do inglês na instrução pública, esta se efetuou com a criação, em Ouro Preto, no ano de 1839, do primeiro estabelecimento público secundário da Província, o Colégio Nossa Senhora da Assunção, do qual a língua inglesa compõe o quadro das disciplinas. Sobre as necessidades do ensino de inglês na Província de Minas Gerais, lê-se no periódico *O Universal*, de Ouro Preto, a transcrição da Ata, da Sessão de 21 de fevereiro de 1839, da Assembleia Legislativa Provincial, na qual aparece a seguinte proposta de um de seus deputados, que, naquele momento, apresentava as Cadeiras a serem criadas para o Colégio.

[...] Também desejo que se adicione uma Aula de Inglês, por que é uma desgraça para a Província, em que ha grande número de Ingleses, que se acham estabelecidos, o ser necessário recorrer a interpretes para se fazerem transações, de onde muitas vezes podem resultar enganos para aqueles que as fazem. Ainda por outra razão se faz necessário o conhecimento desta Língua, é nela que se encontram os melhores tratados tanto de indústria, como de economia política, e a Província de Minas que tanto necessita, e mostra desejos de progredir nos melhoramentos materiais, deve ser habilitada para os adquirir nos Autores Ingleses[...]. (*O Universal*, Ouro Preto, 21 de março de 1839, p. 1).

Pela citação do conteúdo da Ata da Assembleia Legislativa, de 1839, percebemos a finalidade do ensino da língua inglesa vinculada tanto às necessidades comerciais da província, no caso para as transações comerciais, como também às necessidades de leitura de autores ingleses, que tratam de temas sobre a indústria e economia política, e cuja leitura poderia impulsionar o progresso material da província.

Também no que diz respeito às finalidades e necessidades do ensino dos dois idiomas, pronunciou-se, em seu relatório, o Diretor Geral da Instrução Pública, Rodrigo José Ferreira Brettas, em 1859. Ao comparar tal pronunciamento com o discurso de 1839, percebemos uma permanência quanto às finalidades de ensino da língua inglesa: vinculado às necessidades comerciais e às leituras de obras de Economia Política. Já da língua francesa, além de ser exaltado seu caráter de língua

diplomática, trata-se de um abundante veículo de conhecimentos de naturezas várias.

Quanto às línguas Francesa e Inglesa, direi que a vulgarização daquela me parece necessária, e interessante o estudo desta, na qual, (além de se chamar comercial por excelência) acham, entre outros, excelentes tratados de Moral e de Economia Política. A francesa, que também por excelência se diz — a Diplomática —, é um abundante veículo de conhecimentos científicos, artísticos e Literários, e tão pouco elíptica, tão regular na colocação dos termos, e finalmente (...), como se qualificam as Línguas melhor organizadas, que dela dizia muito fundadamente o celebre analista Condillac — ser a mais apropriada ao estado das ciências exatas. (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria da Instrução Pública, p. 15).

Auxilia-nos a compreender essa temática das *finalidades* imputadas ao ensino das línguas estrangeiras modernas na província mineira do oitocentos, as análises de Luiz Eduardo Meneses de Oliveira (2006) que, ao se dedicar ao estudo da história do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil, preocupou-se em abordar as *finalidades* atribuídas ao ensino de inglês e francês na instrução pública no século XIX. Oliveira(2006) declina essas finalidades em três fases, as quais serão abaixo sintetizadas:

A primeira fase (1809-1837), o autor a define como de uma *finalidade eminentemente instrumental*, visto que era

[...] Meio de acesso a um conhecimento tido então como “científico” e professado [...] por Lentes estrangeiros, os quais usavam Compêndios [...] nas Academias Militares, nos Cursos Médicos Cirúrgicos, nas Aulas de Comércio e Agricultura ou nos Cursos Jurídicos, nos centros formadores da Sociedade Civil, ou a elite local [...]. (OLIVEIRA, 2006, p. 343, grifo do autor).

Na segunda fase (1837-1870), o ensino de línguas assumiria uma *finalidade literária*,

[...] mais de acordo com o tipo de formação que os Estabelecimentos modelados segundo aquela instituição [Colégio de Pedro II] deveriam proporcionar aos alunos, e que estava muito próximo de uma “educação literária” [...].

Neste segundo momento, [...] deixa de servir apenas como instrumento de acesso a outros ramos do saber, uma vez que, pelo conhecimento da Literatura [...] seria possível entender o espírito ou

a “índole” dos povos das Nações Civilizadas. [...]. (OLIVEIRA, 2006, p. 343)

Já na 3ª fase (1870-1890), ganham uma *finalidade prática*. Sobre esse período, Oliveira pondera que os idiomas estrangeiros, embora

[...] mantendo seu caráter instrumental e literário, assumem uma finalidade prática, como “meio de comunicação do pensamento”, a despeito da “exagerada influência gramatical” [...]. A finalidade do pensamento não só pela leitura e composição, isto é, pela linguagem escrita, mas também, e principalmente, pelo desenvolvimento das habilidades orais e auriculares dos alunos. (OLIVEIRA, 2006, p. 348, grifos do autor).

A problematização das finalidades ou instrumentalidades do ensino de línguas vivas no Brasil no século XIX, feitas por Oliveira (2006), permite ampliar nossa compreensão sobre questões que se colocaram a propósito da legitimidade/utilidade do ensino das línguas — vernácula e estrangeiras — no ano de 1865 em Minas Gerais. A comissão designada pelo presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, em 1865, para avaliar o estado da instrução e, a partir daí, apresentar propostas, elabora um parecer sobre as conveniências do ensino das línguas latina, francesa e portuguesa no momento em que se discute o quadro de disciplinas do ensino secundário. Nas reflexões, são apresentados critérios e argumentos para a permanência, ou não, de cada matéria no programa de ensino. Pois, segundo avalia a comissão, o conjunto das matérias não atendia às necessidades do desenvolvimento das “três indústrias” da província. São classificadas como as três indústrias: a agrícola, a manufatureira e a comercial (p.32). E sobre o ensino de idiomas estrangeiros, em tal contexto, pronuncia-se:

Assim, pois a Comissão, quanto à determinação da matéria de ensino secundário, conclui por propor que as atuais aulas avulsas<sup>30</sup> de Latim e Francês sejam substituídas por aulas de Língua Portuguesa e Francesa, e de Aritmética Comercial – uma no ponto de cada comarca que ao Governo parecer mais conveniente (MINAS

---

<sup>30</sup> Ao longo do século XIX, as matérias escolares eram também organizadas na forma de Aulas *Avulsas* ou *Isoladas*, ou ainda *Cadeiras*, poderiam compreender cada aula, ou cadeira, uma ou mais matérias. Por vezes, eram reunidas em determinadas instalações, mas não conformavam um estabelecimento de ensino, como os colégios. E, considerando a efemeridade dos colégios de instrução secundária organizados na Província de Minas Gerais, sobretudo a partir da segunda metade do século, pode-se afirmar que essa foi uma forma de organização escolar predominante no período.

GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Parecer da Comissão da Instrução Pública, p. 32).

Até que a proposta citada acima pudesse vir a ser executada, a comissão propõe medidas emergenciais às demandas das indústrias agrícola, manufatureira, e comercial. Entre tais medidas, destaca-se a indicação, para os agricultores, de leitura das obras francesas que versassem sobre o tema. O objetivo seria, segundo argumentam, tirar o agricultor da rotina dos velhos tempos.

Que o agricultor e o manufatureiro (*até melhores tempos*) obtenham por si próprios e a simples leitura de obras francesas as noções de que precisarem para a gerência das respectivas indústrias, e o comerciante, por meio do ensino especial ou vocal da indicada Aritmética (único por enquanto possível a respeito de indústria) as que se referirem à comercial. Que a compilação das matérias primárias contenha, *somente para serem lidas*, quando não possam ser explicadas, em seguida a alguns princípios ou noções sucintas e gerais sobre nossa organização política, etc., também outras relativas às indústrias agrícola e manufatureira e expostos nos mesmos termos. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Parecer da Comissão da Instrução Pública, p. 33, grifos dos autores).

A propósito das leituras de obras francesas para o aprendizado agrícola, faz-se uma indicação bem precisa de alguns títulos. Temos em uma nota de rodapé, para melhores esclarecimentos sobre a agricultura moderna: “Veja-se a página 219 do Auxiliador da Indústria a respeito do ensino agrícola, o que diz M. Brúo”. (p.32). Também sobre as necessidades de aprendizado das formas da agricultura moderna, cita-se um longo trecho, em língua francesa, atribuído a “M. Lovergne, ex-lente de Economia Rural no Instituto Nacional Agrônômico em França.” (p.41), conforme figura 1 a seguir:

Figura 1 – Citação em francês: sobre agricultura moderna na França, de M. Lovergne

Quando ao desenvolvimento de nossa principal indústria, a agrícola, (a) vem á propósito o que diz nos seguintes trechos Mr. de Lovergne ex-Lente de Economia Rural no extinto Instituto Nacional Agronomico em França: eis-os transcriptos textualmente:

*« Quiconque a un peu suivi le mouvement agricole moderne, sait parfaitement que le moment approche où les progrès de la culture ne pourront plus être demandés qu'aux sciences proprement dites. Tout ce que peut faire l'expérience est bien près d'être fait. Le monde marche cependant, la population s'accroît, le bien-être se généralise, ce qui suffisait hier ne suffit plus aujourd'hui, ne suffira plus demain. Il faut tirer sans cesse de la terre, cette mère commune, de nouveaux trésors*

*Nous n'aurions devant nous que famine, dépopulation et mort, si Dieu, qui nous donne tous les jours tant de nouveaux besoins à satisfaire, ne nous avait donné en même temps un moyen puissant d'y parer. Ce moyen inépuisable, c'est la science; la science qui couvre le monde de ses merveilles, qui permet de converser en un instant par le télégraphe électrique d'un bout de la terre à l'autre, qui transporte par la vapeur d'eau et bientôt peut être par l'air chauffé des masses énormes d'hommes et de marchandises sur la terre et sur l'Océan, qui commande dans les ateliers de l'industrie à la matière inerte tant de transformations inouïes, et qui ne s'est encore qu'à peine exercée sur l'agriculture.*

*Rien ne montre mieux les progrès que fait en Angleterre la chimie agricole qu'un quart d'heure de conversation avec le premier fermier venu.*

---

(a) E como tenemos campos e mattas possuimos condições para a mais completa agricultura: ou les deux mamelles d'Etat, como se exprimia Turgot.

— 42 —

*Les termes scientifiques sont déjà familiers à la plupart d'entre eux, ils parlent d'ammoniaque et de phosphate comme des chimistes de profession, et comprennent très-bien quel avenir indéfini ce genre d'études peut ouvrir à la production. Les livres à bon marché se multiplient sur ces matières; des professeurs nomades, payés par souscription, les enseignent dans les campagnes. Une école florissante de chimie et de géologie appliquées à l'agriculture est dirigée à Londres par M Nesbit. »*

Fonte: MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 42-43.

Vimos, portanto, a instrumentalidade atribuída ao ensino da língua francesa: segundo parecer da comissão que avalia o estado de instrução pública naquele, o ensino da língua francesa era de suma importância, uma vez que, além de ser um preparatório para as Academias do Império, constituía-se como importante veículo para a leitura de obras que auxiliariam no progresso da indústria — a agrícola, sobretudo —; era essa uma vocação da província mineira.

Já no que concerne à proposta da exclusão da língua latina do programa do ensino secundário, a comissão avalia que não era por bem fazer viver a mocidade em tempos que não eram os seus, principalmente quando esses — os tempos da mocidade — tantas grandezas traziam nas artes, nas ciências e ainda na literatura, “no belo, no bem e no verdadeiro”; que o ideal seria satisfazer completamente as aspirações do homem culto e melhor assegurar-lhe o bem-estar (MINAS GERAIS:

Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 33). E, sobretudo, fazia-se necessário ter em conta que

todas as obras escritas em Latim, ou todos os autores clássicos, acham-se traduzidos nas línguas modernas, máxime na que se tem tornado universal<sup>31</sup> — a francesa; e a não ser um fanático amor às formas, não pode a Comissão explicar a importância que ainda se dá a uma língua há tanto tempo morta. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 33).

Embora não se constituísse em uma forma isolada essa manifestação da comissão sobre o caráter obsoleto do ensino da língua latina frente às necessidades de leitura de obras produzidas em línguas estrangeiras modernas, cujo conteúdo auxiliaria no progresso da indústria, os mapas sobre o quadro geral do ensino da província informam que o ensino do latim permanece até o final do século XIX. Isso considerando o recorte desse trabalho que se atem à consulta dos relatórios produzidos até 1890. Verificamos a continuidade da língua latina não apenas nos programas dos colégios, mas como a aula avulsa que compreendia o ensino, pelo mesmo professor, de latim e francês. E, conforme já esclarecido anteriormente, dada a efemeridade dos colégios de instrução pública secundária que são criados na província, sobretudo na segunda metade do século, a *Aula Avulsa* será a forma escolar predominante ao longo do século.

Para ilustrar a assertiva acima, apresenta-se a seguir a figura 2 das aulas de instrução secundária, informado ao presidente Agostinho José Ferreira Brettas, pela Diretoria Geral da Instrução Pública em 1871.

---

<sup>31</sup> A propósito da substituição do latim pelo francês como língua franca, universal ou diplomática, ver: BURKE, Peter. *Heu domine, adsunt turcae*: esboço para uma história social do latim pós-medieval. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.). *Linguagem, indivíduo e sociedade: uma história social da linguagem*. São Paulo: UNESP, 1993.



Figura 2 — Relação de Aulas Avulsas da Instrução Secundária em 1871  
**QUADRO DAS AULAS DE INSTRUÇÃO SECUNDARIA DA PROVINCIA DE MINAS GERAES.**

LOCALIDADES DAS CADEIRAS.	MATERIAS DE ENSINO.	NOMES DOS PROFESSORES.
Ouro Preto	Latim	Joaquim Patricio Teixeira.
" "	Francez e inglez	Jorge Julio Henrique Malard.
" "	Mathematicas	Ovidio Joao Paulo de Audrade.
" "	1.º anno de pharmacia	Calisto José de Arieira.
" "	2º de dito	Manoel José Cabral.
Pitangui	Latim e francez	Zacharias Fernandes Xavier Rabello.
Sabará	" "	Eduardo Abbadie.
Caethé	" "	Revdº Delfino da Fonseca Lemos.
Curvello	" "	Vaga.
Marianna	" "	Severiano Nunes Cardozo de Rezende
Itabira	" "	José Theodoro de Souza Lima
Conceição	" "	Vaga
Serro	" "	José Coelho Tocantins de Gouvêa.
Diamantina	" "	Innocencio Augusto de Campos.
Minas Novas	" "	Benedicto Bento Nogueira.
Januaria	" "	dr. Otto Carlos Wageman.
Grão Mogol	" "	Manoel Fulgencio Alves Pereira.
Paracatu	" "	Sancho Porfírio d'Ulhoa.
Bagagem	" "	Joaquim Dias Soures.
Uberaba	" "	Vaga.
Caldas	" "	Evaristo Bueno de Paiva e Silva.
Passos	" "	Vaga.
Ponzo Alegre	" "	Antonio da Costa Braga.
Baependy	" "	Amaro Carlos Nogueira.
Trez Pontas	" "	Vigario Francisco de Paula Victor.
Campanha	" "	Antonio José Rodrigues de Moraes.
Tamanduá	" "	Vaga.
Formiga	" "	Fortunato de Souza Pereira.
S. João d' El-Rey	" "	Aureliano Pereira Correia Pimentel.
" "	Inglez e geographia.	Carlos Copsey.
" "	Mathematicas.	dr. Domingos José da Cunha.
Barbacena	Latim e Francez.	Revd.º José Joaquim Corrêa de Almeida,
Juiz d' Fôra	" "	Bacharel José Maria da Silva Velho.
" "	Philosophia erhetorica.	Bacharel Luiz Antonio de Castro.
Presidio	Latim e francez.	José Pacifico da Fonseca.
Bom-fim	Latim e francez.	Vaga.
Santa Luzia	" "	Francisco de Paula Oliveira.
Pará	" "	João Fernandes da Silva Capanema.
Ponte Nova	" "	Randolpho José Ferreira Bretas.
Lavras	" "	Luciano Leopoldo Brasileiro.
Pomba	" "	Vaga.
Oliveira	" "	"
Cabo Verde	" "	Julio Olinto.
Alfenas	" "	Vaga.

Secretaria da directoria geral da instrução publica no Ouro Preto, 9 de julho de 1870. — *Ovidio João Paulo de Andrade.*

Fonte: MINAS GERAIS: Relatório de 1871, Apenso: Diretoria Geral da Instrução Pública.

A figura 2 apresentada pode ser tomada como exemplar no que concerne ao ensino de línguas nas últimas décadas do século: permanece a língua latina no ensino secundário; a língua francesa, em termos quantitativos, é hegemônica sobre a inglesa. Como indica a figura 2, o ensino de inglês encontra-se reduzido a duas

aulas: uma, em Ouro Preto, capital da província; e a outra, em São João Del Rei, que, na época, constituía-se como um dos principais centros culturais da província.

A hegemonia do ensino da língua francesa ao longo do oitocentos pode ser compreendida a partir das práticas culturais que viriam justificar/legitimar a presença do francês nos programas escolares. Se, na primeira metade do século XIX, podem ser enfatizados os diversos usos e formas de circulação do idioma, por sua vez, os dados coletados por este trabalho confirmam a continuidade da predominância da língua francesa não somente nas práticas escolares<sup>32</sup>. Ao considerarmos as justificativas encontradas nos discursos sobre a instrução, temos o francês como abundante veículo de conhecimentos científicos — importante para o progresso material da província — como língua franca, universal, além de ser a língua da diplomacia.

Além dos discursos já citados, destacam-se ainda os dados dos relatórios presidenciais sobre as bibliotecas públicas<sup>33</sup> da província. Fazia parte dos relatórios da instrução pública, a rubrica *bibliotecas públicas*. Sobre a organização e funcionamento dessas, temos reiteradas falas sobre suas coleções — compostas quase exclusivamente de títulos em francês, mandados vir da Europa — conforme consta no relatório do presidente Carlos Carneiro de Campos em 1860:

A desta cidade [biblioteca da capital] foi reconstruída há pouco: aos livros que para ela fiz vir da Europa [...] É regular o estado da Biblioteca de S. João Del Rei. Para seu uso estão destinadas várias assinaturas de jornais científicos; mas nem um exemplar ainda lhe tem sido enviado, por não terem chegado da Europa onde são publicados. (MINAS GERAIS: Relatório de 1860, Anexo, p. 25).

No que diz respeito à frequência à biblioteca de Ouro Preto, temos, no relatório do presidente Joaquim Floriano de Godoy, em 1872, as seguintes informações passadas pelo bibliotecário José Januário de Cerqueira ao Inspetor Geral da Instrução Pública, Antônio de Assis Martins:

---

<sup>32</sup> Quanto à predominância do ensino dessa língua, consultar quadro sobre a distribuição das matérias da instrução secundária na província mineira na segunda metade do século.

<sup>33</sup> A propósito, as bibliotecas públicas podem, por sua vez, também ser consideradas como estratégias do projeto de civilização até então analisado; constituem-se como lugares de práticas com vistas à civilização, seguindo assim, a política do esclarecimento. Um exemplo clássico, seria tomar a *máxima* atribuída ao escritor francês Victor Hugo em seus ideias iluministas: “onde houver um espírito, que haja um livro”.

Não posso atribuir a falta de leitores na biblioteca desta Capital senão ao fato de compor-se ela, quase exclusivamente, de obras científicas e de direito, todas em francês, não havendo leitura amena em língua pátria para a maior parte da população que não se dedica às ciências. (MINAS GERAIS: Relatório de 1872, Anexo da Inspeção Geral a Instrução Pública, mapa anexo n. 6).

Os dados e reflexões apresentados nos conduzem, pois, a pensar no caráter prático e simbólico concernentes ao ensino dos idiomas estrangeiros. Retomando o conteúdo da citação escolhida para iniciar as reflexões nesse tópico sobre o ensino de línguas estrangeiras, temos na fala de Maria Benedita — personagem do romance *Quincas Borba*, de Machado de Assis, publicado em 1891 e ambientado na década de 1860 — que o francês “era indispensável para conversar, para ir às lojas, para ler romance...” (p. 73-78)<sup>34</sup>. O que confere, além da instrumentalidade, o caráter de distinção ao uso da língua francesa. Esse senso de utilidade, sobretudo aquele da língua francesa, foi bastante exposto nos recortes dos discursos aqui apresentados. E embora os dados nos aproximem da hegemonia dessa língua, vale dizer que os discursos erigiam, igualmente, os dois idiomas estrangeiros como instrumentos de acesso ao progresso da província mineira, sobretudo pela leitura de obras científicas publicadas em francês ou de Economia Política, no caso da língua inglesa.

Seja pelo senso prático, supostamente utilitário, ou simbólico, o que interessa mais destacar, nesse tópico, é a possibilidade da aprendizagem dos idiomas estrangeiros permitir mediar o acesso aos “códigos da civilização” em seus desdobramentos materiais e também simbólicos; na medida em que coloca os aprendizes em contato com as culturas eleitas como “as mais civilizadas”. O que mostra-se bastante plausível quando Oliveira (2006), ao tratar do *uso* dos idiomas estrangeiros para a finalidade de leitura — finalidade literária — avalia que essa prática “deixa de servir apenas como instrumento de acesso a outros ramos do saber, uma vez que, pelo conhecimento da Literatura [...] seria possível entender o espírito ou a “índole” dos povos das Nações Civilizadas. [...]”. (OLIVEIRA, 2006, p. 343, grifos do autor). Reflexão, aliás, inteiramente alinhada às reflexões deste trabalho, no que diz respeito às relações que os sujeitos — dos discursos — estabelecem com os lugares de civilização eleitos.

---

<sup>34</sup> Os romances brasileiros produzidos nas últimas décadas do século XIX, principalmente aqueles do escritor Machado de Assis, nos aproximam do caráter de *distinção* pleiteado pelas elites brasileiras no que concerne ao uso da língua francesa.

### 2.3 As exposições internacionais: espaços da modernidade, conhecimentos na vitrine

Através da leitura de seu livro *Exposições Universais: Espetáculos da Modernidade do Século XIX*, Sandra J. Pesavento (1997) nos transporta para o universo que ela denomina “vitrines da modernidade”. As exposições se constituem como síntese do imaginário progressista: o *locus* de identificação do progresso, onde as tecnologias se evidenciam como promotoras de conforto para a vida humana, como vias que conduzem à sociedade do bem-estar.

Aproximando das orientações de Pesavento (1997), Moysés Khulmann Junior (2001) também se pauta nas exposições internacionais como “palco para a representação de espetáculos de crença acrítica no progresso, na técnica e na ciência. Na sua arquitetura e organização, na sua idealização modelar e utópica da vida social” (p.11). Ao utilizar “palco”, Khulmann Júnior acrescenta o termo “teatro” que, por sua vez, vem se juntar a outras metáforas utilizadas pelos estudiosos do tema para definir esses eventos; a saber: espetáculo, vitrine. Temos, pois, o léxico: palco, teatro, espetáculo, vitrine, que nos faz entrar nesse universo e assim compreender a semântica definidora das Exposições Internacionais.

Ora na Europa, ora nos Estados Unidos, as exposições internacionais, no decorrer do século XIX, eram realizadas em datas comemorativas nacionais dos países sedes. O Brasil participou de oito dessas exposições, organizou, primeiro, prévias nacionais, para, com isso, classificar os produtos que seriam expostos internacionalmente.

Cynthia da Silva Cunha (2010), em seu trabalho *Exposições Internacionais em números (1862 a 1889)*, propõe-se a analisar “as Exposições Provinciais Baianas entre os anos de 1866 e 1888, preparatórias para as Exposições Nacionais que levariam acervos as Universais de 1867 em Paris, 1873 em Viena, 1876 na Filadélfia e, a segunda Exposição Universal de Paris no ano de 1889”. Nesse estudo, elabora uma tabela (CUNHA, 2010, p. 82), por meio da qual, é possível vislumbrar as datas, os países sedes, bem como os temas das mesmas:

Tabela 1 — Exposições Internacionais em números – 1862 a 1889

Ano	País	Designação oficial	Tema	Duração	Expositores	Visitação	Financiamento	Classificação
1862	Inglaterra	Exibição Internacional de Indústria e Arte – Londres 1862		184 dias	29.765	6.096.617	Comissão real	4 seções, 40 classes
1867	França	Exposição Universal de Paris 1867		217 dias	52.200	11.000.000 e 15.000.000	Financiamento público	10 grupos, 95 classes
1873	Áustria	Welt-Ausstellung 1873 in Wien	Cultura e educação	184 dias	53.000	7.255.000	Capital misto	26 grupos
1876	Estados Unidos	Exibição Internacional do Centenário – exibição de artes, manufaturas e produtos de [soil] e mimas	Celebração do centenário da Independência Americana e da Declaração de 4 de julho de 1776	184 dias	30.864	10.000.000	Capital privado	7 grupos, 340 classes
1889	França	Exposição Universal de 1889 Paris	Comemoração do Centenário da Revolução Francesa	180 dias	61.722	32.250.297	Capital misto	9 grupos, 83 classes <sup>79</sup>

Fonte: CUNHA, 2010, p. 82.

A Exposição Universal da Filadélfia ou Exposição do Centenário — Celebração do centenário da Independência Americana e da Declaração de 4 de julho de 1776 — é avaliada por Pesavento (1997) como um evento de cunho nacionalista, voltado para o enaltecimento maior da nação americana e não um conagraçamento entre povos. Segundo avalia, foi um acontecimento que visava à construção de uma identidade coletiva em torno da ideia de Estado-nação, exaltando a superioridade e sucesso dos Estados Unidos e de todas as sociedades que compartilhassem de seu ideal. Nesse sentido, o *American Way of Life* já se pronunciava como discurso. As principais imagens veiculadas por esse evento foram as da democracia bem sucedida norte-americana, de uma sociedade de direito civil solidamente construída, de celeiro mundial e, além destas, de terra de oportunidades, materialmente enriquecida e tecnologicamente avançada. (PESAVENTO, 1997, p.148).

Na avaliação de Khulmann Júnior (2001), “as Exposições tiveram uma repercussão significativa em seu tempo, e que na sua organização transparecia uma intenção didática, normatizadora, civilizadora, junto a diferentes países e setores sociais” (p. 9). Do mesmo modo, considera que elas “prestigiaram a educação como um signo da modernidade, difundindo um conjunto de propostas nessa área, que

abarcava materiais didáticos, métodos pedagógicos e diferentes instituições” (p. 9). A educação esteve presente em todos os eventos, desde o primeiro, a Exposição de Londres de 1851, quando “ganhou espaço para figurar ao lado da exibição da produção industrial e artística e da demonstração de novidades tecnológicas.” (p. 9) E, conforme os estudos do autor, o Brasil participa desse processo que considera “a educação como um dos pilares centrais para a normatização e edificação controlada da sociedade ocidental moderna”. (KHULMANN JÚNIOR, 2001p. 9).

As exposições internacionais e a educação: se era, segundo avalia Pesavento (1997), objetivo da Exposição da Filadélfia de 1876, fazer circular o enaltecimento maior da nação norte-americana, vislumbramos, pois, a concretização desse objetivo na medida em que se pode ler o que reverbera no relatório de Manoel José Gomes Rebello Horta, presidente da província em 1879. Ainda que Rebello Horta não se refira à exposição de 1876, mas “a uma das exposições de New York”, o ideal enunciado por Pesavento segue o mesmo.

[...] Longe de indicar os Estados Unidos como um modelo, que nos seria impossível imitar em sua atividade prodigiosa e progresso surpreendente; devo ponderar que a difusão universal da instrução, do desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos de todas as classes, foram os móveis poderosos da preeminência reconhecida àquele país. (MINAS GERAIS: Relatório de 1879, p. 28-29).

Interessante observar, na sequência do discurso do presidente Rebello Horta, que suas avaliações daquele país de “atividade prodigiosa e progresso surpreendente”, fazem-se pautadas em informações que foram tiradas de uma comissão enviada pelo governo inglês a uma exposição de Nova York. Não faz menção a relatórios ou obras publicados a respeito, o que dificulta a identificação dos escritos originais. Mas temos, mais uma vez, a avaliação do “prodígio americano” pelo olhar dos europeus, citada textualmente.

A comissão enviada pelo governo inglês a uma das exposições de New York, insistindo sobre a necessidade da instrução em larga escala, disse a tal respeito o seguinte:  
 “Temos alguns engenheiros, alguns mecânicos, e um numero considerável de bons operários; mas na América parece que toda a população pertence a estas duas classes.  
 Não há arte europeia que não seja exercida na América com mais habilidade do que na Europa, ainda que aqui esteja conhecida e inventada desde muitos séculos. É alguma coisa terrível para os

outros povos pensarem no avanço de uma nação composta de Francklins, de Stephenson e de Wats.” (MINAS GERAIS: Relatório de 1879, p. 28- 29).

Referências sobre a Exposição Internacional da Filadélfia, de 1876, são encontradas no relatório do Inspetor Geral da Instrução, João Vieira de Azeredo Coutinho, dirigido ao presidente Antônio Gonçalves Chaves, no ano de 1883. O inspetor se refere, mais exatamente, ao relatório produzido pelo autor francês, Ferdinand Buisson:

Tratando da função da *high school*, diz M. Buisson em seu relatório sobre instrução primária na Exposição da Filadélfia:

“Ela não prepara para carreira alguma especial, conduz a todas sem distinção, sem exceção. Não forma o engenheiro, o arquiteto, nem o médico, da mesma maneira que não faz o industrial, ou o comerciante, mas cria uma mocidade inteligente e viva, flexível a todo estudo, apta para atirar-se a qualquer profissão, e ser bem sucedida.

Alguns entrarão para universidades, outros se dedicarão a negócios; haverá entre eles diferenças de ocupação, mas não existirá desigualdade na educação.

Assim, os dois graus da escola primária prestam ao Estado serviços diversos, mas igualmente grandes: um lhe dá populações inteiras sabendo ler e escrever; o outro tira desta massa uma *elite*, dotada de capital intelectual suficiente para restituir-lhe pelo cêntuplo o que lhe custara”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, Anexo Inspetoria Geral da Instrução Pública, p. 40-41).

O Inspetor toma essa citação de Buisson para dar o seguinte juízo: “Parece-me que tão judiciosos conceitos servirão de estímulo ao zelo e solicitude dos poderes competentes para a modificação necessária de nossos externatos [...]”. Do mesmo modo, as *high school* norte-americanas deveriam ser tomadas como referência para a organização das Escolas Normais, que deveriam ser convertidas “em uma imitação das *high school* dos Estados Unidos, cujo fim é dar ao povo o que há de melhor, de mais puro, e de mais elevado em educação liberal”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, Anexo Inspetoria Geral da Instrução Pública, p. 40-41).

Ao referir-se aos aspectos educacionais das exposições internacionais, Khulmann Júnior (2001) afirma que “estes são identificados nas intenções dos organizadores, que pretendiam obter resultados morais junto à população visitante, conciliando conflitos de classe, produzindo sentimentos de nacionalidade e cultuando o progresso” (p.13).

Pertinente a análise de Khulmann Júnior, posto que ela nos faz pensar a educação como mercadoria exposta na vitrine do progresso, ou como parte desse espetáculo montado para ser visto; mas, com a contrapartida de também “ver”. Logo, “ver e ser visto”. Todos na vitrine ou atores de uma mesma peça. Isso faz mais sentido ainda quando analisamos, por exemplo, as reflexões de Rui Barbosa sobre a participação do Brasil na Exposição da Filadélfia, apoiando-se na leitura do Relatório de Buisson<sup>35</sup>. Segundo Maria Helena Câmara Bastos (2000), a referência para Rui Barbosa escrever seu projeto de reforma do ensino primário foi, “sem sombra de dúvida, o Relatório da Exposição de Filadélfia”. E que essa preferência seria facilmente explicável, ao considerar que “este relatório centra-se em apresentar o sistema educacional americano, os progressos que este alcançou e que foram apresentados na Exposição Universal de 1876.” (BASTOS, 2000, p.86).

Os dados apresentados por Bastos nos permitem saber que “Rui Barbosa apropria-se amplamente dos dados estatísticos apresentados por Buisson e Laporte e os discute, para analisar questões relativas ao financiamento da educação nacional.” E que, em sua proposta, “denuncia as péssimas condições materiais das escolas — *nada de alpendres, galerias, pátios apropriados à recreação e aos exercícios, ginásios* —; e a ausência de material escolar, como ardósias, mapas, museus escolares, etc.” (BASTOS, 2000, p. 89, grifos da autora).

Assim procedendo, Bastos nos fazer saber da surpresa de Rui Barbosa quando este transcreve, em seu projeto de reforma ensino primário, as palavras de Buisson sobre a participação do Brasil na Filadélfia: “*Un grand pays de l’Amerique du Sud, le Brésil, se faisait remarquer entre tous par splendides collections d’insectes, de plantes, aussi bien classées que curieuses*”<sup>36</sup>.

Rui Barbosa pergunta *onde estão, entre nossos estabelecimentos de instrução pública, estas coleções escolares?* Informa que teve o cuidado de investigar, não encontrando uma escola, no Rio de Janeiro, em que houvesse o material. Para ele, portanto, “*o pensamento de figurar, passando pelo que não somos, vai usurpando entre nós o lugar devido à inteligência, à pátria e à humanidade.*” (BASTOS, 2000, p. 90, grifos da autora).

<sup>35</sup> Citado por Bastos (2000).

<sup>36</sup> Um grande país da América do Sul, o Brasil, destacava-se entre todos pelas esplêndidas coleções de insetos, de plantas, tão bem classificadas quanto curiosas (tradução nossa).



Interessante tomarmos a surpresa de Rui Barbosa — relatada por Bastos — diante das impressões que o Brasil deixara na Exposição da Filadélfia: Rui Barbosa se surpreende porque o Brasil se passara por aquilo que não era, porque havia prevalecido “o pensamento de figurar”. Interessante porque isso vai exatamente ao encontro das análises de Pesavento (1997) e Khulmann Júnior (2001), já apresentadas nesse tópico; quando os dois autores tratam as Exposições Internacionais como um palco de representação, onde se assiste a uma idealização modelar e utópica da vida social. Trata-se, do mesmo modo, de considerar como idealizações modelares as referências feitas à organização escolar dos norte-americanos, que se destacaram a partir das Exposições ocorridas nos Estados Unidos; isso, tomando as citações — aqui apresentadas — dos relatórios da presidência da província mineira. Por meio de tais citações, percebemos uma elevação dos Estados Unidos como o lugar ideal, onde se dava ao povo — em larga escala — o melhor, o mais puro e o mais elevado em educação liberal; como a pátria do progresso, tributária, igualmente, do avanço da técnica, que se evidenciava pela quantidade de engenheiros, técnicos, e mecânicos: que, “aos olhos de quem via”, parecia compor a totalidade da população daquele país. A hipérbole aqui destacada, quando se diz “toda a população”, por sua vez, também pode denunciar aquilo que saltava aos olhos.

Por meio de todo o exposto, procuramos enfatizar nesse capítulo, portanto, “a busca do outro e de seus códigos de civilização” — remetendo mais uma vez à expressão utilizada por Chamon e Faria Filho (2007); busca essa, que se desdobrou em diferentes formas de contatos com os lugares eleitos como *locus* da civilização: viagens de estudantes, exposições internacionais, circulação de impressos estrangeiros, ensino de línguas estrangeiras modernas.

### CAPÍTULO III – AUTORES, LIVROS, TRADUÇÕES, IMPRESSOS: ESTRATÉGIAS DE CIRCULAÇÃO E MEDIAÇÃO DE CONHECIMENTOS

[...] em nome do mais vivaz interesse de nossa sociedade sugiro ao vosso esclarecido patriotismo a alta e inadiável conveniência de praticar-se na província o ensino obrigatório, na medida dos nossos recursos financeiros, de conformidade com o plano do regulamento n.100 [...].

A ideia que já foi sagrada pela vossa aprovação ao regulamento n. 100, é perfeitamente praticável e reclamada pelas vozes de milhares de nossos comprovicianos *que conquistareis sobre a miséria, a degradação moral e o crime: é na frase de Victor Hugo – o direito da criança.* (MINAS GERAIS: Relatório de 1884, p.17, grifos nossos).

Ao refletir sobre a circulação da produção literária brasileira no século XIX, o jornalista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Elton Alisson<sup>37</sup> (2012) nos informa que

já no início do século XIX, um leitor no Rio de Janeiro podia encomendar um livro recém-lançado em Paris, na França, e recebê-lo em 28 dias, que era o tempo que a obra necessitava para ser transportada por navio até o Brasil e que equivale, aproximadamente, ao mesmo prazo que empresas de comércio eletrônico estrangeiras, como a norte-americana Amazon, levam para entregar uma obra hoje no país quando não encomendada pelo sistema de correio expresso.

E acrescenta que,

na mesma época, obras de autores brasileiros, como *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga (1744-1810), foram traduzidas para o francês, o italiano, o latim e o russo, a exemplo do que ocorre atualmente com os livros mais lidos no mundo, que são lançados quase que simultaneamente em diferentes idiomas.

Para subsidiar sua fala, o jornalista busca recursos no projeto de pesquisa *A circulação transatlântica dos impressos: a globalização da cultura no século XIX*, coordenado pela professora Márcia de Azevedo Abreu, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)<sup>38</sup>.

Verifica-se, ao longo do século XIX, uma crescente ampliação do público leitor. Essa se operava à medida das mudanças tecnológicas, bem como dos modos de produção dos livros e impressos de uma forma geral. Tais modificações, associadas à crescente facilidade nos transportes marítimos impulsionam extraordinariamente a circulação de livros e impressos entre os continentes. O que os autores denominam de “transito editorial”, conforme Márcia Abreu e Yves Mollier (2013).

No que diz respeito à intensificação do comércio, que não apenas de impressos, facilitada pelos avanços tecnológicos no transporte, Luiz Felipe de Alencastro (2004, p. 39) nos diz do advento do vapor: “Com a inauguração, a partir de 1850, de uma linha regular de navio a vapor entre Liverpool, na Inglaterra e o Rio

<sup>37</sup> ALISSON, Elton. *Produção literária brasileira no século 19 circulava pelo mundo*. São Paulo: Agência de Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo, 2012.

<sup>38</sup> ABREU, Márcia; MOLLIER, Yves. *Projeto de cooperação internacional: A circulação transatlântica dos impressos – a globalização da cultura no século XIX*. Campinas: IEL/UNICAMP, 2013.

de Janeiro, o tempo imperial entra em sincronia com o tempo da modernidade europeia.”

Ao referirem-se ao trânsito “livreiro”, Abreu e Mollier destacam os lugares de maior fluxo: França, Inglaterra e Alemanha; e Portugal em menor. E, embora a França não alcançasse os patamares das produções alemãs e inglesas, era notória a centralidade cultural francesa no período, “expressa tanto pela francofonia, da qual participavam as elites sócio-político-culturais, quanto pelo extraordinário prestígio da literatura francesa em escala mundial, que permaneceu incontestado até meados do século XX.” (p. 6). Essa hegemonia francesa no campo cultural também pode ser pensada a partir das análises de Peter Burke (2003, p. 145, grifo do autor), a respeito do que ele define como “a comercialização de todos os tipos de conhecimento”, promovida pelos impressores. Menciona o Iluminismo como negócio: “Uma consequência óbvia, mas significativa, da invenção da imprensa foi envolver os empreendedores de maneira mais direta no processo de difusão do conhecimento, *o negócio do Iluminismo*”.<sup>39</sup>

Interessa-nos, portanto, tratar aqui da *circulação e apropriação* dos autores, livros, traduções e impressos de uma maneira em geral. Isso, porém, a partir de autores e obras citados nos relatórios dos presidentes da Província de Minas Gerais, ao longo do século XIX. E mais ainda, identificar e analisar como esses autores e suas ideias compuseram, e em que compuseram, as sensibilidades dos homens daquele tempo — presidentes de província e demais autores dos relatórios da instrução pública — para se pensar projetos de educação para a província mineira.

De acordo com orientações teórico-metodológicas apresentadas na introdução deste estudo, esses sujeitos que promoveram a circulação de conteúdos de obras de autores estrangeiros em Minas Gerais devem ser considerados como *mediadores culturais*; tomando, para isso, as concepções desenvolvidas por Gruzinski (1991; 2001; 2005) e Fonseca (2012).

Ao termos como ponto de partida citações de trechos de obras identificadas nos relatórios ou referências feitas a autores estrangeiros, pretende-se, no desenvolvimento deste capítulo, uma aproximação dos sentidos para tal mobilização; ou seja, investigar que importância é atribuída ao pensamento daquele autor para se pensar a organização do campo educacional. Nesse sentido, para uma

---

<sup>39</sup> Grifo do autor que toma a expressão em Brockliss (1987, p. 155).

melhor elucidação de tais questões, mostrou-se pertinente a realização de breves sínteses de algumas obras citadas, bem como do pensamento e atuações de alguns autores — principalmente no campo da educação em seus respectivos países.

### **3.1 Francis Bacon e René Descartes: o espírito dos métodos, a educação pela via das ciências modernas**

Porque só as ciências que formam o naturalista, o agricultor, o negociante, o mecânico, o físico e o químico influem diretamente no progresso da sociedade. Sem elas nenhum país tem recursos, facilidades e cômodos, nenhuma ação tem vida própria e independente das outras. (OLIVEIRA, *O Ensino Público*, 1873, p.123).

Conforme se pronuncia o presidente Manoel José Gomes Rebello Horta em seu relatório em 1879, se a “reorganização do ensino público era desde muito aconselhada pelas necessidades de adaptá-lo ao aumento da população disseminada na província e às ideias modernas, postas em prática nos países mais adiantados” (p. 28-29), quais deveriam ser os direcionamentos? Uniformidade, regularidade, tempo, direção, método; eis, pois, o léxico recorrente nos discursos e que toma maiores proporções nas últimas décadas do XIX. Visto que a instrução pública na província seguia avaliada como se estivesse em um estado lamentável. É exatamente para esse sentido que aponta o Diretor Geral da Instrução Pública, Rodrigo José Ferreira Brettas.

Observando que tanto as Aulas primárias, como as secundárias da Província, não havia nem conformidade no ensino, nem identidade nos métodos, e que era isto um inconveniente, a que se devia obviar [...] dirigi-me a todos os Diretores de Círculo, exigindo resposta sobre os seguintes.

#### **QUESITOS**

- 1º Quais os *Compêndios* em uso nas diversas Aulas ou Colégios, públicos ou particulares?
- 2º Qual o *método* de ensino neles praticado?
- 3º Qual a *duração do tempo* letivo? (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria da Instrução Pública, p.5, grifos nossos ).

Em continuidade a seu relatório, Brettas se pronuncia sobre métodos:

Sobre os *métodos de ensino*, alguma coisa poderia dizer, mas os acanhados limites deste Relatório inibem-me de entrar no desenvolvimento deste assunto.

Direi somente que a didática não é uma superfetação: não é bastante que se saiba: mister é também que não se ignorem as condições da transmissão do que se sabe. Para que bem se avalie o *poder dos métodos*, basta que se atenda para o progresso das ciências depois de Bacon e Descartes, [grifos nossos] que metodizaram o seu estudo ou investigação. Se é necessário um método para achar, não o será menos um outro para a exposição do que se tem conseguido saber. Destas proposições, cuja verdade é por todos sabida, colige-se quanto a Inspeção de Ensino deve atender a este lado do mesmo e tanto mais havendo Preceptores a quem um certo método desagrade por lhes não ser tão cômodo quanto o exige seu pouco entusiasmo pela profissão Socrática ou (na frase Francesa) de *accoucher des esprits* (grifo do autor); (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria da Instrução Pública, p.30, grifos nossos)

Retomando a citação do relatório de 1859, a profissão socrática, por analogia, aquela do professor, deveria trazer o espírito à luz (*accoucher des esprits*), mas por meio do poder dos métodos — compreendidos a partir da ciência moderna e propostos por Bacon e Descartes no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII. O problema do método é que vai caracterizar a origem da ciência moderna.

Para compreender qual sentido poderia produzir a mobilização desse pensamento e desses autores para se pensar a organização escolar em Minas Gerais ao longo do século XIX, uma aproximação breve dessas ideias se fez necessária.

De um modo geral, as contribuições do filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626) e do francês René Descartes (1596-1650) são tomadas como bases fundamentais para a configuração e instauração de uma educação e de uma pedagogia denominadas modernas. Esses dois filósofos são considerados, tradicionalmente, como os precursores da era moderna, a partir da qual se instaurou uma nova maneira de se usar a razão, que por sua vez vai gerar novas configurações para o campo da educação<sup>40</sup>.

Bacon estemunhou os adventos da ciência, as grandes invenções como: a imprensa, a pólvora, a bússola. Sua confiança básica era no progresso da ciência moderna. O pensamento baconiano se baseia na premissa de que *saber é poder* (*knowledge is power*), mas um saber que não deveria ser temático ou contemplativo

---

<sup>40</sup> Ver CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*, São Paulo: UNESP, 1999.

e sim prático e ativo. O que vai instaurar não o domínio da verdade entre os homens, mas o domínio do homem sobre as coisas.

Segundo Alonso Bezerra de Carvalho (2012), Bacon teria capturado bem a mentalidade de um modelo de ciência que nascia: a ciência moderna. Nela, o entendimento, o intelecto ou razão estaria disposto a vencer a superstição e dominar a natureza para que o saber se tornasse senhor das coisas. Nesse movimento, segundo o autor, o “casamento feliz” (grifo do autor) entre entendimento e natureza, a técnica torna-se a expressão de um método que a tudo quer e pode dominar.

Ainda de acordo com as orientações de Carvalho,

na organização do campo do saber, considerando que os métodos anteriores eram estéreis, por não produzirem qualquer tipo de obra que beneficiassem a vida do homem, a finalidade da nova ciência e da nova filosofia era dar ao homem o domínio da realidade. (CARVALHO, 2012).

E que o grande desafio que Bacon via em seu tempo era o “da elaboração de uma atividade reflexiva que possibilitasse conhecer a natureza e ter domínio sobre ela, cujo efeito seria a promoção do bem-estar do homem”.

