

Marcilaine Soares Inácio

**O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas
Gerais (1825-1852)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da UFMG como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho

Belo Horizonte

2003

Dissertação defendida em 9 de dezembro de 2003 e aprovada pela banca examinadora
constituída pelos professores

Titulares

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho

Orientador

Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal

Prof. Dr. Antonio Augusto Gomes Batista

Suplente

Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel

Aos meus pais e ao Dedê,
pelo amor, pelo carinho e
pelo apoio que há muito
dedicam a mim e por
compreenderem minha
ausência, especialmente nos
períodos da escrita. Com
vocês meu caminhar se
torna mais fácil.

Agradecimentos

Ao Luciano, por despertar em mim o fascínio pela história da educação, pela amizade, pelo carinho, pelo respeito, por me ensinar os caminhos da pesquisa, enfim, por acreditar em mim. Sem ele, a realização deste trabalho não seria possível.

Ao Tarcísio, à Cynthia, à Francisca, à Magda, à Thaís e ao Dute, pelo incentivo, pelas sugestões e contribuições teóricas, assim como pela amizade.

Aos membros do GEPHE, pela acolhida, pelo intercâmbio de idéias e informações, por facilitarem a tarefa da pesquisa e por tornarem as viagens aos congressos e às Anpeds muito mais divertidas e prazerosas. Agradecimentos especiais à Fabiana, Fernanda Simões, Diana, Fernanda Mendes, Walquíria e Carla, por indicarem os caminhos e facilitarem o trabalho com as fontes.

Não poderia deixar de mencionar Paulino, Grázia, Cleuza e Karine que tornaram o mestrado um tempo de outras aprendizagens que não somente as acadêmicas. À Marcilene, há tempos companheira de caminhada. À Diana, que de colega de mestrado tornou-se uma amiga.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, pela atenção e presteza com que sempre me atenderam.

Aos funcionários do Arquivo Público Mineiro, pela preciosa ajuda durante a pesquisa documental.

À Tucha, pela revisão do texto.

Ao meu amigo João Maciel e à amiga Lenir, por compreenderem minha ausência. Embora longe, vocês jamais saíram do meu coração.

Aos sobrinhos Guilherme, Gustavo e a Rafaela, por me ensinarem que muitas vezes a beleza da vida encontra-se na simplicidade e na sinceridade de sentimentos e gestos.

À Capes, pelo financiamento desta pesquisa.

Epígrafe

E então eu soube, eu descobri. Assim de repente. Descobri que nada é de repente. Dessa vez, a pesquisa do colégio não é só em livro nem fora de mim. É também na minha vida mesmo, dentro de mim. Nos meus segredos, nos meus mistérios, nas encruzilhadas escondidas, Bisa Bia discutindo com Neta Beta e eu no meio, pra lá, pra cá. Jeitos diferentes de meninos e meninas se comportarem, sempre mudando. Mudanças que eu vou fazendo, por isso é difícil, às vezes dá vontade de chorar. Olhando para trás e andando para frente, tropeçando de vez em quando, inventando moda. É que eu também sou inventora, inventando todo dia um jeito novo de viver. Eu, Bel, uma trança de gente, igualzinho quando eu faço uma trança no cabelo, dividido em três partes e vou cruzando uma com as outras, a parte de mim mesma, a parte de Bisa Bia, a parte de Neta Beta. E Neta Beta vai fazer o mesmo comigo, a Bisa Bel dela, e com alguma bisneta que não dá nem para eu sonhar direito. E sempre assim. Cada vez melhor. Para cada um e para todo mundo. Trança de gente.

Bisa Bia, Bisa Bel. Ana Maria Machado

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1– A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS E OS MÉTODOS DE ENSINO.....	31
1.1 Produzindo o lugar da instrução elementar na sociedade oitocentista.....	32
1.2 Estruturando o ensino elementar.....	38
1.3 A racionalidade da instrução escolar: os métodos de ensino.....	56
1.3.1 Método individual.....	58
1.3.2 Método mútuo.....	62
1.3.3 Método simultâneo.....	77
1.3.4-Método misto.....	90
CAPÍTULO 2– O PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO DO ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS.....	101
2.1 A materialidade da escola mineira.....	103
2.2 As apropriações dos métodos de ensino.....	124
2.3 -Aula pública de ensino mútuo de Ouro Preto: uma escola modelo?.....	133
2.4 Um caso especial: a escola de ensino mútuo de Diamantina.....	141
CAPITULO 3– SABERES ESCOLARES.....	149
3.1 As finalidades do ensino de primeiras letras.....	150
3.2 Os conteúdos de ensino.....	154
3.2.1 O ensino simultâneo da leitura e da escrita.....	164
3.3 A organização do ensino.....	168
3.4 Do tempo conferido às primeiras aprendizagens.....	182
3.5 Os exames públicos de alunos.....	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	203
ANEXOS.....	219