Nesse sentido, o método científico, proposto por Bacon, deveria ter como objetivo a busca da verdade,

porém não como um recurso que nos levasse às causas primeiras, ao transcendente e à metafísica, como aparece nos escolásticos. Os procedimentos da ciência nascente deveriam voltar-se à experiência, ao imanente, para tanto, era preciso que nos desfizéssemos ou corrigíssemos os erros e os fantasmas que nos dificultavam apreender a realidade: os chamados ídolos. (CARVALHO, 2012).

Descartes, por sua vez, também assentado na ciência e tecnologia, exprime de maneira contundente, em o *Discurso do Método*, as

proposições trazidas por Francis Bacon, de tal forma que o século XVII, marcado pela doutrina cartesiana, costuma ser caracterizado como a ‘era do método’ — o método científico criado por René Descartes.” Nesse sentido, “a busca do conhecimento verdadeiro deve estar fundada em um método e em bases sólidas que não o abalem. (CARVALHO, 2012, p. 7).

Como em Bacon, a ciência deveria visar, a partir de então, não só ao conhecimento teórico, mas, sobretudo, à aplicação prática.

Se em Bacon ‘saber é poder’, em Descartes, ‘a ciência deve tornar-nos senhores da natureza’. Vinculada à ideia de intervir nela, conhecê-la e dela se apropriar, os novos propósitos científicos não são apenas contemplação da verdade, mas, sobretudo, o exercício do poderio humano.

[...]

Ao escrever o **Discurso do Método**, Descartes está preocupado em criar um *método* no qual possa se pautar para que sua razão não se perca em caminhos obscuros que o levem ao engano, a exemplo daquilo que criticou nos saberes de seu tempo. Para ele, todos nascemos com a mesma capacidade para pensar. Esse é um pressuposto de sua filosofia que deve ser levado em conta. Todos os homens são munidos de uma *qualidade* que os distingue dos outros animais: a razão ou capacidade de raciocinar. (CARVALHO, 2012, p. 7-8, grifos do autor).

Assim, a ciência moderna se instaura e se consolida. Segundo Carvalho, a partir de Descartes, a ciência moderna exaltou e sistematizou a crença na capacidade do homem para transformar a sociedade. Dentro dessa concepção, a modernidade é o período do predomínio da ideia de que a ciência e a técnica, com base na explicação mecânica e matemática do universo e na invenção de máquinas graças às experiências físicas e químicas, podem desvelar toda a realidade. Existe também a certeza de que a razão humana é capaz de conhecer a origem, as causas e os efeitos da subjetividade humana, suas paixões e emoções. E pela vontade orientada pelo intelecto, é capaz também de governá-las e dominá-las. (CARVALHO, 2012, p. 9).

Essa aproximação das teorias de Bacon e de Descartes nos permite estabelecer vínculos entre o pensamento desses autores e a propalada falta de ordem no domínio da instrução pública no Brasil ao longo do oitocentos. Mais exatamente, ajuda-nos a compreender por que esses autores — e os contornos da ciência moderna — são convocados para pensar a organização da educação em Minas Gerais nesse século, no decorrer do qual, manifestava-se, por parte dos dirigentes políticos e educacionais, a concepção de que, na instrução pública, a falta de ordem, distribuição e método de ensino constituíam-se como grandes embaraços ao progresso deste ramo de serviço.

Chamon (2005a), em um estudo sobre os métodos de ensino praticados no Brasil oitocentista, considera que, nesse período, a organização da escola elementar no país ainda dava seus primeiros passos, a definição do método de ensino a ser utilizado pelos professores era uma das questões centrais nas discussões dos



sujeitos encarregados de organizar a escola e a educação de um modo geral. A autora aí destaca a importância de ordenar e regular o tempo e o espaço escolar, que pode ser vista a partir de dispositivos normatizadores presentes nas práticas discursiva dos dirigentes políticos e educacionais.

Torna-se necessário compreender que essa constante reorganização do ensino público enunciada continuamente nos discursos encontrava-se alinhada às necessidades de adaptá-lo ao aumento da população disseminada na província, adotando para isso os princípios das ideias modernas postas em prática nos países mais adiantados, conforme se manifestaram diversos dirigentes.

Chamon (2005a) classifica a expansão da escolarização no século XIX como uma obsessão oitocentista pela organização racional do social. E observa que, do projeto de expansão da instrução escolar básica para toda a população, decorria da necessidade de organizá-la pra atingir tal objetivo.

Se, a partir de Descartes, a ciência moderna exalta e sistematiza a crença na capacidade do homem para transformar a sociedade e construir o bem-estar de todos, a escola entra nessa proposta como o agente promotor de tal transformação. Ao analisar o porquê da expansão da escola como forma educativa hegemônica no ocidente a partir do século XIX, Pablo Pineau (2001, p. 28) considera que a escola “*se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad*”. E que, a partir de então, todos os fatos sociais teriam sido explicados como seu triunfo ou fracasso. Pineau considera o século XIX como o “laboratório de provas” da escola, porque herdeiro dos ideais ilustrados do século XVIII, a partir dos quais se compreendeu “*a la educación como fenómeno esencialmente humano, ‘piedra de toque’ del cambio social y de los procesos de superación o progreso individual y colectivo.*” (PINEAU, 2001, p. 42, grifo do autor).

A moral cartesiana de organização racional do social, como pode ser visto, é apropriada pelos discursos da elite dirigente da província de Minas Gerais ao longo do século XIX. A demanda por uniformidade, regularidade, tempo, direção, método no ensino converge, pois, para o espírito normatizador próprio da escola moderna. E, ao recuperar o propósito de organizar o social pela via da racionalidade e a escola como mediadora principal deste propósito, faz-se necessário ponderar, no entanto, que se tratava aí da escola como uma empresa da instrução pública, como fora mostrado. O que nos faz avaliar esse “espírito de ordenação” da instrução

pública não com ruptura e sim como continuidade de uma cultura já presente em uma forma de organização escolar do âmbito privado, que são os colégios religiosos; isso, desde o século XV.

Ao propor uma análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos do que ele denomina de evolução do processo de escolarização no Ocidente, André Petitat (1994), em sua obra *Produção da escola/produção da sociedade*, enfatiza a forma escolar que viria se firmar na Europa a partir do século XV e que permite compreender essa organização de ensino “mais regular”, “racionalizada”. Mais exatamente da criação dos colégios religiosos, com espaço próprio, tempo e outras formas de regulação definidos.

Assim, à dispersão dos ensinos individuais sucedeu um agrupamento de estudantes e de professores em um certo número de estabelecimentos. Importantes transformações no ensino acompanham este movimento de concentração, referentes ao *controle* exercido sobre os estudantes, às *matérias* ensinadas e à criação de *graus* e *classes*. (PETITAT, 1994, p. 77, grifos do autor).

Segundo o autor, a organização do curso em classes, com a ideia de progressão e *conclusão*, *gestão do tempo e do espaço*, *inspeção e controle*, *rentabilidade*, deveriam ser os princípios disciplinadores da vida dos estudantes a partir dessa nova cultura.

Princípios esses que, enquanto se fizeram reverberar na história da escolarização do ocidente em diversos contextos, vão, por sua vez, somando outros, como é o caso da questão do método a partir do advento das ciências modernas. O que se mostra perceptível na fala do presidente da Província de Minas Gerais à Assembleia Legislativa, Antonio Gonçalves Chaves, no ano de 1884, quando afirma que está “ocupado (...) em tomar medidas administrativas para metodizar o ensino” e, ademais, acredita que “elas contribuirão para uniformizá-lo em todas estas escolas, como tanto convém” (MINAS GERAIS: Relatório de 1884, p.20).

### 3.2 Victor Cousin

A partir de sua participação nos campos político, cultural e educacional na França do século XIX, o escritor Victor Cousin (1792 – 1867), por meio de suas ações e discursos, é mobilizado pelos dirigentes políticos mineiros na composição de seus relatórios.

Entre as principais causas dos insucessos atribuídos à instrução pública na província mineira no período de que ora me ocupo eram constantemente elencadas a inexecutabilidade do ensino obrigatório e a falta de formação do professorado; essa última imputada à ausência de instituições que se prestassem a tal fim. A propósito, temos, no Relatório de 1865, no parecer da comissão que avalia o estado da instrução pública naquele período o seguinte juízo: “a falta de escola é um mal, diz Mr. Cousin, mas a ruim escola é uma calamidade.”

Cousin é considerado o maior representante da filosofia espiritualista eclética. Foi ministro da instrução pública no governo Adolphe Thiers em 1840, dirigiu a *École Normale* sob a monarquia de Julho, e foi membro da Câmara dos Pares da França, entre outros postos importantes.

Sua filosofia se autodeterminava eclética porque buscava afirmar a parcela de verdade de cada sistema filosófico. Cousin se dedica à história da filosofia e na composição de seu pensamento filosófico; concebe-a dividida em quatro correntes principais: sensualismo, idealismo, ceticismo e misticismo.

Mas o que interessa principalmente a este trabalho é verificar de que forma esse autor e sua atuação no campo educacional francês são trazidos para se pensar a educação em Minas Gerais no século XIX. Pelas citações atribuídas a Cousin nos relatórios analisados, não encontrei menção ao seu pensamento filosófico, nem tampouco às suas obras, como foi o caso do escritor Victor Hugo. O que se fez circular no material analisado diz respeito à suas ações no campo da instrução pública da França.

Como exemplo disso, a Lei Guizot, de 1833 — não poucas vezes exaltada pela elite política dirigente nos discursos — destinada à organização da instrução primária na França, contou com a participação de Cousin, que, ao lado do próprio Guizot, trabalhou na sua elaboração. A legislação educacional francesa é tomada como referência para se pensar a organização do ensino em Minas Gerais, como apresenta o Inspetor Geral da Instrução Pública, Firmino Antônio de Souza, em

relatório ao presidente Domingues de Andrade Figueira, no ano de 1869, cujo tema versava sobre a quem pertenceria o poder da determinação da sede das cadeiras ou aulas públicas avulsas, se ao legislativo ou ao executivo.

Ao legislador incumbe determinar, atentos os recursos financeiros da província, número das cadeiras, decretar sua criação, e fixar o número de habitantes que deva dar as localidades o direito de possuí-las.

A distribuição das cadeiras, porém, cumpre deixá-la ao executivo, que a fará tendo em vista o recenseamento.

Sob tais princípios foi redigida a lei francesa de 1833, a melhor lei de instrução pública que a França tem tido, e na qual colaboraram Guizot, Cousin, Renouard e outros homens eminentes. (MINAS GERAIS: Relatório de 1869, p.4).

Temos no Relatório do presidente Antonio Gonçalves Chaves, de 1883, mais uma vez a difusão da instrução elementar analisada como o mais grave de todos os problemas que preocupam o espírito do século, e a citação atribuída a Cousin na ocasião de sua atuação na Câmara dos pares da França:

Dizia Victor Cousin na Câmara dos pares em França:

O país que espera ser livre, deve ser esclarecido, sem o que há a recear-se que seus melhores sentimentos tornem-se um perigo e que ele não se desvaire no exercício o mais legítimo dos seus direitos, desde que estes não estão a par de suas luzes. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, p11).

A atuação de Cousin na instrução pública na França se deu principalmente entre as décadas de 1830 e 1840. Relatórios — como os realizados na ocasião de sua atuação na Câmara dos Pares —, discursos e escritos diversos relativos à instrução pública foram por ele mesmo reunidos na 5ª série de suas obras publicadas em 1850: *Paris, Pagnerre*, 3 vol. in-12; *De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, 2 vol. in-8, 3e éd., 184; — *De l'instruction publique en Hollande*, 1 vol. in-8. 1837<sup>41</sup>.

Fato que chama a atenção no discurso do presidente Antônio Gonçalves Chaves sobre o estado da instrução pública em Minas Gerais no ano de 1883 é recorrência ao pensamento educacional de Cousin, proferido/publicado na França na primeira metade do século XIX, ao mesmo tempo e em uma mesma sequência de argumentos em que se recorre ao sistema educacional norte-americano como

---

<sup>41</sup> INRP, 2013.

referência nas últimas décadas desse século; educação popular X obrigatoriedade de ensino em pauta.

Questão vencida em todos os países cultos, mesmo nos Estados Unidos em que a difusão da educação popular opera-se, em geral, sem meios coercitivos, graças à organização modelo das escolas americanas, o ensino obrigatório admite-se nos Estados mais importantes da confederação, por exemplo — o Massachusets.

É que a América do norte compreende que não pode resguardar dos cataclismos sociais suas instituições suas instituições libérrimas, senão instruindo o povo.

Predominam entre nós os mesmos motivos, e se não podemos prescindir da generalização da instrução como o mais palpitante interesse social, devemos-nos esforçar para tornar uma realidade — o ensino obrigatório. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, p.11).

Interessante perceber como as ideias de Cousin sobre instrução pública, proferidas e publicadas na França na primeira metade do século XIX, são ainda mobilizadas para pensar a organização da educação no Brasil no final do século. Sobre o pensamento filosófico e presença das obras de Cousin no Brasil, existem estudos, como o de José Carlos Rodrigues (1986), cujo livro traz o título *Idéias Filosóficas e Políticas em Minas Gerais no Século XIX*.

### 3.3 Victor Hugo

“A educação popular é ainda um elemento de ordem, o mais forte obstáculo do crime, o mais eficaz meio preventivo da desordem e da anarquia” e, na “[...] França[,] em 100 criminosos 81 não receberam instrução [...]. O fato veio demonstrar a verdade da asserção de Victor Hugo: abrir escolas é fechar cadeias.” (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 43-44, grifos nossos). Tais citações compõem o relatório elaborado por uma comissão<sup>42</sup> designada pelo Presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite para avaliar o estado da instrução pública na Província de Minas Gerais no ano de 1865.

Seja citada de forma mais literal, “quem abre uma escola, fecha uma prisão”, ou parafraseada dos mais diversos modos nos discursos da classe política dirigente do Brasil, ao longo do século XIX, as apropriações da frase de Victor Hugo (1802 –

<sup>42</sup> Comissão composta pelos sujeitos: Rodrigo José Ferreira Bretas, José Cesario de Faria Alvim, e Ovidio João Paulo de Andrade.

1885) reafirmam as ideias da educação como “a melhor garantia do estado e o mais eficaz meio preventivo do crime e suas consequências”, seguindo (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 43-44).

Tomada em seu contexto de produção, a síntese enunciada pela frase do autor francês testemunha o que foi a imensa ambição da escola republicana francesa: a emancipação dos povos pelo conhecimento, a esperança iluminista, ideia característica do pensamento dos séculos XVIII e XIX, segundo a qual a igualdade de direitos, associada ao acesso de todos ao conhecimento, constitui-se como o *ethos* de uma sociedade harmoniosa onde todos, de acordo com suas possibilidades e sua condição, participam da vida pública.

Derivada do seu romance *Claude Gueux* — publicado em 1834 — a frase de Victor Hugo reverbera a ambição nela contida tanto em sua obra *Os Miseráveis* quanto em seus discursos oriundos de sua atuação no campo da instrução pública na França. Os dois personagens, Claude Gueux e Jean Valjean, esse último de *Os Miseráveis*, são colocados em prisão após roubarem um pão. Uma breve síntese dos dois romances nos conduzirá a compreender melhor o conteúdo da frase de Victor Hugo em seu contexto de enunciação.

Em *Claude Gueux, o romance*: Claude Gueux, um antigo operário desempregado e sem nenhum conhecimento da leitura, é condenado a cinco anos de prisão por ter roubado um pão. Ele passa os dias nas oficinas e as noites na prisão. Por adquirir respeito e admiração dos outros detentos, Claude desperta o ciúme do diretor do estabelecimento. Esse contribui para tornar sua rotina muito difícil. Claude faz um grande amigo na oficina, chamado Albin, o qual, sob ação do diretor, é transferido para outro bairro. Claude tenta, em vão, convencer o diretor a trazer Albin de volta. Como expressão de sua revolta, Claude acaba por matar o diretor da prisão e é condenado à morte por esse crime.

Victor Hugo finaliza a história de Claude Gueux com a seguinte frase: “Esta cabeça do homem do povo, a tornemos culta, a limpemos, a reguemos, a fecundemos, a iluminemos, a tornemos útil, assim não teremos necessidade de cortá-la”<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Tradução nossa, do original: “Cette tête de l’homme du peuple, cultivez-la, défrichez-la, arrosez-la, fécondéz-la, éclairez-la, moralisez-la, utilisez-la, vous n’aurez pas besoin de la couper.” (HUGO, 1833).

Especialmente na obra *Claude Gueux, o romance*, há uma manifestação do autor contra a pena de morte à qual o personagem fora condenado. E o trecho acima citado expõe a necessidade de educar e moralizar “o homem do povo” para evitar crimes e condenações. Ou seja, a educação do povo como promotora da ordem. O ideal contido em tal citação não seria, pois, o mesmo que compõe o relatório da presidência da província de Minas Gerais em 1865?

À parte as vantagens políticas que podem resultar da generalização da instrução, sabe-se que a educação do povo é a melhor garantia do estado e o mais eficaz meio preventivo do crime e suas consequências. Na França em 100 criminosos 81 não receberam instrução. Na Suíça, onde se dá ao ensino público a importância que ele merece, os cantões de Vaud e Zurich não têm um só preso, e no Grão-ducado de Baden tem sido necessário suprimir algumas prisões. O fato veio demonstrar a verdade da asserção de Victor Hugo: abrir escolas é fechar cadeias. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 43-44).

*Os Miseráveis*, o romance: no início do século XIX, Jean Valjean, de origem camponesa, órfão de pai e mãe ainda pequeno, fora recolhido por uma irmã mais velha, casada e com sete filhos. Quando a irmã se enviuvou, ele passa a sustentar a família com pequenos trabalhos duros e mal remunerados. Em um inverno rigoroso, sem trabalho, desesperado para matar a fome da família, quebra a vitrine de uma padaria para roubar um pão e é condenado a 19 anos de prisão e consequentes trabalhos forçados.

Após cumprir a pena, Jean Valjean é acolhido por um bispo, que lhe dá comida e abrigo. No meio da noite, ele rouba a prataria e, quando é preso pela polícia com toda aquela prata, é levado até ao bispo, que não só confirma a história de lhe ter dado a prataria, mas ainda lhe pergunta por qual motivo ele se esqueceu dos castiçais, que devem valer pelo menos dois mil francos. Essa passagem é considerada como o marco da redenção do personagem principal de *Os Miseráveis*; destaca-se aí a ação benfazeja do bispo na transformação do caráter de Jean Valjean.

Ao considerarmos a síntese do pensamento de Victor Hugo, através do conjunto de suas obras ou de seus discursos políticos, percebemos a denúncia da miséria que adquire grandes proporções na França do século XIX. Contexto em que, tradicionalmente, os miseráveis eram considerados como culpados pelo seu “estado”, em que circula a ideia do pobre como potencialmente criminoso. O que

Hugo denuncia com ardor é, a pobreza não é uma determinação fatal, e sim uma consequência de um sistema econômico e político criminoso que produz pobres movidos para a criminalidade.

Por que o *célebre* ou o *imortal* autor de *Os Miseráveis*, assim como é nomeado escritor francês nos relatórios analisados, foi tão citado e aclamado nos discursos da classe política dirigente do país, sobretudo na segunda metade século XIX? Qual era a relação de Victor Hugo com a instrução/educação? O que as citações encontradas nos discursos dos presidentes da província de Minas Gerais nos permitem saber sobre o que aqueles sujeitos liam e como liam as obras desse autor? O que mediava o acesso às ideias de Victor Hugo?

Não há dúvida de que o trabalho que se empenhou em dar uma melhor e maior descrição de Victor Hugo no Brasil foi aquele de Antônio Carneiro Leão, *Victor Hugo no Brasil*, publicado em 1960. Sem prescindir de mostrar primeiramente “a projeção internacional de Victor Hugo” (p.8), Carneiro Leão se propõe, “através de uma coleta paciente de fatos” (p. 287), a dar conta do advento da arte e do pensamento hugoliano no meio brasileiro, passando pelos estilos de sua arte, projeção de suas ideias, repercussão de sua obra no meio literário, traduções brasileiras, e por entre outros aspectos.

Desde os anos 1830, textos de Victor Hugo são publicados, traduzidos pelo *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro e por outros periódicos. Carneiro Leão (1960) afirma que “já em 1836 ele era comentado no Brasil por Pereira da Silva nas *Variiedades Literárias*. Quando foi de seu exílio, então a repercussão em nossos meios intelectuais e sociais não teve limites” (p.37). Os primeiros capítulos de *Os Miseráveis* são publicados no *Jornal do Commercio* em março de 1862, antes mesmo de sua primeira edição. Na literatura brasileira, a partir da segunda metade do XIX, nota-se sua forte presença na nossa produção literária: epígrafes, citações, traduções. Por meio das obras dos escritores românticos brasileiros, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Castro Alves, etc., ecoam elogios ao escritor francês ao qual é atribuído um papel messiânico, o porta-voz e guia da Nação rumo ao progresso, à justiça social e à liberdade. Para os autores românticos, a literatura se prestava ao combate político e social (CARNEIRO LEAO, 1960).

O jornal *Colombo*, órgão republicano, da cidade mineira de Campanha, reporta o seguinte noticiário sobre a morte de Victor Hugo no ano de 1885. Trata-se de uma reprodução do que fora publicado na *Revista Ilustrada*:



O último exemplar desta folha que recebemos tem o n. 410. Na primeira página traz o retrato de Victor Hugo e na última um belíssimo quadro representando a ascensão do mesmo grande homem para a glória, para a imortalidade. Abaixo deste quadro escreveu Angelo Agostini o seguinte pensamento: “Victor Hugo, passando do mundo onde se morre para aquele onde sempre se vive, eclipsa o sol, e com a sua sombra, cobre a terra de luto”  
No texto, o primeiro artigo, tarjado de preto e escrito com elevação é dedicado igualmente à morte do poeta. Agradecemos (CAMPANHA, *Colombo*, 11/06/1885, edição 467, p. 3).

Nascido e criado sob o espírito da monarquia, Victor Hugo torna-se defensor da democracia liberal e se engaja na carreira política; eleito primeiro para a Assembleia Nacional e, mais tarde, para o Senado. Em 1850, pronuncia na Assembleia Nacional um discurso intitulado *A Liberdade de Ensino*, no qual estabelece parâmetros da educação pública nacional. Defende a ideia da educação pública e obrigatória, controlada pelo Estado. Obrigatória somente a elementar primária e gratuita em todos os graus. Que fossem criadas escolas e bibliotecas por toda a superfície do país, despertando aptidões e vocações. Onde houvesse um espírito, haveria um livro. Que as portas das ciências fossem abertas a todas às inteligências. E finaliza seu discurso com as palavras:

Em suma, o estandarte do conhecimento humano firmemente erguido pela mão do estado, colocado sobre a sombra das massas mais profundas e escuras, leva a luz. Não há outra solução de continuidade: o coração do povo colocado em comunicação com o cérebro da França. (FRANÇA, 2013)<sup>44</sup>

A relação obrigatoriedade X liberdade de ensino do ensino público sob controle do Estado, enunciada no discurso de Victor Hugo na Assembleia Nacional da França em 1850, encontra uma clara reverberação desses parâmetros para a educação em Minas Gerais no relatório presidencial de 1865. Sobre uma possível incoerência entre a obrigatoriedade de ensino e os princípios liberais, há um argumento que busca uma legitimação do discurso baseando-se na “autoridade” de Victor Hugo.

---

<sup>44</sup> Tradução nossa, do original: « En un mot, l'échelle de la connaissance humaine dressée fermement par a main de l'État, posée dans l'ombre des masses les plus profondes et les plus obscures, et aboutissant à la lumière. Aucune solution de continuité: le cœur du peuple mis en communication avec le cerveau de la France ». (FRANÇA, 2013)

[...]Mas desde que se faz o ensino gratuito, parece-nos que por coerência dever-se-á também torná-lo obrigatório. Não é muito lógico que se imponha ao poder público a obrigação de prestar a instrução primária, e deixe ao cidadão a faculdade de recebê-la, ou não.  
[...] seria extraordinariamente singular que a obrigação de ensino fosse um princípio antiliberal e o opressivo, e tivesse em seu favor a opinião autorizada do mais ardente e entusiasta defensor da liberdade e democracia, do imortal autor dos — *Miseráveis*. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p.20, grifo nosso).

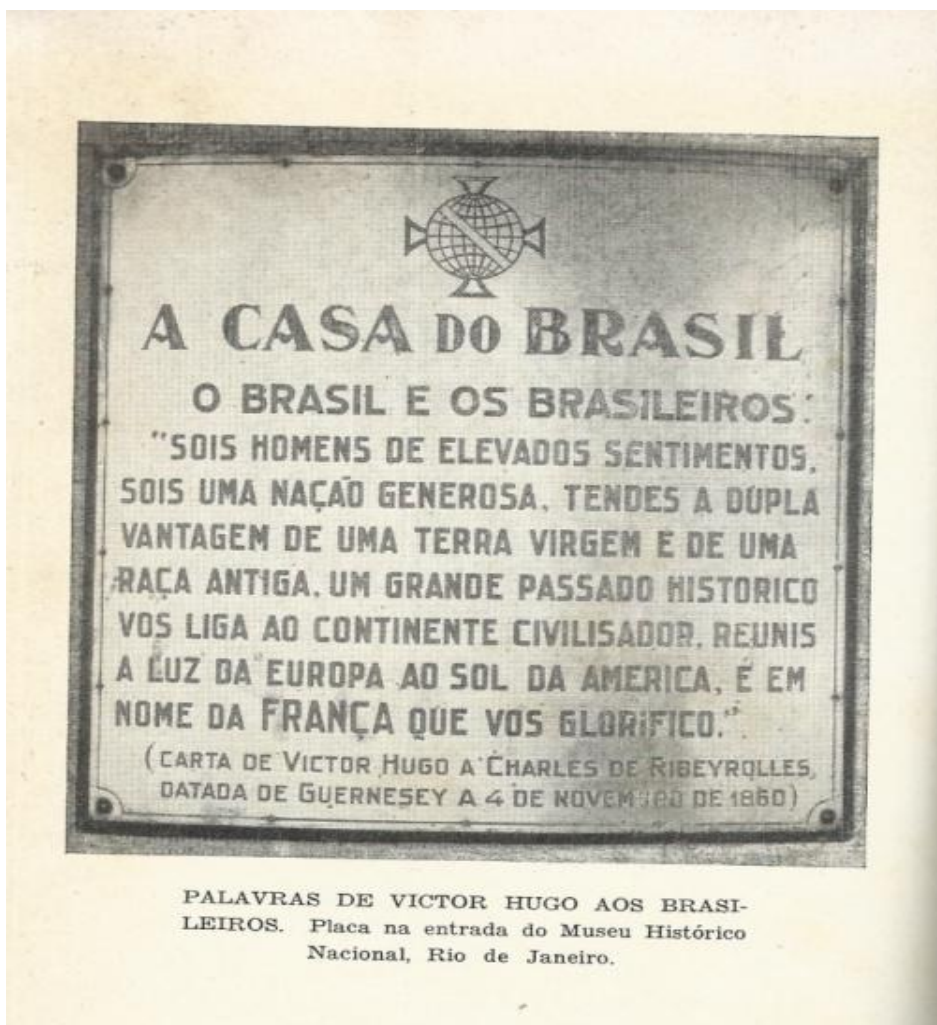
Diante da inexecutabilidade do ensino obrigatório, em 1884, o presidente Antonio Gonçalves Chaves apoia-se na voz de Victor Hugo para implantar força ao argumento da necessidade de tal prática em nosso país.

A ideia que já foi sagrada pela vossa aprovação ao regulamento n. 100, é perfeitamente praticável e reclamada pelas vozes de milhares de nossos comprovincianos que conquistareis sobre a miséria, a degradação moral e o crime: é na frase de Victor Hugo — o direito da criança. (MINAS GERAIS: Relatório de 1884, p.17).

De acordo com o exposto sobre o autor francês e o que circulou sobre suas ideias no Brasil, temos nos discursos reportados um enaltecimento ao “grande homem do século XIX” e sua manifesta defesa das classes de miseráveis, oriundas do sistema capitalista que então se levantava. E, embora, Victor Hugo tenha pronunciado em suas obras literárias ou em seus discursos como político que a miséria era consequência do sistema econômico cruel, e esse, por sua vez, implacável para o homem sem instrução, uma das maiores críticas feitas a esse escritor e homem político, diante de sua máxima “*quem abre uma escola fecha uma cadeia*”, é que essa síntese esboça o preconceito contra as classes populares visto que enuncia o pobre como potencialmente criminoso; ou seja, a necessidade de instruir o homem do povo se expressava em evitar os perigos para a sociedade ordeira que se desejava construir. A sociedade ordeira se daria com o homem do povo civilizado pelo único meio da instrução, que é mais uma vez a síntese do pensamento iluminista. As luzes da sociedade culta, ordeira e civilizada sobre o povo rude, bárbaro e, por isso, perigoso à ordem.

A seguir, temos, retiradas do livro já citado, de Carneiro Leão, as palavras de Vitor Hugo (FIG. 3):

Figura 3— Palavras de Victor Hugo



Fonte: CARNEIRO LEÃO, 1960, p. 80-81.

A relação assimétrica, entre civilizador X civilizado, fica bem clara quando lemos as “palavras” de Victor Hugo (FIG. 3)— emanadas do “continente civilizador”, das “luzes da Europa” — expostas na placa de entrada do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro.

### 3.4 Os Estados Unidos pelo olhar dos franceses: Laboulaye, Laveleye, Buisson, Hippeau

#### 3.4.1 Édouard de Laboulaye

Em seu relatório de 1883, o inspetor geral da instrução pública, Antonio J. Barbosa da Silva, apresenta ao presidente João F. Meira de Vasconcellos o quadro desolador da frequência e aproveitamento escolares da província mineira. E estabelece parâmetros com a realidade norte-americana de acordo com os dados obtidos na leitura do autor francês Édouard de Laboulaye (1811-1883):

Além da diminuta frequência das escolas públicas, cumpre-se assinalar o pouco aproveitamento dos alunos. De 23 que vão à escola, apenas 2,5 terminam com aproveitamento os seus estudos, admitindo-se alguma realidade nos exames finais, ou por outras palavras, cada aluno pronto custa à província a soma fabulosa de 325\$120 réis.

Nos Estados Unidos, onde a instrução é das mais dispendiosas, o ensino de cada aluno não significa tão avultado pecuniário (LABOULAYE, *O Partido Liberal seu programa e futuro*, página 128). (MINAS GERAIS: Relatório de 1881, Anexo Inspeção da Instrução Pública, p. 57).

De todas as referências feitas a autores e/ou obras, essa, atribuída ao escritor francês Laboulaye, foi a mais precisa, visto que, cita-se inclusive a página. O acesso à obra me permitiu conferir a equivalência da citação. O livro em questão, *O Partido Liberal seu programa seu futuro*<sup>45</sup> foi traduzido pelo maranhense Antonio de Almeida Oliveira<sup>46</sup> no ano de 1867, exatos quatro anos depois de sua primeira edição na França em 1863. No ano de 1865, a versão francesa já havia entrado na sua sexta edição<sup>47</sup>. Na edição brasileira, o tradutor faz uma longa nota dedicatória ao “Sr. Dr. Antônio Rego”, na qual traz reflexões sobre a pertinência da obra para a realidade do nosso país:

<sup>45</sup> LABOULAYE, Edouard. *O Partido liberal, seu programa e futuro*. Tradução: Antonio de Almeida Oliveira. São Luiz do Maranhão, 1867.

<sup>46</sup> Sobre Antonio Almeida De Oliveira e sua atuação no campo da instrução pública no Brasil na segunda metade do século XIX, ver CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira Cordeiro. A instrução no Brasil no século XIX: o olhar de Antônio Almeida Oliveira. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 6, 2006. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 2412-2421.

<sup>47</sup> A sexta edição francesa, *Le Parti Libéral son programme et son avenir*.

Verti para a língua que falamos este interessante e substancioso trabalho, que escrito para a França, parece que o fora para nosso país”, que segundo avalia, “adoece do mesmo mal, menos na liberdade de imprensa, que a temos muito mais ampla, e na nossa Constituição, muito mais livre, embora seja em parte até hoje letra morta”. (OLIVEIRA, Dedicatória, 1867).

Ainda na dedicatória, Oliveira diz ter desinteressadamente cedido os proventos advindos da tradução ao editor; isso porque, na sua posição de “homem liberal”, segundo se avalia mais adiante, teve por mira “senão vulgarizar esses princípios tão benéficos e úteis”.

Finaliza a nota com as seguintes considerações: “Dedico-vos, pois, este trabalho, tradução de um livro que estimais em muito, e cujas doutrinas, que constitui um completo catecismo liberal, manifestastes por tantas vezes ver popularizadas”. Essa fala do tradutor já indica uma circulação da obra de Laboulaye no Brasil, no próprio idioma da publicação original.

O Presidente da Província, Antonio Gonçalves Chaves, quando se dirige à Assembleia no ano de 1883, apresenta suas reflexões sobre o que considera uma das causas da inexecutabilidade da expansão da educação popular no Brasil: “A questão financeira que se resolve nos auxílios prestados à classe escolar desvalida, é a maior dificuldade que encontra o alargamento do ensino” (p.11). O presidente faz referências à obra de Laboulaye traduzida por Oliveira (1867) quando afirma que: “Nos Estados Unidos, escreve Laboulaye, não se pede ao pai de família senão a pessoa do filho. A comuna fornece livros, papel, tinta e vestuário aos pobres.” (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, p.11).

Ao consultar a tradução, verifiquei que a citação acima encontra-se no capítulo XI, cujo título é “Educação popular” (LABOULAYE, 1867, p.127). E, embora não atribuindo os créditos de suas reflexões ao autor da obra francesa, o presidente da província mineira apresenta outros argumentos — citados abaixo — sobre a instrução pública, os quais pude verificar quase textualmente no referido capítulo sobre a educação popular, entre as páginas 125 e 131 do autor francês.

A obrigatoriedade do ensino é assunto igualmente da mais viva atualidade, ponto sobre que não há capitular nem transigir. Questão vencida em todos os países cultos, mesmo nos Estados Unidos em que a difusão da educação popular opera-se, em geral, sem meios coercitivos, graças à organização modelo das escolas

americanas, o ensino obrigatório admite-se nos Estados mais importantes da confederação, por exemplo — o Massachussetts. É que a America do norte compreende que não pode resguardar dos cataclismos sociais suas instituições suas instituições libérrimas, senão instruindo o povo. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, p. 11).

No capítulo ao qual me referi — e cujo conteúdo encontra reverberações nas falas de outros dirigentes da Província de Minas Gerais — Laboulaye louva a experiência dos Estados Unidos da América no quesito educação popular. Tal experiência mostra como esse país se sobressai ao Velho Continente nesse ramo da instrução pública.

É coisa nova na França classificar-se a educação popular no número das garantias políticas; por isso que não estamos habituados ao sufrágio universal. Porem, na América, em uma nação onde é soberana a democracia, há muito que compreenderam que para a república havia nisso uma questão de vida ou de morte. O que tem feito os americanos em prol da educação sobreleva a tudo quanto de melhor se tem tentado no velho continente. (LABOULAYE, 1867, p. 125).

Os norte-americanos, em suas constatações, compreenderam que não “há liberdade possível onde os cidadãos não saibam regular por si a vida política tão bem com a vida civil”. E para isso, existiam escolas de diferentes graus em toda parte, que possibilitavam “o indivíduo, ainda que paupérrimo a receber uma instrução sólida e variada” (p. 126). E visto que todas as escolas eram inteiramente gratuitas, os Estados Unidos teriam resolvido o sistema do ensino gratuito e da excelência na Educação, questão ainda a ser sanada pela França. (LABOULAYE, 1867, p. 126-127).

Tomando o exemplo norte-americano, percebe-se nesse capítulo do livro, um ideal de formação do sujeito na perspectiva do cidadão republicano. O corpo e o espírito republicanos:

Todo americano pode, dos cinco aos quinze anos aprender a ler, escrever, contar e desenhar. Ensinar-lhe-ão mais geometria e geografia, noções usuais de física de astronomia, de história natural, de fisiologia e de higiene. Desenvolver-lhe-ão o corpo pela ginástica, formar-lhe-ão a vida civil, habituando-o a recitar, a declarar, a cantar, e desde a infância acostamá-lo-ão a respeitar a Constituição e a amar a liberdade. (LABOULAYE, 1867, p. 126).

Laboulaye utiliza como epígrafe e como frase de encerramento de sua obra *O Partido Liberal seu programa e futuro*<sup>48</sup>, a citação de Goethe que diz que “o melhor governo é aquele que ensina os homens a governarem-se a si próprios”. No prefácio, o autor afirma que não teve a intenção de oferecer ao público o programa oficial do partido liberal, definido por ele não como uma “pequena seita estreita ligada à letra de um símbolo”, mas, uma “igreja universal onde há lugar para todos quantos creem na liberdade e querem gozá-la”. E sintetiza a obra quando afirma que

Quis apenas expor quais as condições da liberdade civil, social, política entre todos os povos constitucionais. Em França muito se fala de liberdade, mas pelo pouco uso que dela fazem, talvez vejam com tal qual interesse o que praticam os povos que sem nela falarem, dela vivem.

[...]

Não fiz mais do que reunir as lições da experiência; disse como entendem e praticam a liberdade, os ingleses, os americanos, os holandeses, os belgas e os suíços: o que tudo na essência reduz-se a duas condições — deixar ao indivíduo o pleno gozo de suas faculdades, garantir esse pleno exercício por meio de instituições, que punindo a injustiça, a violência e a usurpação as impeçam. (LABOULAYE, 1867, p. 1-2).

Há na obra, segundo anuncia o autor, um pleito pela liberdade ampla do indivíduo: a liberdade civil, social e pública, visto que era já passado o tempo das monarquias paternais, das conquistas e das aventuras; o poder não seria mais que magistratura e uma delegação popular, a própria nação é quem deveria velar por seus destinos. Uma sociedade onde cada um é senhor dos seus direitos e comparte o governo. A isso deveria se prestar a educação, erigida como o “benéfico e triunfo da civilização” (p.6). Ao construir uma relação de causa e efeito, Laboulaye concebe a “aquisição pelo povo pela maior soma de luzes, da maior soma da verdade, da maior soma da moralidade e de comodidade” como solução para expelir da política a mentira e o privilégio (p.6). Nessa perspectiva, a nação norte-americana é tomada como o *locus* onde jaz a liberdade e os benefícios dela provenientes.

Eis aí porque eu ligo como cidadão e como político, tanto valor à educação gratuita para todos e acessível a todos. Não há hoje obra mais cristã e mais patriótica que possa ser empreendida por uma grande sociedade do que sejam escolas: é o benefício e triunfo da civilização. Quisera que em França como na América, cada qual tivesse, assim na vida civil como na vida militar, livre carreira ante si,

<sup>48</sup> Ver Anexo A — Tábua de Matérias

e pudesse tudo esperar do seu talento, do seu trabalho e da sua honra. Jogo franco para todos, *fair play*, dizem os americanos. Quisera que esta enérgica palavra se entranhasse em todas as almas e lhes levasse a esperança e o ardor. (LABOULAYE, 1867, p. 6-7, grifos do autor).

Como se pode ver na Tábua de Matérias (ANEXO A), o referido livro do autor francês, cujo conteúdo é apropriado pelos relatórios que tratam da instrução pública em Minas Gerais, declina a liberdade em seus vários significados; embora a ênfase recaia em dois tipos de liberdade: a individual e a política. Isso, tomando por referência os princípios do liberalismo. Temas como a *representação nacional* e o *sufrágio universal* também estão presentes. Porém, do livro em questão, o único tema apropriado para as discussões presentes nos relatórios analisados foi aquele da *educação popular*. Trata-se aí de uma proposição recorrente para a instrução pública em Minas Gerais no século analisado, e que será tomada para uma análise mais amidiada no quarto capítulo deste estudo.

Titular da cadeira de História das legislações comparadas, de 1849 a 1883, Laboulaye estudou e admirou a América sem ter jamais atravessado o Atlântico. Uma de suas últimas realizações foi fazer executar seu projeto da Estátua da Liberdade, que viria celebrar a glória da amizade e da cooperação política entre a França e os Estados Unidos. Fruto de iniciativas particulares, e não governamentais, o monumento foi erguido em 1886, três anos após sua morte<sup>49</sup>.

Segundo nos informa Marc Kirsch (2009), as primeiras aulas de Laboulaye no *Collège de France* foram dedicadas aos estudos sobre a América do Norte. Kirsh avalia que em 1850, dar aulas sobre os Estados Unidos era um tanto quanto inovador, quando o interesse por esse país começava a se despertar; interesse esse, do qual Laboulaye é considerado um dos precursores e catalisadores. Sobre esse olhar francês que se voltara para a América do Norte, Kirsh sintetiza: a opinião francesa já tinha sido sensibilizada sobre o tema pelo marquês de Lafayette, que ressurgia na vida política francesa em 1830; considera-se que Cousin foi quem, supostamente, incitou Laboulaye a estudar a América; Alexis de Tocqueville tinha marcado os espíritos franceses com *De la Démocratie en Amérique*, publicado em

---

<sup>49</sup> KIRSH, Marc. Un portrait d'Édouard Laboulaye (1811-1883). *La Lettre du Collège de France*, 26 de junho de 2009, p. 56-58.



1835<sup>50</sup>; Guizot havia escrito sobre a vida de Washington em 1839; Charles Baudelaire publica suas traduções de Edgar Alan Poe em 1852. (KIRSH, 2009).

A época em que Laboulaye começa a dar aulas no *Collège de France*, centrando-se no tema da legislação sobre os Estados Unidos, foi também o início dos grandes desenvolvimentos industriais do além Atlântico. Sua obra *Paris en Amérique*, publicada em 1863, sob o nome Docteur René Lefebvre — uma das partes que compunham seu nome — foi um grande sucesso de edição no período. O livro atingiu a cifra de trinta e cinco edições francesas e oito em inglês. Um romance filosófico, sátira da sociedade francesa e em defesa da liberdade e do *self-government*; segundo o padrão norte-americano (KIRSCH, 2009).

Sobre a circulação da obra *Paris en Amérique* no Brasil, em uma nota de Oliveira (1867) — na sua tradução de *O Partido Liberal seu programa e futuro* — temos informações sobre a tradução feita para o português, assim como indicações de seu uso, uma vez que é recomendado

como estudo no que respeita à educação e instrução nos Estados Unidos nos capítulos XXI ao XXVII do PARIS EN AMÉRIQUE por Edouardo Laboulaye (com pseudônimo do Dr. Lefebvre), de que há uma excelente versão portuguesa pelo nosso comprovinciano P. N. L. — Tip. de B. de Mattos, 1867 (OLIVEIRA, 1867, p. 125-126, grifos do autor).

Como exposto, referências ao autor francês, Edouard de Laboulaye, são feitas nos relatórios dos presidentes da província mineira, destacou-se aí, inclusive, a citação de páginas específicas. Do mesmo modo, a dedicatória do tradutor da edição brasileira de *O Partido Liberal seu programa e futuro* nos fornece indícios sobre a circulação do livro no Brasil quando Antonio de Almeida Oliveira se dirige ao “Sr. Dr. Antonio Rego” para lhe dedicar tal obra, cujas doutrinas constituem “um completo catecismo liberal”, e pelas quais esse já havia manifestado por tantas vezes ver popularizadas; segundo Oliveira (1867). A propósito da circulação de ideias, uma nota do tradutor igualmente nos fornece elementos para pensar sobre outras obras e outros autores que fazem difundir no Brasil, e na América Latina, os Estados Unidos como um referencial para a educação. A esse respeito, Oliveira

---

<sup>50</sup> Nesse sentido, com essa obra que repercutira em vários países — no Brasil inclusive — Alexis de Tocqueville pode ter considerado um precursor da reverberação do “modo norte-americano”, que supera o século XIX, não apenas na França.

(1867) sugere leituras das seguintes obras na nota que se encontra nas páginas 125 e 126:

Recomendamos aos nossos leitores como dignas de estudo no que respeita à educação e instrução nos Estados Unidos entre outras obras; LAS ESCUELAS, BASE DE LA PROSPERIDAD DE LOS ESTADOS UNIDOS, por Domingos S. Sarmiento, Public Instruction, por Silvestrum, traduzida do sueco para o inglês por Frederika Rowan; os capítulos XXI ao XXVII do PARIS EN AMÉRIQUE por Edouardo Laboulaye (com pseudônimo do Dr. Lefebvre), de que há uma excelente versão portuguesa pelo nosso comprovinciano P. N. L. – Tip. de B. de Mattos, 1867; De l’Instruction du peuple au XIXème por Emilio Laveleye (REVUE DE DEUX MONDES), folheto de 15 de novembro de 1865; sendo que nos folhetos de 15 janeiro e 15 de abril de 1866 trata o autor da inst. pub. na Europa, etc). Les États Unis en 1661 por George Fish; o capítulo 2º do QUELQUES MOIS AUX ETATS UNIS, por Grand-Pierre; o capítulo XXIII do PROMENADE EN AMÉRIQUE, por J. J. Ampère; AS OBRAS SOCIAIS de W. Channing, traduzidas do inglês por Laboulaye; THE HOMES OF DE NEW WORD por Frederika Bremer (do Tradutor). (OLIVEIRA, 1867, p. 125-126, grifos do autor).

Podemos considerar Antonio de Almeida Oliveira como *mediador cultural* pelo seu papel de tradutor e também pelas transgressões que faz na tradução: quando acrescenta notas de sugestão de leituras com vistas a ampliar o conhecimento do leitor (sobre temas tratados por Laboulaye) e estabelece ponderações entre as ideias do autor e a realidade brasileira.

### 3.4.2 Émile de Laveleye

Em seu relatório apresentado ao presidente Antonio Gonçalves Chaves, em 1883, o Inspetor Geral da Instrução Pública de Minas Gerais, João Vieira de Azeredo Coutinho, traz referências ao escritor belga, radicado na França, Émile de Laveleye (1822-1892):

A má distribuição das cadeiras existentes, a incúria criminosa dos pais de família pela instrução dos filhos e o mais absoluto indiferentismo que professam pelas condições morais e materiais da escola, a falta de um professorado habilitado para o ensino e que bem compreenda a tarefa de “paciência, de perseverança e de virtude”[...] são ao meu ver as principais causas de nosso atraso em assunto tão vital como a instrução popular, e que constitui, na frase verdadeira de Laveleye, a questão mais importante e urgente do

nosso tempo. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, Anexo Inspetoria da Instrução Pública, p. 11).

Quer a leitura tenha se dado pelo contato direto com a obra, ou por meio de outros autores, a citação acima certamente diz respeito ao livro *L'instruction du Peuple*, editado pela primeira vez em Paris em 1872. Seu autor, Laveleye, economista, era belga, mas estudou e trabalhou na França.

Conforme já tratado na subseção 3.4.1, Oliveira (1867) faz recomendações sobre a leitura do trabalho de Laveleye para aqueles que se interessarem pelo tema da educação nos Estados Unidos, fato que vem demonstrar a circulação das ideias desse autor no Brasil. “De *l’Instruction du peuple au XIXème* por Emilio Laveleye (*REVUE DE DEUX MONDES*), folheto de 15 de novembro de sendo 1865; que nos folhetos de 15 janeiro e 15 de abril de 1866 trata o autor da inst. pub. na Europa, etc.” (OLIVEIRA, 1867, p.125-126, grifos do autor).

Um dos trabalhos de Laveleye indicados por Oliveira na *Revue de Deux Mondes* traz o título “*L’instruction du peuple au XIXe siècle*” e trata, no primeiro tópico, *L’enseignement populaire dans les écoles américaines*<sup>51</sup>, de questões sobre as condições da instrução popular, como ele mesmo, propõe, no mundo inteiro, proclamando-se sempre a necessidade de profundas reformas. (LAVELEYE, 1865, p. 273)<sup>52</sup>.

Na Austrália, no Canadá, no Chile e no Brasil, nos países de origem latina, não menos que naqueles de origem anglo-saxã, as pessoas se colocaram seriamente ao trabalho. Por toda parte se procura meios de expandir as luzes, de tornar a instrução acessível a todos e mesmo obrigatória para todos; visa-se aperfeiçoar os métodos, organiza-se o ensino normal, multiplicam-se os estabelecimentos escolares, eleva-se a posição do professor primário, e quase em parte alguma se recua diante das necessidades de dinheiro que tais melhorias impõem. (LAVELEYE, 1865, p. 274, tradução nossa).

Aqui, Laveleye aprecia o poder das ciências modernas e da racionalidade a serviço do futuro das nações. É no domínio da natureza que ele encontrará sua emancipação. E a instrução é a *mediadora* para transformação do homem selvagem no homem esclarecido e civilizado.

<sup>51</sup> O ensino popular nas escolas americanas (tradução nossa).

<sup>52</sup> *REVUE DE DEUX MONDES*, XXXV année, 2e période.10 de novembro, de 1865, p. 273.

É que, de fato, precisaria ser cego para não ver que o futuro das nações depende de grau de instrução que elas atingirem. (...) Conhecemos a admirável frase de Bacon: *knowledge is power*<sup>53</sup>; “ciência é poder”. Nada é mais verdadeiro, na ordem econômica principalmente. O que torna o trabalho produtivo é o conhecimento das leis naturais. O homem selvagem, com os sentidos muito afiados e um corpo endurecido por todos os tipos de fadiga, vive miserável e morre frequentemente por causa da penúria. As forças da natureza o destroem e o matam; ele as ignora. O homem civilizado, após cinco mil anos de estudos e descobertas penetrou o segredo delas e as colocou a seu serviço, e doravante, com o trabalho abreviado ele reina sobre a matéria. (LAVELEYE, 1865, p. 274, grifos nossos).

A instrução é condição indispensável para o progresso e riqueza das nações. E o povo mais rico, segundo avalia, será aquele que colocar mais conhecimento no trabalho. Nessas considerações, Laveleye deixa nítidas suas reflexões de economista que era. Mas, mesmo com os benefícios advindos do trabalho em nada lucrará o homem sem o esclarecimento e a racionalidade; horizontes de suas condutas. E nesse sentido, a instrução é o meio de ensinar o homem a fazer bom uso das riquezas que produz. Assim, o homem racional deve se sobrepor ao homem sensível.

Quase em toda parte o salário é insuficiente para satisfazer suas necessidades racionais, e, entretanto, que grande parte ele não consagra à despesas inúteis e mesmo nocivas! Incapaz de prever, o espírito limitado no presente, ele não aprecia o poder emancipatório da economia. Ávido de excitações violentas e sensuais, muito frequentemente ele não encontra prazer senão na embriaguês. Se ele ganhasse mais, seria somente para beber mais. Se quisermos que o aumento do salário do trabalhador seja um meio de emancipá-lo, precisamos dar-lhe, pelo meio da instrução o gosto dos prazeres do espírito e a capacidade de prever. (LAVELEYE, 1865, p. 274. Tradução nossa).

O exemplo dos norte-americanos sobre os benefícios de ser ter trabalhadores instruídos:

Nos Estados Unidos eles dizem que podem enfrentar a concorrência da Europa, mesmo que tenham que pagar salários duas vezes mais elevados, porque seus operários, mais instruídos, trabalham mais rápido, melhor, e sabem tirar melhor partido das máquinas. (LAVELEYE, 1865, p. 275, tradução nossa).

---

<sup>53</sup> *Knowledge is power*, saber é poder, frase que marca o pensamento baconiano, ganha aqui no pensamento de Laveleye a tradução de “ciência é poder”; certamente no desejo de enfatizar o poder dessa (nota e tradução nossas).

Laveleye tece elogios à nação norte-americana: a pátria em que “todos os seus cidadãos sabem ler” (p.276). A pátria instruída, letrada, esclarecida e, conseqüentemente, rica. Tudo isso, promovido pela prática da leitura; conforme suas apreciações. E a escola primária — gratuita e para todos, de todas as classes — como garantia da pátria norte-americana, avaliada como realidade posta:

A escola primária, todos os Americanos declaram, é a base do estado, o cimento da federação. Gratuita para todos, aberta a todos, recebe sobre seus bancos os filhos de todas as classes e de todos os cultos, ela faz esquecer as diferenças sociais, atenua as animosidades religiosas, arranca os preconceitos e as antipatias, e inspira a cada um o amor da pátria comum e o respeito das instituições livres. É surpreendente ver essas massas de estrangeiros que a imigração traz, tão rapidamente absorvidas na nacionalidade americana. É a escola que, desde a primeira geração lhes imprime o emblema dos costumes nacionais, lhes comunica as ideias reinantes, e assim os tornam capazes de exercer os direitos de cidadão. Sem a escola, a União teria deixado de existir há muito tempo, esfacelada por facções, aniquilada sob as massas de ignorância que lhes enviam incessantemente a Alemanha e sobretudo a Irlanda. (LAVELEYE, 1865, p.276-277).

As citações acima destacadas nos possibilita ver, em Laveleye, um culto à nação norte-americana por seus feitos no campo da instrução pública; a razão do progresso “grande povo americano”, conforme seu juízo. Não diferente do que propõe os escritos de Édouard de Laboulaye, já tratados.

### 3.4.3 Celestin Hippeau

Maria Helena Câmara Bastos (2002), ao se dedicar à repercussão da obra e pensamento de Célestin Hippeau (1803-1883) no Brasil no século XIX, preocupa-se em responder “que pensadores a elite ilustrada brasileira privilegiava em suas leituras, na segunda metade do século XIX” (p.67). Ao que responde:

As inúmeras referências a Célestin Hippeau levam à necessidade de melhor conhecer a trajetória desse pensador e as ideias que tanto atraíram a intelectualidade brasileira. A partir de 1870, Hippeau edita uma série de volumes sobre o ensino em diversos países, com o objetivo de que na França fosse conhecida a organização da instrução pública de outros países, e também de que os países “pudessem introduzir inovações no seu sistema de ensino público e implantar reformas que excelentes espíritos já pensaram”. Analisa o

que era considerado necessário e importante para integrar todo sistema de educação pública no século XIX: um sistema que evidenciasse progresso, numa visão de mundo ideal – otimista e triunfante, expressão de uma modernidade educacional e de um projeto liberal de educação. (BASTOS, 2002, p. 67).

Autor francês igualmente presente nos relatórios da instrução pública mineira, na apresentação de sua obra *A Instrução Pública nos Estados Unidos* — para confecção da qual ficara um ano nos Estados Unidos “sob encomenda” do governo francês — assim se reporta ao ministro da instrução pública francesa:

Não dissimulei os sentimentos de admiração que me inspirou o espetáculo por uma grande nação, que considera a educação pública como o primeiro e mais indispensável dever, e que a si mesma se impõe os mais pesados sacrifícios para lhe dar uma organização sem igual no mundo.

Espero que ninguém considere os elogios que faço àquela nação como crítica indireta à França. Graças a Deus, o nosso belo país, pode sustentar comparação com as nações mais florescentes. Compensa tão brilhantemente com os dotes que tem aqueles que não possuem, que bem podemos elogiar as instituições alheias sem parecer que criticamos ou rebaixamos as nossas. Nenhuma vergonha há em que uma nação reconheça que pode achar em outras bons exemplos e tirar deles proveito. (HIPPEAU, 1871, p. 6-7).

Nos discursos mineiros analisados, Hippeau é citado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Leônidas Marcondes de Toledo Lessa, em seu relatório dirigido ao presidente o Barão de Vila da Barra, no ano de 1876. O autor francês é mobilizado para citar a experiência dos Estados Unidos que, na ocasião em que este país não contava com professores já habilitados para o ensino, basearam-se apenas na “aptidão” dos mestres, tão imperiosa era a necessidade de tirar o povo das “primitivas trevas”. O inspetor ainda justifica: “pior que o professor ruim é não ter nenhum”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1876, Anexo Inspetoria da Instrução Pública, p. 91. Grifos do autor).

Partindo do que nos fala Bastos (2002) sobre a importante repercussão das obras de Hippeau junto à elite ilustrada do dezenove brasileiro, e, seguindo os rastros, emblemas e sinais, próprios a uma investigação, como nos ensina o historiador italiano Carlo Guinzburg (1990), encontramos informações nos relatórios mineiros que nos trazem indícios — além da explícita apropriação, já citada — da

circulação obra de Hippeau, *A Instrução Pública nos Estados Unidos*<sup>54</sup>, nas mãos dos dirigentes mineiros. Dois casos nos levaram a construir tal conjectura: um deles, quando o Inspetor Geral da Instrução Pública, João Vieira de Azeredo Coutinho, em seu relatório dirigido ao presidente Antônio Gonçalves Chaves, em 1883, diante da precária situação em que se encontravam as casas escolares da Província, traz os parâmetros das construções de edifícios escolares nos Estados Unidos para declarar:

Se as casas escolares oferecem-nos o meio de avaliar os sentimentos de um país acerca da educação, como afirma o superintendente do Tennessee, a falta absoluta na província de tais edifícios atestaria a nossa incúria em um assunto tal vital. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, Anexo Inspetoria da Instrução Pública, p. 15)

Já o segundo caso, como indício da circulação da qual falamos, podemos trazer o discurso de Teófilo Otoni, de 1882, no qual o presidente tece elogios aos edifícios escolares norte-americanos, dada não apenas sua suntuosa e elegante arquitetura, mas os preceitos de higiene adotados em sua construção. Ocasão na qual lamenta a indiferença dos particulares — no auxílio financeiro à educação — para que na província mineira se procedesse à construção dos prédios, baseada nos exemplos dos Estados Unidos.

Em todas as vilas não seria muito obter em curto lapso de tempo a construção desses edifícios com todas as regras de higiene, das comodidades e da elegância que devem acompanhar semelhantes construções, e que nos Estados Unidos tornam notável sua arquitetura, de magnificência deslumbrante. (MINAS GERAIS: Relatório de 1882, p. 34).

A necessária ponderação da possibilidade de circulação, em outros meios, das imagens dos prédios escolares norte-americanos, avaliados nos discursos, como o reflexo do sentimento que um país atribui à causa da educação, não nos isenta aqui de considerar — assentados, como fora dito, no paradigma indiciário de Guinzburg (1990) — uma possível apropriação dos exemplos norte-americanos por

---

<sup>54</sup> “A primeira edição do livro *L’instruction publique aux États-Unis* é traduzida no Brasil por ordem do Governo Imperial, em 1871, e publicada no *Diário Oficial do Império do Brasil*, de 17 de fevereiro a 17 de março de 1871. Posteriormente, sai em forma de livro, sendo editado pela Tipografia Nacional, com 349 páginas, no formato in-8 e com gravuras do original francês” (BASTOS, 2002, p. 100-101).

meio de *A Instrução Pública nos Estados Unidos*, Hippeau, considerando para isso as ilustrações — estampadas na obra — que mostram a suntuosidade e elegância dos prédios escolares daquele país. Para fortalecer mais os indícios aqui evocados, as ilustrações contidas no livro de Hippeau podem ser conferidas no anexo B.

Ainda seguindo os rastros deixados pelos sujeitos investigados por este trabalho, a edição da obra de Hippeau, com a qual trabalhamos — a primeira edição brasileira, de 1871, traz em sua contracapa a assinatura de posse “C. Belém”. O que nos permite construir a hipótese de tal exemplar ter pertencido ao vice-presidente da Província de Minas Gerais, Francisco Leite da Costa Belém. As pistas que nos levaram a tal conjectura: ele foi vice-presidente da província mineira por cinco vezes, nos seguintes anos: 1871; 1872 ; 1873; 1874; 1875. Podemos trazer mais elementos para alimentar a hipótese, na medida em que se mostra flagrante nos relatórios de Costa Belém uma preocupação contínua com a administração do orçamento da educação. O fato do orçamento da educação compor o índice das matérias tratadas por Hippeau em sua obra nos forneceu mais pistas. A assinatura de posse de “C. Belém”, no exemplar *A Instrução Pública nos Estados Unidos*, consultado para a pesquisa pode ser conferida no anexo C.

Os exemplos aqui reportados nos permitiram aproximar da circulação e apropriação da obra *A Instrução Pública nos Estados Unidos*, de Hippeau, por parte dos dirigentes políticos e educacionais da província mineira. Alguns desses exemplos, explicitados nos discursos. Já outros, considerados de forma indiciária.

#### **3.4.4 Ferdinand Buisson**

Segundo os estudos de Bastos (2000), foi sobretudo a partir da década de 1880 que os trabalhos de Ferdinand Buisson (1841-1932) começam a circular no Brasil. Nos relatórios, foram localizadas referências a Buisson no discurso do presidente Antônio Gonçalves Chaves, em 1883. As citações se encontram dentro da rubrica *Instrução Secundária*. Ao se apropriar, para seu relatório sobre a instrução, das proposições desse autor francês, o inspetor geral da instrução pública de Minas Gerais, João Vieira de Azeredo Coutinho apresenta concepções sobre quais deveriam ser os “destinos” da educação secundária.



O inspetor Azeredo Coutinho defendia que, diante da insuficiência de recursos financeiros para as necessidades da instrução primária, e, levando em conta que não havia logrado benefício algum para a província a manutenção de “seis raquíticos estabelecimentos de instrução secundária”, se reorganizasse o Liceu Mineiro<sup>55</sup> em largas bases, “de acordo com o espírito de nossa sociedade e de nossas instituições”. Segundo avalia, além do Liceu Mineiro, não havia razão que justificasse a permanência de outros estabelecimentos de instrução secundária.

Assim não só ficaríamos habilitados a dar maior desenvolvimento ao programa das Escolas Normais, anexando-lhe o ensino de novas disciplinas, de forma que melhor servissem ao fim especial para que foram criadas, como também a convertê-las em uma imitação das *high schools* dos Estados Unidos, cujo fim é dar ao povo o que há de melhor, de mais puro, e de mais elevado na educação liberal. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, Anexo Inspeção da Instrução Pública, p. 40).

Ao citar o exemplo das *high schools*, ao modo norte-americano, o inspetor toma como referência um trecho do relatório sobre a instrução primária na Filadélfia, de F. Buisson<sup>56</sup>, pois lhe parece que “tão judiciosos conceitos servirão de estímulo ao zelo e solícitude dos poderes competentes para a modificação necessária de nossos externatos, o que seria um assinalado serviço feito à província.” (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, Anexo Inspeção da Instrução Pública, p. 40, p. 41).

Tratando da função da *high school*, diz Mr. Buisson em seu relatório sobre instrução primária na Filadélfia.

Ela não prepara para carreira alguma especial, conduz a todas sem distinção, sem exceção. Não forma o engenheiro, o arquiteto, nem o médico da mesma maneira que não faz o industrial, ou o comerciante, mas cria uma mocidade inteligente e viva, flexível a todo o estudo, apta pra atirar-se a qualquer profissão, e ser bem sucedida.

Alguns entrarão para universidade, outros se dedicarão a negócios; haverá entre eles diferenças de ocupação, mas não existirá desigualdade de educação.

Assim os dois graus da escola primária prestam ao Estado serviços diversos, mas igualmente grandes: um lhe dá populações inteiras sabendo ler e escrever; o outro tira dessa massa uma elite dotada de capital intelectual suficiente para restituir-lhe pelo cêntuplo que lhe

<sup>55</sup> O Liceu Mineiro foi criado em 1854, teve como referência o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

<sup>56</sup> Ver: BUISSON, F. *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876*. Paris: Imprimerie Nationale, 1878. 688p. (O exemplar consultado pertence ao acervo de obras raras, do Centro de Pesquisa, Memória e Documentação da FaE/UFGM).

custará. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, Anexo Inspetoria da Instrução Pública, p. 40-41).

A citação acima nos permite análises em duas direções: uma delas seria pensar nas finalidades e valores atribuídos ao ensino primário e ao secundário. Esse último, direcionado “para uma elite dotada de capital intelectual”. E o primário, para “a massa”, para “as populações inteiras”. Outra direção seria pensar na circulação e apropriação das ideias do autor francês, Buisson, nas últimas décadas do oitocentos no Brasil. Aqui, no entanto, vamos nos ater mais à segunda possibilidade.

Ao tratar da presença de ideias pedagógicas de Buisson no Brasil, nas três décadas finais do século XIX, Bastos (2000) o faz “a partir da análise da produção de dois representantes da ilustração brasileira — Rui Barbosa (1849-1923) e Joaquim José Menezes Vieira (1848-1897)”. E sobre a apropriação de autores franceses para se pensar a educação no Brasil, Bastos avalia que

no campo das ideias e inovações pedagógicas, muitos autores franceses são traduzidos e apropriados pela elite intelectual brasileira — Gréard, Girard, Gérando, Breal, Bert, Schoeffer, Delon, Defondon, Vesiot, Compayré, Hippeau, Renan, Pécaut, Pape-Carpantier, Cochin, Daligault, e tantos outros. A necessidade de um embasamento científico para o desenvolvimento da educação faz com que os intelectuais brasileiros se apropriem das ideias de representantes da intelectualidade francesa para dar voz e força às ideias que consideram relevantes e significativas para serem implementadas. (p. 81).

Sobre a circulação e apropriação dos escritos de Buisson no Brasil, Bastos (2000, p.83) considera que, para os intelectuais brasileiros, esses escritos fazem um balanço e uma análise do sistema educacional e das práticas pedagógicas dos países mais desenvolvidos, nos quais o Brasil deveria espelhar-se. Além disso, os escritos expressam inovações do sistema educacional e escolar, como modelo a ser adotado em um projeto que visava à modernização da educação brasileira. No que concerne à atração que esse autor teria exercido no Brasil, a autora pondera que no a força e prestígio de suas ideias residiriam em grande parte em suas atuações políticas e profissionais.

Ou seja, o fato de ser Inspetor Geral da Instrução Pública na França (1878), Diretor do Ensino Primário (1879), redator da **Revue Pédagogique**, Professor da Sorbonne (1887), lhe dá o prestígio e o status quo para que outros o citem, reforçando as ideias de

modernidade sobre educação escolar. Entre seus escritos, os mais citados e utilizados são o *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne en 1873*; o *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876*; e a *Conférence sur l'enseignement intuitif, faite aux Instituteurs délégués à L'Exposition Universelle en 1878*. (BASTOS, 2000, p. 83, grifos da autora).

A partir da hipótese de que observamos os Estados Unidos pelo olhar dos escritores franceses, quando o trabalho de Buisson é apropriado pelos relatórios dos presidentes da Província de Minas Gerais, esse contato pode ter ocorrido diretamente com os textos do autor ou por outras mediações. As duas possibilidades são perfeitamente viáveis. Porém, uma hipótese a ser considerada ancora-se na mediação das ideias de Buisson no Brasil feita por Rui Barbosa. E, como já citado, Bastos (2000) foi quem investiu nos estudos sobre esse processo, principalmente sobre a apropriação — na obra de Rui Barbosa — do *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876*, cuja publicação data de 1878. A esse respeito, a autora julga “interessante assinalar que a apropriação das inovações do sistema educacional americano dá-se por dois relatórios elaborados a partir de um olhar francês” (BASTOS, 2000, p. 88-89). Além de Buisson, aquele de Hippeau<sup>57</sup>, acrescenta. A propósito desse último, historiadores da educação o consideram como presença marcante junto à intelectualidade brasileira<sup>58</sup>.

Bastos considera que o Relatório da Exposição de Filadélfia foi a referência mais importante para Rui Barbosa escrever seu projeto de reforma do ensino primário, o que se explicaria pelo fato desse relatório centrar-se na apresentação do sistema educacional americano, os progressos que este alcançou e que foram apresentados na Exposição Universal de 1876. No entanto, além do referido relatório, cita outros escritos de Buisson apropriados por Rui Barbosa no Parecer de Reforma do Ensino Primário: *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne en 1873*; o *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876*; e a *Conférence sur l'enseignement intuitif, faite aux Instituteurs délégués à L'Exposition Universelle en 1878*. (BASTOS, 2000, p. 88, grifos nossos).

<sup>57</sup> Ver: HIPPEAU, Célestin (1870). *L'instruction publique aux États Unis. Écoles publiques (collèges, universités, écoles spéciales)*. Paris: Didier et Cie., 447p.

<sup>58</sup> Ver: BASTOS, Maria Helena Câmara. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.3, jan. jun. 2002, p.67-112.

Entre os temas, nos quais Rui Barbosa busca subsídios no Relatório da Filadélfia, Bastos apresenta os seguintes: coeducação, arquitetura escolar, mobília escolar, currículo da escola, programas de disciplinas, horário escolar, distribuição dos alunos, financiamento da educação, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, liberdade do ensino, estatística escolar, formação de professores, escola normal (BASTOS, 2000, p. 94-95).

No circuito/trânsito de ideias sobre educação, procuramos enfatizar por que as fontes assim nos conduziram, como a mobilização da experiência norte-americana para se pensar a organização da instrução pública brasileira se deu através de uma sobreposição de olhares: vimos os norte-americanos, sobretudo, pela lente dos franceses. O que nos leva a ter em conta a avaliação de Bastos (2000), segundo a qual “o olhar francês fortalecia duplamente para a intelectualidade as inovações necessárias a serem implantadas na sociedade brasileira”, considerando que “se os EUA as adotaram e os franceses as aplaudiram, por que não fazer o mesmo no Brasil?” (p. 89). Ou, de outro modo, valeria mais conferir certa autonomia, espécie de *laissez-faire*, ao campo da circulação de ideias, considerando aí as condições de possibilidade para isso, como foram as Exposição Internacionais, as viagens e mobilidades dos sujeitos, o mercado livreiro, as publicações da imprensa periódica brasileira e internacional, etc..

Ou isto ou aquilo, não podemos deixar de destacar o que mostram os estudos de Cordeiro (2006): uma mirada maior do “olhar” francês em direção aos Estados Unidos, sobretudo a partir de 1871, depois da derrota para os alemães<sup>59</sup> e instalação da III República. Haveria uma maior preocupação em examinar as experiências norte-americanas no “sentido de formular propostas de reforma da instrução pública na França” p. 2415). De todo modo, vale ressaltar que grande parte das obras francesas analisadas, cujo conteúdo é enaltecido do presumido êxito dos Estados Unidos no campo da educação, foram publicadas em períodos anteriores a esta data. Como já foi exposto, nas análises sobre o escritor Laboulaye, considerado um dos precursores e catalisadores desse movimento, e cuja obra, *O Partido Liberal seu programa e futuro* fora traduzida e publicada no Brasil em 1867. Ainda no terreno do interesse dos franceses pelos dos norte-americanos, foi citada, igualmente, a obra *A Democracia na América*, de Tocqueville, publicada em 1835, que trata,

---

<sup>59</sup> No caso, Guerra franco-prussiana ou Guerra franco-germânica aconteceu de 19 de julho de 1870 a 10 de maio de 1871.

principalmente, dos “modos de fazer” daquele país no plano da política, mais especialmente, um louvor às práticas que se mostraram prodigiosamente democráticas ao olhar de seu autor.

Ao tomar os autores estrangeiros que foram apropriados pelos relatórios, reiteramos o objetivo de uma aproximação dos sentidos para tal mobilização, ou seja, investigar que importância é atribuída ao pensamento desses autores para a organização da instrução pública na Província. Nesse sentido, destacaram-se os franceses do século XIX: Victor Hugo, Victor Cousin, Édouard de Laboulaye, Émile de Laveleye, Ferdinand Buisson e Célestin Hippeau. Mostraram-se igualmente importantes nos discursos, os pensadores do século XVI: o inglês Francis Bacon e o francês René Descartes. Esses últimos, convocados para os propósitos de racionalização da escola, no que concerne: à organização dos tempos e espaços escolares; ao estabelecimento de métodos de ensino mais eficientes e eficazes; à adoção de compêndios escolares, à formação de professores, aos conteúdos de ensino, etc..

Quanto às ideias apropriadas em seu conjunto, poderíamos afirmar que há uma convergência das mesmas no que concerne à grande finalidade atribuída à educação: a reverberação da esperança iluminista, ou seja, a emancipação dos povos pelo conhecimento. Propósito, aliás, debitado no cômputo da educação até nossos dias. No século XIX, essa finalidade se fazia notória nos discursos que defendiam a *educação popular* como o melhor meio de se atingir a civilização. A esperança iluminista se sobressaiu, sem dúvida, nas citações atribuídas ao autor francês, Victor Hugo. Na reincidência de sua frase “abrir escolas é fechar cadeias”. Propósito que se fez presente não apenas nas obras literárias do autor, mas em sua trajetória política, e em sua atuação no campo educacional francês; como se pretendeu aqui enfatizar.

E quando os Estados Unidos entraram também como paradigma para o campo educacional, os princípios da *educação popular* praticados por aquele país foram tomados como a grande causa do *progresso* norte-americano. Fato que se procurou demonstrar aqui por meio de trechos de obras e autores: Laboulaye e Laveleye, principalmente.

Mostra-se significativo para este trabalho pensar nas condições que possibilitaram a difusão dos autores estrangeiros em terras brasileiras. Pensar nas redes de mediação e circulação de ideias daquele período. Os dados citados por

Hilsdorf (2003, p.50) — sobre a circulação de autores, obras e os mais diversos conhecimentos aplicáveis à causa educacional brasileira a partir da década de 1870 — ajudam-nos a estabelecer hipóteses para se chegar aos modos pelos quais os sujeitos que produziram os relatórios sobre a instrução pública em Minas Gerais leram os autores estrangeiros. De acordo com Hilsdorf, um impulso fora dado por várias circunstâncias, entre as quais, destaca: as exposições internacionais, os relatos dos delegados aos congressos pedagógicos internacionais; a legislação estrangeira francesa e da Prússia — sobretudo essa última, divulgada na Corte na década de 1860 por Joaquim Teixeira de Macedo; os relatórios de Hippeau “sobre a educação nos Estados Unidos e na Inglaterra, republicados no *Diário Oficial do Império*, em 1871 e 1874” (p.50); a venda da literatura pedagógica internacional por meio de catálogos de obras, enviados pelo correio por livreiros nacionais e internacionais para as províncias do Império; das sugestões de viajantes estrangeiros em ocasião de suas passagens pelo Brasil; entre outras.

Sobre os meios que fizeram circular os autores estrangeiros nos relatórios da instrução pública da província mineira, nos foi possível chegar a algumas conclusões, ou apenas avançar hipóteses. Estes meios serão exemplificados na sequência.

Consideramos a prática da tradução, como foi o caso da obra de Laboulaye, traduzida pelo Maranhense Antonio de Almeida Oliveira, sujeito que pode ser considerado como um mediador de ideias, principalmente por acrescentar, em sua tradução, notas de recomendações de literaturas estrangeiras.

Destacam-se aí, do mesmo modo, a circulação de impressos, como a já citada *Révue des Deux Mondes*, na qual se encontram os estudos de Laveleye . Nelson Werneck Sodré (1999), em um estudo sobre a história da imprensa no Brasil, pontua que a “*Révue des Deux Mondes* torna-se leitura habitual do imperador e ‘principal alimento espiritual dos estadistas brasileiros’. Além disso, tinha no Brasil maior número de seus assinantes fora da França”. (SODRÉ, 1999, p.197, grifos do autor).

Encontramos, nos relatórios analisados, referências à obra *O Ensino Público*, de Antonio de Almeida Oliveira, cujo conteúdo, anteriormente destacado, versa sobre as experiências estrangeiras no campo educacional. Igualmente, quando o diretor do Externato e da Escola Normal da cidade de Paracatu, em seu relatório

anexo àquele da Inspetoria Geral da Instrução Pública — por sua vez dirigido ao presidente Olegário Herculano de Aquino e Castro, no ano 1885 – declara que

em ligeira exposição, publicada no *Diário Oficial*, o ano passado, sobre as escolas normais da Europa pelo Sr. Dr. Bandeira – tive ocasião de ver que o curso da Alemanha, Inglaterra, Áustria e França varia de 4 a 7 anos, tendo algumas delas, além desse curso completo, um outro preparatório em que se habilitam os aspirantes para matricularem-se nas escolas propriamente ditas. (MINAS GERAIS: Relatório de 1885. Anexo Inspetoria da Instrução Pública, p. 35).

Foram igualmente feitas alusões a Tavares Bastos e à sua obra, *A Província*. O presidente, Antônio Gonçalves Chaves, 1884, em seus argumentos sobre a necessária e urgente efetivação do ensino obrigatório, e os meios de possíveis de conseguir tal feito, propõe que nos orçamentos provinciais e municipais se crie um pequeno imposto provincial. Autoriza seus argumentos ao dizer que não se furtaria ao desejo de repetir o que escrevera o “saudoso Tavares Bastos no seu magnífico livro — *A Província*”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1884, p. 16). *A Província*, obra de Aureliano Cândido Tavares Bastos, publicada em 1870, traz um estudo sobre a descentralização política e administrativa baseada no modelo federativo norte-americano, princípio defendido por esse autor.

Pelos exemplos citados, as traduções, a apropriação de trechos do *Diário Oficial*, ou das obras dos autores Antônio de Almeida Oliveira, e de Tavares Bastos — que trazem a experiência das nações estrangeiras para pensar e organizar a realidade Brasileira —, podemos nos aproximar das redes de mediação que se estabeleceram entre os autores dos relatórios e os conhecimentos que circularam naquele período.

É preciso ponderar e vislumbrar, no entanto, a existência de uma complexa rede de circulação e mediação de conhecimentos envolvendo autores estrangeiros e brasileiros, tradutores; diferentes suportes de leituras: as obras propriamente ditas, traduções, publicações nas imprensas periódicas internacionais e nacionais; além da diversidade de meios e estratégias — eventos, exposições internacionais, comércio livreiro, etc. — que as faziam circular e chegar às mãos daqueles que escreveram os relatórios, para lhes dizer dos “modos de fazer” dos países estrangeiros. Diante dessa complexidade, é preciso refletir sobre a dificuldade de identificar — além dos

casos explicitados nos discursos — precisamente como e onde aqueles sujeitos se apropriavam das literaturas estrangeiras.

O que pretendemos destacar neste capítulo foram os autores não apenas os mais citados nos discursos, mas, igualmente na medida em que seus pensamentos serviram para autorizar uma gama de princípios e propostas para a organização do ensino público primário e secundário da província mineira no século XIX. Tais propostas serão tratadas mais detidamente no próximo capítulo deste trabalho.

Faz-se necessário acrescentar que, nos discursos analisados, a diversos dados concernentes às experiências dos países estrangeiros, não se atribuiu a autoria. O que serve, mais uma vez, para reforçar a dificuldade de identificar precisamente os sinuosos meandros da circulação e mediação de conhecimentos.



## **CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIAS ESTRANGEIRAS: PRINCÍPIOS E PROPOSTAS PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA MINEIRA**

Na Prússia, onde o ensino não é absolutamente gratuito, é ele considerado como obrigação civil (desde 1763) e a adoção deste princípio tem produzido os melhores resultados: nenhum país da Europa pode gabar-se de possuir uma instrução primária mais completa e mais generalizada. Na França agita-se atualmente a questão do ensino gratuito e obrigatório, e é provável que o parlamento adote o projeto de lei que o estabelece. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p.20, grifos dos autores.).

Conforme já desenvolvido nos capítulos anteriores, as experiências consideradas de êxito das nações vistas como adiantadas na marcha de civilização são tomadas como parâmetros pelos discursos da elite política dirigente da Província de Minas Gerais para a organização do campo instrução pública. De acordo com as reflexões feitas no primeiro capítulo, tais experiências encontravam-se vinculadas aos princípios do liberalismo, bem como às ideias de civilização, progresso e modernidade da nação brasileira; e o que se definiu por uma busca teleológica da civilização alinhada ao ideal de formação do Estado Nacional e à participação do Brasil no concerto das nações civilizadas. Esse discurso atravessa todo o século XIX e avança pelo XX.

Vale retomar aqui as análises de Faria Filho e Sales (2009), na medida em que avaliam as referências a outros países como uma estratégia comum não apenas no Brasil, mas em outros países da América Latina. Ademais, argumentam que devemos tomar tais estratégias como possuidoras de caráter pedagógico e de persuasão, não se constituindo, portanto, como uma retórica vazia, as quais pretendem demonstrar sentido do “próprio processo civilizatório vivido pelas sociedades humanas.” (p. 29-30). Os princípios e propostas para a organização do campo educacional apresentados neste capítulo deverão, pois, ser tomados a partir de tais pressupostos.

Como afirmado na introdução, propomo-nos compreender a operação realizada pelos sujeitos dos discursos, qual seja, mirar as práticas estrangeiras, conferir-lhes sentido, e, a partir delas, propor os contornos da educação para Minas Gerais, como processos de *apropriação* tal qual nos ensina Chartier (1991). Esse autor, ao analisar o processo de produção de sentidos, considera que os modos diferenciados como os bens simbólicos são apreendidos, produzem, por sua vez, usos e significados também diferentes (p.177).

Sobre as propostas e os princípios destacados, antecipemos alguns exemplos de discursos: ao comungar do espírito da necessária reforma da instrução pública que atravessa todo o século XIX, a comissão designada pelo presidente da província, Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, para avaliar o estado da instrução em 1865, manifestou, por sua vez, a opinião de que “a reorganização do ensino público era desde muito aconselhada pelas necessidades de adaptá-lo ao aumento da população disseminada na província e às ideias modernas, postas em prática nos países mais adiantados” (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da

Instrução Pública, p. 28). Uma das propostas para adaptá-lo a essas “ideias modernas” praticadas no estrangeiro seria adotar os princípios da *educação popular*.

Já o Diretor Geral da Instrução Pública, em 1859, no relatório sobre o estado da instrução, apresentado ao Presidente Carlos Carneiro Campos, avalia que “um dos mais importantes corolários da liberdade das instituições modernas, tem sido o reconhecimento de que o povo deve ser tão acuradamente instruído, quanta é a elevação das funções sociais a que é chamado a exercer.” (p.24). Esse excerto compunha seus argumentos sobre as necessidades da “realização da ideia de uma instrução profissional, cuja conveniência tanto se apregoa nos países cultos da Europa.” (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria Geral da Instrução Pública, p. 24).

Além da *instrução popular* e da *educação profissional*, outras proposições ou princípios para a educação mostraram-se mais evidentes nos discursos: a *gratuidade* e *obrigatoriedade* do ensino, e a *filantropia* como recurso para o êxito da instrução das camadas desvalidas da população. E se tais proposições tomavam como parâmetro as experiências estrangeiras, neste capítulo, procedemos, portanto, a uma espécie de síntese dos lugares de civilização almejados, bem como das apropriações feitas: para onde se voltava o olhar dos sujeitos? E o que se mostrou “mais digno” de ser apropriado?

#### **4.1 Países estrangeiros como modelos, exemplos ou lições**

Um levantamento do repertório lexical dos discursos da presidência nos permitiu saber que, ao se referirem às nações estrangeiras, os sujeitos as tomavam como *modelo*, *exemplo* ou *influência*. E as práticas que serviam de *exemplos* ou *lições* deveriam ser *transplantadas*, *copiadas*, *imitadas*, *aplicadas* ou *seguidas*. Esses elementos discursivos nos levam a compreender as considerações de José Veríssimo (1906) quando, nos últimos anos do século XIX, afirma que já era sabido até que extremo se levava “a cópia das modas, dos usos, da literatura e dos costumes franceses”. No campo da política era “à Inglaterra que arremedava” (p. 175-176). E que, naquelas horas, era “a grande república norte-americana” que iria servir de modelo. E, ao conclamar para uma educação *à brasileira*, orienta-nos a nos aprofundarmos na ideia de que “tendo muito a aprender dos Estados Unidos, não devemos [por-nos] simplesmente a macaque-los irrefletidamente”. (p. 175-176).

Destacam-se, a seguir, exemplos de discursos sobre a educação em Minas Gerais, ao longo do século XIX, que nos deixam saber da mobilização lexical da qual acabamos de tratar.

O presidente Bernardo Jacintho da Veiga, em 1840, apresenta as “bases do sistema primário”, de acordo com ele, indicado como “muito digno de *transplantado* da França” para a Província:

Apresentando-vos, Senhores, neste resumo as bases do sistema de ensino primário, que pelo Cidadão especialmente incumbido de estudá-lo na Europa *é indicado como muito digno de ser transplantado da França para a nossa Província*, e eu não ponho dúvida os bons resultados que poderíamos obter sendo ele exatamente praticá-lo em todas as suas partes. Considero sim as dificuldades com que temos de lutar em um País novo, e carecido ainda de muitos recursos, como vós bem sabeis, e daí concluo [...] que os nossos passos devem ser necessariamente lentos; mas por isso mesmo cumpre que redobremos os esforços até conseguir o grande fim que nos propomos. (MINAS GERAIS: Relatório de 1840, p. 45, grifos nossos).

A comissão, designada pelo presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, avalia, em 1865, o estado da instrução pública da província. E ao se pronunciar sobre quais critérios deveriam ser adotados para o auxílio material a alunos pobres, toma com referência a França, “de cujo exemplo sobre organização de ensino tanta *influência*” (p.40) já havia recebido a província:

Ora para averiguação deste caso, a comissão entende que o meio mais eficaz será sem dúvida o do concurso, e não uma arbitrária designação seja por parte de quem quer que for; e tanto mais quanto *isto se acha em prática na França, de cujo exemplo sobre organização de ensino tanta influência temos já recebido*. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução, p.40, grifos nossos).

O presidente Pedro Vicente de Azevedo, em 1875, pronuncia-se a respeito dos rumos da educação popular, a qual, segundo avalia, deveria seguir o caminho do ensino profissional, e assim favorecer na província o desenvolvimento da indústria e da agricultura, *à imitação* de “tantas escolas da livre Suíça ou da grandiosa pátria de Lincoln” (p.20). Também a inspeção de ensino deveria *imitar* os exemplos da Inglaterra e Bélgica, organizando, para isso, juntas escolares:

Quem dera que *nos fosse dado imitar tantas das escolas da livre Suíça, ou da grandiosa pátria de Lincoln*, colocando um jardim à

porta de cada escola em que o professor pudesse entreter com os discípulos no intervalo dos estudos, explicando-lhes algumas noções tão uteis para quem, como nós, habita estas regiões ubérrimas da América, e que tanto tem a esperar do desenvolvimento da agricultura e das indústrias, em geral, bem dirigidas e aproveitadas.

[...]

[...] e oxalá pudéssemos organizar juntas escolares, à *imitação das que em muitos lugares da Inglaterra e da Bélgica* tão bons resultados produzem em favor das escolas municipais. (MINAS GERAIS: Relatório de 1875, p. 20, grifos nossos).

Ao referir-se à necessária reforma do ensino público da província em 1879, Os Estados Unidos são tomados pelo presidente Manoel Gomes José Rebello Horta como *modelo* difícil de imitar, dada sua “atividade prodigiosa e progresso surpreendente” (p. 28-29):

A reorganização do ensino público era desde muito aconselhada pelas necessidades de adapta-lo ao aumento da população disseminada na província e às ideias modernas, postas em prática nos países mais adiantados.

[...]

[...] *Longe de indicar os Estados Unidos como um modelo, que nos seria impossível imitar em sua atividade prodigiosa e progresso surpreendente*; devo ponderar que a difusão universal da instrução, do desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos de todas as classes, foram os móveis poderosos da preeminência reconhecida àquele país. (MINAS GERAIS: Relatório de 1879, p. 28-29, grifos nossos).

Pode-se *adotar* com feliz êxito na província o regime de subvenção das câmaras municipais às escolas, ao modo do que ocorre em muitos países da Europa. Assim se pronuncia o vice-presidente Joaquim José de Santana, em 1880. Propõe, igualmente, que os professores, “bem compenetrados de sua missão, se restrinjam inteiramente a ela, sem que sejam distraídos por nenhuma outra ocupação” (p. 10-14). O título de professor devendo bastar-lhes, assim como ocorre na Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e França; constituindo-se esse em *um exemplo bom e digno de ser imitado*:

As câmaras municipais têm na lei de 1º de outubro de 1828 a atribuição de fiscalizar e promover o ensino. Sem recursos e incentivos, não satisfazem a prescrição legal; entretanto, em todos os países da Europa, à exceção da Rússia e da Inglaterra, as câmaras em grande parte fundam e subvencionam as escolas. *É um regime que pode-se adotar com feliz êxito.*

[...]

Ademais, é necessário que os professores, bem compenetrados de sua missão, se restrinjam inteiramente a ela, sem que sejam distraídos por nenhuma outra ocupação. O título de professor deve bastar-lhe. A Alemanha, a Inglaterra, os Estados Unidos e felizmente agora a França dão a este título, quando dignamente obtido, toda consideração que lhe merece. *O exemplo é bom e digno de ser imitado.* (MINAS GERAIS: Relatório de 1880, p. 10 a 14, grifos nossos).

O Inspetor Geral da Instrução Pública, José Aldrete de Mendonça Rongel de Queiroz Carreira, em seu relatório dirigido ao presidente Teófilo Otonni, no ano de 1882, propõe que se crie na província jardins de infância para que as crianças se libertem da negligência que preside a educação na primeira infância, *a exemplo* do que já ocorria na “Alemanha, Bélgica, Inglaterra, União Americana, Itália, Suíça, França e República Argentina” (p.16):

Conheço sobejamente o pendor que tem V. Ex para realizar nesta província o sistema de educação — Fröbel — criando aqui, *a exemplo* da Alemanha, Bélgica, Inglaterra, União Americana, Itália, Suíça, França e República Argentina, estabelecimentos denominados — Jardins de infância — onde vão as crianças libertar-se da negligencia, que fatalmente preside à educação de sua primeira infância, período durante o qual, em geral, serve-lhes de mestre o acaso. (MINAS GERAIS: Relatório de 1882, Anexo Inspetoria da Instrução Pública, p. 16, grifos nossos)

Esse mesmo Inspetor da Instrução Pública refere-se, igualmente — em uma *circular* anexa ao seu relatório — à necessidade de edifícios escolares na província. Para esse intento, ao se pautar nos princípios da filantropia, afirma ter apelado ao patriotismo do generoso povo mineiro, constituindo, dessa forma, uma comissão de cidadãos “devotados ao bem público”, incumbidos de promover a obtenção de meios pecuniários para a aquisição ou construção dos prédios necessários. A contribuição voluntária, uma “nobre iniciativa do grande povo americano”, mostrava-se como uma *fecunda lição* a ser aproveitada pela província mineira:

Foi deste modo que, em poucos anos, e graças quase que exclusivamente à criadora e nobre iniciativa do grande povo americano, a receita da instrução pública nos Estados Unidos, resultante da contribuição voluntária, acusa anualmente uma arrecadação surpreendente, a qual, criteriosamente aplicada, lhe tem elevado o nível moral a ponto de nada ter que invejar às instituições seculares da Europa. Cumpre-nos, pois, *aproveitando tão fecunda lição*, elevar também, pela dedicação e esforços de todos, os créditos

deste grande Império, nossa cara pátria, à altura pressagiada por quantos pensadores lhe tem procurado calcular o futuro. (MINAS GERAIS: Relatório de 1882, Anexo da Inspetoria da Instrução Pública, p. 20, grifos nossos).

Se, por um lado, o léxico grifado nos discursos acima reportados nos leva a compreender quando José Veríssimo (1906) defende que a educação brasileira teria se organizado a partir de uma espécie de prática do arremedo aos países estrangeiros; por outro, embora a mobilização de termos, feita pelos sujeitos dos discursos, encontre-se em tal campo semântico, as abordagens historiográficas, privilegiadas pelo estudo que ora se apresenta, permitem-nos abordar a construção desses discursos como processos de apropriação. As nações estrangeiras podem ser tomadas como modelos ou exemplos, mas aquilo que se toma delas — exemplos, lições, etc. — são conteúdos de apropriação. Isso, reiterando mais uma vez as orientações de Chartier (1991), na medida em que podemos afirmar que os sujeitos produtores dos discursos sobre a educação em Minas Gerais se apropriaram dos conhecimentos em circulação naquele momento e lhes conferiam o sentido necessário para a organização do espaço ao qual pertenciam. Enfatiza-se aqui o papel da imprensa e dos impressos de uma forma em geral como efetivos promotores da circulação de conhecimentos, conforme já fora demonstrado em capítulos anteriores. Destacam-se, do mesmo modo, as estratégias que possibilitavam o contato com esses conhecimentos — as viagens empreendidas, as exposições internacionais ou ainda a criação de bibliotecas. Nessa operação, reforça-se o entendimento dos sujeitos produtores do discurso como *mediadores culturais*, na medida em que, a partir das características que lhes são peculiares<sup>60</sup> — discutidas na introdução desse trabalho — possibilitaram a circulação de *conhecimentos estrangeiros* para a necessária organização do campo educacional em Minas Gerais.