Lista de anexos

Anexo I –Mapa da Província de Minas Gerais.....	219
Anexo II –Capa e folha de rosto do <i>Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo</i>	220
Anexo III –Mapas de escolas de primeiras letras.....	221
Anexo IV –Escrita do aluno José Maximiano Pereira.....	226
Anexo V – Escrita dos alunos de primeiras letras da escola de São João del Rei.....	227
Anexo VI – Mapa da escola mútuo de São João del Rei.....	230
Anexo VII – Imagens de castigos aplicados a escravos.....	231

Resumo

Com este trabalho investigamos o processo de escolarização em Minas Gerais entre 1825 e 1852, privilegiando o ensino de primeiras letras, ou instrução elementar. Esse período pode ser caracterizado pelos intensos debates sobre a necessidade de escolarizar a população pobre e a importância de organizar a instrução pública, relacionando-as à construção do Estado Nacional e às formas de garantir a ordem e de civilizar o heterogêneo povo brasileiro. Assim, focalizamos a atuação dos intelectuais e políticos mineiros na organização do ensino escolar de primeiras letras na província mediante a formulação de aparatos legais e da ampliação do número de escolas públicas, problematizando os limites de acesso de toda a população à instrução elementar. Estudamos o processo de implantação de novos métodos de ensino que deveriam substituir o ensino individual, dotando a instrução escolar de racionalidade e suas relações com a formação dos professores. Realçamos a afirmação da *forma escolar* de socialização das crianças e dos jovens e de um modelo escolar de transmissão de conhecimento. Investigamos as *táticas* de apropriação dos professores mineiros em relação aos métodos, assim como descrevemos e analisamos sua atuação no processo de institucionalização da escola de primeiras letras. Buscamos, ainda demonstrar que a partir das experiências com o método de ensino mútuo pôde se produzir nova materialidade para o processo educativo escolar vinculada à introdução dos novos métodos de ensino. Inventariamos os objetos escolares que fizeram parte do cotidiano escolar e demonstramos como a introdução de uma série de novidades materiais complexificou a prática de ensino e interferiu diretamente no modo como os professores organizaram o processo de transmissão e no tempo que os alunos levavam para aprender o conteúdo das disciplinas que constituíam a educação escolar.

Résumé

Dans cet ouvrage on recherche le processus de scolarisation dans l'état du Minas Gerais entre les années 1825 et 1852 tout en privilégiant l'enseignement de premières lettres ou l'instruction élémentaire. La période privilégiée peut être caractérisée par des débats vivants autour de la nécessité de scolariser le public issu des milieux défavorisés et de l'importance d'organiser l'instruction publique en les rapportant à la construction de l'État Nacional et aux formes d'assurer l'ordre et de civiliser l'hétérogène peuple brésilien. Ainsi, on met l'accent sur l'actuation des intellectuels et des politiciens *mineiros* dans l'organisation de l'enseignement scolaire de premières lettres dans la province, par le biais de la formulation de dispositifs légaux et de l'accroissement du nombre d'écoles publiques tout en problématisant les limites d'accès de toute la population à l'instruction élémentaire. On étudie le processus de la mise en place de nouvelles méthodes d'enseignement qui devraient remplacer l'enseignement individuel, en dotant ainsi l'instruction scolaire de rationalité, et leurs relations avec la formation des enseignants. On relève l'affirmation de la mise en forme scolaire de la socialisation des enfants et des jeunes et d'un modèle scolaire de transmission de connaissance. On recherche les modes d'appropriation des enseignants *mineiros* par rapport aux méthodes et on décrit et analyse aussi leur actuation dans le processus d'institutionnalisation de l'école de premières lettres. On cherche encore à démontrer qu'à partir des expériences avec la méthode d'enseignement mutuel se produira une nouvelle matérialité pour le processus éducatif scolaire liée à l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement. On a fait un inventaire des objets scolaires qui ont fait partie du quotidien scolaire et on démontre comment l'introduction d'une série de nouveautés matérielles a rendu complexe la pratique de l'enseignement et est intervenue directement dans la façon dont les enseignants ont-ils organisé le processus de transmission et dans le temps mis par les élèves par s'approprier du contenu des disciplines qui constituaient l'éducation scolaire.

Abstract

This paper aims at investigating the schooling process in the State of Minas Gerais between the years of 1825 and 1852 foccusing on the elementary school. The period this paper has undertaken to study can be characterized by the keen debates pertaining to the necessity to educate the poor population and the importance of organizing public teaching. We took the care to relate to such debates the building of the National State, the mechanisms to guarantee the order, and the civilization of the heterogeneous Brazilian people. Thus, we highlight the participation of both intellectuals and politicians in the organization of the teaching of grade school through their designing of legal mechanisms and the increase of public schools in the state. We also problematize the limited access to elementary school to the bulk of the population. We examine the implentation of new teaching methods supposed to replace individual teaching, adopting the teaching based on rationality and its relationship with teacher formation. We hightlight the thriving of the concept of schools both as socialing tools and knowledge transmission. We investigate the appropriation tatics employed by the teachers in regard to methods, as well as describe and analyze their role in the process of institutionalization of the elementary school. We also show that from the experience with the so-called mutual teaching method, a new material for the education process linked to the introduction of new methods was produced. We inventory the school goals of the time and demonstrate how the introduction of several new materials both complicated the teaching and interfered in the way the teachers organized the knowledge transmission and also in the time necessary for the students to learn the topics that constituted school education.