Podemos, com base nos discursos produzidos, afirmar que esses processos de apropriação se efetivaram, ou não, de forma refletida. Referimo-nos aqui a

---

<sup>60</sup> Entre as características, a partir das quais os sujeitos podem se considerados como *mediadores culturais*, destacaram-se neste estudo: pertencimento a várias redes de sociabilidade (políticas, culturais, econômicas, sociais), deslocamento/circulação entre uma realidade e outra, e, muito especialmente, o domínio de línguas estrangeiras como condição de possibilidade de acesso às culturas estrangeiras; esse foi o caso, por exemplo, do cidadão Rodrigo José Ferreira Brettas, o qual, como Diretor Geral da Instrução Pública em 1859, e membro da comissão que avalia o estado da instrução em 1865, não apenas indica a leitura de obras em francês para o aprendizado da agricultura, como cita trechos no próprio idioma.

formas refletidas de apropriação quando os sujeitos procuravam demonstrar a aplicabilidade dos exemplos estrangeiros à realidade da província ou do Brasil. Identificamos no Relatório Presidencial de 1880, de Joaquim José de Santana, a experiência da Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e França — países que dariam ao título de professor o valor que lhe é devido — como um “exemplo bom e digno de ser imitado”. Encontramos, no entanto, ponderações nesse mesmo discurso sobre os insucessos que poderiam advir dos atos de apenas copiar ou repetir servilmente aquilo que se praticava em outros países; a saber:

É bom, sem dúvida, conhecer-se tudo que produziram os grandes homens dos outros povos; porem, muito melhor ainda é saber servir-se do que eles fizeram, para fazer novas descobertas.

Na indústria, mesmo na agricultura, este espírito de invenção é sobretudo útil. As maquinas de exploração, em um país que tenha caráter especial, procedem certamente, dos mesmos princípios científicos, que no resto do mundo; diferem, porém em muitos pormenores, deixados ao espírito inventivo dos que as aplicam.

*Copiar, repetir servilmente o que faz em outros países e condenar-se fatalmente a insucessos, dos quais há já muitos a registra-se no Brasil.* (MINAS GERAIS: Relatório de 1880, p.14, grifos nossos).

Ainda no domínio da apropriação das experiências estrangeiras, faz-se necessário dizer que essas se deram também como formas de negação da adequação de experiências de outros países no Brasil. Isto posto, a tomada das práticas de outras nações como parâmetros para a organização do campo educacional em Minas Gerais não representou, portanto, uma unanimidade. Mostra-se como um caso exemplar dessa posição, o discurso do presidente Joaquim Floriano de Godoy, ano de 1873:

Os teóricos tem argumentado com *exemplos* da Europa e principalmente da Alemanha; *mas seus argumentos são improcedentes ou inaplicáveis para o Brasil.*

Lá, a par de uma legislação previdente e adaptada aos costumes e índole do povo, há os grandes recursos do tesouro do Estado, as penas correccionais, a bolsa dos filantropos, as associações particulares, que põem em pé de igualdades a classe pobre com a dos protegidos da fortuna.

As populações condensadas, as vias de comunicação e a imediata ação dos governos e interessados [...] determinam no velho mundo a razão dos progressos da instrução. (MINAS GERIAS: Relatório de 1873, p. 38, grifos nossos)

A partir do acima exposto, não nos parece que o presidente Floriano de Godoy fosse contrário ao desenvolvimento da instrução na província mineira. O que



ele avalia é que muito ainda havia o Brasil de caminhar no desenvolvimento material para, assim, proceder ao modo dos países do Velho Mundo no terreno da educação. É o que deixa transparecer na sequência de seus argumentos: “As conquistas do espírito, sem o colorido do interesse material, não assentam bem aos que, como nós, apenas saímos do obscurantismo colonial, a um povo que ensaia sua vida política” (p.38).

#### 4.2 Países estrangeiros: propostas para a instrução pública em Minas Gerais

O quadro 1, apresentado a seguir, permite uma visão panorâmica dos países que foram tomados como referência, bem como dos conteúdos das apropriações. As informações encontram-se na ordem cronológica dos relatórios: dos presidentes da província, dos diretores, vice-diretores ou inspetores da instrução pública. Não se pretende, com esse quadro, fazer uma representação de todas as menções feitas a países estrangeiros nos relatórios da presidência da província ao longo do XIX. A seleção dos dados levou em conta não apenas a citação de nações estrangeiras, mas, em que medida o conteúdo dessas representavam propostas ou princípios para a organização da instrução pública em Minas Gerais.

Quadro 1 — Países estrangeiros: propostas para a instrução pública em Minas Gerais

RELATÓRIOS	PAÍSES CITADOS*	TEMA, AUTOR, OBRA, ETC.
1828/Presidente João José Lopes Mendes Ribeiro	1. França, Inglaterra, e “quase toda a Europa”	1. <b>Civilização:</b> países das ciências, artes e indústria, comércio e civilização; proposta de desenvolvimento material e intelectual da província;
1837/Presidente Antônio da Costa Pinto	1. Inglaterra, França.	1. <b>Método de ensino:</b> substituição do Método Lancaster, por outro se mostrar mais expedito (expectativa com o regresso dos dois cidadãos enviados a Paris, em 1836, com essa missão).
1840/Presidente Bernardo Jacintho da Veiga	1. França 2. França	1. <b>Viagem:</b> regressaram de Paris, os cidadãos Francisco de Assis Peregrino e Fernando Vaz de Mello; proposta de adoção do Método Simultâneo;

		2. <b>Instrução:</b> a existência do Ministério da Instrução como prova de país adiantado na Instrução.
1857/Presidente Herculano Ferreira Pena	1. França	1. <b>Viagem</b> dos estudantes Honório Henrique Soares do Couto e Francisco Sales de Queiroga para estudar Engenharia Civil em Paris.
1858/Presidente Carlos Carneiro Campos	1. França	2. <b>Viagem:</b> estudantes Mineiros em Paris: para o curso de Engenharia Civil.
1859/Presidente Carlos Carneiro de Campos	1. França 2. Europa	1. <b>Tradução da obra:</b> COURCELLE-SENEUIL, Jean Gustave. <i>Traité theorique et pratique d'économie politique</i> , por M. Abbadie, Lente de História do Liceu Mineiro. Necessidade de vulgarizar os conhecimentos das regras de Contabilidade; 2. <b>Bibliotecas:</b> compra de livros para a biblioteca pública de São João Del Rei.
1859/Diretor Geral da I. Pública Rodrigo José Ferreira Bretas	1. Inglaterra, França 2. França e Alemanha 3. França 4. Estados Unidos 5. Inglaterra, França	3. <b>Autores:</b> Bacon e Descartes, as ciências como ramo de um mesmo tronco; filiação e finalidades das disciplinas do ensino secundário; 2. <b>Instrução profissional</b> no secundário, ao modo das instituições modernas: Escola Politécnica da França e o Sistema de ensino secundário da Alemanha; 3. <b>Ensino profissional:</b> M. Chevalier, economista; o aumento de produção dependente não só das vias de comunicação e das instituições de crédito, como da educação profissional; 4. <b>Filantropia:</b> subvenção de particulares à instrução primária, uma prática "assaz Americana" que deveria ser adotada na província; 5. <b>Métodos de ensino:</b> Bacon e Descartes.

<p><b>1860/</b>Presidente Carlos Carneiro Campos</p>	<p>1. Europa</p>	<p>1. <b>Bibliotecas</b> da Capital e de S. João Del Rei: Compra de livros e assinatura de jornais científicos da Europa</p>
<p><b>1865/</b>Comissão da I. Pública: José Cesário de Farias Alvim, Rodrigo José Ferreira Brettas e Ovídio João Paulo de Andrade (ao presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite)</p>	<p>1. França 2. França e países da Europa 3. Prússia, Holanda e França 4. Prússia, França e países europeus 5. Países Europeus 6. França 7. França 8. França e Holanda 9. França, Holanda e Prússia 10. França 11. França 12. França 13. França, Suíça e países europeus</p>	<p>1. <b>Instrução popular:</b> elemento da ordem, obstáculo para o crime; cita Victor Hugo; 2. Divisão da <b>instrução primária</b> em apenas um grau, e não em dois, como se praticava na França e em alguns países europeus; 3. <b>Gratuidade:</b> o Brasil mais liberal do muitos países adiantados da Europa, a saber, Prússia, Holanda e França; 4. <b>Obrigatoriedade escolar:</b> se o fizer gratuito, por coerência que o faça obrigatório, como em alguns países da Europa; 5. <b>Filantropia:</b> associações de beneficência para garantir a frequência das crianças “indigentes” à escola. 6. <b>Obrigatoriedade escolar:</b> não é um princípio antiliberal, se tem sua autorização em Victor Hugo, defensor da liberdade e democracia; 7. <b>Formação de professores:</b> “a falta de escola é um mal, mas a escola ruim é uma calamidade” (Victor Cousin); 8. <b>Instrução popular e gratuidade:</b> na França e Holanda o ensino só gratuito ao que são absolutamente pobres; 9. <b>Formação de professores:</b> escolas destinadas à formação de professores;</p>
		<p>10. <b>Ensino agrícola:</b> retirar o agricultor da rotina dos velhos tempos; Indicação de leitura da obra <i>Auxiliador da Indústria</i>, de M. Brúo; e outras obras francesas; 11. <b>Filantropia:</b> não favorecer a pobreza, mas o talento; selecionar os alunos pobres pelo talento; 12. <b>Ensino agrícola</b> para a indústria: citação de trechos em francês de M. Lovergne, ex-professor de Economia Rural no</p>

		Instituto Nacional Agrônômico da França; movimento agrícola moderno; 13. <b>Instrução popular, gratuidade, filantropia:</b> excessivos gastos com a instrução na província; em países europeus os particulares carregam grande parte dos gastos; a educação como prevenção ao crime: Victor Hugo;
<b>1869</b> /Firmino A. de Souza, Diretor Geral da I. Pública (ao Presidente Domingues de Andrade Figueira)	1. França	1. Sedes das cadeiras na província: devem ser determinadas pelo executivo e não pelo legislativo; base nos princípios da Lei Guizot, de 1833, “ <b>melhor lei de instrução pública</b> ”; Guizot, Cousin e Renouard na elaboração da Lei Guizot.
<b>1873</b> /Presidente Joaquim Floriano de Godoy	1. Europa, Alemanha, Velho Mundo(	1. <b>Obrigatoriedade:</b> ideia grandiosa, porém impraticável no Brasil; filantropia, legislação previdente, populações condensadas, vias de comunicação como a razão do progresso no Velho Mundo.
<b>1873</b> /Presidente Venâncio José de Oliveira Lisboa	1. Império Alemão	1. <b>Obrigatoriedade:</b> razões de sua inexecutabilidade no Brasil; No Império Alemão: população aglomerada, ensino militarizado, prática da <b>filantropia</b> como profícuos princípios.
<b>1873</b> /Antônio de Assis Martins, Inspetor Interino da I. Pública (ao presidente Oliveira Lisboa)	1. Estados Unidos	1. <b>A mulher no ensino:</b> educar a mulher para substituir o homem (de cujo trabalho a indústria necessita), a exemplo da América Inglesa; a mulher como sexo paciente, dócil, respeitadora do dever, inteligente; ideal para o ensino primário.
<b>1875</b> /Pedro Vicente de Azevedo	1. Suíça, Estados Unidos 2. Inglaterra, Bélgica	1. <b>Ensino agrícola:</b> criação de “jardins” nas portas das escolas para o aprendizado de noções sobre a agricultura; 2. <b>Inspeção de ensino:</b> criação de juntas escolares em favor das escolas municipais.
<b>1876</b> /Inspetor da I. Pública, Leônidas Marcondes de	1. França, Holanda e Alemanha 2. Holanda, França, Estados Unidos 3. França	1. <b>Legislação:</b> pela simplificação das leis educacionais; parâmetros na Lei Guizot, de 1833; nos códigos da Holanda, de 1806, e

Toledo Lessa, ao presidente Barão de Vila da Barra	4. França, Estados Unidos 5. França 6. Holanda, Alemanha; França, Estados Unidos 7. Inglaterra, Europa	da Alemanha, de 1819; 2. <b>Inspeção de ensino:</b> avaliação de Cousin sobre a rigorosa inspeção praticada na Holanda; as juntas da instrução ( <i>board of education</i> ) nos Estados Unidos; 3. <b>Condições de trabalho do professor primário;</b> características necessárias ao professor: cita avaliação de Cousin 4. Provimento das cadeiras da instrução primária: cita avaliação de Hippeau sobre os procedimentos adotados nos Estados Unidos; 5. <b>Administração da instrução pública;</b> 6. <b>Ensino profissional:</b> necessidade de formação profissional no ensino secundário; 7. Proposta de <b>criação de um jornal</b> como órgão exclusivo da instrução pública
<b>1880</b> /Vice-presidente, Joaquim José de Santana	1. Europa 2. Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, França	1. <b>Fiscalização do ensino:</b> o papel das câmaras municipais; 2. <b>Formação de professores,</b> dedicação exclusiva à profissão;
<b>1881</b> / Presidente, João Florentino Meira de Vasconcellos	1. Países adiantados 2. Estados Unidos	1. <b>Obrigatoriedade:</b> razão do progresso da instrução; 2. <b>Filantropia:</b> garantiu, nos Estados Unidos, a generalização da instrução, sem a obrigatoriedade;
<b>1881</b> / Inspetor da I. Pública, Antonio J. Barbosa da Silva (ao presidente João F. Meira de Vasconcellos)	1. Inglaterra 2. Estados Unidos	1. Criação de um imposto, uma <b>“taxa escolar”</b> no orçamento destinado à instrução; cita a obra <i>Ciência das Finanças</i> , de Leroy Beaulieu; 2. <b>Filantropia, instrução popular:</b> instrução no Brasil mais dispendiosa do que nos Estados Unidos; cita Laboulaye.
<b>1882</b> / Presidente Teófilo Ottoni	1. Estados Unidos 2. Alemanha e outros países 3. Estados Unidos	1. <b>A mulher no ensino:</b> a excelência da mulher no ensino comprovada pelos norte-americanos; a professora deve ser preferida ao professor; 2. <b>Jardins de Infância:</b> criação de dois estabelecimentos em Ouro Preto e Juiz de Fora, pela excelência demonstrada por essas instituições.

		<p>3. <b>Filantropia:</b> a indiferença dos “particulares” na província; impossível a construção de prédios escolares dentro das regras da higiene, das comodidades e da elegância; construções nos Estados Unidos trazem arquitetura de uma magnificência deslumbrante.</p>
<p>1882/Inspetor da I. Pública, José Aldrete de Mendonça Rongel de Queiroz Carreira (ao presidente Teófilo Otonni)</p>	<p>1. Alemanha, Bélgica, Inglaterra, Estados Unidos, Itália, Suíça, França e República Argentina</p> <p>2. Estados Unidos</p>	<p>1. <b>Jardins de Infância:</b> criação dessas instituições na província, baseadas no sistema de ensino de Fröbel, adotado em vários países; sobre a conveniência desse sistema de ensino, cita: o Manual de Jardins de Infância do Dr. Menezes Vieira; Luisa Schoppler; Salvandy; Danton; Edgar Quinet; Baronesa Marenholz Bulow e suas conferências em Paris;</p> <p>2. <b>Filantropia:</b> solicitação de contribuições voluntárias para a construção de edifícios escolares, como pratica o grandioso povo americano.</p>
<p>1883/Presidente Antonio Gonçalves Chaves</p>	<p>1. Estados Unidos, Inglaterra, países da Europa</p> <p>2. França</p> <p>3. Estados Unidos</p> <p>4. França, Inglaterra, outros países</p>	<p>1. <b>Instrução popular:</b> difusão e propagação da instrução elementar como o mais grave de todos os problemas da educação no século XIX; no Brasil, o ensino oficial sufocou a iniciativa particular e o ensino privado;</p> <p>2. <b>Instrução popular, ensino obrigatório:</b> na educação popular reside o futuro político e econômico do país; cita Victor Cousin: país livre é país esclarecido;</p> <p>3. <b>Instrução popular, ensino obrigatório, filantropia:</b> instrução popular, questão vencida nos países cultos; nos Estados Unidos ocorre mesmo sem a obrigatoriedade, salvo em alguns Estados; no Brasil, a falta de auxílios às classes escolares desvalidas é o maior empecilho ao alargamento do ensino; cita Laboulaye;</p> <p>4. <b>Fundo escolar:</b> proposta criação de um pequeno imposto adicional pelas sobras de todas as verbas destinadas à instrução, como se pratica nesses países;</p>

<p><b>1883</b>/Inspetor da I. Pública, João Vieira de Azeredo Coutinho (ao presidente Antônio Gonsalves Chaves)</p>	<p>1. Estados Unidos 2. França, Estados Unidos 3. Estados Unidos e países da Europa 4. França e outros países 5. Estados Unidos, França 6. Estados Unidos</p>	<p>1. <b>Instrução popular, inspeção de ensino:</b> a inspeção como um dos elementos principais da educação popular naquele país; 2. <b>Instrução popular, obrigatoriedade, filantropia, formação de professores;</b> cita Laveleye: a instrução popular como a questão mais importante e urgente; proposta de criação de comissões escolares, como ocorre na “América”, segundo ensina Laveleye; 3. <b>Fundo escolar:</b> como nos Estados Unidos e países adiantados da Europa; <b>conferências pedagógicas, ensino obrigatório e caixas econômicas escolares</b> como medidas eficazes; 4. <b>Conferências pedagógicas:</b> produtoras de resultados positivos sobre métodos, programas e organização de ensino; 5. <b>Ensino secundário:</b> cita Buisson e seu relatório sobre a instrução primária na Filadélfia; proposta de criação de estabelecimento ao modo das <i>high school</i> americanas: que não preparam para carreiras específicas, mas conduz à todas 6. <b>Construção de prédios escolares:</b> baseada nos modelos americanos, denuncia a atenção que o país conferem à educação.</p>
<p><b>1884</b>/Presidente Antonio Gonçalves Chaves</p>	<p>1. França</p>	<p>1. <b>Gratuidade, obrigatoriedade, instrução popular</b> e criação de um fundo provincial e municipal para despesas escolares dos alunos pobres; cita Victor Hugo: a instrução como meio de vencer a miséria, a degradação moral e o crime;</p>
<p><b>1885</b>/Presidente Olegário Herculano de Aquino e Castro</p>	<p>1. França</p>	<p>1. <b>Instrução:</b> o esclarecimento como salvação, liberdade e glória de um povo; o respeito às leis, o direito como realidade, e o progresso da civilização dependem da instrução; de acordo com Victor Hugo.</p>
<p><b>1885</b>/Inspetor da</p>	<p>1. Alemanha, Inglaterra, Áustria e</p>	<p>1. <b>Escola Normal:</b> a organização</p>

I. Pública, João N. Kubitschek (ao presidente Aquino e Castro)	França; 2. França	da Escola Normal ao modo desses países. 2. <b>Orçamento</b> da instrução: à escola, as verbas que lhe são necessárias; Cita J. Simon.
--	----------------------	--

Nota: \* Considera-se por “citados” aqueles países cujos nomes foram textualmente mencionados, como também pelos autores, obras ou temas a eles concernentes.

Fontes: Elaborado pela autora conforme:

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Relatórios ao Conselho Geral da Província – 1828-1833*. Divisão Obras Raras. OR PERI 012, séc. XIX.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Presidentes da Província/Fallas – 1835-1842*. Divisão de Obras Raras, OR PERI 0012, séc. XIX.

MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889*.

O panorama dos conteúdos apropriados, e demonstrado no quadro 1 em forma de temas, permite-nos uma aproximação das questões mais recorrentes, repetidas, nos discursos sobre os necessários acertos para o bom funcionamento da instrução pública. Temas que não devem ser considerados de forma isolada, e sim, por meio das relações intrínsecas que guardam entre si. São eles: gratuidade, obrigatoriedade, instrução popular e filantropia. Além desses, a preocupação com a instrução profissional, assim como se praticava nos países considerados adiantados, também se mostrou inequívoca nos relatórios.

Para uma reflexão sobre esses temas que se mostraram mais evidentes no conjunto das apropriações, retomemos as palavras de Lopes (1981, p.60), citadas no primeiro capítulo deste estudo: se nas origens da educação pública a partir da Revolução Francesa, a adjetivação da instrução, ou seja, “se obrigatória ou não, se laica ou não, se universal ou não, se gratuita ou não”, estava condicionada ao “jogo de forças políticas, sociais e econômicas em cada momento da Revolução”, o conjunto de princípios destacados no tópico anterior deste estudo não deixa dúvidas sobre o caráter reflexivo dos políticos e dirigentes educacionais sobre a conveniência e adequação dos princípios e propostas para a educação; isto é, se adequados e convenientes à realidade da província mineira, quando tomam como parâmetros as práticas consideradas de êxito em nações estrangeiras.

### **Gratuidade como princípio**

Como um direito constitucional no Império, o princípio liberal da gratuidade do ensino, presente e inequívoco ao longo dos discursos, evidenciou-se como um



grande enfrentamento, um desafio para a efetivação da difusão da instrução, levando em conta a propalada debilidade de recursos financeiros da província. Conforme pode ser verificado no quadro 1, constam manifestações nos relatórios sobre a aplicabilidade da gratuidade diante da realidade material da província. Se era um princípio constitucional, haveria que buscar meios de efetivá-lo. Como fica claro no relatório do Inspetor Geral da Instrução Leônidas Marcondes de Toledo Lessa, dirigido ao presidente Barão de Vila da Barra, no ano de 1876. Segundo o juízo do Inspetor, a ideia da gratuidade de ensino era a última palavra da civilização a respeito da instrução pública, encerrava o segredo da transformação social pela educação e pela virtude. Ponderava, no entanto, que a gratuidade do ensino primário, que era uma dívida constitucional, estava “também limitada na prática pela impossibilidade de proverem-se todas as escolas de livros e de todos os materiais indispensáveis para seu exercício desembaraçado e eficaz [...]”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1876, Anexo da Inspetoria Geral da Instrução Pública, p. 86).

Pode-se afirmar, do mesmo modo, que não havia uma adesão total a esse princípio. Algumas tensões foram identificadas, principalmente, a tarefa definir para quais classes sociais e graus de ensino, o princípio da gratuidade deveria se constituir em um direito de fato. A propósito, encontramos reflexões com tal tonalidade no parecer da comissão formada pelo Presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, em 1865. Para a comissão valia a ideia de que, considerando a prática, entre nós, do princípio da gratuidade de ensino, era o Brasil mais liberal do que muitos países adiantados.

O ensino primário é, como preceitua a constituição, absolutamente gratuito em nosso país; é uma dívida do estado, que ele paga sem distinção ao pobre e ao rico. A este respeito somos nós muito mais liberais do que muitos dos países mais adiantados da Europa. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Parecer da Comissão da Instrução, p. 20).

Ao argumentar que o ensino gratuito só deveria se dar àqueles que realmente não pudessem pagá-lo, a comissão apresenta os exemplos da Prússia, Holanda e França, onde o ensino achava-se melhor organizado, e a instrução primária “só era absolutamente gratuita nas escolas destinadas à classe indigente: em todas [havia] uma retribuição paga pelos particulares”. Ao procederem com essa organização de ensino, “[era] a instrução popular nesses países menos dispendiosa para o Estado”

(p. 20); e com a retribuição paga pelos alunos que possuíam os meios, muitos mais recursos se teria para disseminar a instrução primária para todas as classes.

### **Instrução/educação popular: a quem corresponda**

Os princípios gratuidade e obrigatoriedade devem ser tomados, pois, como estratégias de difusão da instrução elementar. Nos documentos sobre a instrução pública em Minas Gerais, as considerações sobre instrução popular na província encontram-se sob a rubrica Instrução Primária. Além de instrução popular, traz também as designações de educação popular ou instrução elementar. Questão que atravessa os discursos da classe política mineira em todo o século, a educação popular é erigida como elemento fecundo da civilização e do progresso da nação. Conforme discursa o presidente Antônio Gonçalves Chaves em 1883, “à instrução popular [estava] preso indissolavelmente o futuro político e econômico do país”. Elevada como “condição fundamental da liberdade, uma garantia social, o mais poderoso agente sociológico”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, p. 10).

Para entendermos esses pronunciamentos sobre a instrução ou educação popular que atravessa, sem correr o risco do exagero, praticamente todos os relatórios da instrução pública — sobretudo a partir da segunda metade do século — voltemos um pouco ao que fora explorado no primeiro capítulo sobre os projetos iluministas para a educação, a partir, principalmente, dos estudos de Boto (1996, 2003) e Lopes (1981). Quando tomamos a instrução pública proposta a partir da revolução liberal francesa, destacamos, entre outros, os projetos de instrução de Condorcet, por meio dos quais o iluminista francês preceitua o infinito progresso do homem em direção ao um estágio no que desapareceria a desigualdade entre todas as classes. Para atingir tal horizonte, Condorcet sustentava a necessidade de uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado, uma educação que deveria ser pública, laica, gratuita e universal.

Interessa a este estudo tomar o princípio da educação universal, ou única, com fins de estabelecer um contraponto com os princípios da educação ou instrução popular. Quando Condorcet prescreveu uma escola única, como dever do Estado, para todos os cidadãos, preceituou uma educação promotora do pleno desenvolvimento intelectual dos indivíduos de todas as classes. E pela via do pleno desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas capacidades se ascenderia à

igualdade social; prevalecendo apenas o talento individual como variável que pudesse interferir nas diferenças.

Tomando as premissas de Condorcet sobre a educação universal e os diferentes modos como foram apropriadas e praticadas desde sua proposição até nossos dias, possivelmente poderíamos construir a seguinte relação: educação para todos sim; mas, a cada um sua escola. E é exatamente nesse lugar de “a cada um sua escola” que se inscrevem as propostas da educação popular — ou instrução popular.

Ao seguir as propostas de análise deste estudo, mostrou-se pertinente tomar os sentidos de instrução/educação popular a partir das definições dadas pelos sujeitos produtores dos discursos. Há, no parecer da já referida Comissão da Instrução, do ano 1865, avaliações sobre a educação popular, que havia “adquirido nos modernos tempos imensa importância”, visto que era “elemento de ordem, o mais forte obstáculo do crime, o mais eficaz meio preventivo da desordem e da anarquia”. Nos trechos que se seguem, buscamos mostrar as apropriações que fizeram aqueles sujeitos dos princípios da instrução popular.

Mas será necessário que o cidadão possua todos os conhecimentos humanos, que a sociedade se componha de sábios? Não, sem dúvida, *a instrução indispensável ao menos à maioria de um povo qualquer, para que nele existam a ordem e a liberdade, é a instrução primária.*

Que a instrução secundária, que a instrução superior ou profissional se generalizem, que seus estabelecimentos se multipliquem, nada pode ser mais vantajoso à sociedade, mais eficazmente auxiliar o poder público no desempenho de suas funções, e acelerar tanto a marcha da humanidade nas vias do progresso e do engrandecimento.

*Mas é necessário distinguir na instrução popular o útil e o indispensável.* O fim do ensino primário não é, como no ensino secundário e superior, preparar o homem para esta ou aquela profissão; ele limita-se a simplesmente a formar o homem, isto é, a dar-lhe aquela instrução e educação indispensáveis ao indivíduo e ao cidadão. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 19, grifos nossos).

Temos aí, pois, a instrução popular como sinônimo de instrução primária, cuja finalidade se assenta no objetivo de dar ao indivíduo somente o “indispensável” em termos de instrução primária para a construção da ordem e da liberdade. Para tal intento, são, na sequência, prescritas quais deveriam ser os conhecimentos “apenas indispensáveis”:

Leitura e escrita, meios de aquisição de todos os conhecimentos, cálculo no que ele tem de mais imediatamente indispensável aos usos da vida, noções sobre direitos e deveres sociais e religiosos, eis aí o indispensável, *o mínimo de instrução, de que não pode prescindir aquele que aspira aos foros de um país civilizado*. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 19, grifos nossos).

E os argumentos seguem para mostrar que as despesas poderiam resultar em grandes vantagens para a província: a educação do povo como prevenção ao crime, à desordem, torna-se a garantia do estado. Tal reflexão é sustentada por estatísticas minuciosas educação/crime em outros países.

Assustam-se muito [...] com a despesa do ensino, e não veem que é ela essencialmente produtiva. *À parte as vantagens políticas que podem resultar da generalização da instrução, sabe-se que a educação do povo é a melhor garantia do estado e o mais eficaz meio preventivo do crime e suas consequências*. Na França em 100 criminosos 81 não receberam instrução. Na Suíça, onde se dá ao ensino público a importância que ele merece, os cantões de Vaud e Zurich não têm um só preso, e no Grão-ducado de Baden tem sido necessário suprimir algumas prisões *O fato veio demonstrar a verdade da asserção de Victor Hugo: abrir escolas é fechar cadeias*. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 44, grifos nossos).

Os fatos, segundo argumentam os autores do relatório, serviam para comprovar a asserção de Victor Hugo de que abrir escolas serviria para fechar cadeias. Esse autor, aliás, e tal ideia enunciada por essa frase a ele atribuída são continuamente mobilizados em vários discursos para sustentar a ideia redentora da educação popular. Esse é o sentido encontrado na frase do presidente Antonio Gonçalves Chaves, em 1884:

A ideia que já foi sagrada pela vossa aprovação ao Regulamento Nº 100, é perfeitamente praticável e reclamada pelas vozes de milhares de nossos comprovincianos que conquistareis sobre a miséria, a degradação moral e o crime: é na frase de Victor Hugo — o direito da criança. (MINAS GERAIS: Relatório de 1884, p.17).

Em um dos seus estudos que exploram o tema da educação da infância no Império Brasileiro, Alessandra F. Martinez de Schueler (1999) nos informa que,

desde meados do século XIX, a educação das crianças, jovens e adultos das camadas populares livres, nacionais e estrangeiras, e libertas, constituiu um dos projetos de reforma insistentemente discutido pelos dirigentes do Estado e por outros setores da sociedade imperial. (SCHUELER, 1999).

A autora considera que a “ênfase na instrução e na educação popular, viabilizadas pela construção de escolas públicas e colégios, e pelo desenvolvimento da escolarização”, estava alinhada a “outros planos de intervenção dos poderes públicos na vida da população e nos espaços das cidades”, entre os quais destaca: construção de ferrovias e bondes, a instalação da iluminação pública, os projetos de saneamento, ajardinamento e cercamento de praças, a regulamentação das festas, além da “ideologia da higiene”, responsável pela prevenção e erradicação das doenças [...]”. (SCHUELER, 1999, grifos da autora).

Ao tomar o Rio de Janeiro com foco principal, Schueler reflete sobre as razões da obrigatoriedade do ensino primário e perfila as nuances sobre a educação da infância naquele contexto urbano, no período da passagem do Império para a República.

As razões da obrigatoriedade do ensino primário baseavam-se nos argumentos do “abandono” e dos “vícios” das crianças, e na crença de que a instrução popular era um instrumento de erradicação das condições de miséria e criminalidade. Para os defensores da educação pública, as raízes de tantas “chagas sociais” eram determinadas pelo meio miserável que, conseqüentemente, conduzia as crianças à ignorância e ao analfabetismo. Em última instância, o que estava em jogo era a delimitação de uma outra relação, não tão clara e precisa, porém, tanto mais ambígua quanto mais se prestasse a viabilizar e justificar uma intervenção: ou seja, a intenção de atribuir significados idênticos às expressões “classes pobres”/ “classes ignorantes” / “classes perigosas”. (SCHUELER, 1999, grifos da autora).

A propósito das ponderações de Schueler sobre as regras do jogo, entre as quais destaca-se o juízo de “classes pobres: classes perigosas”, na elaboração de prescrições e intervenções da educação popular, encontramos mais uma vez no parecer da Comissão da Instrução, de 1865 <sup>61</sup>, os vieses desse presumido poder de tal projeto educacional:

---

<sup>61</sup> Cujos discursos foram tomados como exemplares para tratar da concepção de educação popular aos olhos dos sujeitos daquele tempo.

Até onde pode chegar a influência da educação na direção e modificação dos instintos e tendências naturais do homem, é ponto controvertido pelos maiores talentos que sem ocupado com a pedagogia. O fato é, porém, que nas classes mais ilustradas, de uma educação mais esmerada, o crime vai se tornando cada vez mais raro, e nem sempre revela a depravação da inteligência ou perversão do coração. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 18, grifos nossos).

No terceiro capítulo do estudo que ora se apresenta, foram tomados autores, obras e impressos, em geral, que se destacaram nos relatórios da instrução pública. Isso se deu no intuito de compreender como aqueles autores e suas ideias poderiam compor as sensibilidades dos homens daquele tempo em suas análises e propostas para a educação na província mineira. E entre essas referências, conforme exemplificado, Victor Hugo fora constantemente chamado para autorizar os discursos sobre a instrução popular, por meio da qual, construir-se-ia a felicidade social. As luzes da sociedade culta, ordeira e civilizada sobre o povo rude, bárbaro e, por isso, perigoso à ordem. No referido capítulo, não apenas foram tomados os discursos do Victor Hugo quando de sua atuação no campo político e educacional da França, mas, sobretudo, o conteúdo de seus dois romances, *Os Miseráveis* e *Claude Gueux*; visto que, a partir da história dos protagonistas dessas obras, respectivamente Jean Valjean e Claude Gueux, filhos das classes miseráveis da sociedade francesa oitocentista que se “industriava”, que derivou e reverberou a clássica frase *Abrir escolas é fechar cadeias*. Não apenas as condições materiais miseráveis nas quais se encontravam, os personagens hugolianos os fizeram se livrar ao crime e à conseqüente punição, mas fora, sobretudo, a falta de instrução; aí compreendidos não apenas os conhecimentos práticos para a vida, mas os valores morais. É válido tomar mais uma vez uma das frases do romance de Victor Hugo, *Claude Gueux*, personagem homônimo à obra, que fora condenado à morte por seus crimes: “Esta cabeça do homem do povo, a tornemos culta, a limpemos, a reguemos, a fecundemos, a iluminemos, a tornemos útil, assim não teremos necessidade de cortá-la” (HUGO, 1833, tradução nossa).

### **Gratuidade X obrigatoriedade: uma imperiosa isocronia de princípios**

Para o propósito da difusão da educação elementar ou popular, na província mineira ao longo do século XIX, a obrigatoriedade do ensino como realidade se

constituiu com uma das principais, senão a principal preocupação dos dirigentes políticos e educacionais. Dados quantitativos são mobilizados por esses sujeitos em seus discursos para exemplificar o quanto era crítico o quadro da infrequência escolar. Em seu relatório sobre o estado da instrução pública no ano 1884, o presidente Antônio Gonçalves Chaves constrói a seguinte relação: a instrução popular está para ensino obrigatório qual o ar está para os pulmões (p. 15-16). Os presidentes da província, como os diretores ou inspetores da instrução pública recorriam continuamente à ideia de uma reforma da instrução que garantisse a efetivação do ensino obrigatório. Se, como preceituava a *Constituição Política do Império do Brasil* (1824), a gratuidade era um direito a ser garantido pelo Estado, a obrigatoriedade escolar, como um dever do cidadão, foi prescrita em Minas Gerais a partir da Lei n. 13<sup>62</sup>, de 1835. A obrigatoriedade se evidenciou, a partir de então, como a grande questão a ser vencida por meio de políticas educacionais adotadas na província mineira.

Conforme argumenta o presidente Antônio Gonçalves Chaves, a difusão e a propagação de instrução elementar era o mais grave de todos os problemas que preocupava o espírito do século (p.10); e essa propagação não se efetivaria sem os meios coercitivos. Tal é conteúdo da fala do presidente à Assembleia Legislativa Provincial em 1884.

Srs., é preciso convir que sem a coercitividade do ensino primário não é possível a propagação e difusão da instrução popular. Mas esta é inelutavelmente a primeira das aspirações das sociedades modernas, que vêm no ensino elementar o complemento do ser subjetivo no homem, se é um dever e ao mesmo tempo um direito social, porque representa a mais poderosa força sociológica, se a Constituição Política do império concedendo-a gratuita, a estabeleceu virtualmente obrigatória, o direito, a filosofia, a moral, e a razão social recomendam, por sobre todos os sacrifícios, o ensino obrigatório àqueles que têm a responsabilidade da direção dos povos. E essa injunção imperiosa, consoante como o isocronismo que regula a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, acentua-se tanto mais instante, quanto nos países cultos em que prevalece o regime político democrático, como o nosso, onde o povo, por meio de seus representantes é chamado a influir nos destinos da nação e a orientar a marcha política dos negócios públicos, não pode haver legítimo e consciente exercício sem instrução popular; e para esta o

---

<sup>62</sup> Primeira lei orgânica da instrução pública da Província de Minas Gerais, após a descentralização autorizada pelo Ato Adicional de 1834, a partir do qual as província passam a legislar sobre a educação.

ensino obrigatório é qual o ar para os pulmões. (MINAS GERAIS: Relatório de 1884, p. 15-16).

Os conteúdos dos relatórios analisados nos deixam perceber intensos debates sobre a temática da obrigatoriedade, quais sejam: sua urgente e necessária execução diante do quadro desolador da infrequência escolar; a busca de meios que tornassem factível sua realização; a impossibilidade dessa realização, considerando as características da província, como do resto do Brasil. Nos argumentos sobre sua necessária aplicação, verificamos até mesmo a preocupação em “explicar” a natureza do princípio da obrigatoriedade no jogo das relações dos princípios que regiam a organização da instrução pública naquele momento. A citação acima, de 1884, sintetiza, em seu conjunto, essa assertiva, principalmente quando nos diz da obrigatoriedade como uma “injunção imperiosa, consoante como o isocronismo que regula a gratuidade e obrigatoriedade do ensino”. Mesmo senso de justificativa nas palavras da Comissão que avalia o estado da instrução pública em 1865, cujos conteúdos de seu relatório já foram bastante explorados por este estudo:

Mas desde que se faz o ensino gratuito, parece-nos que por coerência dever-se-á também torná-lo obrigatório. Não é muito lógico que se imponha ao poder público a obrigação de prestar a instrução primária, e deixe ao cidadão a faculdade de recebê-la, ou não.

[...]

Há muita gente que recua ante a ideia de fazer do ensino uma obrigação civil, porque vê nisto uma limitação à liberdade individual, uma usurpação dos direitos da família.

Entretanto seria extraordinariamente singular que a obrigação de ensino fosse um princípio antiliberal e o opressivo, e tivesse em seu favor a opinião autorizada do mais ardente e entusiasta defensor da liberdade e democracia, do imortal autor dos – *Miseráveis*. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução pública, p. 20).

Percebemos nos argumentos apresentados pela referida comissão uma estratégia de convencimento — da necessidade imperiosa do ensino obrigatório para a expansão da instrução — baseada na autoridade do extremo conhecimento da causa, com apresentação de dados bem refinados sobre a origem da obrigatoriedade do ensino, bem como sobre seus desdobramentos nas políticas educacionais desenvolvidas em alguns países europeus:

Na Prússia, onde o ensino não é absolutamente gratuito, é ele considerado como obrigação civil (desde 1763), e a adoção deste princípio tem produzido os melhores resultados: nenhum país da



Europa pode gabar-se de possuir uma instrução primária mais completa e mais generalizada. Na França agita-se atualmente a questão do ensino gratuito e obrigatório, e é provável que o parlamento adote o projeto de lei que o estabelece. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo da Comissão da Instrução Pública, p.20)<sup>63</sup>

Conforme pode ser verificado no quadro 1, que trata das apropriações das experiências estrangeiras, a obrigatoriedade escolar se destacou como uma das principais, senão a principal, preocupação da classe política. Não há dúvida de que questões como os métodos de ensino mais eficazes e eficientes, a formação de professores, organização dos tempos e espaços escolares constituíram grandes temas de contínua preocupação no que tangia à organização mais interna do cotidiano escolar. Porém, não alcançavam o mesmo grau da obrigatoriedade, visto que aí residia a expectativa da garantia de uma população escolarizada, que não poderia ser alcançada se os alunos não frequentavam as escolas. A frequência escolar, por sua vez, reiteradamente posta como o grande problema da instrução da província. Exemplar dessa questão é o discurso do presidente Manoel José Gomes Rebello Horta, em 1879, quando, diante da situação desoladora do pequeno número de alunos frequentes, afirma que aquele resultado não deveria se atribuído “ao regime do magistério”, ou “a defeitos orgânicos da instituição”, mas que a grande causa residia na “inexecução do ensino obrigatório, que, decretado na província desde muitos anos, não tem sido ao menos iniciado, já pela frouxidão das disposições existentes, já pelas doutrinas de uma falsa filantropia, que pretende conservar ileso o direito de não aprender”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1879, p. 28-29).

Ao buscar justificativas que o levassem a compreender as razões do quadro desolador de infrequência escolar, Rebello Horta nos diz que não era de se admirar a “repugnância” ao ensino obrigatório na província mineira, quando se tinha, na França, o estadista Louis Adolphe Thiers<sup>64</sup> que, em seus discursos, dizia que não apenas compreendia, mas igualmente dava razão ao camponês que não enviava seus filhos à escola, visto que, possivelmente, depois de instruídos, não voltariam ao labor do campo; e o político francês tanto compreendia a razão do camponês, em

---

<sup>63</sup> A Prússia é o primeiro país a estabelecer a instrução primária em 1763; na França, a obrigatoriedade torna-se uma realidade na Terceira República (1878-1882). Ver: HORTA, José Silvério Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

<sup>64</sup> O presidente se refere ao político francês Louis Adolphe Thiers, primeiro ministro nos anos de 1836, 1838 e 1840 e Chefe de Estado entre 1871 e 1873.

um de seus discursos, afirma que iria restringir a “extensão desmedida do ensino primário”. Rebello Horta transcreve parte do discurso atribuído a Thiers:

Quem nos campos deseja que seus filhos sejam instruídos? O camponês não compreende que deve enviar seu filho à escola, e tem talvez razão; porque o menino, que frequentou a escola, não quer depois lavrar a terra. Pretendo restringir a extensão desmedida do ensino primário, que seria além de tudo a negação da liberdade de ensino. (MINAS GERAIS: Relatório de 1879, p. 29-30).

O presidente mineiro apropria-se criticamente do pronunciamento do político francês para afirmar que tal discurso resumia “o pensamento que predomina[va] nos espíritos dos nossos homens rústicos, que olha[va]m a instrução dos filhos como um perigo para os seus trabalhos agrícolas” (p.30).

O problema da frequência escolar, que se sobreporia àqueles mais orgânicos ou internos do cotidiano escolar, também é exemplar na fala do Inspetor Geral da Instrução Pública, Antonio J. Barbosa da Silva, em seu relatório dirigido ao presidente João F. Meira de Vasconcellos em 1881:

Não é só da falta de escolas, como já dissemos, que se ressentem a instrução pública nesta província; é também da insignificante frequência no diminuto número das que funcionam: há uma escola para 328 indivíduos de 6 a 15 anos e entretanto só 23 a frequentam! (MINAS GERAIS: Relatório de 1881, Anexo Inspetoria da Instrução Pública, p. 57).

A necessidade da prática da filantropia, por sua vez, é recorrentemente anunciada nos discursos como a grande aliada da instrução, como a garantia da frequência dos alunos pobres à escola, como garantia, pois, da efetivação do ensino obrigatório. Sobressaíram, nesse domínio, os exemplos da Alemanha e dos Estados Unidos, no que concerne ao auxílio às classes desvalidas como garantia de frequência e permanência dos alunos pobres na escola; os norte-americanos, sem dúvida, mais frequentemente citados. A generalização da instrução, mesmo sem o recurso à obrigatoriedade, fora garantida, nos Estados Unidos, pelo auxílio de particulares à educação. Essa avaliação, já citada algumas vezes neste trabalho, encontra-se presente em vários discursos, de presidentes, inspetores e diretores da instrução pública. Como exemplifica esta fala do presidente Meira de Vasconcellos, em 1881:

[...] mas a primeira coisa para difundir a instrução depende do auxílio, boa vontade, e esforços sinceros dos cidadãos eminentes das localidades.

Este meio de esclarecer a consciência popular tem certamente mais probabilidade de êxito, do que as penas estabelecidas nos regulamentos.

A isto é devida a posição dos Estados Unidos, o país em que a instrução mais generalizou-se, sem que houvesse necessidade de aplicar-se o processo de ensino obrigatório (MINAS GERAIS: Relatório de 1881, p. 37-38)

Por sua vez, o Inspetor Geral José Aldrete de Mendonça Rongel de Queiroz Carreira, em uma circular anexa ao relatório que apresenta ao presidente Teófilo Otonni, em 1882, envia uma lista com nomes de “distintos cavalheiros”, para os quais o presidente deveria solicitar auxílio financeiro a ser aplicado no ramo da instrução. E em seus argumentos afirma que

fora deste modo que, em poucos anos, e graças quase que exclusivamente à criadora e nobre iniciativa do grande povo americano, a receita da instrução pública nos Estados Unidos, resultante da contribuição voluntária acusa anualmente uma arrecadação surpreendente, a qual, criteriosamente aplicada, lhe tem elevado o nível moral a ponto de nada ter que invejar às instituições seculares da Europa. (MINAS GERAIS: Relatório de 1882, Anexo da Inspeção da Instrução Pública, p. 20).

Em seu relatório de 1882, o presidente Teófilo Otoni louva a iniciativa de particulares como garantia da instrução elementar, ao modo norte-americano. Considera que, em Minas, porém, prevalece a indiferença dos particulares nesse ramo de serviço. Temos em suas reflexões: era na efetivação do ensino obrigatório que se assentaria a toada, o alicerce e a pedra fundamental do verdadeiro progresso. E, ao considerar a frequência escolar como “o escopo do ensino obrigatório — se somente ele pod[ia] acelerar o movimento ascensional da instrução” — essa ascensão por muito se demoraria ao levar em conta exclusivamente “a boa vontade dos pais e dos meios indiretos” . (MINAS GERAIS: Relatório de 1882, p. 26-30).

### **Filantropia como recurso**

Há, ao longo dos discursos produzidos, uma crítica ao indiferentismo das “classes abastadas” da província no que concerne ao empenho financeiro para que

as “classes desvalidas” tivessem as condições necessárias para a frequência à escola. Isso atingia tal ponto de descaso, segundo crítica o presidente Joaquim Floriano de Godoy, em 1873, que tornava impossível a prática do ensino obrigatório. Em seu discurso — já anteriormente citado — apesar de se pronunciar partidário do ensino obrigatório, destaca, porém, os obstáculos que se opunham “a tão grandiosa ideia”. Em suas palavras, afirma que, apesar dos teóricos argumentarem com exemplos do Velho Mundo, da Alemanha principalmente, seus argumentos eram improcedentes no Brasil: a prática da filantropia naqueles países colocava “em pé de igualdade a classe pobre com a dos protegidos da fortuna”. Além dessa, o Brasil não dispunha de outras condições necessárias para praticar os exemplos do Velho Mundo indicados pelos “teóricos”: legislação previdente e adaptada aos costumes e índole do povo, os grandes recursos do tesouro do Estado, as penas correccionais, as populações condensadas, as vias de comunicação e a imediata ação dos governos e interessados (MINAS GERAIS: Relatório de 1873, p.38).

Os discursos denunciavam as frágeis condições econômicas do Estado para garantir a gratuidade e efetivar a obrigatoriedade do ensino. Diante desse quadro, manifestaram-se ensejos de que classes afortunadas se dignassem ao auxílio às classes desvalidas da população, com fins de garantir-lhes os meios necessários para frequentar a escola. Além disso, que a escola oferecida à população dispusesse das condições materiais dignas para seu bom funcionamento. A filantropia se mostrara como uma prática auxiliadora da propagação da instrução para todas as classes nos países considerados adiantados; aí se destacaram Alemanha e Estados Unidos. Os discursos analisados se referiram textualmente ao termo *filantropia* como recurso de auxílio financeiro à educação. Igualmente, a recorrência a outros recursos, como a criação de fundos escolares, de caixas econômicas escolares ou de impostos específicos, evidenciou-se como estratégia para a difusão e bom funcionamento da instrução em todos os seus aspectos.

Ao analisar a prática da filantropia na sociedade brasileira ilustrada e liberal da “geração da Independência”, Hilsdorf (2011) diz dessa prática como uma derivação das propostas iluministas. Afirma que “os iluministas aceitaram a filantropia porque naturalizaram a capacidade do homem de amar todos os outros homens com base no denominador comum da razão”. Na perspectiva iluminista, o auxílio às classes desvalidas para o acesso à educação se justifica pela razão de “educar os pobres e infelizes para que eles também possam ser trazidos ao círculo

dos “belos espíritos”: porque contribuem para ampliar a quantidade de humanismo existente no mundo, a educação torna-se prática obrigatória para eles” (p. 91, grifos da autora). Essas considerações de Hilsdorf nos levam a estabelecer diferenças entre filantropia e caridade: a caridade, como prática piedosa, desinteressada, de auxílio aos pobres se diferencia da filantropia na medida em que essa, também como prática de auxílio aos desvalidos, traz consigo, em teoria, o interesse de transformação do “auxiliado”; porém, não apenas a aspiração isolada do bem-estar daquele que é ajudado, mas o interesse de equilíbrio, ordem, e bem-estar da sociedade. A ideia da educação como prevenção ao crime e à desordem social, como já fora mostrado neste trabalho, é exemplar nesse movimento. O que nos ajuda a compreender o clamor da classe política — visto nos relatórios analisados — pelo auxílio financeiro das classes abastadas para garantir a propagação da educação popular via obrigatoriedade do ensino.

Como pode ser verificado, a efetivação da obrigatoriedade se constituiu com a principal preocupação para o propósito da difusão da instrução elementar na província mineira ao longo do século XIX. Dados quantitativos sobre a frequência escolar foram mobilizados para exemplificar que, de acordo com avaliações presentes nos discursos — como aquelas do presidente Manoel José Gomes Rebello Horta, em 1879 — a não efetivação do ensino obrigatório elevava-se a uma condição superior de desafio; maior que os problemas enfrentados nos níveis mais orgânicos do funcionamento da escola ou do regime do magistério.

A obrigatoriedade do ensino, como um princípio<sup>65</sup>, que fora apropriado como um dos *modi operandi* para a propagação da instrução elementar na província de Minas Gerais pode ser analisado tanto a partir de seus critérios imateriais ou simbólicos quanto pelos critérios assentados em níveis práticos— ou funcionais — que, se não materiais no imediato das ações, podem promover a construção desses. Os critérios imateriais ou simbólicos podem ser entendidos: na difusão da instrução

---

<sup>65</sup> Sobre o ensino obrigatório como estratégia ou projeto do governo da província mineira na organização da instrução pública no século XIX, ver: FÁRIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FÁRIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). BH: Autêntica, 2004; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes; RESENDE, Fernanda Mendes. A história da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes de província. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2001; ALMEIDA, Cíntia Borges de. Entre a “tiranha cruel” e a “pedra fundamental”: A obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais. 2012. 275 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

para todas as camadas sociais com o objetivo do ordenamento social, a ser atingido com a formação de hábitos de civilidade — moral, costumes, autogoverno, etc.. Ainda no sentido simbólico, podemos entender que a estratégia de expansão da instrução explícita, conforme consideram Faria Filho e Resende (2001, p. 113), “uma intencionalidade política direcionada e articulada pela ideia de educação como um ato e uma condição de civilidade”. No que concernem os critérios práticos — ou funcionais — na efetivação do ensino obrigatório podem ser explicitadas as necessidades de formação de mão de obra para o trabalho. A formação para o trabalho, por sua vez, deve ser compreendida também como um recurso civilizatório<sup>66</sup>. A propósito, o alinhamento das práticas do ensino escolar às necessidades de desenvolvimento industrial e material da província mineira mostrou-se como um discurso recorrente nos relatórios analisados. No que fora dito sobre objetivos simbólicos e materiais (ou funcionais) que podem ser identificados nas intencionalidades políticas, encontramos a conjunção desses no relatório do presidente Antonio da Costa Pinto, no ano de 1837:

Si por um lado a instrução é indispensável em uma Sociedade bem regulada, para que o homem possa apreciar devidamente seus imprescritíveis direitos, e os deveres correlativos, que tem de cumprir; por outro, não é menos essencial, refletindo-se que, sem ela, impossível é desenvolver-se a indústria, em todos os ramos, de que se compõem, e alimentar-se o amor ao trabalho, que, entre outras causas, mais eficazmente contribuirão para darem ao País duradoura tranquilidade, riquezas, estabilidade em suas Instituições, em suma a felicidade Social. (MINAS GERAIS: Relatório de 1837, p. 5-6).

A fala de Costa Pinto não sintetiza, pois, a busca teleológica pela civilização, referida no primeiro capítulo? A civilização como o *locus* da tranquilidade perene, do conforto material, da efetivação da felicidade social? E como pode ser visto, encontra-se na instrução a convergência dos princípios que conduzem à felicidade social: os costumes, a moral, a índole e o trabalho que possibilitaria o desenvolvimento do país, o progresso e conseqüente melhoria das condições materiais.

---

<sup>66</sup> Ver: FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

## Educação profissional como condição de progresso

Das apropriações feitas das experiências de países estrangeiros no domínio da educação, a necessidade do ensino profissional, como já afirmado anteriormente, foi uma das propostas que mais se destacaram; entre as anteriormente tratadas, quais sejam: a prática dos princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a filantropia como aliada à expansão da instrução pública, e a propagação da instrução primária ou popular. Pensar na viabilidade da educação profissional é entrar no debate sobre as grandes finalidades da educação; é pensar na escola instituída para que “serviço”. Nos relatórios estudados, a educação profissional é propugnada como um dos meios de se chegar ao progresso, pois, como garantir o desenvolvimento da indústria sem que haja “aqueles” que a façam progredir? Tal era o tom de muitos daqueles discursos.

À condição de progresso estava associada aquela de melhoramentos materiais; esses, por sua vez, garantidos pelos avanços da indústria. Desse modo, também se viabilizaria a entrada do Brasil no concerto das nações civilizadas e modernas. Assim avalia Rodrigo José Ferreira Brettas, Diretor Geral da Instrução Pública em 1859, ao tomar a França e Alemanha como parâmetros:

*Um dos mais importantes corolários da liberdade das instituições modernas, em sido o reconhecimento de que o povo deve ser tão acuradamente instruído, quanta é a elevação das funções sociais a que é chamado a exercer [...]. As disposições legislativas [...] induzem-nos a pensar que à sua consignação presidiu a intenção de iniciar-se entre nós a realização da ideia de uma instrução profissional, cuja conveniência tanto se apregoa nos países cultos da Europa. O reconhecimento de sua utilidade acha-se há muito comprovado na instituição da Escola Politécnica em França e no Sistema de prestação de ensino secundário adotado na Alemanha, onde ao Aluno saído das Aulas primárias e que pretende prosseguir em seus estudos se pergunta— à que profissão se destina? (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria da Instrução Pública, p 24, grifos nossos)*

Nos relatórios mineiros, a formação profissional é colocada em foco nos dois níveis de ensino, primário e secundário; mas, sobretudo, nesse último. O exemplo acima vem ilustrar tal fato quando aí é posta a questão de aos alunos se perguntar que profissão pretendem seguir ao finalizar o ensino primário. Nesse debate, ganha

destaque a reflexão sobre as matérias de ensino<sup>67</sup> e o sistema de sua distribuição pela província. Das ditas matérias, assim considera o diretor geral da instrução:

À exceção do Desenho Linear, e das quatro últimas matérias, segundo a ordem em que as tenho colocado, são propriamente falando simples preparatórios requeridos expressa ou implicitamente para a matrícula nos cursos Médicos e de ciências sociais e jurídicas, e ninguém dirá que os conhecimentos que lhes correspondem sejam imediatamente aplicáveis a gerência das diversas espécies da indústria. (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria da Instrução Pública, p. 24-25).

Criticava-se, pois, o sistema de instrução que não provia de modo conveniente sobre o futuro da sociedade, que a habilitava insuficientemente para o exercício da indústria, e só cuidava de preparar a mocidade para a frequência dos cursos superiores aos quais apenas poucos podiam ascender. O que podia resultar na geração de um grande número de jovens aspirações que jamais seriam satisfeitas, e, o mais lamentável, em detrimento do progresso industrial.

Expressão reiterada nos discursos é queixa de não conseguir colocar em prática, na província mineira, a modalidade de ensino profissional, principalmente o agrícola. Na expectativa do presidente Pedro Vicente de Azevedo, em 1875, “quem dera nos fosse possível imitar tantas escolas da livre Suíça, ou da grandiosa pátria de Lincoln”, nós que habitávamos tão férteis regiões da América e tanto poderíamos esperar do desenvolvimento da indústria agrícola. (MINAS GERAIS: Relatório de 1875, p.20).

---

<sup>67</sup> 1ª Leitura  
 2ª Escritura  
 3ª Catecismo Romano  
 4ª Regras de Civilidade  
 5ª Gramática da Língua Portuguesa  
 6ª Latim e poética respectiva  
 7ª Francês  
 8ª Inglês  
 9ª Filosofia  
 10ª Retórica  
 11ª Matemáticas Elementares  
 12ª Geografia  
 13ª História  
 14ª Desenho Linear  
 15ª Química (médicas)  
 16ª Botânica (médicas)  
 17ª Farmácia  
 18ª Matéria Médica



Verificamos, nos discursos, que a determinação das matérias de ensino, tanto da instrução primária quanto secundária era considerada arbitrária e não guiada pelas circunstâncias do país. Em Minas Gerais, especialmente, onde o terreno era fértil e a agricultura quase exclusivamente a única indústria, lamentava-se o fato da agricultura ainda entregue à *rotina dos antigos tempos*.

Urgia “preparar a educação do povo para a transformação do trabalho, fazer da escola primária arma de propaganda contra a rotina que domina[va] a população agrícola, quase exclusiva classe produtora”. Para isso, fazia-se necessário “dar ao homem do campo noções de processos e de instrumentos de trabalho muito mais eficazes e econômicos [do que aqueles que se empregavam]; ensinar-lhes a não devastar as florestas, a não esterilizar os campos, a conhecer os amanhos da terra”. Esses procedimentos, alinhados às práticas da agricultura moderna, contrária, pois à tradição da rotina, são prescritos pelo presidente Antonio Gonçalves Chaves, em 1883. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, p. 12).

Conforme fora citado no capítulo 2, na ocasião em que se considera a língua francesa como mediadora de acesso aos conhecimentos produzidos pelas nações estrangeiras, obras francesas são prescritas para o ensino agrícola, e, ao modo das considerações acima, deveria esse ensino estar alinhado ao movimento agrícola moderno. Diante da inadequação dos programas escolares às necessidades da província, argumentava-se “que o agricultor e o manufactureiro (até melhores tempos) obt[ivessem] por si próprios e pela simples leitura de obras francesas as noções de que precisa[vam] para a gerencia das respectivas indústrias.” Prescreve-se a leitura do tratado “*Auxiliador da Indústria*, de Mr. Bruo” (p. 32). Tais prescrições são feitas pela referida Comissão da Instrução, no ano 1865, que, além de avaliar, propunha reformas para o ensino, conforme solicitado pelo então presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite. Encontram-se transcritos textualmente — conforme exemplificado no capítulo 2 — trechos atribuídos a “M. Lovergne, ex-lente de Economia Rural no extinto Instituto Nacional Agrônômico da França”:

Qualquer um que tenha acompanhado um pouco o movimento agrícola moderno sabe perfeitamente que se aproxima o momento no qual os progressos da cultura não poderão recorrer senão às ciências propriamente ditas. Tudo o que a experiência pode fazer

está muito próximo de ser feito<sup>68</sup>. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução, p.41).

Bem nos mostra, o trecho acima, o alinhamento da agricultura à ciência como espírito do tempo no século XIX; o progresso da cultura vinculado ao progresso da ciência. A circulação de tais ideias nos discursos mineiros nos mostra aqueles sujeitos inseridos no espírito daquele tempo na medida em que manifestam o desejo de: a nós, também nos interessa os procedimentos ao *modus hodiernus* aqui na província mineira.

Percebeu-se, pois, que a necessidade de orquestração dos programas escolares na sintonia das indústrias implicava em promover a participação dos alunos egressos nas “três indústrias”: a comercial, a manufatureira e a agrícola. Como pode ser visto, além das prescrições das matérias de ensino que proovessem de modo satisfatório as demandas, também se preceituou a leitura de obras estrangeiras. Indicia-nos que essa preocupação superou o domínio de apenas prescrições, quando o presidente Carlos Carneiro de Campos afirma, em seu relatório de 1859,

que no intuito de vulgarizar o conhecimento das regras de contabilidade tão necessária a toda e qualquer pessoa que deseja ter um pouco de ordem em seus negócios, *mandei traduzir* por Mr. Abbadie, Lente de Historia no Liceu um tratado teórico e prático dessa ciência por Courcelle-Seneuil<sup>69</sup>. Este *tratado que já está no prelo*, é destinado a auxiliar os alunos do dito Liceu e os que quiserem dedicar aos empregos da Fazenda, e enfim a todos os que superintendem uma empresa qualquer de comércio, agricultura, indústria, etc. (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, p.20).

A manifesta necessidade de implementação do ensino profissional culminou em ações efetivas, com a criação de instituições específicas na província mineira, como nos informa o vice-presidente Joaquim José de Santana em 1880:

---

<sup>68</sup> Citado originalmente: “*Quiconque a un peu suivi le mouvement agricole moderne, sait parfaitement que le moment approche où les progrès de la culture ne pourront plus être demandés qu’aux sciences proprements dites. Tout ce que peut faire l’experiences est bien près d’être fait*”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução, p.41, tradução nossa).

<sup>69</sup> Ver: COURCELLE-SENEUIL, Jean Gustave. *Traité theorique et pratique d’économie politique*. 2. ed. rev. Paris: F. Amyot. 538 p. T. 2 Partie Pratique ou Ergonomie 1867.

Pelas Leis Ns. 2228, de 14 de junho de 1876, 2343 de 06 de dezembro de 1879, 2634 de 07 de janeiro do corrente ano, foram criados *diversos estabelecimentos tendentes a difundir na província o ensino profissional*, tais como: Instituto de menores artífices nesta capital e cidades de Pouso Alegre e Montes Claros; um liceu de artes e ofícios na cidade do Serro, e uma escola de agricultura em ponto não determinado, com o fim de formar engenheiros agrícolas e bacharéis em ciências físicas e naturais. (MINAS GERAIS: Relatório de 1880, p. 13, grifos nossos).

Do mesmo modo, pela Lei nº 3117, de 17 de outubro de 1883, como nos informa o presidente Antonio Gonçalves Chaves em seu relatório de 1884 (p. 28), são criadas doze Cadeiras de Ensino Comercial Prático a serem distribuídas pela província.

Faz-se necessário ponderar, no entanto, que as finalidades da formação escolar, se propedêutica ou para o trabalho, não era o único projeto para a instrução pública. Os mesmos discursos, que preceituavam a inserção de matérias de cunho profissional no ensino secundário, sustentavam que o modo como essa modalidade de ensino vinha sendo praticada até então — ou seja, como preparatória, tratava apenas de habilitar o aluno para o ingresso nas academias de ensino superior — deveria sofrer modificações; visto que, conforme expressam os discursos, nem todos poderiam ascender ao ensino superior.

A formação escolar que se mostrasse ordenada ao desenvolvimento das indústrias já estava presente na primeira metade do século, mas se destacou a partir da segunda, período no qual se fez ver nos discursos uma preocupação de inserção, na província mineira, das práticas desenvolvimentistas do progresso, alinhadas aos ideais da modernidade emanados dos países que se perfilavam — aos olhos daqueles sujeitos — como civilizados.

Sobre as apropriações das práticas dos países estrangeiros no plano da instrução pública, procuramos refletir mais detidamente, neste capítulo, sobre aquelas que se mostraram mais recorrentes, tentando perceber o que essa frequência denunciava sobre as questões mais urgentes para a efetiva difusão da instrução. Isso não quer dizer, de modo algum, que questões tangentes aos níveis orgânicos tenham sido menos importantes. Conforme exemplificamos também nos capítulos anteriores, ver o que as nações estrangeiras faziam para a obtenção de uma qualidade no ensino, igualmente se manifestou em estratégias dos dirigentes políticos e educacionais. Isso se deu na busca: do mais eficiente e eficaz método de

ensino para a alfabetização; dos métodos ensino baseados nos princípios da ciência moderna para as diversas matérias de ensino; da formação dos professores, bem como de suas condições de trabalho; da realização e participação dos professores em conferências pedagógicas, ocasiões para se aperfeiçoar as práticas de ensino; da construção de prédios escolares de acordo com as condições ideais de conforto; da regulação dos tempos escolares; da inspeção do ensino, etc..

### Países estrangeiros: frequência de citações

Após análises sobre as apropriações que mais se destacaram e o que elas tiveram a ver com a organização do campo educacional na província, tratemos da frequência com que os países foram citados nos discursos.

Quadro 2 – Países / Citações

Países	Nº de citações
França	42
Estados Unidos	21
Europa (países europeus)	15
Inglaterra	13
Alemanha	11
Holanda	6
Suíça	3
Bélgica	2
Áustria	1
Itália	1
Argentina	1

Fonte: Elaborado pela autora conforme:

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Relatórios ao Conselho Geral da Província* – 1828-1833. Divisão Obras Raras. OR PERI 012, séc. XIX.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Presidentes da Província/Fallas* – 1835-1842. Divisão de Obras Raras, OR PERI 0012, séc. XIX.

MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província* – 1837-1889.

A frequência dos países, segundo consta, conjugada com as reflexões até então empreendidas sobre o inventário das apropriações, possibilita-nos estabelecer algumas pautas e relações: a França, que na primeira metade ocupa praticamente a

totalidade das referências feitas, continuará como país mais mencionado ainda na segunda metade do século. A partir desse período, entretanto, justapostas às experiências francesas, serão mobilizados os feitos de outros países europeus e, principalmente uma espécie de enaltecimento aos Estados Unidos, por seus prodígios no domínio da educação.

Entre os países europeus, além da França — os adiantados, conforme se considera — destacam-se a Inglaterra, a Alemanha (Prússia) e a Holanda, como aqueles que apresentam as condições favoráveis para o êxito na difusão da instrução: legislação previdente, índole da população, vias da comunicação e transporte, população condensada, diferentes formas de subsídios à causa da instrução, etc.. A Alemanha e a Holanda são considerados como *países clássicos* da instrução pública. A Alemanha, ou Prússia, como país precursor da obrigatoriedade de ensino — desde 1763.

Ainda no inventário de apropriações, a França segue, na segunda metade do século XIX, como paradigma no que concerne à organização do ensino em todas as dimensões. As experiências francesas — prescrições ou práticas efetivas — foram mais mobilizadas do que as de quaisquer outros países. Continuou, reverenciada a Lei Guizot, de 1833, como a grande inspiração para a organização do campo legislativo educacional da província mineira, como foi o caso da Lei Mineira nº 13, de 1835, primeira lei orgânica da instrução pública. Os autores franceses desfrutam de uma hegemonia em relação àqueles que são mobilizados para a busca de preceitos ou exemplos para a organização da instrução pública: não apenas os literatos, como Victor Hugo, juristas e outros — todos esses com atuação no campo da política educacional francesa — mas ainda, escritores de tratados de economia política, de manuais da indústria; estes, prescritos para as práticas de ensino nas terras mineiras.

Mas essa França mesma, que não apenas prescreve, mas coloca em prática os princípios da instrução pública, com todos os seus *modi operandi*, não atinge os fins aos quais se propôs desde sua Revolução Liberal. Fins esses que se fizeram reverberar para as outras nações, principalmente através da figura de Condorcet e de suas proposições que protagonizavam o avanço da instrução pública no atendimento a todas as camadas da população, e no pleno desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas capacidades intelectuais.

Faz-se necessário ponderar e relativizar, no entanto, que as assertivas acima foram construídas com base nos dados dos relatórios analisados por este estudo. Buscamos nos próprios relatórios, as justificativas que nos dessem conta do porquê das mobilizações das experiências das nações estrangeiras, e que, igualmente, possibilitassem estabelecer relações entre os dados quantitativos e qualitativos.

A França, foco das luzes do século, não conseguira, já no avançado do século XIX, vencer a causa da instrução. Trata-se aí de uma relativização feita pelo presidente Antonio Gonçalves Chaves, em 1884, quando, diante do quadro ainda não animador do estado da instrução pública na província mineira, toma o exemplo francês. Este pode ser tomado como caso exemplar das reflexões acima:

Este estado parece satisfatório, quando na França, o foco das luzes do século, há pouco tempo ainda, apesar do vigoroso impulso que ali recebera a causa da instrução elementar do ministério Guizot em 1833 e da revolução de 1848, havia 423 comunas, onde completamente faltavam escolas públicas ou particulares para ambos os sexos. (MINAS GERAIS: Relatório de 1884, p. 15).

A partir da segunda metade do século XIX, quando os Estados Unidos aparecem como o país mais referenciado depois da França, os temas mobilizados não diferem em seu conjunto. O vai que instalar os norte-americanos em uma posição diferente daquela dos franceses será o enaltecimento daquele país pelo seu prodígio na difusão da instrução para todas as classes em um curto espaço de tempo. Tomemos mais uma vez o discurso exemplar do presidente Manoel José Gomes Rebello Horta, em 1879:

Longe de indicar os Estados Unidos como um modelo, que nos seria impossível imitar em sua atividade prodigiosa e progresso surpreendente; devo ponderar que *a difusão universal da instrução, do desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos de todas as classes*, foram os móveis poderosos da preeminência reconhecida àquele país. (MINAS GERAIS: Relatório de 1879, p. 28-29, grifos nossos).

Não nos remete, pois, as ponderações do presidente Rebello Horta às proposições iluministas, de cunho liberal, para a educação? Proposições essas discutidas ao longo da tese. De acordo com as análises do capítulo 3, o brilho dos Estados Unidos como a pátria prodígio no domínio da educação se fez refletir na província mineira pelas lentes dos autores franceses ou radicados no França, quais

sejam: Laboulaye, Laveleye, Hippeau e Buisson. Ou porque foram lá ver como faziam os norte-americanos, ou, de outro modo, conheceram suas práticas, e, posteriormente, transformaram esses conhecimentos em obras escritas, que tão rapidamente se fizeram traduzir em outros países.

É importante retomar aqui, do capítulo 3, alguns enaltecimentos feitos por Laveleye à pátria norte-americana por suas práticas de uma educação realmente, aos olhos do autor, instituída de acordo com os preceitos liberais: a escola primária gratuita, universal, laica, igualitária; promotora, pois, da felicidade social, porque “faz esquecer as diferenças sociais, atenua as animosidades religiosas, arranca os preconceitos e as antipatias.”(p. 276- 277).

A escola primária, todos os Americanos declaram, é a base do estado, o cimento da federação. Gratuita para todos, aberta a todos, recebe sobre seus bancos os filhos de todas as classes e de todos os cultos, ela faz esquecer as diferenças sociais, atenua as animosidades religiosas, arranca os preconceitos e as antipatias, e inspira a cada um o amor da pátria comum e o respeito das instituições livres. (LAVELEYE, 1865, p. 276- 277).

Mesmo tom de enaltecimento na voz de Hippeau, na apresentação de sua obra *A Instrução Pública nos Estados Unidos*:

Não dissimulei os sentimentos de admiração que me inspirou o espetáculo por uma grande nação, que considera a educação pública como o primeiro e mais indispensável dever, e que a si mesma se impõe os mais pesados sacrifícios para lhe dar uma organização sem igual no mundo”. (HIPPEAU; 1871, p. 6-7).

Se os Estados Unidos se mostraram como “a menina dos olhos” da educação de preceitos liberais para os autores franceses, conforme demonstrado, também os prodígios dos progressos daquela nação, se não fizeram brilhar os olhos, muita surpresa causou aos ingleses, como registra o trecho — já citado — do relatório do presidente Rebello Horta em 1879.

A comissão enviada pelo governo inglês a uma das exposições de New York, insistindo sobre a necessidade da instrução em larga escala, disse a tal respeito o seguinte:  
 “Temos alguns engenheiros, alguns mecânicos, e um numero considerável de bons operários; mas na América parece que toda a população pertence a estas duas classes.

Não há arte europeia que não seja exercida na América com mais habilidade do que na Europa, ainda que aqui esteja conhecida e inventada desde muitos séculos. É alguma coisa terrível para os outros povos pensarem no avanço de uma nação composta de Francklins, de Stephensons e de Wats.” (MINAS GERAIS: Relatório de 1879, p. 28-29).

Interessante tomarmos as profissões que se fizeram mais notáveis aos olhos dos ingleses: engenheiros, mecânicos e operários, como a totalidade da população daquele país. E retomando algumas análises a esse respeito, o uso de um recurso hiperbólico na linguagem já denunciava aquilo que era mais notório. Vale ressaltar, igualmente, que, quando os ingleses afirmam que “não há arte europeia que não seja exercida na América com mais habilidade do que na Europa”(p.29), a arte, no caso, refere-se à indústria: conforme o trabalho com o léxico realizado no primeiro capítulo, *arte*, nos dicionários da época, era uma das designações para *indústria*.

Os exemplos acima e muitos outros tratados ao longo da tese — trechos dos relatórios e conteúdos dos autores citados nos relatórios — serviram para instituir os Estados Unidos como a pátria da uma educação liberal efetiva, a pátria do trabalho, das máquinas, das artes mecânicas e da engenharia; a pátria do progresso material. Na conjunção de progressos: o humano, por meio da instrução escolar de todas as classes, que fazia desaparecer as desigualdades; o material, porque seus trabalhadores, suficientemente instruídos e pagos, não falhavam na incumbência de suas tarefas de produção do progresso da nação.

Críticas se fazem necessárias<sup>70</sup>, principalmente diante da ausência de conflitos ou tensões nas apropriações dos exemplos norte-americanos: o enaltecimento unânime do modo como se encontrava organizada a educação escolar nos Estados Unidos, conforme observado nos relatórios. Ajudam-nos, nesse sentido, retomar os juízos de Pesavento (1997) sobre o fenômeno das Exposições Internacionais no século XIX como “vitrines da modernidade”. A Exposição Universal da Filadélfia em 1876 é avaliada por Pesavento como um evento voltado para o enaltecimento maior da nação americana; um acontecimento que visava exaltar a superioridade e sucesso dos Estados Unidos e de todas as sociedades que compartilhassem de seu ideal. As principais imagens veiculadas por esse evento teriam sido aquelas da democracia bem sucedida norte-americana, de uma

---

<sup>70</sup> Para estabelecer contrapontos, ver também: PRADO, Eduardo. *A ilusão americana*. 6. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 2001.



sociedade de direito civil solidamente construída, de celeiro mundial. Destaca-se, do mesmo modo, a pátria americana com a terra de oportunidades, materialmente enriquecida e tecnologicamente avançada (PESAVENTO, 1997, p.148). Conforme já fora tratado no capítulo 2, esse efeito “vitrine” — ou espetáculo surtira os efeitos desejados —, a ponto de refletir as luzes daquele país nas obras dos autores franceses — ou comissões inglesas—, que foram lá, senão para assistir aos espetáculos, ao menos assentaram seus olhares, em ocasiões anteriores ou posteriores aos espetáculos, no foco das luzes que seus desejos selecionaram. Certamente, aquilo que jazia à sombra não lhes interessava constar em suas obras ou relatos, visto que não interessariam na resolução dos problemas de suas respectivas nações. Na busca de soluções, o olhar vê tal qual o desejo.

Questões teórico-metodológicas que possibilitaram a análise dos relatórios da presidência — principal, mas não única base empírica deste trabalho — destaca-se o recurso da *circulação de ideias e conhecimentos* como condição de possibilidade para que Minas Gerais soubesse e se apropriasse daquilo que faziam outros países no domínio da educação. Nesse sentido, a imprensa e a produção de impressos se mostraram como potenciais e efetivos participantes desse fenômeno. E se reitera o entendimento da tomada dos exemplos das nações estrangeiras para a organização do ensino público da província mineira como *processos de apropriação*, pois, como nos diz o vice-presidente Joaquim José de Santana, em 1880, “a adoção de ideias e programas aceitos nos países mais adiantados, o escrupuloso cuidado em aplicá-los, tem incontestavelmente melhorado o ensino” (p.10). E finalmente, esses sujeitos, presidentes, vice-presidentes, diretores e inspetores da instrução pública como *mediadores culturais*, dadas suas peculiaridades de formação e conhecimentos adquiridos, suas atuações políticas, seus engajamentos culturais e sociais, e, principalmente o pertencimento a redes de sociabilidades várias, que os fazem circular em espaços culturais, sociais, políticos e geográficos diversos.

## CONCLUSÃO

A adoção de ideias e programas aceitos nos países mais adiantados, o escrupuloso cuidado em aplica-los, tem incontestavelmente melhorado o ensino. (MINAS GERAIS: Relatório de 1880, p.10).

Para proceder às sínteses e trazer algumas reflexões sobre os resultados, voltemos à proposta da pesquisa: investigar a circulação e apropriação das práticas dos países estrangeiros por meio dos relatórios da presidência da Província de Minas Gerais e problematizar, a partir daí, em que medida essas apropriações não apenas denunciaram quais eram os maiores enfrentamentos postos ao sistema de instrução pública da província no século XIX, mas, igualmente, serviram de parâmetros para a elaboração de propostas e resolução de problemas.

Os Relatórios de Presidentes da Província serviram como ponto de partida para as análises, para as quais, no entanto, o cruzamento de informações se mostrou imprescindível. A isso se prestaram informações obtidas, principalmente: na imprensa periódica, cujos títulos foram arrolados na introdução; na coleção de Leis Mineiras, nos fundos documentais do Arquivo Público Mineiro.

Partindo dos preceitos de Certeau (1999) sobre a operação historiográfica, após (re)leituras detidas dos relatórios, foi organizada uma espécie de inventário das apropriações das experiências estrangeiras no campo da educação; por data e autores dos relatórios da instrução pública. A crença na eficácia dos ensinamentos de Certeau não me isentou, no entanto, das angústias do “o que fazer com ‘isso’”? Aonde você quer chegar? Bem, os dados estavam lá e, àquela hora, era procurar “maneiras de fazer com” eles, um *mode d’emploi* daquele inventário de apropriações. Movimento que deveria tomar por guia a clássica pergunta: O que você quer provar com “isso”? Que não é outra coisa senão a *tese* do seu trabalho, aquilo que você vai sustentar e defender. Mas para se chegar a ela, à *tese*, era preciso proceder à taxonomia dos dados recolhidos, transformá-los em categorias, e pensar em como estas poderiam, em um jogo de combinações, formar um mapa de capítulos e construir um corpo textual, a materialidade escrita, que é a *tese*. O que nos leva a concluir que uma *tese* é composta de uma materialidade escrita cujos fins devem convergir para a sustentação de uma *tese razoavelmente defensável*. Isto posto, o que foi possível sustentar e defender ao longo dos capítulos deste trabalho?

Os discursos analisados evidenciaram quais princípios e finalidades deveriam reger a instrução pública primária e secundária. Uma *listagem* de princípios e finalidades derivados daquilo que se mostrara como a reverberação dos ideias do iluminismo e do liberalismo em terras mineiras. Uma listagem que se organizou, principalmente em torno do léxico: *luzes, liberalismo, civilidade, civilização, progresso e modernidade*.

Mostrou-se inequívoca, nos discursos, uma relação de causa e efeito entre instrução e civilização. Pela instrução se promoveria a *civilização*, grandeza e opulência dos Estados, e, desse modo, ascenderia-se à felicidade social. Razão pela qual, não podemos desvincular a promoção da civilização — desdobrada nos princípios da civilidade, progresso e modernidade — à afirmação do Estado Nacional. Diversas citações contenedoras desse sentido podem ser encontradas ao longo do trabalho. O que foi analisado como uma perseguição, uma relação teleológica com a civilização; a ser impelida, sobretudo, pela força motriz da instrução.

Explorar a semântica do termo *civilização* a partir de documentos de uma mesma natureza, como os relatórios de presidentes, produzidos em uma duração mais estendida (1828 – 1889), apoiando-nos nos pressupostos de Elias (1990), permitiu identificar permanências e/ou mudanças de sentidos. No período analisado, se a dualidade entre civilizado X bárbaro permaneceu, outras antinomias foram incorporadas ao termo, que não necessariamente se modificou, mas teve seu campo semântico dilatado. Ao tomar os conteúdos dos discursos como referência, a civilização não se construiria na Província de Minas Gerais, somente com a moral e bons costumes de um povo civilizado que se opunha ao bruto, selvagem ou perigoso, mas também deveria ser construída na marcha do progresso e da modernidade. A partir da segunda metade do século XIX, percebe-se uma ênfase sobre as necessárias bases econômicas e materiais para seguir rumo à civilização. Não que elas estivessem ausentes nos discursos anteriores, mas, sobressaem-se a partir desse período. O que nos permitiu uma aproximação do caráter diverso e processual da marcha civilização.

Por meio da análise das apropriações, em um tempo mais longo, foi possível identificar não apenas uma dilatação da semântica da *civilização*, mas igualmente uma dilatação dos referenciais ou lugares de *civilização*; no caso, as nações estrangeiras presumidas avançadas. A França, que, na primeira metade do século XIX, ocupou quase a totalidade das referências feitas, continuará como país mais referenciado ainda na segunda metade. A partir desse período, entretanto, justapostas às experiências francesas, serão mobilizados os feitos de outros países europeus e um notório enaltecimento aos Estados Unidos da América do Norte — país mais referenciado depois da França — por seus prodígios no domínio da educação. Os Estados Unidos — a pátria do progresso, na qual a modernidade se

evidenciava também por meio das profissões, às quais toda população parecia pertencer: operários, mecânicos e engenheiros. A nação que progredira na razão direta da difusão da instrução para todas as camadas da população; tal foi o eco que se pode ver reverberado nos discursos citados.

Ao procurar destacar as formas de contato com a conclamada civilização — ou a “busca do outro e de seus códigos de civilização” —, sobressaíram-se: as viagens oficiais de estudantes ao estrangeiro, subvencionadas pelo governo da província; as exposições internacionais, vitrines da modernidade, nas quais se expunham os *savoir-faire* educacionais reverenciados como exemplares; a leitura de autores estrangeiros, seja da obra diretamente ou pela circulação de seus conteúdos na imprensa periódica do país; e o ensino de línguas estrangeiras, que, por sua vez, pode ser considerado como uma prática mediadora de acesso aos códigos da civilização, visto que instrumentava tanto para a leitura de obras publicadas em línguas estrangeiras quanto para as viagens — que se deram em busca das práticas alcunhadas de “as mais avançadas no campo da instrução”.

A identificação e a análise dos princípios e finalidades apropriados para a organização e solução de problemas para o sistema público de ensino primário e secundário não se conjugaram, no entanto, em uma consonância de propostas. Ao contrário, flagrou-se uma tensão contínua nos discursos analisados, se considerarmos para isso não apenas a diversidade de proposições/projetos, mas, algumas vezes, questionamentos sobre a adequação desses mesmos princípios à realidade educacional de Minas Gerais naquele século. Nesse sentido, destacaram-se: gratuidade e obrigatoriedade do ensino. A difusão da instrução popular se mostrou como o maior empreendimento educacional ao longo de século, para o êxito do qual foram pleiteados recursos, como se fazia nos países considerados avançados, como foi o caso da prática da filantropia. A inexecução do ensino obrigatório se evidenciou como o maior desafio para a expansão da instrução na província.

Destaca-se, neste trabalho, o recurso da *circulação de ideias e conhecimentos* como condição de possibilidade para que os dirigentes políticos e educacionais se apropriassem das práticas das nações estrangeiras. Nesse sentido, a imprensa periódica e a produção do impresso em geral evidenciaram-se como potenciais e efetivos propulsores desse fenômeno. A tomada dos exemplos das nações estrangeiras para a organização do ensino público da província mineira foi

analisada como *processos de apropriação*, considerando os sujeitos — presidentes, vice-presidentes, diretores e inspetores da instrução pública — como *mediadores culturais*, ao passo que suas potencialidades lhes permitiram entrar em contato com outras culturas e suas práticas e, a partir desse movimento, elaborar propostas e apresentar soluções para os desafios enfrentados na organização da instrução pública primária e secundária da província. E, embora este estudo atenha-se à análise dos discursos, vale dizer que estes não foram vislumbrados apenas como contenedores de uma retórica vazia. O que pode ser afirmado considerando a peculiaridade do documento principal, na medida em que não apenas apresentava propostas para a melhoria do estado da instrução, no entanto, propunha-se a dar conta do estado da mesma, por meio de dados diversos: mapas de frequências, de aulas, de professores, estatísticas variadas, etc.. A proposição e a efetiva criação das escolas profissionais de comércio e agricultura podem ser tomadas como exemplares dessa reflexão; o que fora informado no quarto capítulo do trabalho. Obviamente, como se trata de uma fonte oficial, um estudo mais detido e verticalizado das práticas escolares, em seu cotidiano, nos permitirão, em um estudo futuro, aproximações mais precisas.

Dados os recortes necessários à proposta de investigação, limitamo-nos a analisar a apropriação das experiências estrangeiras vinculadas à expansão e organização dos níveis primário e secundário da instrução pública. Deve se levar em conta, entretanto, que as estratégias de escolarização planejadas pelas instituições particulares, assim como a instauração dos demais níveis e modalidades de ensino — a Escola de Minas de Ouro Preto e as Escolas de Farmácia de Ouro Preto e São João Del Rei, ancoradas em propósitos científicos, não podem ser desvinculadas, inegavelmente, dos projetos de civilização, progresso e modernidade empreendidos em Minas Gerais no decorrer do século XIX.

Continuidade de estudos que se insinuaram como uma abrangência de compreensão do objeto ao qual se dedicou este trabalho: encontrava-se, de fato, a educação/instrução alinhadas à marcha a civilização — declinada aí em seus campos semânticos da civildade, progresso e modernidade — no contexto daquelas nações estrangeiras de então? Divergiam elas dos modos como foram apropriadas nos discursos analisados? A imprensa periódica produzida naqueles países “avançados” do século XIX se mostra como um dos recursos que podem ser buscados.

E para proceder à finalização das reflexões desta conclusão, mostra-se pertinente recuperar o que fora tratado no trabalho como a busca da civilização, ou “a teleologia da modernidade”; teleologia essa, anunciada em seus momentos fundadores — a partir das promessas do Iluminismo —, convergia todos os seus propósitos, em feixe, para a perfectibilidade humana, para a felicidade social. Como foi dito, o projeto iluminista previa em sua amplitude que o conhecimento do mundo e sua ordenação, por meio da razão, conduziria a humanidade ao bem-estar coletivo, ao estado de felicidade coletiva. Essas referidas aspirações não puderam ser reconhecidas no conjunto dos discursos da instrução pública mobilizados por este trabalho? Na ocasião em que nos deparamos, por exemplo, com discursos como o de 1865, quando afirmou que “nos tempos modernos [...] a felicidade de uma nação depend[ia] da instrução e educação popular, em que os conhecimentos não [eram] mais como outrora, o privilégio de uma classe ou casta [...] em que o tempo em sua marcha civilizadora f[izera] deles uma necessidade social, um elemento de ordem e de progresso para todos [...]”.(MINAS GERAIS, Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p.28).

Temos, portanto, que os ideais iluministas fizeram eco nos discursos dos dirigentes políticos e educacionais em Minas Gerais do século XIX. E não deixaram de ecoar até nossos dias, dada a missão redentora ainda atribuída à educação, em sua presumida vocação revolucionária na arte de regeneração da humanidade e construção de uma nova sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia; MOLLIER, Yves. *Projeto de cooperação internacional: A circulação transatlântica dos impressos – a globalização da cultura no século XIX*. Campinas, IEL/UNICAMP: 2013. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/coloquio/files/Projeto\\_A\\_circulacao\\_transatlantica\\_dos\\_impresos.pdf](http://www.iel.unicamp.br/coloquio/files/Projeto_A_circulacao_transatlantica_dos_impresos.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

AGASSIZ, Jean L. R.; ELIZABETH, C. *Viagem ao Brasil: 1865-1866*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Vida privada e ordem privada no império. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. (Org.). *História da vida privada no Brasil: a corte e modernidade nacional*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

ALISSON, Elton. Produção literária brasileira no século 19 circulava pelo mundo. Agência de Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo: 19/09/2012. Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br/16204>>. Acesso em 12 jan. 2013.

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

ALMEIDA, Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

ALONSO, Ângela. *Idéias em movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil- Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALVES, Cláudia. A Educação Nacional, de José Veríssimo. In: HANDAM, Juliana Cesário; XAVIER, Maria do Carmo. (Orgs.). *Clássicos da Educação Brasileira*, v. 2. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 27-47.

ARNAUD, Pierre. La mise em forme scolaire de l’educacion phisque. *Revue Française de Pédagogie*, p. 29-34, 1989.

ASSIS, Machado de. *Memorial de Aires*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ASSIS, Machado de. *Quincas Borba*. 13. ed., São Paulo: Ática, 1995.

ASSIS, Raquel Martins de. Psicologia Filosófica no Século XIX: Faculdades da Alma e Relações entre Inteligência, Sensibilidade e Vontade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22 (2), p. 304-311, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a18v22n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

AZEVEDO, Fernando de. *As ciências no Brasil*. 2. ed., Rio de Janeiro: UFRJ, 1994, 2 vol.



- BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Ferdinand Buisson no Brasil. Pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). *História da Educação*. ASPHE/UFPel, v. 4, n.8, p. 79-110, set. 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30140/pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Leituras da ilustração brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883) In: *Revista Brasileira de Historia da Educação*. Campinas: Autores Associados, n.3, p.70, jan./jun. 2002.
- BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. *A Província estudo sobre a descentralização no Brasil*, 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*; trad. José Martins Barbosa, Hemerson Alves Batista. 1. ed., São Paulo: Brasiliense, 1989 (Obras escolhidas, v. 3).
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996, 207 p.
- BOTO, Carlota. A Racionalidade Escolar como Processo Civilizador: Moral que Captura Almas. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais*. São Paulo: Edusp, 2011.
- BOTO, Carlota. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mai. 2013.
- BUISSON, Ferdinand. (dir) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Publique*. Paris: Hachette, 1887, 2 v. em 4.
- BUISSON, Ferdinand. *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876*. Paris: Imprimerie Nationale, 1878. 688p.
- BURKE, Peter. *Heu domine, adsunt turcae*: esboço para uma história social do latim pós-medieval. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (Orgs.). *Linguagem, indivíduo e sociedade: uma história social da linguagem*. São Paulo: UNESP, 1993.
- BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP: 1999.
- CARNEIRO LEÃO, Antônio. *Victor Hugo no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

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

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. *A filosofia da educação moderna: Bacon e Descartes*. São Paulo: UNESP, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim. *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais*. São Paulo: Edusp, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1982.

CHAMON, Carla Simone. Uma questão de método: O ensino Individual, Misto e Simultâneo no Império Brasileiro. *História da Educação – Anuário da SAHE*. Buenos Aires, 6, 187-210, 2005a.

CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In: GONDRA, J.; MIGNOT, A. (Orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora (1869/1913)*. 2005b. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*, 11(5), IEA USP, São Paulo. p. 173-191.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 1990.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de, 1743-1794. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Trad. de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COURCELLE-SENEUIL, Jean Gustave. *Traité theorique et pratique d'économie politique*. 2. ed. rev. Paris: F. Amyot. 538 p. T. 2; Partie Pratique ou Ergonomie, 1867.

Disponível em:  
<[http://site.unitau.br//servicos/biblioteca/arquivos/Catalogo\\_de\\_Obras\\_raras.pdf](http://site.unitau.br//servicos/biblioteca/arquivos/Catalogo_de_Obras_raras.pdf)>.  
Acesso em: 22 mar. 2103.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira Cordeiro. A instrução no Brasil no século XIX: o olhar de Antônio Almeida Oliveira. *Anais: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006, p. 2412-2421. Disponível em: <[www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/214JaimeFranciscoParreiraCordeiro.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/214JaimeFranciscoParreiraCordeiro.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2012.

COSTA, Wilma Peres. Viagens e peregrinações: a trajetória de intelectuais de dois mundos. In: BASTOS et al. (Org.). *Intelectuais: sociedade e política, Brasil-França*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-81.

CUNHA, Cinthia da Silva. *As exposições provinciais do Império: a Bahia e as Exposições Universais (1866 a 1888)*. 2010. Dissertação de Mestrado — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <[http://www.ppgh.ufba.br/IMG/pdf/dissertacao\\_cynthia\\_cunha.pdf](http://www.ppgh.ufba.br/IMG/pdf/dissertacao_cynthia_cunha.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2013.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

DUSSEL, Inés. *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media 1863-1920*. Buenos Aires: Of. de Pub. CBC, 1997.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização*, v. 2, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1993.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*, v. 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A tradução como negócio*: Rui Barbosa, tradutor do livro 'Lições de Coisas', de N. A. Calkins. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras; ALB; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 595-610.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica; 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CHAMON, Carla Simone; ROSA, Walquíria Miranda. *Educação Elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; 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.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira. (Org.) *500 Anos de Educação no Brasil*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; INÁCIO, Marcilaine Soares. Minas Gerais, século XIX: a escola na cena pública. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Educação pública: a invenção do presente*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SALES, Zeli Efigênia Santos de. 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. p. 21-44.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; RESENDE, Fernanda Mendes. A história da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes de província. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2001.

FERRARO, Alceu Ravello. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. *Rev. Bras. de Educação*, v. 14, n. 41. p. 308-325. Mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a09.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary, moeurs de province*. Paris: Librairie Générale Française, Le Livre de Poche, 1983.

FOLHA(A) SABARENSE, 20 de setembro de 1885, p. 1-2.

FONSECA, Thais Nivia de. Mestiçagem e mediadores culturais e história da educação: contribuições da obra de Serge Gruzinski. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira (Orgs.). *Pensadores Sociais e História da Educação*, v. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 297-313.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Historiografia da educação na América Portuguesa: balanço e perspectivas. *Revista Lusófona de Educação*, 14, p. 111-124, 2009b. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a08.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA. Assemblée nationale. *Victor Hugo. Discours à l'Assemblée nationale (1848-1871)*. Séance du 15 janvier 1850. Disponível em: <[http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/victor\\_hugo/discours\\_fichiers/seance\\_15janvier1850.asp](http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/victor_hugo/discours_fichiers/seance_15janvier1850.asp)>. Acesso em: 23 jan. 2013.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GONDRA, José Gonçalves; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

GRANDE(A) Lavoura. *A Folha Sabarense*. 28 de julho de 1889.

GRUZINSKI, Serge. *La colonización de lo imaginario: sociedades indígenas y occidentalización en el México español – siglos XVI-XVIII*. Mexico, DF: Fondo de Cultura Económica, 1991.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GRUZINSKI, Serge. Passeurs y elites “católicas” en las Cuatro Partes del Mundo. Los inicios ibéricos de la mundialización (1580-1640). In: *Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el Mundo Ibérico, siglos XVI - XIX*. Scarlett O’Phelan & Carmen Salazar-Soler (editoras). Lima: IFEA, 2005.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Alemanha e Brasil: A Circulação de Modelos Culturais e Pedagógicos antes de Pestalozzi. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim. *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais*. São Paulo: Edusp, 2011.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thompson Learning, 2003.

HIPPEAU, Celestin. A instrução pública nos Estados Unidos. Traduzido e publicado por ordem do Governo Imperial. *Diário Oficial do Império do Brasil*, 1871.

HORTA, José Silvério Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

HUGO, Victor. *Les Misérables*. 10. ed. Paris: Larousse, c1950. 2 v.

HUGO, Victor. *Os Miseráveis*. São Paulo: Brasil, 1967. 2 v.

HUGO, Victor. *Os Trabalhadores do Mar*. Tradução de Machado de Assis, Rio de Janeiro: Tipografia Perseverança, 1866.

HUGO, Victor. ROCHEGROSSE, Georges Antoine. *Han d'Islande*. Nouvelle édition. [Paris: Société d'Éditions Littéraires et Artistiques: Librairie Paul Ollendorff..., 1833]. viii, 387, [8], 168, xxxvii, 114, [2] p. (Oeuvres complètes ; 6).

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. 3. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

INRP, Institut Français de L'Éducation. *Cousin*. Disponível em: <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2482>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE, n. 1, p. 9-73, jan./jun. 2001.

KIRSCH, Marc. Un portrait d'Édouard Laboulaye (1811-1883). *La lettre du Collège de France*[En ligne], 26| juin 2009, mis en ligne le 24 juin 2010. Disponível em: <<http://lettre-cdf.revues.org/183>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

KROFF, Simone Petraglia. Sonho da razão, alegoria da ordem: o discurso dos engenheiros sobre a cidade do Rio de Janeiro no final do século XIX. In: KROFF, Simone; HERSCHMANN, Micael; NUNES, Clarice (Orgs.). *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 69-154.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Raízes da historiografia educacional brasileira (1881-1922). *Cad. Pesquisa*. São Paulo, n. 106, Mar. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015741999000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015741999000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 fev. 2012.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas: a Educação Brasileira e as Exposições Internacionais 1862-1922*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

LABOULAYE, Edouard. *Le Parti Libéral son programme et son avenir*. Paris: Charpentier, 6. édition, 1865. Disponível em: <<http://www.archive.org/stream/lepartilibralso00labogoog#page/n17/mode/2up>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

LABOULAYE, Édouard. *O Partido liberal, seu programa e futuro*. Tradução de Antonio de Almeida Oliveira. São Luiz do Maranhão, 1867. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/222281>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Liberalismo no Brasil. In: Lombardi, José Claudinei; SAVIANNI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas, São Paulo: Graf. FE. : HISTEDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_liberalismo.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm)>. Acesso em: 25 mai. 2013.

LAGES & SILVA, Rita Cristina Lima; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *O ensino de francês em Minas Gerais entre 1831 e 1855*. 2007. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LAVELEYE, Émile de. De l'Instruction du peuple au XIXème. *Revue de Deux Mondes*. XXXV année, 2e période. 10 de novembro, de 1865, p. 273). Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k35505w/f272.image>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

LAVELEYE, Émile de. *L'instruction du peuple*. Paris: Hachette, 1872. Disponível em: <http://catalog.hathitrust.org/Record/001882492>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

LE GOFF, Jacques. Antigo/Moderno. In: *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa, IN-CM, 1997. (reed.), v.1 - Memória-História, p. 370-392.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. ed., Campinas: Unicamp, 1996.

LOPES, André Luís Borges. O engenheiro Saturnino de Brito e o Urbanismo sanitário, *História e-história*, UNICAMP, 04 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=435>>. Acesso em: 05 out. 2012.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública*. A instrução na Revolução Burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MELHORAMENTOS locais. *A Folha Sabarense*, 18 de Janeiro de 1891, p. 1.

NECROLOGIA. *Astro de Minas*, 1828, p. 5.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. Ao Sr. Dr. Antonio Rego. In: LABOULAYE, Édouard. *O Partido liberal, seu programa e futuro*. Tradução de Antonio de Almeida Oliveira. São Luiz do Maranhão, 1867. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/222281>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. 376p. (Edições do Senado Federal, v.4).

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A institucionalização das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)*. 2006. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2255](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255)>. Acesso em: 08 nov. 2012.

ORLANDI, Eni P. (Org.). *Discurso fundador*. A formação do país e construção da identidade nacional. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. *Nísia Floresta: o Carapuço e outros ensaios de tradução cultural*. São Paulo: Hucitec, 1996.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Exposições Universais: Espetáculos da Modernidade do Século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.

PETITAT, André. *Produção da escola / produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'" en: PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2. ed. rev., São Paulo: EDUC, 2000, 334p.

PODER(O) da vontade ou caráter, comportamento e perseverança. *A Folha Sabarense*. 13 de Outubro de 1889, p. 1-2.

PRADO, Ceres Leite; NOGUEIRA, Maria Alice. *Intercâmbios Culturais como práticas educativas em famílias das camadas médias*. 2002. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PRADO, Eduardo. *A ilusão americana*. 6. ed., São Paulo: Alfa-Ômega, 2001.

RESENDE, Fernanda Mendes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Política Educacional em Minas Gerais no Século XIX: os relatórios dos presidentes da província. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.2, jul/dez de 2001.

RIBEIRO, Renato Janine. Apresentação (1989). In: *O processo civilizador: uma história dos costumes* (v. 1), Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

RODRIGUES, José Carlos. *Ideias filosóficas e políticas em Minas Gerais no século XIX*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1986.

ROSSI, Paolo. *Naufrágios sem espectador: a ideia de progresso*. São Paulo: editora UNESP, 2000.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem pelo distrito dos diamantes e litoral do Brasil*. São Paulo: Universidade de São Paulo; Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

SALES, Zeli Efigênia Santos de. *O Conselho Geral da Província de Minas Gerais*. 2005. Dissertação Mestrado em Educação — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 fev. 2013.



SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2012.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

TELLES, Pedro Carlos da Silva. *História da Engenharia no Brasil*. 2 Vols. Rio de Janeiro: LTC, 1984.

TOCQUEVILLE, Aléxis. *A democracia na América*. Belo Horizonte: Italiana, 1962.

VALADARES, Virgínia Trindade. *Elites Mineiras setecentistas: conjugação de dois mundos*. Lisboa: Colibri; Portimão: Instituto de Cultura Ibero-Atlantica, 2004. 541p.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. *Programa de ensino da escola secundária brasileira*. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Rev. Bras. Educ.*, n. 21, p.90-103, dez. 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação e identidade nacional no século XIX. In: ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. *Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira (séculos XIX e XX)*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006, p. 113-138.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivea de Lima e (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

VERÍSSIMO, José. *A educação Nacional*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906. Disponível em: <<http://archive.org/details/aeducaonacional00vergoog>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Estado Nacional, debate público e instrução primária: Mariana/Minas Gerais, 1816-1848*. 2012. 198p. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VIÑAO, Antonio. Viajes que educan. In: GONDRA, J.; MIGNOT, A. (Orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

## DICIONÁRIOS

MORAES SILVA, Antonio de. *Diccionario da lingua portugueza - recompilado dos vocabulários impressos até agora, e nesta segunda edição novamente emendado e muito acrescentado, por ANTONIO DE MORAES SILVA*. Lisboa: Typographia

Lacerdina, 1813. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/en/dicionario/edicao/2>>. 23 jun. 2013.

PINTO, Luiz Maria da Silva. *Diccionario da Lingua Brasileira* por Luiz Maria da Silva Pinto, natural da Provincia de Goyaz. Na Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/?q=dicionario/edicao/3>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

VAINFAS, Ronaldo (Org.) *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

## **FONTES IMPRESSAS E MANUSCRITAS**

ASTRO DE MINAS (O). São João Del Rei (1827-1839). Divisão de microfilmes/Biblioteca da FAFICH/UFMG.

BRASIL. Ato Adicional de 12 de agosto de 1834. In: DANTAS JÚNIOR, João da Costa. *As constituições do Brasil*. Bahia: Imprensa Oficial do estado, 1937.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. 1824. In: DANTAS JÚNIOR, João da Costa. *As constituições do Brasil*. Bahia: Imprensa Oficial do estado, 1937.

BRASIL. Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 02 set. 2012.

COLOMBO: Semanário Republicano. Campanha (1873-1885). Coleção Jornais Mineiros do Século XIX. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais/search.php>>. Acesso em: 02 set. 2012.

DIARIO DE MINAS. Ouro Preto (1866-1878). Coleção Jornais Mineiros do Século XIX. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais/search.php>>. Acesso em: 23 out. 2011.

FOLHA SABARENSE (A): Defende os Interesses do Commercio e Industria. Sabará (1885-1891). Coleção Jornais Mineiros do Século XIX. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais/search.php>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Catálogo de periódicos brasileiros microfilmados. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1994.

GALVÃO, Miguel Arcanjo. *Relação dos Cidadãos que Tomaram Parte no Governo do Brasil no Período de Março de 1808 a 15 de Novembro de 1889*. Ministério da Justiça, Arquivo Nacional. Rio de Janeiro: GB, 1969.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Estudantes mineiros no exterior – 1835-1864*. Presidência da Província. SP PP 1/42, cx 49.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. Lei n. 13 de 28 de março de 1835. *Leis mineiras*. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento e os ordenados dos professores. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/publicos/brtacervo.php?cid=130>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Leis mineiras*. Lei nº 791 de 28 de março de 1857. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/publicos/brtacervo.php?cid=130>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Memória* apresentada pelo Professor Francisco de Assis Peregrino, Arquivo Público Mineiro, SP, código 236.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Presidentes da Província/Fallas – 1835-1842*. Divisão de Obras Raras, OR PERI 0012, séc. XIX.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Registro de propostas do Conselho Geral da Província – 1828-1832*. Conselho Geral da Província. CGP 4.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Relatórios ao Conselho Geral da Província – 1828-1833*. Divisão Obras Raras. OR PERI 012, séc. XIX.

MINAS GERAIS. Coleção – Leis Mineiras (1835-1889). Disponível em: <[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fundos\\_colecoes/brtacervo.php?cid=80](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fundos_colecoes/brtacervo.php?cid=80)>. Acesso em: 21 nov. 2012.

MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889*. Disponível em: <<http://www.crl.edu/catalog/index.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

UNIVERSAL (O). Ouro Preto (1825-1842). Divisão de microfilmes/Biblioteca da FAFICH/UFMG.

VIGILANTE (O). Sabará (1833-1835). Divisão de microfilmes/Biblioteca da FAFICH/UFMG.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Autores dos *Relatórios da Presidência da Província de Minas Gerais (1828-1882)*

Quadro 3 – Autores dos *Relatórios da Presidência da Província de Minas Gerais (1828-1882)*: presidentes, vice-presidentes da província, inspetores, diretores e vice-diretores da Instrução Pública

AUTOR DO RELATÓRIO/data	DADOS	REFERÊNCIAS
<p><b>João José Lopes Mendes Ribeiro/Presidente da Província – 1827</b></p>	<p>1. Político: membro da junta (governo de D. Pedro) [1; p. 5].</p> <p>2. Presidente (1828 e 1829) [2; p. 6, 11, 12, 14].</p>	<p>1. ANDRADE, Pablo de Oliveira. A construção do Estado e da nação brasileiros sob a ótica de uma elite política local (Mariana, 1821-1842). 18 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www4.fe.uc.pt/aphes31/papers/sessao_5f/pablo_andrade_paper.pdf">http://www4.fe.uc.pt/aphes31/papers/sessao_5f/pablo_andrade_paper.pdf</a>&gt;. Acesso em: 26 ago. 2013.</p> <p>2. SILVA, Ana Rosa Clochet da. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, XXVI., 2011. São Paulo, <i>Anais do XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA</i>, 2011, 19 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300641738_ARQUIVO_texto2011-anpuh.pdf">http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300641738_ARQUIVO_texto2011-anpuh.pdf</a>&gt;. Acesso em: 26 ago. 2013.</p>

<p><b>Antonio José Ribeiro Bhering/Vice-diretor da Instrução Pública - 1854</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Defensor ferrenho da Constituição” [1; p. 1].</li> <li>2. Foi expulso do Seminário Nossa Senhora da Morte pelo bispo Dom Frei da Santíssima Trindade perante a justificativa de estar fornecendo aos seus discípulos ensinamentos contrários à religião católica, e consequentemente subversivos a ordem social (1829) [1; p. 1],[3; p. 130].</li> <li>3. Filho de José Antonio Ribeiro e Ana Francisca da Silva [1; p. 2],[16; p. 4],[17; p. 8].</li> <li>4. Nascido em Ouro Preto em 1803 [1; p. 2],[16; p. 4].</li> <li>5. Faleceu em 1865 [1; p. 2].</li> <li>6. Concluiu seus estudos em 1826 no Seminário de Mariana, e em 1º de novembro do mesmo ano foi ordenado padre pelo bispo Dom Frei José da Santíssima Trindade [1; p. 2].</li> <li>7. Em 1827, foi admitido como professor de Filosofia do Seminário de Mariana, permanecendo neste cargo por quase dois anos [1; p. 2].</li> <li>8. Após ser expulso do Seminário, foi nomeado professor público de Retórica e Francês na cidade de Ouro Preto [1; p. 2],[8; p. 65].</li> <li>9. Após seu afastamento do Seminário Episcopal (em Mariana), ocupou funções políticas e administrativas: foi Vereador da Câmara de Mariana em três distintos mandatos (entre os anos de 1833 e 1856), deputado, vice-</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ALMEIDA, Gabriela Berthou de. Propostas educacionais conflitantes: entre os costumes religiosos e a monarquia constitucional. Minas Gerais, 1829 a 1835. 9 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/ic26.pdf">http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/ic26.pdf</a>&gt;. Acesso em: 03 jun. 2013.</li> <li>2. ALMEIDA, Gabriela Berthou de. Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte: entre a tradição religiosa e a monarquia constitucional. Mariana, 1829 a 1835. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ilb.ufop.br/IIIsimposio/37.pdf">http://www.ilb.ufop.br/IIIsimposio/37.pdf</a>&gt;. Acesso em 04 jun. 2013.</li> <li>3. ANUNCIACÃO, Ana Luiza da. <i>Pedagogia Liberal e Instrução Pública na Província de Minas Gerais: a Escola Normal de Ouro Preto (1835-1852)</i>. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais. Disponível em: &lt;<a href="http://www.tede.ufop.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=753">http://www.tede.ufop.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=753</a>&gt;. Acesso em: 04 jun. 2013.</li> <li>4. ARRUDA, Maria Aparecida. Formação docente em São João Del-Rei no final do século XIX: um estudo a partir do Colégio Normal Nossa Senhora das Dores. Disponível em: &lt;<a href="http://www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Mariaa.pdf">http://www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Mariaa.pdf</a>&gt;. Acesso em: 04 jun. 2013.</li> <li>5. CARVALHO, Pedro Eduardo Andrade. <i>Minas de Babel padrões ortográficos e alterações burocráticas na Câmara de Mariana – MG entre</i></li> </ol>
---	---	---

	<p>diretor da Instrução Pública e juiz de paz de Mariana. Apesar dessas ocupações, Bhering não se ausentou dos encargos de sua profissão de educador [1; p. 2],[3; p. 130],[5; p. 290],[10; p. 21],[13; p. 9],[14; p. 3 e 10],[20; p. 507].</p> <p>10. Em 1830, assumiu aulas práticas, provavelmente em sua própria casa, em Ouro Preto: curso de Filosofia Racional e Moral, e de Lições de Língua Francesa [1; p. 2],[12; p. 2 e 3],[17; p. 9].</p> <p>11. Declarava-se publicamente como um liberal e tinha como cerne de seus ideais a defesa da constituição se posicionando contra qualquer ação que fosse contrária a mesma [1; p. 2],[8; p. 61 e 65],[16; p. 9].</p> <p>12. Além de escrever e ser notícia em distintos periódicos, Bhering também contribuiu para a difusão das informações contidas nesses impressos [1; p. 2].</p> <p>13. Possuía um gabinete de leitura onde se localizava periódicos de São Paulo, Rio de Janeiro, e Minas “para quem os quiserem ler gratuitamente” (Notícia publicada no jornal <i>O Universal</i>, em 1830) [1; p. 2],[17; p. 9 e 10].</p> <p>14. Fazia parte da Sociedade Patriótica Marianense (associação responsável pela criação e manutenção da biblioteca pública de Mariana), cujos membros se reuniram durante os anos de 1832 e 1833, na sala da Biblioteca Pública de Mariana [1; p. 4],[17; p. 10].</p> <p>15. Era opositor político de Dom Frei José [2; p. 3].</p> <p>16. Além da larga participação em funções administrativas e políticas, Bhering esteve envolvido com frequência nos</p>	<p>1824 e 1853. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ichs.ufop.br/pgh/images/stories/Pedro_Eduardo_de_Andrade.pdf">http://www.ichs.ufop.br/pgh/images/stories/Pedro_Eduardo_de_Andrade.pdf</a>&gt;. Acesso em: 04 jun. 2013.</p> <p>6. CUNHA, Alexandre Mendes; GODOY, Marcelo Magalhães. Redes clientelares e as listas normativas de 1831/32 para a província de Minas Gerais: reflexões conceituais e metodológicas. 21 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_534.pdf">http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_534.pdf</a>&gt;. Acesso em: 04 jun. 2013.</p> <p>7. GONÇALVES, Andréa Lisly. A “oligarquia temerosa”: um perfil sócio-econômico dos caramurus mineiros (1831-1838). 26 p. Disponível em: &lt;<a href="http://web.cedeplar.ufmg.br/cedeplar/site/seminarios/seminario_diamantina/2006/D06A047.pdf">http://web.cedeplar.ufmg.br/cedeplar/site/seminarios/seminario_diamantina/2006/D06A047.pdf</a>&gt;. Acesso em: 04 jun. 2013.</p> <p>8. HORÁCIO, Heiberle Hirsberg. Apontamentos sobre o embate entre os liberais mineiros e o bispo de Mariana Frei José da Santíssima Trindade no Primeiro Reinado. <i>Sacrilegens</i>, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 60-74, 2009. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2010/04/6-6.pdf">http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2010/04/6-6.pdf</a>&gt;. Acesso em: 03 jun. 2013.</p> <p>9. JINZENJ, Mônica Yumi. O papel da imprensa periódica no processo de escolarização em Minas</p>
--	---	--

	<p>“espaços públicos de sociabilidade” que se difundiam nos oitocentos [2; p. 5].</p> <p>17. Apresenta-se como um assíduo defensor da liberdade de imprensa na região de Mariana e Ouro Preto [2; p. 5].</p> <p>18. Foi redator dos jornais: <i>O Novo Argos</i>, <i>O Homem Social</i> e <i>União Fraternal</i>; e contribuiu, principalmente, na seção de correspondências, no <i>O Universal</i> [2; p. 5], [9; p. 157], [17; p. 9].</p> <p>19. Não se opunha à religião católica e muito menos defendia uma secularização da sociedade. Ao contrário disso, ele defendia que a religião era peça fundamental para ensinar os brasileiros a respeitarem o pacto social [2; p. 7].</p> <p>20. Envolvido com as questões da instrução pública, atuou como professor de retórica em Mariana [3; p. 130].</p> <p>21. Compunham a assembleia provincial na primeira legislatura – época em que foi criada a lei de ensino [3; p. 77].</p> <p>22. O fato de ser professor era apenas mais uma atividade que exercia na vida pública, mas não era essa a condição que o tornava um sujeito da elite [3; p. 77], [17; p. 8].</p> <p>23. Representava a elite política, tendo sido membro do Conselho Geral da Província a partir de 1825 e deputado provincial na primeira legislatura de 1835 a 1837 [3; p. 130], [8; p. 61], [17; p. 8].</p> <p>24. Durante o tempo em que esteve no Conselho, o político dedicou-se a vários projetos de criação de</p>	<p>Gerais no século XIX. <i>Educação em Perspectiva</i>, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 150-166, jan./jun. 2012. Disponível em: &lt;<a href="http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/255/80">http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/255/80</a>&gt;. Acesso em: 03 jun. 2013.</p> <p>10. MACHADO, Carlos Eduardo Dias. <i>População negra e escolarização na cidade de São Paulo e nas décadas de 1920 e 1930</i>. 2009. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: &lt;<a href="http://www.google.com.br/#q=Antonio+Jos%C3%A9+Ribeiro+Bhering&amp;ei=VyStUfDIJ5DO9gS9xIGoCg&amp;start=70&amp;sa=N&amp;bav=on.2,or.r_qf.&amp;fp=adbfd857b1d29d60&amp;biw=1280&amp;bih=654">http://www.google.com.br/#q=Antonio+Jos%C3%A9+Ribeiro+Bhering&amp;ei=VyStUfDIJ5DO9gS9xIGoCg&amp;start=70&amp;sa=N&amp;bav=on.2,or.r_qf.&amp;fp=adbfd857b1d29d60&amp;biw=1280&amp;bih=654</a>&gt;. Acesso em: 03 jun. 2013.</p> <p>11. MENDES, Jairo Faria. Memória dos jornais mineiros do século XIX: revisão crítica das fontes historiográficas. 12 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.google.com.br/#sclient=psy-ab&amp;q=jairo+faria+mendes+Mem%C3%B3ria+dos+jornais+mineiros+do+s%C3%A9culo+XIX:+revis%C3%A3o+cr%C3%ADtica+das+fontes+historiogr%C3%A1ficas&amp;oq=jairo+faria+mendes+Mem%C3%B3ria+dos+jornais+mineiros+do+s%C3%A9culo+XIX:+revis%C3%A3o+cr%C3%ADtica+das+fontes+historiogr%C3%A1ficas&amp;gs_l=serp.3..0i30l2.26739.27556.1.29076.2.2.0.0.0.0.255.255.2-1.1.0...0.1...1c.1.16.psy-ab.NmncMNOxJUg&amp;pbx=1&amp;bav=on.2,or.r_qf.&amp;fp=adbfd857b1d29d60&amp;biw=1280&amp;bih=654">http://www.google.com.br/#sclient=psy-ab&amp;q=jairo+faria+mendes+Mem%C3%B3ria+dos+jornais+mineiros+do+s%C3%A9culo+XIX:+revis%C3%A3o+cr%C3%ADtica+das+fontes+historiogr%C3%A1ficas&amp;oq=jairo+faria+mendes+Mem%C3%B3ria+dos+jornais+mineiros+do+s%C3%A9culo+XIX:+revis%C3%A3o+cr%C3%ADtica+das+fontes+historiogr%C3%A1ficas&amp;gs_l=serp.3..0i30l2.26739.27556.1.29076.2.2.0.0.0.0.255.255.2-1.1.0...0.1...1c.1.16.psy-ab.NmncMNOxJUg&amp;pbx=1&amp;bav=on.2,or.r_qf.&amp;fp=adbfd857b1d29d60&amp;biw=1280&amp;bih=654</a>&gt;. Acesso em: 03 jun. 2013.</p>
--	---	---

	<p>cadeiras do ensino público em várias cidades e vilas da província [3; p. 130].</p> <p>25. Em 1830, apresentou ao Conselho um projeto propondo o estabelecimento de cadeiras científicas que, em sua visão, contribuiria para o desenvolvimento das principais fontes de riqueza da província, que eram a agricultura e a mineração [3; p. 130].</p> <p>26. Em 1831, propôs criar, em Mariana, as cadeiras de estudos preparatórios destinados à carreira da magistratura, estabelecendo naquele local um centro de estudo preparatório da província [3; p. 130].</p> <p>27. Se o liberalismo de Bhering lhe rendeu, em 1829, uma acolhida em Ouro e a regência da cadeira de retórica em Mariana, em 1842, suas convicções políticas liberais renderam-lhe, sobretudo, seu afastamento do magistério público, visto que o presidente Veiga não poupou a nenhum professor envolvido nesse movimento [3; p. 130].</p> <p>28. Somente em 14 de março de 1844, foi decretada a anistia pelo Imperador àqueles que estiveram envolvidos no movimento de 1842. A partir daí, muitos professores puderam retornar a seus cargos: o professor Antonio Jose Ribeiro Bhering foi reintegrado na cadeira de retórica, em Mariana, em 03 de agosto de 1844 [3; p. 136].</p> <p>29. Novamente dedicando-se à instrução da mocidade, Bhering se tornou no início da década de 1850 vice-diretor-geral de instrução pública e secretário de governo da província [3; p. 136], [10; p. 21], [14; p. 3 e 10], [20; p. 507].</p> <p>30. Vice-diretor-geral da Instrução (1852) [1; p. 2],[4; p.</p>	<p>12. NASCIMENTO, Cecília Vieira do; PACHECO, Raquel Menezes. Entre freguesias e comarcas: mobilidade de professoras e professores na província de Minas Gerais. Disponível em: &lt;<a href="http://www.google.com.br/#sclient=psy-ab&amp;q=NASCIMENTO%2C+Cec%3%ADlia+Vieira+do%3B+PACHECO%2C+Raquel+Menezes.+Entre+freguesias+e+comarcas:+mobilidade+de+professoras+e+professores+na+prov%3%ADncia+de+Minas+Gerais&amp;oq=NASCIMENTO%2C+Cec%3%ADlia+Vieira+do%3B+PACHECO%2C+Raquel+Menezes.+Entre+freguesias+e+comarcas:+mobilidade+de+professoras+e+professores+na+prov%3%ADncia+de+Minas+Gerais&amp;gs_l=serp.3...376288.393740.2.394260.106.24.0.0.0.11.389.4444.2-2j11.13.0...0.3...1c.1.16.psy-ab.Xm2R2dtVB4U&amp;pbx=1&amp;bav=on.2,or.r_qf.&amp;fp=adbfd857b1d29d60&amp;biw=1280&amp;bih=654">http://www.google.com.br/#sclient=psy-ab&amp;q=NASCIMENTO%2C+Cec%3%ADlia+Vieira+do%3B+PACHECO%2C+Raquel+Menezes.+Entre+freguesias+e+comarcas:+mobilidade+de+professoras+e+professores+na+prov%3%ADncia+de+Minas+Gerais&amp;oq=NASCIMENTO%2C+Cec%3%ADlia+Vieira+do%3B+PACHECO%2C+Raquel+Menezes.+Entre+freguesias+e+comarcas:+mobilidade+de+professoras+e+professores+na+prov%3%ADncia+de+Minas+Gerais&amp;gs_l=serp.3...376288.393740.2.394260.106.24.0.0.0.11.389.4444.2-2j11.13.0...0.3...1c.1.16.psy-ab.Xm2R2dtVB4U&amp;pbx=1&amp;bav=on.2,or.r_qf.&amp;fp=adbfd857b1d29d60&amp;biw=1280&amp;bih=654</a>&gt;. Acesso em: 03 jun. 2013.</p> <p>13. NASCIMENTO, Joelma Aparecida do. Administração e justiça no Império: eleições e funções dos juízes de paz em Mariana, 1827-1841. 15 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.seminariojals.ufop.br/joelma_aparecida_do_nascimento.pdf">http://www.seminariojals.ufop.br/joelma_aparecida_do_nascimento.pdf</a>&gt;. Acesso em: 04 jun. 2013.</p> <p>14. NEVES, Dimas Santana Souza. Expansão da escolarização – o início da universalização do ensino. 12 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt8/ComunicacaoOral/DIMAS%20SANTANA%20SOUZA%20NEVES.pdf">http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt8/ComunicacaoOral/DIMAS%20SANTANA%20SOUZA%20NEVES.pdf</a>&gt;. Acesso em: 03 jun. 2013.</p>
--	--	--



	<p>5],[10; p. 21],[14; p. 3],[20; p. 507].</p> <p>31. Denominado Camarista, ocupou simultaneamente cargos jurídicos e administrativos em Mariana (1824-1853): Bhering (Reverendo Cônego) foi Conselheiro Geral da Província (1830), Juiz Municipal (1833), Vereador (1833-1852) e Juiz de Paz de Mariana (1840) [1; p. 2], [3; p. 130], [5; p. 290], [13; p. 9], [16; p. 5].</p> <p>32. Em 1831, era considerado um poderoso político mineiro, em seguidos mandatos membro do Conselho da Província, da Assembléia provincial da Câmara do Império [6; p. 19].</p> <p>33. Em 1831, possuía 1 escravo [7; p. 11].</p> <p>34. Participava da imprensa mineira [8; p. 61].</p> <p>35. Foi fundador do periódico liberal mineiro <i>O Novo Argos</i>, deputado da Assembléia Nacional de 1834-1837, e deputado provincial de 1835-1837 e 1846-1853 [8; p. 61],[9; p. 157],[16; p. 9].</p> <p>36. Foi considerado um “sujeito culto e combativo” [11; p. 16].</p> <p>37. Diretor do jornal <i>O Novo Argos</i> [11; p. 16],[15; p. 147],[16; p. 9].</p> <p>38. Um dos sujeitos marcantes da educação mineira da primeira metade do século XIX [12; p. 2 e 3].</p> <p>39. Aparece em vários anúncios de aulas no periódico mineiro <i>O Universal</i> (1825-1842) [12; p. 2 e 3].</p>	<p>15. NEVES, Dimas Santana Souza. <i>Razões de Estado: as reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859)</i>. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: &lt;<a href="http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-126-DO.pdf">http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-126-DO.pdf</a>&gt;. Acesso em: 03 jun. 2013.</p> <p>16. OLIVEIRA, Kelly Eleutério Machado. A trajetória política e intelectual de Antonio José Ribeiro Bhering e suas relações com a Câmara Municipal de Mariana, Minas Gerias, 1883. 12 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/ic21.pdf">http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/ic21.pdf</a>&gt;. Acesso em: 03 jun. 2013.</p> <p>17. OLIVEIRA, Kelly Eleutério Machado. Antonio José Ribeiro Bhering e o espaço público na cidade de Mariana em meados do século XIX. In: Camila Aparecida Braga Oliveira; Helena Miranda Mollo; Virgínia Albuquerque de Castro Buarque (Orgs.). <i>Caderno de resumos &amp; Anais do 5º SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA: BIOGRAFIA &amp; HISTÓRIA INTELECTUAL</i>. Ouro Preto: Ed. UFOP, 2011, 13 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.seminariodehistoria.ufop.br/ocs/index.php/snhh/2011/paper/viewFile/797/335">http://www.seminariodehistoria.ufop.br/ocs/index.php/snhh/2011/paper/viewFile/797/335</a>&gt;. Acesso em: 04 jun. 2013.</p> <p>18. SILVA, Rita Cristina Lima Lages. De um saber cultural a um saber escolarizado: a configuração da língua francesa como disciplina escolar em Minas Gerais no século XIX. 11 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/ext">http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/ext</a>&gt;</p>
--	---	---

	<p>40. É referido como “Presbítero Secular Ex-Professor de Filosofia do Seminário de Mariana” (<i>O Universal</i>, 11/11/1829 nº 364 p. 04) [12; p. 2 e 3].</p> <p>41. É anunciado como, novamente, Professor Público no Seminário de Mariana, mas ministrando o curso de Retórica (<i>O Universal</i>, 29/03/1838 nº54 p.04) [12; p. 2 e 3].</p> <p>42. Juiz de Paz de Mariana, nos anos de 1833, 1835, 1840 e 1841 [13-p. 9].</p> <p>43. Vice-diretor da Instrução Pública (1852 e 1855) [14; p. 3 e 10],[20; p. 507].</p> <p>44. Dito como “corresponsável” pelas reformas da instrução pública em Minas Gerais [15; p. 96].</p> <p>45. Relacionava-se bem com dirigentes das demais instituições e pode permanecer longo período na administração, tomando assento de Vice e depois de Diretor da Instrução mineira [15; p. 145 e 146], [20; p. 507].</p> <p>46. Foi considerado “um educador na arte de governar os destinos da escolarização em Minas Gerias. Um dos mais importantes homens do ensino da sociedade brasileira. Um sujeito cujo trabalho traz à memória uma das mais importantes transformações produzidas no ensino da Província de Minas Gerais” [15; p. 145 e 146].</p> <p>47. O Cônego Antonio José Ribeiro Bhering, natural de Ouro Preto, Lente de Rhetorica em Mariana – Vice – Diretor da Instrução em Minas Gerais, Secretario de Governo da Província. Foi Deputado Provincial e Geral.</p>	<p>ernos/4cpehemg/Textos/pdf/6e_4.pdf&gt;. Acesso em: 03 jun. 2013.</p> <p>19. SOUZA, Françoise Jean de Oliveira. Sotainas políticas do Império: breve análise do fenômeno eleitoral do clero e de sua atuação no parlamento brasileiro (1823 a 1841). Disponível em: &lt;<a href="http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/131/91">http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/131/91</a>&gt;. Acesso em: 03 jun. 2013.</p> <p>20. VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e pobres no Brasil: uma invenção imperial. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. p. 501-516. Disponível em: &lt;<a href="http://www.redalyc.org/pdf/275/27503907.pdf">http://www.redalyc.org/pdf/275/27503907.pdf</a>&gt;. Acesso em: 03 jun. 2013.</p>
--	---	--

Jornalista por opção, redigiu o jornal 'homem social'.  
"Como se pode ver, ocupou postos de saber e poder em diferentes instituições, fato que provavelmente lhe credenciou para assumir o posto de reformador" [15; p. 146 e 147],[17; p. 9],[20; p. 507].

48. Era considerado o "homem das letras" [15; p. 146 e 147].

49. Era considerado "um sujeito brigador, lutador, que expunha suas opiniões e se opunha às ideias que lhes parecessem afrontar a ordem e o pensamento conservador que defendia" [15; p. 147].

50. Apresentava-se como um leitor do pensamento francês [15; p. 149].

51. Era atento aos problemas de setores sociais, da necessidade da aprendizagem da língua portuguesa, e igualmente preocupado com o trabalho religioso e assistencial [15; p. 150].

52. O Vice-Diretor apreciava o emprego de metáforas, ou singularmente utilizava frases semelhantes às parábolas que os apóstolos escreveram nos Evangelhos e atribuíram a Jesus Cristo [15; p. 151].

53. Utilizava o pensamento europeu quando necessário e o descartava quando acreditava ser prudente, talvez para reafirmar o emergente patriotismo, daquela época. Situação essa na qual Antonio Bhering também aproveitou para reafirmar seu pensamento positivista baseado nas ideias de progresso, desenvolvimento e avaliação de uma dada evolução da sociedade [15; p. 151].

54. Manifestava-se a respeito do que considerava instrução e o papel do Estado e da família nessa construção (Relatório de 1854) [15; p. 152].

55. Contribuiu com o movimento reformador da instrução pública desencadeado na década de 1850, em Minas Gerais [15; p. 152].

56. Não se opunha à instrução dos escravos, ao contrário, vangloriava a Província em função da liberdade e da expansão do ensino existente na época. Em relatório de 1852, afirmou que em todos os arraiais, vilas e fazendas de Minas Gerais havia escolas particulares e mestres de famílias [15; p. 152].

57. Possuía a ideia de promover a instrução do tipo elementar à comunidade indígena (Relatório de 1854) [15; p. 153].

58. “Ao que se pode verificar da vida de Antonio José Ribeiro Bhering, os escritos deixavam evidente que foram diversas tentativas de construção de sentimentos de solidariedade, cidadania, ética nos atos pessoais, uma vontade perseverante de apoio a setores mais empobrecidos e comprometimento com as causas sociais. E, também uma especial devoção pelo sentido religioso da vida. Com ele, fé e política deveriam se destacar na ação do homem de governo em busca de dias mais venturosos para seu povo”. [15; p. 154].

59. Como vice-diretor da instrução pública, preocupava-se com as ciências, as artes e as letras [15; p. 220], [20; p. 507].

60. Tinha o interesse em acirrar a competição entre escola

pública e escola particular e também entre as próprias instituições privadas, desde que atendidas exigências mínimas: saber, moralidade, reputação e prudência, de acordo com o regulamento. [15; p. 263 e 264].

61. Era considerado “um Chantre da Igreja católica” [15; p. 263 e 264].

62. Ajudou a desenvolver a forma escolar em modelo graduado, junto a Francisco Diogo Pereira de Vasconcelos. Particularmente se interessou pelas questões que envolviam as atividades dos professores, do diretor da instrução e do presidente da Província. [15; p. 291].

63. “Bhering tinha claro que a profissão ou a vida de professor se tratava de um sacerdócio, influenciado que era pela condição eclesiástica, compreendendo que no ensino não se tratava apenas de ganhos pecuniários, mas também de benefícios honoríficos” [15; p. 444].

64. “Realizar a catequese e civilização, bem como aumentar a instrução dos indígenas eram os desafios propostos por Antonio Bhering. Ao buscar fazer com que o governo imperial reorganizasse uma antiga escola de ‘educação da mocidade indiana’, Bhering via na ‘civilização’ dos índios uma das alternativas para substituição dos negros como força de trabalho, enquanto a da imigração não se efetivava” [15; p. 533].

65. “O Vice-diretor da instrução mineira, juntamente com uma parte dos governantes da época também depositavam esperança nos métodos de ensino e nas contribuições que, neste ponto, as escolas normais poderiam oferecer” [15; p. 570], [20; p. 507].

66. Assim como outros dirigentes políticos, também Bhering acreditava na Escola Normal [15; p. 578].

67. Como vereador da Câmara Municipal, participou “de intensos debates políticos que marcou a construção do Estado Nacional Brasileiro” [16; p. 1].

68. Teve 4 irmãos, porém instituiu como “único herdeiro e testamenteiro seu irmão João José Ribeiro Bhering” [16; p. 4], [17; p. 8].

69. Possuía 2 escravos que foram alforriados “já na eminência de sua morte: Margarida (“pelos bons serviços”) e Caetano (“por comisseração”) [16; p. 4].

70. “Bhering desempenhou um papel fundamental não somente na Revolta como também na política” [16; p. 4], [17; p. 8 e 9].

71. Foi considerado “um homem do Império pela sua longa jornada na política. Vereador da Câmara Municipal de Mariana por 12 anos (não consecutivos); vice-diretor da Instrução Pública (1849); diretor do jornal *O Novo Argos* (1829-1834)” [16; p. 4 e 5], [16; p. 9], [17; p. 1 e 9], [20; p. 507].

72. Foi professor de “Filosofia e Retórica do Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte (1827-1829). Bhering foi, portanto, um homem das letras, um ator social de um contexto dinâmico” [16; p. 4 e 5], [17; p. 8 e 9].

73. “Em 1854, dois anos antes de sua morte, assinava como membro da Assembléia Legislativa Provincial, era secretário da presidência” [16; p. 4 e 5], [17; p. 10].

74. Passou “de vereador a deputado; de padre a cônego, de aluno do seminário a professor do mesmo em apenas três meses” [16; p. 4 e 5], [17; p. 10].

75. Faleceu “em 1856, ainda, um político atuante que, por tudo isso, marcou a construção do Estado Nacional brasileiro” [16; p. 9].

76. É denominado como “padre político” [17; p. 7].

77. Em 1831, propõe a “criação da primeira Aula Pública de francês na província mineira, configurando-se, portanto, como um dos primeiros movimentos de um vir a ser a língua francesa um saber escolarizado” [18; p. 1].

78. “Padre parlamentar” pertencente à “corrente denominada católica liberal regalista” – “grupo paulista” [19; p. 10].

(Continuação)

AUTOR DO RELATÓRIO/data	DADOS	REFERÊNCIAS
<p><b>Antonio da Costa Pinto/Presidente - 1836</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Denominado Visconde de Sergimirim [1; p. 202].</li> <li>2. Foi presidente do Imperial Instituto Baiano de Agricultura (IIBA), na década de 1872 [1; p. 202].</li> <li>3. Inspetor geral interino e desembargador [2; p. 4].</li> <li>4. Presidente da Província da Paraíba do Norte, em 1856 [3; p. 11, 12, 14, 15, 16].</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ARAÚJO, Nilton de Almeida. Estrangeiros na criação da Escola Agrícola da Bahia (1863-1877). <i>Scielo Books</i>, Capítulo 16, p. 195-207. Disponível em: &lt;<a href="http://books.scielo.org/id/rk6rq/pdf/lopes-9788578791179-16.pdf">http://books.scielo.org/id/rk6rq/pdf/lopes-9788578791179-16.pdf</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</li> <li>2. BORGES, Angélica. Ordem no ensino: a organização da inspeção de professores na Corte (1854-1865). 5 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT02-3658--Int.pdf">http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT02-3658--Int.pdf</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</li> <li>3. MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. O medo anunciado: a febre amarela e o cólera na província da Paraíba (1850-1860). <i>Revista de História e Estudos Culturais</i>, v. 9, ano IX, n. 3, dez. 2012, 20 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.revistafenix.pro.br/PDF30/DOSSIE_ARTIGO_5_SERIOJA_RODRIGUES_CORDEIRO_MARIANO_E_NAYANA_R_C_MARIANO_FENIX_SET_OUT_NOV_DEZ_2012.pdf">http://www.revistafenix.pro.br/PDF30/DOSSIE_ARTIGO_5_SERIOJA_RODRIGUES_CORDEIRO_MARIANO_E_NAYANA_R_C_MARIANO_FENIX_SET_OUT_NOV_DEZ_2012.pdf</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</li> </ol>



(Continuação)

AUTOR DO RELATÓRIO/data	DADOS	REFERÊNCIAS
<p><b>Bernardo Jacinto da Veiga/Presidente – 1838 e 1842</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presidente da Província de Minas Gerais [1; p. 2], [2; p. 1], [4; p 4], [5; p. 2], [6; p. 603], [11; p. 9], [13; p. 17].</li> <li>2. Conselheiro [1; p. 2].</li> <li>3. Carioca radicado em Campanha [1; p. 2], [7; p. 68].</li> <li>4. Sancionou uma lei que transformou a “Vila de Campanha da Princesa” em cidade (9 de out. 1840) [1; p. 2].</li> <li>5. Filho de Francisco Luís Saturnino da Veiga – português de Lisboa que veio para o Brasil em 1784; foi radicado no Rio de Janeiro e atuou como professor de Latim, Aritmética e Gramática; anos mais tarde “deixou o ofício de mestre para se tornar livreiro e fundou a primeira livraria do Rio de Janeiro [1; p. 3], [10; p. 3], [14; p. 2].</li> <li>6. Teve 3 irmãos: João Pedro da Veiga, Evaristo da Veiga e Lourenço Xavier da Veiga [1; p. 3], [7; p. 68].</li> <li>7. Bernardo Jacinto da Veiga e seus irmãos “desempenharam as atividades de livreiro e jornalista [1; p. 3], [7; p. 68].</li> <li>8. Foi morar na cidade de Campanha, aos 18 anos (1818) [1; p. 3], [7; p. 68].</li> <li>9. Nasceu em 1800 [1; p. 3].</li> <li>10. Funda em Campanha, em 1830, uma livraria que dura</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. GARCIA, Nathalie Fernandes. Raízes do Monitor Sul Mineiro. 9 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.google.com.br/url?sa=t&amp;rct=j&amp;q=&amp;esrc=s&amp;frm=1&amp;source=web&amp;cd=39&amp;ved=0CFIQFjAIOB4&amp;url=http%3A%2F%2Fpublicacoes.unifal-mg.edu.br%2Frevistas%2Findex.php%2Ftremdeletras%2Farticle%2Fdownload%2F80%2F55&amp;ei=3zwRUqyoOtbK4AP7yoGwCQ&amp;usg=AFQjCNEidWJCKE7Y3Nz9sFogQTAiMGtzPQ">http://www.google.com.br/url?sa=t&amp;rct=j&amp;q=&amp;esrc=s&amp;frm=1&amp;source=web&amp;cd=39&amp;ved=0CFIQFjAIOB4&amp;url=http%3A%2F%2Fpublicacoes.unifal-mg.edu.br%2Frevistas%2Findex.php%2Ftremdeletras%2Farticle%2Fdownload%2F80%2F55&amp;ei=3zwRUqyoOtbK4AP7yoGwCQ&amp;usg=AFQjCNEidWJCKE7Y3Nz9sFogQTAiMGtzPQ</a>&gt;. Acesso em: 26 ago. 2013.</li> <li>2. BARATA, Alexandre Mansur. Política provincial e a construção do estado nacional brasileiro: Minas Gerais (1834-1844). Simpósio Nacional de História – ANPUH, XXVI, 2011. São Paulo, <i>Anais do XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA</i>, 2011, 8 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308163485_ARQUIVO_Anpuh2011(AlexandreMansurBarata)2.pdf">http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308163485_ARQUIVO_Anpuh2011(AlexandreMansurBarata)2.pdf</a>&gt;. Acesso em: 28 ago. 2013.</li> <li>3. JINZENJI, Mônica Yumi. O projeto de escolarização da infância pobre na província de Minas Gerais (1825-1846). 10 p. Disponível em: &lt;<a href="http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/TeMa7/7114.pdf">http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/TeMa7/7114.pdf</a>&gt;. Acesso em: 28 ago. 2013.</li> <li>4. VEIGA, Cynthia Greive. Sociologia e História da Educação: questões teóricas e conceituais para a investigação da psicogênese e sociogênese da docência. 12 p. Disponível em:</li> </ol>

	<p>até 1863; a partir de 1844, essa livraria passa a ser “cuidada” pelo seu irmão Lourenço Xavier da Veiga [1; p. 3].</p> <p>11. Foi fundador do primeiro jornal de Campanha – <i>Opinião Campanhense</i> [1; p. 3], [9; p. 7].</p> <p>12. Foi também um dos fundadores da Palestra Campanhense (14 de março de 1863): “associação dedicada a reunir pessoas interessadas em discutir assuntos referentes à cultura e sociedade” [1; p. 4].</p> <p>13. Presidente da província de Minas Gerais (1839, 1840, 1843) [3; p. 6, 5, 4], [4; p. 4], [5; p. 2], [6; p. 601/1843], [7; p. 69/1843], [10; p. 6], [11; p. 9], [13; p. 17/1837].</p> <p>14. Proprietário dos jornais, junto de seu irmão Lourenço Xavier da Veiga, <i>Opinião Campanhense</i> (1832), o <i>A nova Província</i> (1854) e o <i>Sul de Minas</i> (1859) [7; p. 68], [9; p. 7], [10; p. 3], [12; p. 4].</p> <p>15. “Coube ao deputado Bernardo Jacinto da Veiga, fluminense representante da província de Minas Gerais, a primeira menção do Sapucaí nos debates sobre a emancipação de Curitiba, na sessão de 19 de junho de 1843” [8; p. 6].</p> <p>16. “[...] possuía uma livraria nesta localidade [Vila Campanha da Princesa], e que sua família — de grande influência na região — seria mentora de alguns dos principais jornais do sul de Minas Gerais, todos favoráveis à elevação desta região à categoria de província” [8; p. 7].</p> <p>17. “A família Veiga foi importantíssima em Campanha na produção e circulação de periódicos ao longo do século</p>	<p>&lt;<a href="http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT02/GT02-314%20int.pdf">http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT02/GT02-314%20int.pdf</a>&gt;. Acesso em: 28 ago. 2013.</p> <p>5. VEIGA, Cynthia Greive. A civilização dos professores: emoções e poder no processo de institucionalização da profissão docente. 16 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Cynthia_Greive.pdf">http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Cynthia_Greive.pdf</a>&gt;. Acesso em: 28 ago. 2013.</p> <p>6. JINZENJI, Mônica Yumi. De almas inocentes a adultos civilizados: a escolarização da infância pobre na província de Minas Gerais (1825-1846). p. 598-605. Disponível em: &lt;<a href="http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/almas-inocen.pdf">http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo7/completos/almas-inocen.pdf</a>&gt;. Acesso em: 28 ago. 2013.</p> <p>7. CASTRO, Pérola Maria Goldfeder e. Imprensa, história e separatismo: o Movimento Separatista de 1892 através das páginas do monitor sul-mineiro. <i>Revista Eletrônica Cadernos de História</i>, v. VI, ano 3, n. 2, 2008, p. 65-76. Disponível em: &lt;<a href="http://www.google.com.br/url?sa=t&amp;rct=j&amp;q=&amp;esrc=s&amp;frm=1&amp;source=web&amp;cd=107&amp;ved=0CEoQFjAGOGQ&amp;url=http%3A%2F%2Fwww.ichs.ufop.br%2Fcadernosdehistoria%2Ffojs%2Findex.php%2Fcadernosdehistoria%2Farticle%2Fview%2F135%2F130&amp;ei=kUsRUrLkJPS64APX_YGwDw&amp;usq=AFQjCnF3MpcZbhanwhqjN454h1yjifJilQ">http://www.google.com.br/url?sa=t&amp;rct=j&amp;q=&amp;esrc=s&amp;frm=1&amp;source=web&amp;cd=107&amp;ved=0CEoQFjAGOGQ&amp;url=http%3A%2F%2Fwww.ichs.ufop.br%2Fcadernosdehistoria%2Ffojs%2Findex.php%2Fcadernosdehistoria%2Farticle%2Fview%2F135%2F130&amp;ei=kUsRUrLkJPS64APX_YGwDw&amp;usq=AFQjCnF3MpcZbhanwhqjN454h1yjifJilQ</a>&gt;. Acesso em: 28 ago. 2013.</p>
--	---	---

	<p>XIX" [10; p. 2].</p> <p>18. Sancionou a Lei nº 140, de 04 de abril de 1839 que cria os cursos superiores pelas províncias [11; p. 9].</p> <p>19. Fundou o Curso de Farmácia em Ouro Preto [11; p. 9].</p> <p>20. "Em 1838, tirado de Campanha para a capital da província, é nomeado seu presidente Bernardo Jacinto da Veiga, ex-liberal, agora nas hostes conservadoras" [13; p. 16].</p> <p>21. "Evaristo da Veiga era o segundo filho mais velho do casal Luiz Francisco Saturnino da Veiga, natural de Portugal, e a fluminense, descendente de portugueses, Francisca Xavier de Barros. O casal teve 4 filhos: João Pedro da Veiga (nascido em 29 de abril de 1797 e falecido em 2 de maio de 1862); Evaristo Ferreira da Veiga (nascido a 8 de outubro de 1799 e falecido em 12 de maio de 1837); Bernardo Jacinto da Veiga (nascido em 20 de janeiro de 1802 e falecido em 21 de junho de 1845) e Lourenço Xavier da Veiga (nascido a 21 de julho de 1806 e falecido a 1º de novembro de 1863)." [14; p. 2].</p>	<p>8. GREGÓRIO, Vitor Marcos. Sapucaí, Minas Gerais e São Paulo: um caso de disputa territorial no Império, 1843 e 1853. IV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ECONÔMICA &amp; VI ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA ECONÔMICA. 25 p. Disponível em: &lt;<a href="http://cihe.fflch.usp.br/sites/cihe.fflch.usp.br/files/Vitor%20Marcos%20Gregorio_0.pdf">http://cihe.fflch.usp.br/sites/cihe.fflch.usp.br/files/Vitor%20Marcos%20Gregorio_0.pdf</a>&gt;. Acesso em: 28 ago. 2013.</p> <p>9. MOREIRA, Luciano da Silva. Tipografias e espaço público na Província de Minas Gerais (1828-1842). SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, I. 2004, Rio de Janeiro, 2004, 13 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/estudos/ensaios/tipografias.pdf">http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/estudos/ensaios/tipografias.pdf</a>&gt;. Acesso em: 28 ago. 2013.</p> <p>10. LAGE, Ana Cristina Pereira. A utilização dos periódicos locais para o levantamento da história da educação em Campanha (MG) na segunda metade do século XIX. 15 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/5a_4.pdf">http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/5a_4.pdf</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</p> <p>11. DIAS, Rosilene Terezinha de Paiva; LARA, Ângela Mara de Barros. O ensino superior no Brasil Império: a relação entre o público e o privado. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX. 2012, 14 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/816/9">http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/816/9</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</p>
--	---	---

		<p>12. CASTRO, Pérola Maria Goldfeder e. Imprensa política e separatismo no Sul de Minas Gerais, século XIX. <i>Revista Digital, e-hum</i>, v. 3, n. 1, Belo Horizonte, 2010, 17 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.google.com.br/url?sa=t&amp;rct=j&amp;q=&amp;esrc=s&amp;frm=1&amp;source=web&amp;cd=132&amp;ved=0CDMQFjABOIIB&amp;url=http%3A%2F%2Frevistas.unibh.br%2Findex.php%2Fdchla%2Farticle%2Fdownload%2F410%2F216&amp;ei=t1URUoTSMJSm9gS1t4HADQ&amp;usg=AFQjCNH5RC_7I8-XDYTfQfEi0Fx0rrEnDg">http://www.google.com.br/url?sa=t&amp;rct=j&amp;q=&amp;esrc=s&amp;frm=1&amp;source=web&amp;cd=132&amp;ved=0CDMQFjABOIIB&amp;url=http%3A%2F%2Frevistas.unibh.br%2Findex.php%2Fdchla%2Farticle%2Fdownload%2F410%2F216&amp;ei=t1URUoTSMJSm9gS1t4HADQ&amp;usg=AFQjCNH5RC_7I8-XDYTfQfEi0Fx0rrEnDg</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</p> <p>13. PASCOAL, Isaías. Construção do referencial político: a prática salvacionista-nacionalista como elemento de coesão social e política no Sul de Minas (1831-1840). <i>Revista de História e Estudos Sociais</i>. v. 8, ano VIII, n. 2, 2011. 20 p. Disponível em: <a href="http://www.revistafenix.pro.br/PDF26/Artigo_4_Isaia_s_Pascoal.pdf">http://www.revistafenix.pro.br/PDF26/Artigo_4_Isaia_s_Pascoal.pdf</a>. Acesso em: 29 ago. 2013.</p> <p>14. ANDRADE, Marcos Ferreira. Imprensa moderada e escravidão: o debate sobre o fim do tráfico e temor do haitinismo no Brasil Regencial (1831-1835). ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 4., Curitiba, 2009, 25 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/imag es/Textos4/marcosferreiradeandrade.pdf">http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/imag es/Textos4/marcosferreiradeandrade.pdf</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</p>
--	--	--

(Continuação)

AUTOR DO RELATÓRIO/data	DADOS	REFERÊNCIAS
<p><b>Bernardino José de Queiroga/Presidente - 1848</b></p>	<p>1. Advogado e político [1; p. 3], [3; p. 5].</p> <p>2. Ajudou a fundar a primeira Loja Maçônica da Capital Paulista — a Loja Amizade — em 13 de maio de 1832 [2; p. 6], [5; p. 7].</p> <p>3. Presidente em 1848 [3; p. 5], [4; p. 20], [6; p. 7], [7; p. 20], [8; p. 66].</p> <p>4. Defensor de investimentos para a educação [4; p. 20].</p> <p>5. Ligado à Academia Paulista [5; p. 7].</p> <p>6. Pertencente à associação denominada “Bucha”: republicana, antimonárquica, liberal exaltada [5; p. 7].</p>	<p>1. Documento sob a guarda do Arquivo Público Mineiro – APM. 1654 – Traços biográficos de serranos ilustres, já falecidos precedidos de um bosquejo sobre a fundação da cidade do Serro (Minas Gerais). Disponível em: &lt;<a href="http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtexport/makepdf.php?cid=372&amp;mid=31&amp;full_pdf=1&amp;lid=4019">http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtexport/makepdf.php?cid=372&amp;mid=31&amp;full_pdf=1&amp;lid=4019</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</p> <p>2. BARATA, Carlos Eduardo de Almeida. A Primeira Administração do Instituto da Ordem dos Advogados (1843). Disponível em: &lt;<a href="http://www.cbg.org.br/novo/wp-content/uploads/2012/07/inst-da-ordem-dos-advogados.pdf">http://www.cbg.org.br/novo/wp-content/uploads/2012/07/inst-da-ordem-dos-advogados.pdf</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</p> <p>3. FILHO, Luciano Mendes de Faria; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. 9 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/478.pdf">http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/478.pdf</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</p> <p>4. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/pghis/monografias/ignorancia.pdf">http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/pghis/monografias/ignorancia.pdf</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</p>

		<p>5. FREITAS JUNIOR, Basílio Thomé de. Proclamação da República – Uma história mal contada! 14 p. Disponível em: &lt;<a href="http://solepro.com.br/trabalhos/publicado/Proclama%C3%A7%C3%A3o%20da%20Republica.pdf">http://solepro.com.br/trabalhos/publicado/Proclama%C3%A7%C3%A3o%20da%20Republica.pdf</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</p> <p>6. JESUS, Alysso Luiz Freitas de; COTRIM, Lourdes Anália Oliveira. Ordem e justiça no Império: os relatórios dos presidentes de província de Minas Gerais. <i>Revista Educare</i>, Montes Claros, v. 2, 2006, 10 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.iseib.com.br/educare/images/ordem-alysson-lourdes.pdf">http://www.iseib.com.br/educare/images/ordem-alysson-lourdes.pdf</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</p> <p>7. TAVARES, Aparecida de Fátima. <i>Entre o café e o açúcar</i>: perfil econômico dos produtores de Visconde do Rio Branco (1870-1889). Dissertação de Mestrado, 2013. Universidade Federal de Juiz de Fora – Instituto de Ciências Humanas (Graduação em História). Minas Gerais, 139 f. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ufjf.br/ppghistoria/files/2013/03/Aparecida-de-F%C3%A1tima-Tavares.pdf">http://www.ufjf.br/ppghistoria/files/2013/03/Aparecida-de-F%C3%A1tima-Tavares.pdf</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</p> <p>8. LIMA, Leonardo Tibo Barbosa. A justificativa do Estado democrático de direito contemporâneo: perspectiva teórica e prática. <i>SynThesis Revista Digital FAPAM</i>, Pará de Minas, v.1, n.1, 64-93, out. 2009. Disponível em: &lt;<a href="http://www.fapam.edu.br/revista/volume1/d%20Estado_Democratico-LEO%20TIBO-64-93.pdf">http://www.fapam.edu.br/revista/volume1/d%20Estado_Democratico-LEO%20TIBO-64-93.pdf</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2013.</p>
--	--	---

(Continuação)

AUTOR DO RELATÓRIO/data	DADOS	REFERÊNCIAS
<p><b>Carlos Carneiro de Campos/presidente – 1842/1857/1859</b></p>	<p>1. Em 1833, a <i>Revista da Sociedade Filomática</i> (1833/1977, p. 3), órgão oficial da Sociedade Filomática, era assinada por Carneiro de Campos [1; p. 1], [5; p. 4 e 5].</p> <p>2. Sob a direção de Francisco Bernardino Ribeiro, alguns estudantes e professores da Faculdade de Direito de São Paulo reuniram-se, em 1832, para criar um grêmio. Entre os fundadores, estavam [...] Carlos Carneiro de Campos [...], [1; p. 2].</p> <p>3. Primeiro lente de Economia Política em São Paulo, posteriormente recebeu o título de (terceiro) Visconde de Caravelas [2; p. 8].</p> <p>4. Como lente adotou, por influência de sua formação, o Catecismo de Economia Política de J.B. Say como compêndio oficial de referência. Filiando assim a escola paulistana a tradição do classicismo francês [2; p. 8].</p> <p>5. Este professor não deixou nenhum compendio de economia política, seu único trabalho escrito é “Crise Comercial de setembro de 1864” — a chamada crise do Souto [2; p. 8].</p> <p>6. Nasceu na Bahia em 01/11/1805 e faleceu no Rio de Janeiro em 28/04/1878 [2; p. 8].</p> <p>7. Obteve a título de terceiro Visconde de Caravelas em 1871 [2; p. 8].</p>	<p>1. PEREIRA, Milena da Silveira. O papel das sociedades literárias paulistas na construção do escritor nacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, São Paulo, 2011. 8 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300673544_ARQUIVO_ANPUH2011.pdf">http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300673544_ARQUIVO_ANPUH2011.pdf</a>&gt;. Acesso em: 06 jun. 2013.</p> <p>2. GREMAUD, Amaury Patrick. Uma Escola Macleodista no Brasil: a Economia Política no Largo São Francisco ao longo do Império e da República Velha. In: GREMAUD, Amaury Patrick. <i>Das Controvérsias Teóricas à Política Econômica: Pensamento Econômico e Economia Brasileira no Segundo Império e na Primeira República (1840-1930)</i>. Faculdade de Economia Administração e Contabilidade. 1997. 18 p. Disponível em: &lt;<a href="http://scholar.google.com.br/scholar?q=Carlos+Carneiro+de+Campos%2B+1860&amp;btnG=&amp;hl=pt-BR&amp;as_sdt=0%2C5">http://scholar.google.com.br/scholar?q=Carlos+Carneiro+de+Campos%2B+1860&amp;btnG=&amp;hl=pt-BR&amp;as_sdt=0%2C5</a>&gt;. Acesso em: 06 jun. 2013.</p> <p>3. CARLOS, Denise Malaquias; VEIGA, Cynthia Greive. A produção da opinião pública sobre a educação escolar em Minas Gerais: um estudo do periódico “Correio Oficial de Minas”</p>

	<p>8. Coursou dois anos da Escola Militar na Corte, abandonando-a por problemas de compleição física e seguindo para Paris. Ali se diplomou em direito e obteve o seu doutoramento em 1827 [2; p. 8].</p> <p>9. Foi nomeado lente catedrático da Faculdade de Direito, em 1827, e jubizou-se em 1858 [2; p. 8].</p> <p>10. Fora da Academia foi deputado na Assembléia Provincial da Bahia (1838-1841; 1843-1844), Deputado geral por São Paulo (1850-1856), Vice Presidente da Província de São Paulo (1853), Senador do Império por São Paulo (1857-1878), Presidente da Província de Minas Gerais (1842, 1857-1860) e Conselheiro de Estado (1869, extraordinário, e 1875 ordinário). Também foi Inspetor do Tesouro, diretor do Banco do Brasil, Ministro dos Estrangeiros (1862, 1864 e 1873-1875) e Ministro da Fazenda entre 30.08.64 e 12.05.1865, ou seja, em pleno desenrolar da crise do Souto [2; p. 8], [4; p. 1026].</p> <p>11. Conselheiro em 1857, em Ouro Preto [3; p. 15].</p> <p>12. Presidente de Província Conselheiro (1859) [4; p. 1026], [2; p. 8].</p> <p>13. Dirigiu, junto a outros colegas, a <i>Revista da Sociedade Filomática</i> que foi imprensa entre junho e dezembro de 1833 [5; p. 4 e 5], [1; p. 1].</p> <p>14. Conselheiro em 1859, em Ouro Preto [6; p. 7].</p>	<p>(década de 50 do século XIX). 16 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/textos_pdf/Tema%20%20-%20Imprensa,%20impressos%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o/APRODU~2.PDF">http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/textos_pdf/Tema%20%20-%20Imprensa,%20impressos%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o/APRODU~2.PDF</a>&gt;. Acesso em: 06 jun. 2013.</p> <p>4. NEVES, Leonardo Santos. As representações do ensino secundário em Minas Gerais: as estatísticas educacionais no Império (1835-1889). p. 1020-1030. Disponível em: &lt;<a href="http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo10/completos/representacoes.pdf">http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo10/completos/representacoes.pdf</a>&gt;. Acesso em: 06 jun. 2013.</p> <p>5. SANT'ANNA, Benedita de Cássia Lima. Publicações inaugurais da Imprensa Literária Brasileira. <i>Revista do Centro-Ítalo-Luso-Brasileiro de Estudos Linguísticos e Culturais – TriceVersa</i>, Assis, v. 4, n. 1, 2010. p. 3-27. Disponível em: &lt;<a href="http://www2.assis.unesp.br/cilbelc/triceversa/publicacao/9/arq4f638ecd852e6.pdf">http://www2.assis.unesp.br/cilbelc/triceversa/publicacao/9/arq4f638ecd852e6.pdf</a>&gt;. Acesso em 06 jun. 2013.</p> <p>6. CRAVO, Télió Anísio. Tecnologia e Sociedade: engenheiros, empreiteiros e artífices na construção da infra-estrutura viária na região da Mata mineira (1850-1876). 28 p. Disponível em: &lt;<a href="http://web.cedeplar.ufmg.br/cedeplar/seminarios/ecn/ecn-mineira/2012/arquivos/Tecnologia%20e%20Sociedade.pdf">http://web.cedeplar.ufmg.br/cedeplar/seminarios/ecn/ecn-mineira/2012/arquivos/Tecnologia%20e%20Sociedade.pdf</a>&gt;. Acesso em: 06 jun. 2013.</p>
--	---	--



(Continuação)

AUTOR DO RELATÓRIO/data	DADOS	REFERÊNCIAS
<p><b>Rodrigo José de Ferreira Bretas/Diretor Geral da Instrução Pública – 1859 (sob a presidência de Carlos Carneiro de Campos)</b></p>	<p>1. Em 1849, Bretas escreve o Novo esqueleto das faculdades e origem das ideias do espírito humano segundo os princípios de Mr. Larominguere ou da psicologia vigente, impresso pela Tipografia do Bom Senso em Ouro Preto – MG e publicado, pela primeira vez, em 1854 (obra sobre psicologia filosófica, destinadas a discutir a estrutura e a hierarquia entre as faculdades da alma e a origem das ideias do espírito humano) [1; p. 304].</p> <p>2. Era natural de Cachoeira do Campo (Ouro Preto), nascido em 1806 [1; p. 305].</p> <p>3. Estudou no Colégio do Caraça e depois em Congonhas do Campo [1; p. 305], [6; p. 12].</p> <p>4. Ocupou a cadeira de Filosofia e Retórica em Barbacena e depois no Colégio da Assunção em Ouro Preto [1; p. 305], [2; p. 1493].</p> <p>5. Em 1858, foi nomeado Diretor Geral da Instrução em Minas Gerais, época em que buscou modernizar a estrutura do ensino em Minas Gerais, tendo como um de seus aspectos o cuidado com a escolha dos livros didáticos a serem utilizados nas escolas [1; p. 305], [2; p. 1493].</p> <p>6. Participou da fundação de Colégios, do ensino de filosofia e da impressão, circulação e escolha de livros</p>	<p>1. ASSIS, Raquel Martins de. Psicologia Filosófica no Século XIX: Faculdades da Alma e Relações entre Inteligência, Sensibilidade e Vontade. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i>, 22 (2), 304-311. Disponível em: &lt;<a href="http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a18v22n2.pdf">http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a18v22n2.pdf</a>&gt;. Acesso em: 10 jun. 2013.</p> <p>2. PIFANO, Raquel Quinet. O conceito modernista de artista colonial: o caso de Aleijadinho. p. 1492-1503. Disponível em: &lt;<a href="http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio8/raquel_pifano.pdf">http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio8/raquel_pifano.pdf</a>&gt;. Acesso em: 10 jun. 2013.</p> <p>3. PIFANO, Raquel Quinet. Historiografia da arte modernista em debate – o conceito de artista. Disponível em: &lt;<a href="http://www.docomomo.org.br/seminario%20%20pdfs/110.pdf">http://www.docomomo.org.br/seminario%20%20pdfs/110.pdf</a>&gt;. Acesso em: 10 jun. 2013.</p> <p>4. CARLOS, Denise Malaquias; VEIGA, Cynthia Greive. A produção da opinião pública sobre a educação escolar em Minas Gerais: um estudo do periódico “Correio Oficial de Minas” (década de 50 do século XIX). 16 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/textos_pdf/Tema%20%20-%20Imprensa,%20impressos%20e%20educa%C3">http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/textos_pdf/Tema%20%20-%20Imprensa,%20impressos%20e%20educa%C3</a></p>

	<p>voltados para a educação escolar [1; p. 305], [2; p. 1493], [6; p. 12].</p> <p>7. Por ser ligado aos ideólogos e ao espiritualismo francês, realizou um plano de estudo para os estabelecimentos de ensino mantidos pelo governo da província [1; p. 305].</p> <p>8. Autor do manuscrito intitulado “Traços biográficos relativos ao finado Antônio Francisco Lisboa, distinto escultor mineiro, mais conhecido pelo apelido de Aleijadinho” que foi publicado em 1858, no <i>Correio Oficial de Minas</i> [2; p. 1492 e 1493], [3; p. 3 e 4], [6; p. 12].</p> <p>9. Foi “homem ilustre da província de Minas”: professor de filosofia e retórica em Barbacena e Ouro Preto, Promotor Público Interino na Comarca de Ouro Preto, Deputado provincial por quatro vezes, Inspetor da Instrução Pública, diretor de colégios, entre outros, em Ouro Preto, Cachoeira do Campo [2; p. 1493], [1; p. 305], [3; p. 4], [6; p. 12].</p> <p>10. Foi agraciado pelo Imperador com a Ordem da Rosa [2; p. 1493], [3; p. 4].</p> <p>11. Com a monografia sobre a biografia de Aleijadinho, Bretas foi aprovado como sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro [2; p. 1493], [3; p. 4].</p> <p>12. Comissão presente na Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais apresentou no ato de abertura da sessão ordinária de 1865 (Ouro Preto, 1865): Rodrigo José Ferreira Bretas, José Cesário de Faria Alvim e Ovídio João Paulo de Andrade [4; p. 7].</p>	<p><a href="#">%A7%C3%A3o/APRODU~2.PDF</a>&gt;. Acesso em: 10 jun. 2013.</p> <p>5. ALMEIDA, Cíntia Borges. A compulsoriedade da indústria primária nos oitocentistas e início republicano: experiências e estudo de caso. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, 2012, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. 2012. p. 2228-2247. Disponível em: &lt;<a href="http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.17.pdf">http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.17.pdf</a>&gt;. Acesso em: 10 jun. 2013.</p> <p>6. PREFEITURA MUNICIPAL DE BONFIM (MG). Lei Nº 920/2005. Disponível em: &lt;<a href="http://scholar.google.com.br/scholar?start=110&amp;q=Rodrigo+Jos%C3%A9+Ferreira+Bretas&amp;hl=pt-BR&amp;as_sdt=0,5">http://scholar.google.com.br/scholar?start=110&amp;q=Rodrigo+Jos%C3%A9+Ferreira+Bretas&amp;hl=pt-BR&amp;as_sdt=0,5</a>&gt;. Acesso em: 10 jun. 2013.</p>
--	--	---

- |  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>13. Inspetor em 1865 [5; p. 2234].</p> <p>14. Foi um dos agentes comissionados pelo Presidente, Pedro d'Alcântara Cerqueira Leite, para dar parecer sobre o estado da instrução pública, em 1865 [5; p. 2234].</p> <p>15. Considerado "a figura mais ilustre que viveu em Bonfim" [6; p. 12].</p> <p>16. Nascido em Ouro Preto em 1806 [6; p. 12].</p> <p>17. Foi professor e diretor do Colégio do Caraça em Congonhas do Campo; deputado provincial em quatro legislaturas, de 1852 a 1861 [6; p. 12].</p> <p>18. Foi o primeiro biografo de Antonio Francisco de Lisboa, o Aleijadinho [6; p. 12].</p> <p>19. Advogou e lecionou em Bonfim, onde fundou um colégio de ensino secundário (1846) [6; p. 12].</p> <p>20. Foi diretor geral da Instrução Pública da Província de Minas Gerais [6; p. 12], [1; p. 305], [2; p. 1493].</p> <p>21. Quando residiu em Bonfim, tentou instalar uma fábrica de tecidos com teares mecânicos. A razão de seu projeto residia no fato de o município de Bonfim ter a maior quantidade de tecelões da Província de Minas Gerais. Os teares manuais das fazendas fabricavam tecidos para cama, mesa e vestuário. A fábrica de Rodrigo Bretãs não deu certo porque a mão de obra feminina não saía das fazendas para o trabalho em série nos galpões [6; p. 12].</p> |  |
|--|---|--|

(Continuação)

AUTOR DO RELATÓRIO/data	DADOS	REFERÊNCIAS
<p><b>João Crispiniano Soares/presidente - 1863</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nascido em Guarulhos (São Paulo), em 24/07/1809 [1; p. 3], [5; p. 7].</li> <li>2. Faleceu, em São Paulo, em 15/08/1876 [1; p. 3].</li> <li>3. Foi Presidente da Província de São Paulo de 07/11/1864 a 18/07/1865 [1; p. 3], [2; p. 7], [3; p. 8], [5; p. 7], [6; p. 105].</li> <li>4. Foi Deputado Geral por Mato Grosso [1; p. 3].</li> <li>5. Possuía vínculo no campo jurídico [4; p. 9].</li> <li>6. Formado em Direito, em São Paulo [5; p. 7].</li> <li>7. Foi professor em 1836 [5; p. 7].</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SILVA, Edson Santos. Literatura e História: o drama histórico e os carpinteiros teatrais na dramaturgia romântica portuguesa. EPGL, 7 – CNELMS, 6 – EPPGL, 4, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados, 2011, p. 9. Disponível em: &lt;<a href="http://www.uems.br/eventos/cnellms/arquivos/29_2011-09-22_19-01-27.pdf">http://www.uems.br/eventos/cnellms/arquivos/29_2011-09-22_19-01-27.pdf</a>&gt;. Acesso em: 11 jun. 2013.</li> <li>2. SELLA, Ana Paula de Gonzalez. O resgate da presença feminina na educação do século XIX pela via da imprensa periódica. Grupo de Estudos História da Educação e Religião – GEHER, 11 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.geher.fe.usp.br/012.pdf">http://www.geher.fe.usp.br/012.pdf</a>&gt;. Acesso em: 11 jun. 2013.</li> <li>3. ALONSO, Alexandre Florenciano. Mantendo a ordem. Correspondências e ofícios sobre a Guerra do Paraguai: indisciplina, coerção e cotidiano nas tropas do Império do Brasil. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 15, Rio de Janeiro, 2012, 19 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338416055_ARQUIVO_anpuh2012.pdf">http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338416055_ARQUIVO_anpuh2012.pdf</a>&gt;. Acesso em: 11 jun. 2013.</li> </ol>

		<p>4. PINTO, Jefferson de Almeida. A Igreja Católica e o embate com o positivismo jurídico-penal – dimensões teológicas e políticas (1890-1955). SIMPÓSIO DA ABHR, 12, Juiz de Fora, 2011, 14 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/161/111">http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/161/111</a>&gt;. Acesso em: 11 jun. 2013.</p> <p>5. GUNN, Philip. A cidade dos juristas e as contribuições de uma corporação para a urbanização do território paulista no século XIX. SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA CIDADE E DO URBANISMO, v. 8, n. 2, 2004, 14 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.anpur.org.br/revista/rbeur/index.php/shcu/article/view/984/959">http://www.anpur.org.br/revista/rbeur/index.php/shcu/article/view/984/959</a>&gt;. Acesso em: 11 jun. 2013.</p> <p>6. VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. <i>Revista Brasileira de História da Educação</i>, v. 5, n. 1 [9], 2005, 73-107. Disponível em: &lt;<a href="http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/182/190">http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/182/190</a>&gt;. Acesso em: 11 jun. 2013.</p>
--	--	---

(Continuação)

AUTOR DO RELATÓRIO/data	DADOS	REFERÊNCIAS
<p><b>Pedro de Alcantara Cerqueira Leite/presidente - 1864</b></p>	<p>1. Presidente da Província de Minas Gerais, em 1865 [1; p. 290 e 291], [4; p. 78], [8; p. 2234].</p> <p>2. Presidente da Província de Minas, em 1866 [9; p. 20].</p> <p>3. Presidente da Província de Minas Gerais, em 1864 [2; p. 36].</p> <p>4. “O Conselho Diretor era formado pelo Desembargador Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, depois Barão de São João Nepomuceno e por outros sobrenomes de grande importância na Mata Mineira, como os Barões de Juiz de Fora e Santa Helena” [3; p. 246].</p> <p>5. Pertencia à aristocracia cafeeira da Minas [3; p. 246].</p> <p>6. Tinha importantes relações familiares e contava com uma parentela respeitável na Zona da Mata e Vertentes, compreendendo os Gama Cerqueira, os Pinto de Cerqueira e os Cerqueira Vale, dentre outros [3; p. 262].</p> <p>7. Filho de um abastado fazendeiro de Barbacena e irmão do Conselheiro do Supremo Tribunal Francisco de Paula Cerqueira Leite, Pedro de Alcântara ocupou cargos importantes na magistratura mineira, sofrendo alguns reveses em função da Revolução de 1842. A recuperação de sua carreira jurídica, com a nomeação para</p>	<p>1. FARIAS, Aluísio Gonçalves de. O Exército Brasileiro frente aos improvisos do cenário da guerra com o Paraguai: surge o 21 de Infantaria. <i>Revista Territórios e Fronteiras</i>, v. 2, n. 2, 2009, p. 285-299. Disponível em: &lt;<a href="http://cpd1.ufmt.br/ichs/territorios%26fronteiras/revista20092/dossie/2009-2-11.pdf">http://cpd1.ufmt.br/ichs/territorios%26fronteiras/revista20092/dossie/2009-2-11.pdf</a>&gt;. Acesso em: 13 jun. 2013.</p> <p>2. MOTA, Isadora Moura. “A galinha estava morta e pronta e só faltava assar-se”: a revolta escrava do Serro (Minas Gerais, 1864). <i>Revista História Social</i>, Campinas – São Paulo, n. 12, 2006, p. 35-51. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/viewFile/195/187">http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/viewFile/195/187</a>&gt;. Acesso em: 13 jun. 2013.</p> <p>3. GENOVEZ, Patrícia Falco. Brões numa perspectiva reticular: análise de redes sociais, poder e nobreza na Zona da Mata Mineira no segundo reinado. p. 243-266. Disponível em: &lt;<a href="http://www.scielo.br/pdf/tem/v16n30/a11v16n30.pdf">http://www.scielo.br/pdf/tem/v16n30/a11v16n30.pdf</a>&gt;. Acesso em: 13 jun. 2013.</p> <p>4. SALDANHA, Flávio Henrique Dias. “Deus é grande, mas o mato é ainda maior”: o recrutamento militar no Brasil imperial. <i>Revista de História</i>, Juiz</p>

	<p>Desembargador da Relação de Pernambuco se deu em 1854 [3; p. 262].</p> <p>8. Em 26 de junho de 1864, o Desembargador Pedro de Alcântara Cerqueira Leite foi nomeado Presidente da Província de Minas Gerais. [3; p. 262-263].</p> <p>9. Nascido na Rocinha da Negra, às margens do Paraibuna, em Matias Barbosa, o liberal Cerqueira Leite foi representante de Minas na bancada da Câmara dos Deputados desde 1838 e agraciado com o título de Barão de São João Nepomuceno (1881) [3; p. 262-263].</p> <p>10. Era genro de Manoel do Vale Amado, pioneiro na região da Zona da Mata, português que se casou, em segunda núpcias, com Maria Córdula de Abreu e Melo, quarta neta de Fernão Dias Paes [3; p. 263].</p> <p>11. Casou-se com uma parenta [3; p. 263].</p> <p>12. Fez parte da Câmara Municipal de Juiz de Fora e chegou à presidência da província de Minas Gerais [3; p. 263].</p> <p>13. Outros parentes de Vale Amado e do Barão também foram vereadores como José Maria Cerqueira Valle, José Calmon Nogueira da Gama e João Marciano de Cerqueira Leite. Dois de seus sobrinhos foram figuras proeminentes no Império, Nicolau Nogueira da Gama, Barão de Nogueira da Gama, foi mordomo da Casa Imperial (1868), o mais alto cargo da hierarquia do Paço e Braz Carneiro Nogueira da Costa e Gama conquistou o título de Conde de Baependi [3; p. 263].</p> <p>14. “A história da justiça em Juiz de Fora começa em</p>	<p>de Fora, v. 15, n. 2, 2010, p. 175-201. Disponível em: &lt;<a href="http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/locus/article/viewFile/1058/901">http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/locus/article/viewFile/1058/901</a>&gt;. Acesso em: 13 jun. 2013.</p> <p>5. CARNEIRO, Deivy Ferreira. O Tribunal e seus casos: um perfil da justiça e dos processos criminais de calúnia e injúria em Minas Gerais (Juiz de Fora – 1854/1941). 2011, 30 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucho/revista_justica_e_historia/issn_1677-065x/v9n17n18/O_TRIBUNAL.pdf">http://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucho/revista_justica_e_historia/issn_1677-065x/v9n17n18/O_TRIBUNAL.pdf</a>&gt;. Acesso em: 13 jun. 2013.</p> <p>6. GUIMARÃES, Elione Silva. De escravo a senhores de terra (Juiz de Fora e Mar da Espanha – Minas Gerais, 1850-1920). <i>Revista Tempos Históricos</i>, v. 16, 2012, p. 195-217. Disponível em: &lt;<a href="http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/articloe/view/8103/5996">http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/articloe/view/8103/5996</a>&gt;. Acesso em: 13 jun. 2013.</p> <p>7. GRAZINOLI, Danniell de Miranda. <i>Fazenda Santa Sophia (MG) – Preocupação com o Aspecto Social do Escravo no Brasil do Segundo Império</i>. 2004. 15f. Monografia (Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Valença, Rio de Janeiro. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/FAZENDA.pdf">http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/FAZENDA.pdf</a>&gt;. Acesso em: 13 jun. 2013.</p> <p>8. ALMEIDA, Cíntia Borges de. A compulsoriedade da instrução primária nos oitocentistas e início</p>
--	---	---

1847, com a nomeação de Pedro de Alcântara Cerqueira Leite - mais tarde agraciado com o título de Barão de São João Nepomuceno —, para a Vara de juiz de direito de Santo Antônio do Paraibuna, com sede em Barbacena” [5; p. 2].

15. Seus escravos: Deolinda e Belmiro [6; p. 200].

16. Foi um fazendeiro “bem sucedido desejoso de maiores riquezas” [7; p. 8].

17. Foi detentor de cartas sesmarias, tornando-se próspero produtor de café e senhor de grande número de escravos [7; p. 8].

18. Era considerado como pertencente à nobreza [7; p. 8].

19. Em 20 de março de 1876, numa reunião histórica na estação de Serraria, reuniram-se um grande número de fazendeiros e empresários do governo para a fundação da Companhia de Estrada de Ferro União Mineira, ideia esta que teve como principais articuladores os Senhores Pedro Alcântara de Cerqueira Leite e Pedro Betim Leme [7; p. 8 e 9].

20. “Sobre os ideais educacionais, destacamos a data de 08 de dezembro de 1871, quando o Colégio Internacional foi fundado, em Campinas, pelos missionários presbiterianos George Nash Morton e Edward E. Lane, com apoio de algumas das famílias mais destacadas da província de São Paulo, liberais e republicanos”, entre elas encontra-se a família Cerqueira Leite [10; p. 11].

republicano: experiências e estudo de casos. Seminário Nacional de Estudos “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 9, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012, p. 2228-2247. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.17.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.17.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2013.

9. BATISTA, Luis Cláudio. *Guerra do Paraguai: peculiaridades do recrutamento*. 2010. 52f. Monografia (Curso de História) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <[http://www.historia.ufpr.br/monografias/2010/2\\_sem\\_2010/luis\\_claudio\\_batista.pdf](http://www.historia.ufpr.br/monografias/2010/2_sem_2010/luis_claudio_batista.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2013.

10. MARTINS, Luiz Cândido. *A relação entre protestantismo e sociedade brasileira no final do século XIX frente aos temas da educação e escravidão*. 2008. 147f. Tese (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/WUIAJMDTSUMW.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.



(Continuação)

AUTOR DO RELATÓRIO/data	DADOS	REFERÊNCIAS
<p><b>Joaquim Floriano de Godoy/presidente - 1872</b></p>	<p>1. Nasceu em São Paulo, em 4 de janeiro de 1826, formou-se em medicina no Rio de Janeiro em 1852, fixando então residência em Jacareí, onde a par do exercício profissional, iniciou sua carreira política. Deputado provincial e deputado geral em várias legislaturas presidiu a Província de Minas Gerais em 1872, elegendo-se posteriormente senador [1; p. 3], [4; p. 4].</p> <p>2. Em 1887, apresentou, ao Senado, um projeto de lei objetivando a criação da Província do Rio Sapucaí, com territórios desmembrados do Sul de Minas e do Vale do Paraíba paulista [1; p. 3].</p> <p>3. Inspetor da província de São Paulo (1978) [1; p. 4].</p> <p>4. Político assumidamente conservador (um conservador progressista, contrariando os que o chamam de conservador moderado, dado sua posição em relação ao abolicionismo) [1; p 8].</p> <p>5. Senador paulista (1880) [2; p. 69], [3; p. 8].</p> <p>6. Presidente da província de Minas Gerais, em 1872 [4; p. 4], [1; p. 3].</p> <p>7. Em janeiro de 1873, o Senador Joaquim Floriano de</p>	<p>1. GEBARA, Ademir. Proposta para a educação na província de São Paulo: Luzia ou Saquarema? 10 p. Disponível em: &lt;<a href="http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0645.pdf">http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0645.pdf</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p> <p>2. CASTRO, Pérola Maria Goldfeder e. Imprensa, história e separatismo: o Movimento Separatista de 1892 através das páginas do monitor sul-mineiro. <i>Revista Eletrônica Cadernos de História</i>, v. VI, ano 3, n. 2, 2008. P. 65-76. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria/ojs/index.php/cadernosdehistoria/article/view/117">http://www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria/ojs/index.php/cadernosdehistoria/article/view/117</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p> <p>3. CASTRO, Pérola Maria Goldfeder e. Imprensa política e separatismo no sul de Minas, século XIX. <i>Revistas Digitais- UniBH. e-hum</i>, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, 2010, p. 1-17. Disponível em: &lt;<a href="http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/view/410/216">http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/view/410/216</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p> <p>4. SANTOS, Welber. Trilhos para o Oeste: o surgimento da Estrada de Ferro Oeste de Minas. Universidade Federal de Ouro Preto – Instituto de Ciências Humanas e Sociais. 17 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario">http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario</a></p>

	<p>Godoy, passou a administração da Província de Minas Gerais ao 2º vice presidente Exmo. Sr. Dr. Francisco Leite da Costa Belém [5; p. 75].</p> <p>8. Em 1875, o então senador do Império publicou seu trabalho “A Província de São Paulo, com o subtítulo: Trabalho estatístico, histórico e noticioso destinado a exposição industrial de Philadelphia (Estados Unidos)” [6; p. 151].</p> <p>9. Em 1887, apresenta um projeto, cujo objetivo é extinguir a escravidão na data da lei, mas com previsão de serviços por mais 3 anos — o que significaria levar a escravidão ate 1890 [7; p. 95].</p> <p>10. Governador da Província de Minas Gerais (1872) [8; p. 7].</p> <p>11. Em 1891, em Poços de Caldas, inaugura-se uma praça com o seu nome (homenagem ao Senador Joaquim Floriano de Godoy, Presidente da Província de Minas Gerais de 1872 a1873) [8; p. 11].</p>	<p><a href="#">_diamantina/2008/D08A143.pdf</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p> <p>5. ÁVILA, Rodrigo Pletikoszits. A centralidade do trabalho na formação social da vila de Marzagão. <i>Revista Mundos do Trabalho</i>, v. 1, n. 1, 2009, 65-95. Disponível em: &lt;<a href="http://scholar.google.com.br/scholar?start=60&amp;q=Joaquim+Floriano+de+Godoy&amp;hl=pt-BR&amp;as_sdt=0,5">http://scholar.google.com.br/scholar?start=60&amp;q=Joaquim+Floriano+de+Godoy&amp;hl=pt-BR&amp;as_sdt=0,5</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p> <p>6. CAVENAGHI, Airton José. São José do Rio preto fotografado: imagética de uma experiência urbana (1852-1910). <i>Revista Brasileira de História</i>, v. 23, n. 46, 2003, p. 147-169. Disponível em: &lt;<a href="http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n46/a07v2346.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n46/a07v2346.pdf</a>&gt; . Acesso em: 18 jun. 1013.</p> <p>7. MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. <i>Revista HISTEDBR On-line</i>, Campinas, n. 36, 2009, p. 83-104. Disponível em: &lt;<a href="http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3800/3216">http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3800/3216</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p> <p>8. PONTES, Hugo. <i>O Barracão da Discórdia – Uma história de humor político em terras caldenses</i>. Disponível em: &lt;<a href="http://www.poemavisual.com.br/downloads/livros/O_Barracao_da_discordia-hugoPontes.pdf">http://www.poemavisual.com.br/downloads/livros/O_Barracao_da_discordia-hugoPontes.pdf</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p>
--	--	---

(Continuação)

AUTOR DO RELATÓRIO/data	DADOS	REFERÊNCIAS
<p><b>Venâncio José de Oliveira Lisboa/presidente - 1873</b></p>	<p>1. Em fins de 1870, foi empossado presidente da província do Paraná [1; p. 148], [2; p. 68 e 69].</p> <p>2. Como presidente, em 1871, mediante a Lei n. 290 de 15 de abril daquele ano, reformulou o ensino primário, mandando que fosse observado novo regulamento [1; p. 149-150].</p> <p>3. Foi Presidente da Província do Paraná de 24-12-1870 a 15-01-1873 [3; p. 1296], [4; p. 399], [5; p. 82], [6; p. 167].</p> <p>4. Nasceu no Rio de Janeiro em 12/10/1834, faleceu em 15/05/1903 [3; p. 1296].</p> <p>5. Em 1872, enquanto Presidente do Paraná, sanciona a Lei n. 330 de 12 de abril de 1872, a qual estabelece a criação de “aulas noturnas para adultos nas cidades da Província (art. 1º)” [7; p. 8].</p>	<p>1. VECHIA, Ariclê. O plano de estudos das escolas públicas elementares na Província do Paraná – ler e escrever, para Deus e o Estado. <i>Revista Brasileira de História da Educação</i>, n. 7, 2004, p. 135-160. Disponível em: &lt;<a href="http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/210/219">http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/210/219</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p> <p>2. VECHIA, Ariclê. Formando cidadãos e líderes o ensino secundário na Província do Paraná. <i>Revista HISTEDBR On-line</i>, Campinas, n. 22, 2006, p. 54-70. Disponível em: &lt;<a href="http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art05_22.pdf">http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art05_22.pdf</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p> <p>3. SOUZA, Nilvan Laurindo et al. A Escola Normal de Curitiba e o ingresso de mulheres. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa 2012, p. 1294-1305. Disponível em: &lt;<a href="http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.38.pdf">http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.38.pdf</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p> <p>4. BALDEZ, Etienne Louzada Barbosa. A inspeção</p>

		<p>escolar paranaense no século XIX: seus sujeitos e suas ações na instrução pública primária. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10, SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1., Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011, p. 397-410. Disponível em: &lt;<a href="http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4391_2351.pdf">http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4391_2351.pdf</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p> <p>5. MARQUES, Vera Regina Beltrão; LANGE, Silvia Pandini. Os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista. <i>Revista de História de la Medicina y de la Ciencia</i>, v. 60, 2008, p. 75-94. Disponível em: &lt;<a href="http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/258/254">http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/258/254</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p> <p>6. MIMESSE, Elaine; PALARO, Luciane. As escolas femininas de instrução primária em São José dos Pinhais nos anos finais do século XIX. <i>Revista HISTEDBR On-line</i>, Campinas, n. 42, 2011, p. 157-158. Disponível em: &lt;<a href="http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3305/2930">http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3305/2930</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p> <p>7. VILLA, Vivian; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Aulas noturnas na Província do Paraná (1853-1889). Disponível em: &lt;<a href="http://scholar.google.com.br/scholar?start=120&amp;q=Ven%C3%A2ncio+Jos%C3%A9+de+Oliveira+Lisboa&amp;hl=pt-BR&amp;as_sdt=0,5">http://scholar.google.com.br/scholar?start=120&amp;q=Ven%C3%A2ncio+Jos%C3%A9+de+Oliveira+Lisboa&amp;hl=pt-BR&amp;as_sdt=0,5</a>&gt;. Acesso em: 18 jun. 2013.</p>
--	--	---

(Continuação)

AUTOR DO RELATÓRIO/data	DADOS	REFERÊNCIAS
<p style="text-align: center;"><b>Pedro Vicente de Azevedo/presidente - 1875</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presidente da Província do Pará (1874) [1; p. 3],[3; p. 74], [7; p. 104], [10; p. 6349].</li> <li>2. Presidente da Província do Pará (1875) [2; p. 8]</li> <li>3. Último Presidente da Província de São Paulo (1889) [4; p. 6].</li> <li>4. Juiz Municipal e Juiz de Órfãos do termo de Mariana (1875) [5; p. 1].</li> <li>5. Presidente da Província de Recife (1887) [6; p. 14].</li> <li>6. Proprietário de terras na Província de São Paulo [7; p. 104].</li> <li>7. Presidente da Província de São Paulo (1889) [9; p. 689 e 690].</li> <li>8. Presidente da Câmara Municipal de São Paulo (1895) [8; p. 11].</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. NUNES, Francivaldo Alves. Modernidade, Agricultura e Migração Nordestina: Os discursos e atuação governamental no Paraná do Século XIX. <i>Revista Eletrônica Cadernos de História: publicação do corpo discente do departamento de história da Universidade Federal de Ouro Preto</i>. Ano II, n. 01, p. 1-10, Mar. 2007. Disponível em: &lt;<a href="http://www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria/ojs/index.php/cadernosdehistoria/article/view/29">http://www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria/ojs/index.php/cadernosdehistoria/article/view/29</a>&gt;. Acesso em: 20 jun. 2013.</li> <li>2. NUNES, Francivaldo Alves. Estado e colonização nas terras de fronteira da Amazônia Oriental (Guiana e Peru, século XIX). ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 8, 2008, Vitória. Anais Eletrônicos do VIII Encontro Internacional da ANPHLAC. 2008. 17 p. Disponível em: &lt;<a href="http://anphlac.org/upload/anais/encontro8/francivaldo_alves_nunes.pdf">http://anphlac.org/upload/anais/encontro8/francivaldo_alves_nunes.pdf</a>&gt;. Acesso em: 20 jun. 2013.</li> <li>3. NUNES, Francivaldo Alves. Modernidade, agricultura e migração nordestina: contribuições ao estudo da colonização da Amazônia (1877-1888). <i>Cadernos de Pesquisa do CDHIS</i>. Ano 19, n. 35, p. 73-79, 2006. Disponível em: &lt;<a href="http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/498/468">http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/498/468</a>&gt;. Acesso em: 20 jun. 2013.</li> </ol>

		<p>4. VITORINO, Artur José Renda. Economia política, federalismo e elites regionais: os efeitos da política financeira do governo central imperial na Província de São Paulo – 1850-1889. Associação Nacional de História – ANPUH - SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, 2007, São Leopoldo. 2007. 8 p. Disponível em: &lt;<a href="http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0439.pdf">http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0439.pdf</a>&gt;. Acesso em: 20 jun. 2013.</p> <p>5. MEYER, Marileide Lázara Cassoli. Termo de Mariana, 1850-1888: Ações de Liberdade ou “Arranjos de Vida”. Associação Nacional de História – ANPUH - Simpósio Nacional de História, 25., 2009, Fortaleza. 2009. 10 p. Disponível em: &lt;<a href="http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1506.pdf">http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1506.pdf</a>&gt;. Acesso em: 20 jun. 2013.</p> <p>6. SILVA, Wellington Barbosa da. A Guarda Urbana no Brasil Império: o caso do Recife (1876-1841). Associação Nacional de História – ANPUH - SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. 2011. 16 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299111845_ARQUIVO_AGuardaUrbananoBrasilImperio.pdf">http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299111845_ARQUIVO_AGuardaUrbananoBrasilImperio.pdf</a>&gt;. Acesso em: 20 jun. 2013.</p> <p>7. NUNES, Francivaldo Alves. A Lei de Terras e a Política de Colonização Estrangeira na Província do Paraná. <i>Revista Tempos Históricos</i>, v. 16, 2º Semestre, 2012, p. 99-126. Disponível em: &lt;<a href="http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/articl">http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/articl</a></p>
--	--	---

		<p>e/view/8099/5992&gt;. Acesso em 20 jun. 2013.</p> <p>8. VIEIRA, Adriana Maria Lopes et al. Programa de Controle de Cães e Gatos do Estado de São Paulo. 14 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/26764-26766-1-PB.pdf">http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/26764-26766-1-PB.pdf</a>&gt;. Acesso em: 20 jun. 2013.</p> <p>9. VITORINO, Artur José Renda. Centralização versus descentralização: a política monetária e fiscal do governo central imperial e a Província de São Paulo, 1850-1889. <i>Diálogos</i>, DHI/PPH/UEM, v. 13, n. 3, 2009, p. 675-695. Disponível em: &lt;<a href="http://www.puc-campinas.edu.br/rep/pos/docentes/producao_cientifica/AJRV_Centralizacao_versus_descentralizacao.pdf">http://www.puc-campinas.edu.br/rep/pos/docentes/producao_cientifica/AJRV_Centralizacao_versus_descentralizacao.pdf</a>&gt;. Acesso em: 20 jun. 2013.</p> <p>10. RIZZINI, Irma. Professores Públicos sobre o olhar vigilante dos pais: manifestações da imprensa paraense (1876-1888). p. 6343-6352. Disponível em: &lt;<a href="http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/573IrmaRizzini.pdf">http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/573IrmaRizzini.pdf</a>&gt;. Acesso em: 20 jun. 2013.</p>
--	--	---

(Continuação)

AUTOR DO RELATÓRIO/data	DADOS	REFERÊNCIAS
<p><b>Manoel José Gomes Rebello Horta/Presidente – 1878</b></p>	<p>1. Enquanto presidente, em 1879, expressava-se sua insatisfação em relação aos pais que não enviavam seus filhos à escola “receosos de que o ensino seja um perigo para os trabalhos agrícolas” [1; p. 10].</p>	<p>1. CALDEIRA, Sandra Maria. Pela homogeneidade da escola mineira: uma análise da modelização produzida pelos serviços estatísticos educacionais. 16 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/44.pdf">http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/44.pdf</a>&gt;. Acesso em: 20 jun. 2013.</p>
<p><b>João Florentino Meira de Vasconcellos/Presidente – 1871</b></p>	<p>1. Em 1864, era diretor da Instrução Pública da Parayba do Norte [1; p. 12], [5; p. 143-144].</p> <p>2. Na Paraíba do Norte era representantes de um partido liberal (1864) [2; p. 225], [5; p. 143-144].</p> <p>3. Foi Ministro dos Negócios do Império em 1885 [3; p. 288-289].</p> <p>4. Foi Senador em 1881 [4; p. 12].</p> <p>5. Sua filha, Dona Emília de Paiva Meira — nascida na Parnaíba, Piauí, em 1872 — foi escolhida por Orosimbo Maia, seu irmão, para ocupar a direção do Colégio Progresso Campineiro [6; p. 481-482].</p> <p>6. Foi Presidente da Província Mineira em 1881[7; p. 2234].</p> <p>7. Foi Vice-Presidente da Câmara em 1885[8; p. 102].</p>	<p>1. ARAÚJO, Priscilla Mikaelle Costa de. Concursos públicos para o magistério primário na Parahyba oitocentista: formar professores pela prática (1837-1864). 15 p. Disponível em: &lt;<a href="http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/CONCURSOS%20PUBLICOS%20PARA%20O%20MAGISTERIO%20PRIMARIO%20NA%20PARAHYBA.pdf">http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/CONCURSOS%20PUBLICOS%20PARA%20O%20MAGISTERIO%20PRIMARIO%20NA%20PARAHYBA.pdf</a>&gt;. Acesso em: 24 jun. 2013.</p> <p>2. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. A “moral” como princípio organizador da Escola na Parahyba dos tempos imperiais (1864-1872). ENCONTRO DE HISTÓRIA DO IMPÉRIO BRASILEIRO – Cultura e Sociabilidades: Políticas, Diversidades, Identidades e Práticas Educativas, 2, SIMPÓSIO PROCAD-NF, PPGH-UFPB/PPGH-UFGM – Patrimônios-Conexões Históricas. Universidade Federal da Paraíba, 2010, p. 221-235. Disponível em:</p>



	<p>8. Foi criada na cidade de Itabaiana (Paraíba) uma escola de ensino fundamental em sua homenagem: Escola Estadual Dr. João Florentino Meira de Vasconcelos [9; p. 11].</p>	<p>&lt;<a href="http://www.carlamaryoliveira.pro.br/gheno/PDF/1.24.pdf">http://www.carlamaryoliveira.pro.br/gheno/PDF/1.24.pdf</a>&gt;. Acesso em: 24 jun. 2013.</p> <p>3. CASTANHA, André Paulo. Regimento interno das escolas públicas da Corte de 1883: uma síntese da educação imperial. <i>Revista Histedbr On-Line</i>, Campinas, número especial, 2012, p. 282-196. Disponível em: &lt;<a href="http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/viewFile/3358/2981">http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/viewFile/3358/2981</a>&gt;. Acesso em: 24 jun. 2013.</p> <p>4. VIEIRA, Luiz Alberto Sales. <i>Entre a Vida e a Morte – Interesses Populares, Representações Cristãs da Morte e Medicina Social em Minas no Século XIX</i>. 2002. 42f. Monografia (Departamento de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais. Disponível em: &lt;<a href="http://www.arq.ufmg.br/nehcit/rccontos/monografias/luiz_vieira.pdf">http://www.arq.ufmg.br/nehcit/rccontos/monografias/luiz_vieira.pdf</a>&gt;. Acesso em: 24 jun. 2013.</p> <p>5. ARAÚJO, Rose Mary de Souza. A gênese e a implantação da Escola Normal na Parahyba do Norte (1837-1885). <i>SAECULUM – Revista de História</i> [24]; João Pessoa, 2011, p. 139-160. Disponível em: &lt;<a href="http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/12439/7201">http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/12439/7201</a>&gt;. Acesso em: 24 jun. 2013.</p> <p>6. CORRÊA, Priscila Kaufmann. Entre a fé e o fruto do conhecimento: o ensino religioso no Colégio Progresso Campineiro, Campinas – São Paulo (1900-1937). <i>Antíteses</i>, v. 2, n. 3, 2009, p. 477-490. Disponível em:</p>
--	---	--

		<p>&lt;<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/1947/2209">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/1947/2209</a>&gt;. Acesso em: 24 jun. 2013.</p> <p>7. ALMEIDA, Cíntia Borges de. A compulsoriedade da instrução primária nos oitocentistas e no início republicano: experiências e estudos de caso. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012, p. 2228-2247. Disponível em: &lt;<a href="http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.17.pdf">http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.17.pdf</a>&gt;. Acesso em: 24 jun. 2013.</p> <p>8. DAIBERT JUNIOR, Robert. A Princesa Isabel no cenário Imperial: a Lei Áurea e o abolicionismo católico. <i>Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro</i>, Rio de Janeiro, ano 171, n. 446, 2010, p. 93-125. Disponível em: &lt;<a href="http://www.google.com.br/#output=search&amp;scient=psy-ab&amp;q=http:%2F%2Fwww.ihgb.org.br%2Fihgb%2Fihgb2010numero0446.pdf%23page%3D93&amp;oq=http:%2F%2Fwww.ihgb.org.br%2Fihgb%2Fihgb2010numero0446.pdf%23page%3D93&amp;gs_l=hp.3...3627.3627.0.4405.1.1.0.0.0.310.310.3-1.1.0....0...1c.1.23.psy-ab..1.0.0.G3E1GsSr2l0&amp;pbx=1&amp;bav=on.2,or.r_qf.&amp;bvm=bv.50165853,d.dmg&amp;fp=5dcfe9cfa545d1c1&amp;biw=1280&amp;bih=630">http://www.google.com.br/#output=search&amp;scient=psy-ab&amp;q=http:%2F%2Fwww.ihgb.org.br%2Fihgb%2Fihgb2010numero0446.pdf%23page%3D93&amp;oq=http:%2F%2Fwww.ihgb.org.br%2Fihgb%2Fihgb2010numero0446.pdf%23page%3D93&amp;gs_l=hp.3...3627.3627.0.4405.1.1.0.0.0.310.310.3-1.1.0....0...1c.1.23.psy-ab..1.0.0.G3E1GsSr2l0&amp;pbx=1&amp;bav=on.2,or.r_qf.&amp;bvm=bv.50165853,d.dmg&amp;fp=5dcfe9cfa545d1c1&amp;biw=1280&amp;bih=630</a>&gt;. Acesso em: 24 jun. 2013.</p> <p>9. OLIVEIRA, Waldianna Souza de. <i>Adição e Subtração dos números inteiros e o uso de materiais concretos</i>. 2011. 48f. Monografia</p>
--	--	---

		(Departamento de Matemática – Curso de Licenciatura em Matemática a Distância) – Universidade Federal da Paraíba – Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: < <a href="http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19/1/WSO09082012.pdf">http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19/1/WSO09082012.pdf</a> >. Acesso em: 24 jun. 2013.
<p><b>Teófilo Carlos Benedito Ottoni/Presidente - 1882</b></p>	<p>1. Foi considerado um político liberal [1; p. 65 e 66], [4; p. 80], [4; p. 81].</p> <p>2. “Destacou-se no cenário nacional não apenas pela sua atuação decisiva e conturbada nas questões políticas do Império. Ottoni também esteve à frente de um dos empreendimentos comerciais mais polêmicos e fascinantes do Brasil imperial” (Companhia do Mucuri) [1; p. 65 e 66].</p> <p>3. Foi diretor da Companhia do Mucuri, entre 1847 e 1863 [1; p. 65 e 66].</p> <p>4. Atuou em projetos pioneiros na construção de rodovias modernas do Império, atraindo para o interior dos sertões de Minas Gerais imigrantes de diversas nacionalidades [1; p. 65 e 66].</p> <p>5. Conseguiu atrair em torno de si boa parte da elite econômica de Minas e do Rio de Janeiro [1; p. 65 e 66].</p> <p>6. Publicou na <i>Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro - IHGB</i>, em 1858, a “Notícia Sobre os Selvagens do Mucuri” [1; p. 66].</p> <p>7. Chefiou a expedição de setembro de 1847, responsável por adentrar no interior da floresta que guardava o vale do Mucuri [1; p. 70].</p>	<p>1. SILVA, Weder Ferreira da. Empreendimentos comerciais e a “questão indígena” nos sertões de Minas Gerais (1847-1860). <i>Em Tempos de História</i> – Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília PPG-HIS, n. 18, Brasília, 2011, p. 65-78. Disponível em: &lt;<a href="http://seer.bce.unb.br/index.php/emtempos/article/view/4297/3594">http://seer.bce.unb.br/index.php/emtempos/article/view/4297/3594</a>&gt;. Acesso em: 24 jun. 2013.</p> <p>2. FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. A criança como objeto de estudo no contexto do Grupo Escolar João Pinheiro de Ituiutaba – MG (1966-1988). 13 p. Disponível em: &lt;<a href="http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/1a_2.pdf">http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/1a_2.pdf</a>&gt;. Acesso em: 24 jun. 2013.</p> <p>3. SILVA, Weder Ferreira da. <i>Colonização, política e negócios: Teófilo Benedito Ottoni e a trajetória da Companhia do Mucuri (1847-1863)</i>. 2009. 200f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais, 2009. Disponível em: &lt;<a href="http://repositorio.sisbin.ufop.br/bitstream/123456789/2564/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Coloniza%c3%a7%c3%a3oPol%c3%adticaNeg%c3%b3cios.pdf">http://repositorio.sisbin.ufop.br/bitstream/123456789/2564/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Coloniza%c3%a7%c3%a3oPol%c3%adticaNeg%c3%b3cios.pdf</a>&gt;. Acesso em: 24 jun. 2013.</p>

8. A prática por ele adotada, em relação ao trato com os nativos, chamava a atenção por se aproximar do que havia preconizado o estadista José Bonifácio de Andrada e Silva e o sertanista francês Guido Marlière [1; p. 75].

9. Presidente da Província em 1882 [2; p. 2].

10. Firmou a Lei 3.038/1882 que criou a mais antiga escola pública estadual, autorizando, assim, na Paróquia de São José do Tijuco, a criação da cadeira de instrução primária apenas para o sexo feminino [2; p. 2].

11. Companhia de Comércio e Navegação do Mucuri criada em 1847 e dirigida por Teófilo Benedito Ottoni [3; p. 12].

12. “Filadélfia — povoação planejada pelo engenheiro alemão Robert Schlobach e fundada por Teófilo Ottoni em 1853 — é tida como a primeira ‘cidade empreendimento’ da história urbana em MG” [3; p. 16].

13. “Com o irmão Honório, Teófilo Ottoni, dedicou-se ao comércio de importação, com um estabelecimento no Rio de Janeiro — a Ottoni & Cia. Esta empresa era responsável por manter um comércio de tropas entre a capital e o interior do império” [3; p. 43].

14. José Eloi Ottoni, tio de Ottoni, foi uma figura muito importante para a sua formação [3; p. 46].

15. Em 1826, aos 19 anos, Teófilo e seu irmão Honório foram matriculados na Academia da Marinha no Rio de Janeiro. Nesta oportunidade, os irmãos foram morar na casa do tio (José Eloi Ottoni), na época funcionário público

4. ARAUJO, Valdei Lopes de; SILVA, Weder Ferreira da. Fragmentos de um periódico perdido – a Sentinela do Serro e o sentimento da “republicanização” (1830-1832). *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 27, n. 45, 2011, p. 75-95. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v27n45/v27n45a04.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

5. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração*. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Exatas, Minas Gerais, 2007, 122 p. Disponível em: <[https://1ce0db27-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/admufvjm10/home/Projeto\\_Pedag%C3%B3gico\\_Administra%C3%A7%C3%A3oatualizado2010-2.pdf?attachauth=ANoY7crRljjmNEJ4UGhHWKsnsmLLEjqNGxmexqWdBIIrDSqYqRVOzZUZnNwa0TdlZrDixtaA5RDAclTGP2xLn-Xx-XeO8mX6ZD8b1cBRPxsVlsOSjrvnOU6lbgJldqGT1fy57b7xW99kLa2lj8jjjke4l4mq3CFoL9OLmFKYNtxbjyWPZIBKZKIm2joMDrxKywBz3A5HbtS3T0O5BoMGIV2PbUz8ED-LUGWsS7X-kYAA7-edHHVb8jul9sek82O65N6wKwBAmoMxGm0WOa94G9rYK8qMQJbS59cuEK4FHeQZb5rmbzdn7c%3D&attredirects=0](https://1ce0db27-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/admufvjm10/home/Projeto_Pedag%C3%B3gico_Administra%C3%A7%C3%A3oatualizado2010-2.pdf?attachauth=ANoY7crRljjmNEJ4UGhHWKsnsmLLEjqNGxmexqWdBIIrDSqYqRVOzZUZnNwa0TdlZrDixtaA5RDAclTGP2xLn-Xx-XeO8mX6ZD8b1cBRPxsVlsOSjrvnOU6lbgJldqGT1fy57b7xW99kLa2lj8jjjke4l4mq3CFoL9OLmFKYNtxbjyWPZIBKZKIm2joMDrxKywBz3A5HbtS3T0O5BoMGIV2PbUz8ED-LUGWsS7X-kYAA7-edHHVb8jul9sek82O65N6wKwBAmoMxGm0WOa94G9rYK8qMQJbS59cuEK4FHeQZb5rmbzdn7c%3D&attredirects=0)>. Acesso em: 24 jun. 2013.

- radicado na Capital do Império [3; p. 46].
16. Diziam que Teófilo Ottoni possuía uma excelente retórica [3; p. 49].
17. “A atuação de Teófilo Ottoni — ora como político, ora como comerciante da praça do Rio de Janeiro desde a década de 1820 — lhe conferiu experiência para dar os fundamentos necessários ao projeto de criação da futura Companhia de Navegação e Comércio do Mucuri” [3; p. 50].
18. Pertencia à elite regional mineira [3; p. 54].
19. Foi vice-presidente da Casa (Câmara), e “um dos mais fortes e decididos chefes do partido que predominava no país” [3; p. 67].
20. Pôde intervir de forma direta na aprovação do contrato celebrado com o Gabinete Alves Branco [3; p. 67].
21. Em 1847, organizou uma expedição que penetrou no interior do Vale do Mucuri, com a intenção de conquistar os nativos [3; p. 87].
22. “Representando um lote de ações cotadas em 180 contos de réis, Teófilo Ottoni, era o terceiro maior acionista da Companhia do Mucuri e o maior acionista unitário da empresa” [3; p. 107].
23. Tornou-se um importante negociante da corte a partir da idealização da Companhia do Mucuri [3; p. 107].
24. Além de estar associado a Irineu Evangelista na Companhia do Mucuri, Ottoni também participava ao lado

de Mauá na comissão encarregada de aprovar os Estatutos do Banco do Brasil (1851), atuando como secretário da Diretoria” [3; p. 108].

25. Foi sócio ao lado de Mauá na Imperial Companhia à Vapor e Estrada de Ferro Petrópolis — empresa responsável pela construção da primeira ferrovia do país [3; p. 108].

26. A intensa participação do diretor da Companhia do Mucuri no cenário econômico da corte rendeu-lhe destaque e prestígio entre os comerciantes de grosso trato, pois em duas oportunidades (1851 e 1854), Ottoni seria eleito o presidente da Sociedade dos Assinantes da Praça de Comércio do Rio de Janeiro, além de presidir entre 1853 e 1855 o Monte Pio Geral [3; p. 108].

27. “No dia 7 de setembro de 1853, Teófilo Ottoni fundou a primeira povoação mineira concebida sob os moldes daquilo que Sergio da Mata denominou de ‘cidade-emprego’” (Filadélfia) [3; p. 125].

28. “Em 1854, ao defender a criação de uma nova província no Império, Teófilo Ottoni chegou a apontar Filadélfia como possível sede da nova unidade provincial” [3; p. 130].

29. Foi considerado “um homem de profunda instrução científica, grande firmeza de caráter e de vontade séria e reta” [3; p. 132].

30. Em 1860, retornou à Câmara [3; p. 171 e 172].

31. Senador em 1869 [3; p. 176 e 177].

32. Faleceu em 17 de outubro de 1869 [3; p. 176 e 177], [4; p. 79].

33. Nasceu em 27 de novembro de 1807, na Vila do Príncipe, comarca do Serro Frio, Minas Gerais e faleceu no Rio de Janeiro em 17 de outubro de 1869 [4; p. 79].

34. Foi o primogênito entre os doze filhos do político Jorge Benedito Ottoni e de D. Rosália de Souza Maia [4; p. 79].

35. Casou-se em 10 de novembro de 1841 no Rio de Janeiro com D. Carlota Amália de Azevedo Cunha, filha do Conselheiro Joaquim Francisco de Azevedo e de D. Marianna de Azevedo Cunha [4; p. 79].

36. Após concluir o ensino elementar no Serro, Ottoni desembarca no Rio de Janeiro em 1826 para se matricular no curso de engenharia mecânica da Academia da Marinha [4; p. 79].

37. “Em suas aulas (na Academia da Marinha), o então liberal e futuro membro da chamada Trindade Saquarema, ensinava mecânica e também lições sobre as ideias liberais de Thomas Jefferson, de quem era caloroso encomiasta e eloquente expositor” [4; p. 79].

38. Ingressou no Clube dos Amigos Unidos, liderado pelas relevantes figuras de Evaristo da Veiga, Bernardo Pereira de Vasconcelos e Cipriano Barata [4; p. 79].

39. Em 1829, sob o pseudônimo de Jovem pernambucano, começa a fazer oposição ao governo de Pedro I em jornais da corte, como *O independente* (de Joaquim José Rodrigues Torres) e *Astréia* (de Antônio José do Amaral e de José Joaquim de Vieira Souto). Em

sua província natal, Ottoni colaborou com o *Astro de Minas*, de São João Del Rei, e *Eco do Serro*, da Vila Diamantina [4; p. 79 e 80].

40. “Para José Murilo de Carvalho, Teófilo Ottoni possuiu um percurso político de lógica impecável. Ferrenho opositor do chamado ‘governo pessoal’ de Pedro I, Ottoni constituiu-se em figura de grande importância não só para o Sete de Abril como também em outros episódios de destaque na trajetória política do Brasil” [4; p. 80].

41. “Em períodos de crise institucional em Minas Gerais, teve participação importante na chamada Sedição do Ano da Fumaça (1833), recrutando combatentes no Serro para auxiliar no possível ataque ao ‘governo intruso’ que se instalou em Ouro Preto. Atuou firmemente e foi um dos principais entusiastas do processo que antecipou a aclamação de Pedro de Alcântara em 1840. Em 1842, o político liderava em Minas Gerais a malograda Revolução Liberal, momento que ficou preso, recebendo a alcunha pejorativa de Luzia — vocabulário político que viria rotular todos aqueles que se alinharam ao Partido Liberal. Cerca de dois anos mais tarde o ‘rebelde’ foi anistiado pelo júri da Câmara de Mariana” [4; p. 80].

42. “Após o insucesso da Revolução Liberal, Ottoni abandonará temporariamente a vida política em 1847 para dedicar-se ao projeto da Companhia de Navegação e Comércio do Mucuri, responsável por construir a primeira estrada em moldes modernos no Brasil. Nessa empreitada também fundou a povoação de Filadélfia (clara alusão à homônima norte-americana), primeira cidade-emprego da história urbana de Minas Gerais” [4; p. 80].



43. “Em 1860, ao publicar a Circular, Teófilo Ottoni retorna à vida pública elegendo-se deputado pelo Rio de Janeiro e por sua província natal. Regressa à Câmara dos deputados como líder do Partido Liberal” [4; p. 81].

44. Preterido cinco vezes pelo imperador para o assento no senado, somente em 1863 assumiu uma cadeira na câmara vitalícia do Império [4; p. 81].

45. Seu último ato público de relevância para a história do Império foi ter apoiado e assinado o Manifesto do Centro Liberal, publicado em março de 1869 — precursor do Manifesto Republicano, publicado em 3 de dezembro de 1870 [4; p. 81].

46. No dia cinco de outubro de 1869, Teófilo Ottoni comparece no senado pela última vez. Doze dias depois falecia o político liberal mineiro [4; p. 81].

47. Foi considerado por seus biógrafos e também para a historiografia, Teófilo Ottoni “um dos mais enigmáticos políticos do período imperial, um homem capaz de se reinventar politicamente e ainda assim produzir uma coerência discursiva impressionante. Mito político vivo, foi abundantemente representado por inimigos e admiradores” [4; p. 81].

48. “A cidade de Teófilo Otoni foi fundada por Theophilo Benedicto Ottoni em 1853, às margens do rio Todos os Santos, no momento de sua fundação, recebeu o nome de Filadélfia, uma homenagem à cidade que era considerada o berço da democracia nas Américas” [5; p. 8].

## Fontes:

GALVÃO, Miguel Arcanjo. *Relação dos Cidadãos que Tomaram Parte no Governo do Brasil no Período de Março de 1808 a 15 de Novembro de 1889*.

Ministério da Justiça, Arquivo Nacional. Rio de Janeiro: GB, 1969.

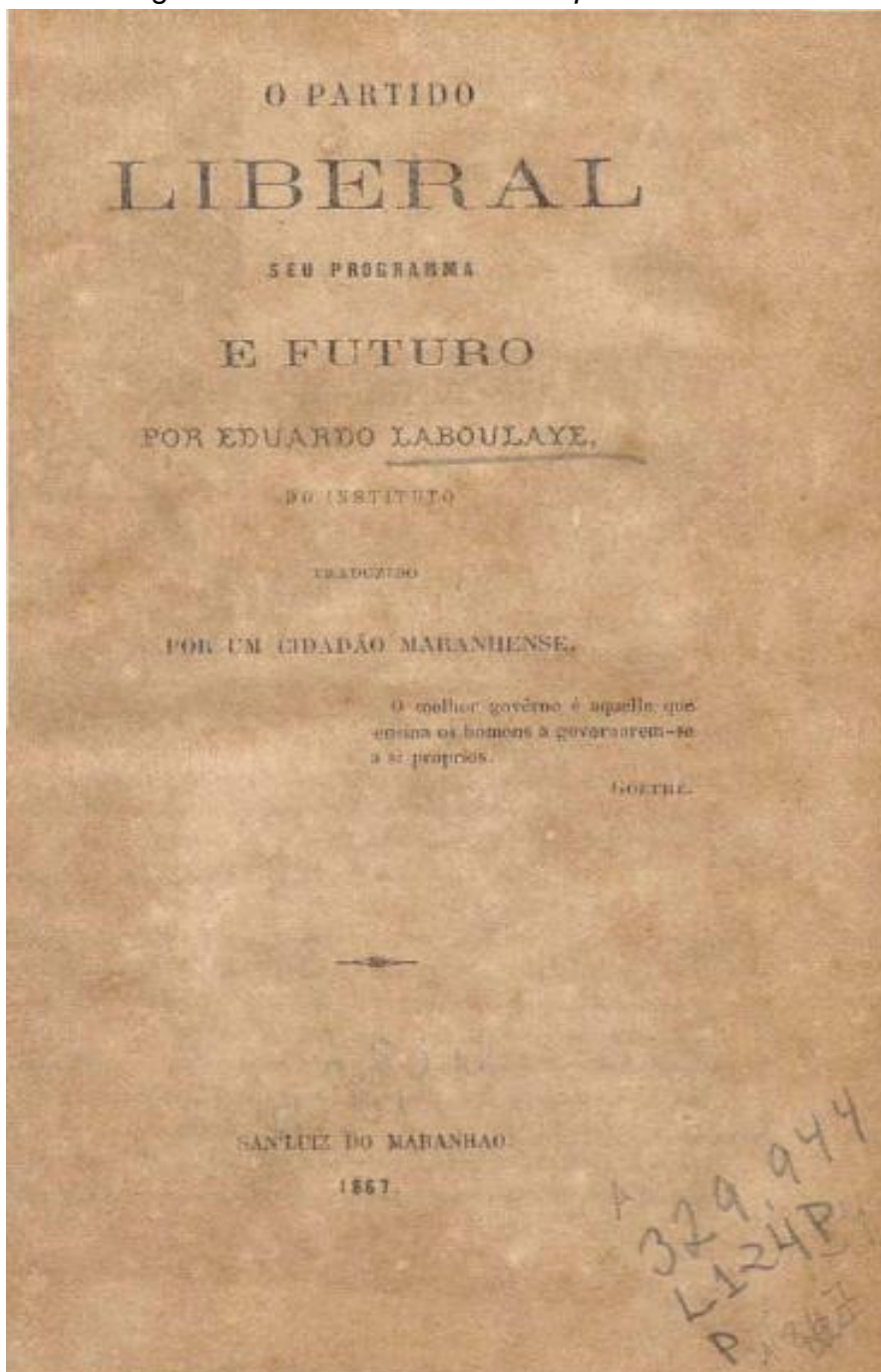
MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889*. Disponível em:

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Presidentes da Província/Fallas – 1835-1842*. Divisão de Obras Raras, OR PERI 0012, séc. XIX.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. *Relatórios ao Conselho Geral da Província – 1828-1833*. Divisão Obras Raras. OR PERI 012, séc. XIX.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. Registro de propostas do Conselho Geral da Província– 1828-1832. Conselho Geral da Província. CGP 4.

## ANEXOS

**ANEXO A – Folha de rosto e *Tábua de Matérias* do livro *O Partido Liberal seu programa seu futuro***Figura 4— Folha de rosto de *O partido Liberal*

Fonte: LABOULAYE, 1867.

Figura 5 — Tábua de Matérias de *O Partido Liberal*

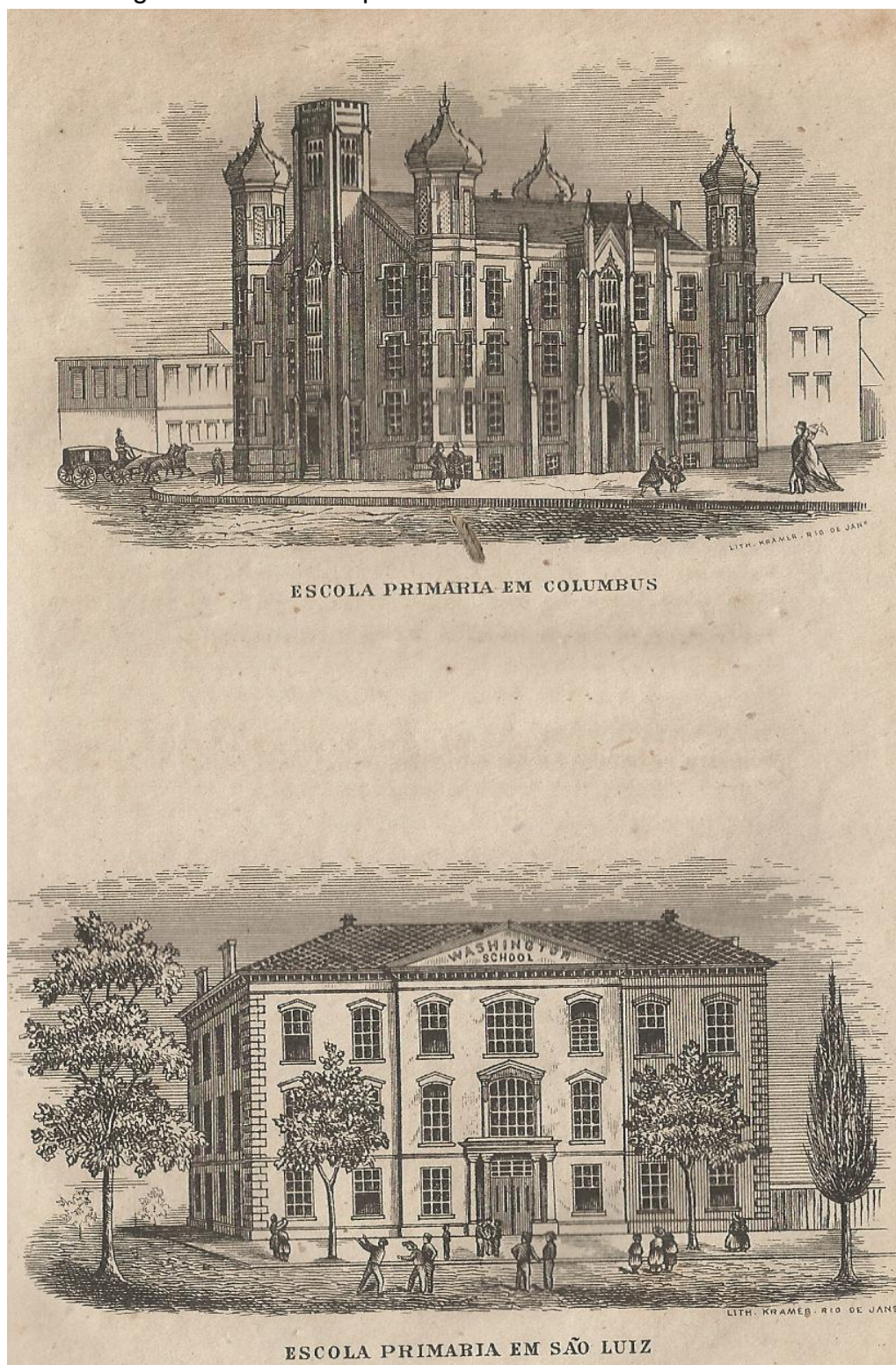
TABOIA DAS MATERIAS.	
Dedicatoria. . . . .	FAD V
Prefacio. . . . .	1
<b>PARTE PRIMEIRA.</b>	
I.—O que é o partido liberal . . . . .	11
II.—Das duas especies de liberdade . . . . .	17
III.—Das liberdades individuaes. . . . .	19
IV.—Das liberdades sociaes. . . . .	37
§ 1°—Liberdade dos cultos. Separação da Igreja e do Estado . . . . .	40
§ 2°—Liberdade d'ensino. . . . .	53
§ 3°—Liberdade da charidade . . . . .	69
§ 4°—Liberdade d'associação. . . . .	71
V.—Liberdades municipaes. . . . .	75
VI.—Reflexões geraes. . . . .	89
<b>PARTE SEGUNDA.</b>	
VII.—Da liberdade politica ou das garantias . . . . .	93
VIII.—Do verdadeiro character da liberdade politica . . . . .	99
IX.—Dos elementos da liberdade politica. . . . .	107
X.—Do suffragio universal. . . . .	114
XI.—Da educação popular . . . . .	125
XII.—Da representação nacional. . . . .	133
XIII.—Da responsabilidade ministerial . . . . .	137
XIV.—Do Senado . . . . .	159
XV.—Da iniciativa . . . . .	167
XVI.—Da justiça em França e da egualdade perante a lei . . . . .	179
XVII.—Da liberdade da imprensa . . . . .	196
XVIII.—O futuro do partido liberal. . . . .	215
<b>APPENDICE.</b>	
I.—Os principios de 1789. . . . .	225
II.—A liberdade em França e na Belgica . . . . .	227
<b>FIM DA TABOIA.</b>	

Fonte: LABOULAYE, 1867.



**ANEXO B — Prédio escolares dos Estados Unidos no século XIX**

Figura 6 — Escolas primárias em Columbus e São Luiz



Fonte: HIPPEAU, 1871, p. 34-35.



Figura 7 — Colégio Vassar em New York

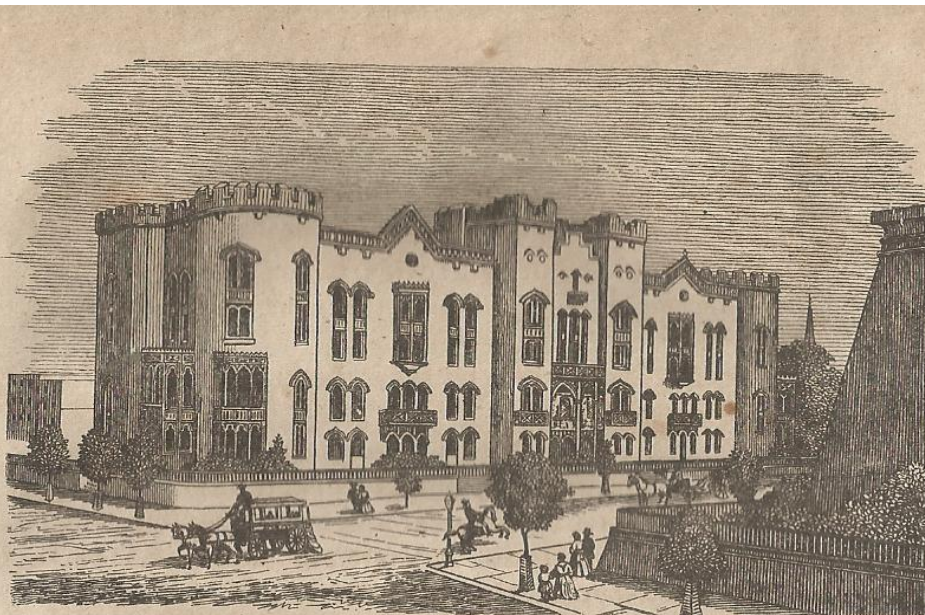


COLLEGIO VASSAR, EM POUGHKEPSIE, ESTADO DE NOVA YORK

Fonte: HIPPEAU, 1871, p. 78-79.



Figura 8 — Colégio Rutger para o sexo feminino em New York e Parker Institute no Brooklyn



COLLEGIO RUTGER PARA O SEXO FEMININO, EM NOVA YORK



INSTITUTO PACKER EM BROOKLYN



Figura 9 — Collegio Columbia, universidade

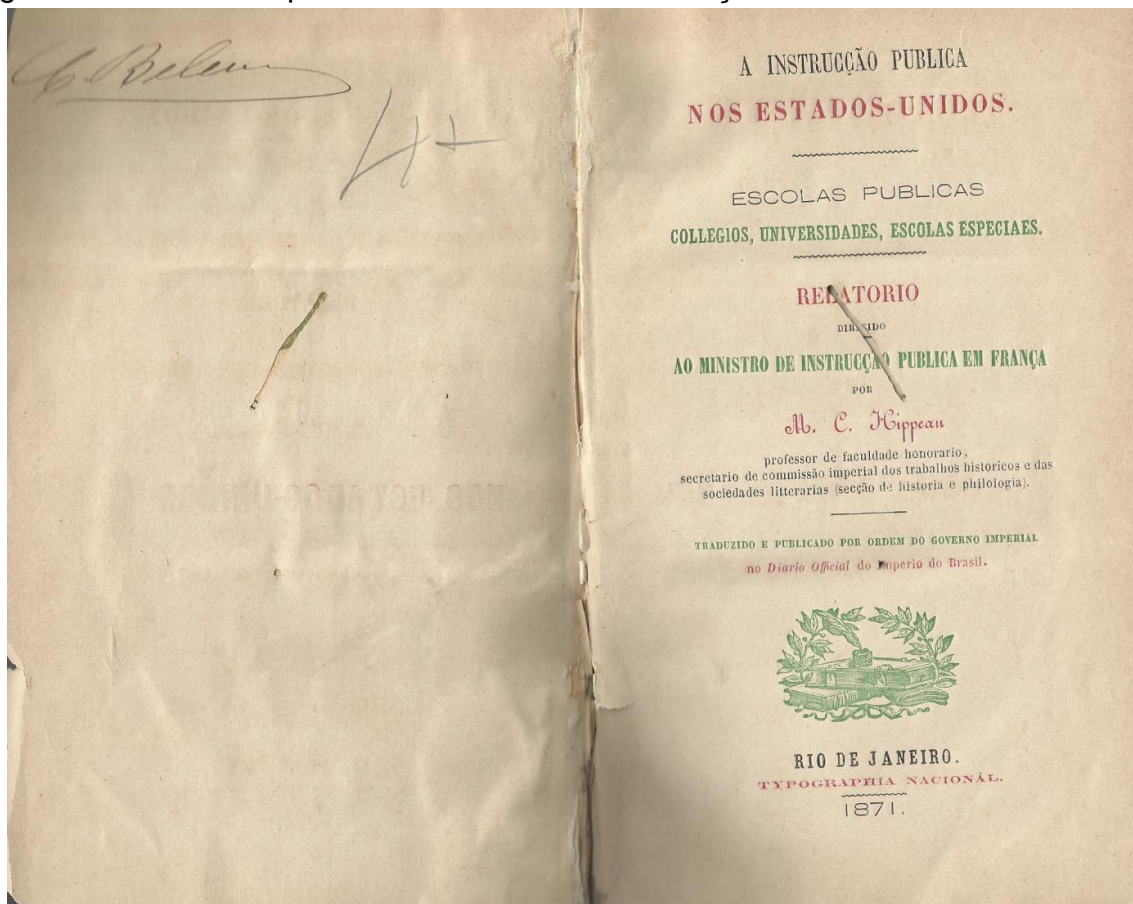


Fonte: HIPPEAU, 1871, p. 190-191.



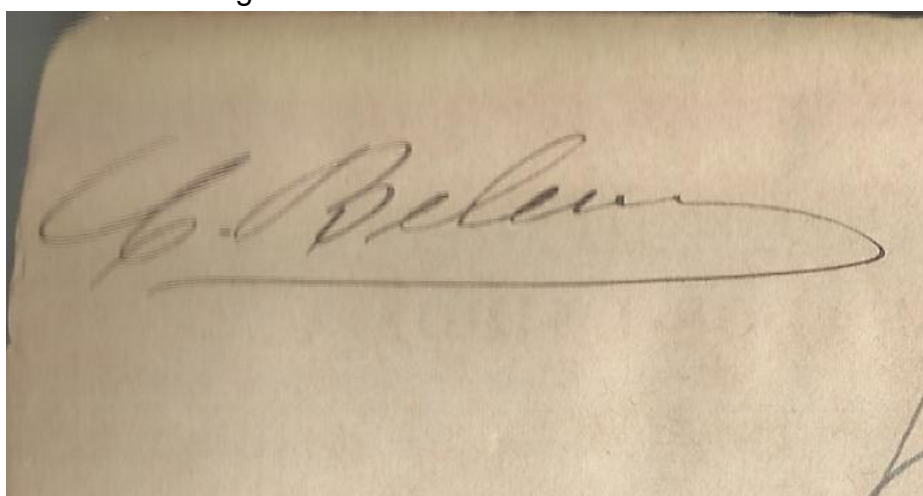
**ANEXO C – Contracapa e folha de rosto do livro *A Instrução Pública nos Estados Unidos*: com assinatura de posse “C. Belém”**

Figura 10 — Contracapa e folha de rosto de *A Instrução Pública nos Estados Unidos*



Fonte: HIPPEAU, 1871.

Figura 11 — Assinatura de C. Belém



Fonte: HIPPEAU, 1871.