Apresentação

Algumas obras de reconhecido prestígio no campo da historiografia da educação concebem o século XIX como um período em que o governo foi incapaz de organizar a educação popular. O período é caracterizado pelo funcionamento de poucas escolas, que não atendiam adequadamente à população, e pela introdução de métodos de ensino aplicados na Europa e implantados no Brasil como soluções simplistas e primárias para problemas complexos. O ato adicional de 1834 agravou ainda mais a situação ao suprimir de uma vez a tímida e atrapalhada política de organização de um sistema nacional de ensino público. As modificações introduzidas pelo ato adicional, que delegou às províncias a obrigação de legislar e organizar o ensino primário e o secundário foram de encontro ao estabelecimento de uma unidade orgânica do sistema em formação, provocando sua fragmentação em uma pluralidade de sistemas regionais forçosamente incompletos¹.

Estudos recentes têm demonstrado que à educação brasileira no século XIX não se pode imputar a letargia. O período imperial tem se apresentado nas pesquisas como um momento de intensos debates sobre a necessidade de escolarização da população, sobretudo das classes inferiores da sociedade. E não se trata apenas de discussões sobre a necessidade de instruir ou não o povo e de estabelecer limites para fazê-lo. O Brasil do Oitocentos, especialmente a partir da década de 1820, é marcado pela busca do ordenamento legal e pelos investimentos financeiros no campo educativo, mobilizando dirigentes imperiais e provinciais. Buscou-se conformar o processo educativo escolar a partir da introdução de novos métodos de ensino e da constituição, nas escolas normais, de um corpo de especialistas devidamente formados, definindo os espaços e os tempos destinados à ação educativa, assim como produzindo novos saberes escolares. Produziu-se gradativamente, e não sem conflito com outras instituições, a escola como o lugar por excelência da socialização das novas gerações.

Tentando melhor compreender a historiografia da educação em Minas Gerais e suas especificidades, com esta pesquisa pretendemos mostrar um momento específico do movimento de escolarização da sociedade mineira. Investigamos o ensino de primeiras letras na província entre 1825 e 1852, realçando a importância conferida aos

¹ A obra *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo, é o exemplo clássico dessa abordagem, que ainda não foi totalmente superada.

métodos simultâneos de organização da classe – mútuo, simultâneo e misto – em oposição ao ensino individual com o qual se tentou romper².

O recorte temporal foi pensado levando-se em conta, por um lado, a publicação do jornal *O Universal*, a partir de 1825, no se que intensifica, em Minas Gerais, a produção dos debates sobre a necessidade de escolarizar a população, de organizar a instrução pública, de formar professores e de introduzir métodos simultâneos de organização da classe no ensino de primeiras letras. Por outro lado, a escolha do ano de 1852 deveu-se ao intuito de acompanhar as discussões sobre as novidades que se tentou introduzir no processo de estruturação do ensino público na província mineira no que se refere à legislação, aos novos métodos de ensino e à formação dos professores.

No conjunto da documentação, e, mesmo, da bibliografia consultada, percebemos que as reflexões sobre a educação, no momento histórico de que nos ocupamos, intensificaram a produção das representações que vinham circulando desde o final do século XVII sobre a ineficiência do método de ensino individual e da sua inaplicabilidade na instrução escolar. Produziu-se uma representação de que a adoção dos métodos simultâneos de organização da classe significaria um momento de ruptura e de remodelagem da educação escolar no Brasil. Isso também nos levou a privilegiar o período compreendido entre 1825 e 1852, momento em que essa discussão ocupa um lugar de destaque nos debates sobre a escolarização da população mineira.

Ao incidirem sobre a organização global do fenômeno educativo, os novos métodos de ensino abarcavam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares. Nesse sentido, procuramos analisar a especificidade do ensino escolar dos saberes elementares – leitura, escrita e cálculo – problematizando os tempos, os espaços, os conteúdos do ensino e as práticas escolares e articulando esses aspectos à produção de uma materialidade própria da escola elementar, assim como à produção de capacidades específicas que passaram a ser atribuídas aos sujeitos encarregados de ensinar, a saber, os professores primários.

² Esta pesquisa é parte de um esforço que um grupo de pesquisadores e estudante da linha de pesquisa *Sociedade, cultura e educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, vem desenvolvendo há alguns anos, com o apoio da Fapemig e do CNPq, para melhor conhecer a história da educação na província, posteriormente, estado de Minas Gerais. No que se refere ao século XIX, destacamos as pesquisas desenvolvidas por Diana de Cássia Silva sobre o *Processo de escolarização no termo de Mariana*; por Luciano Mendes de Faria Filho sobre a atuação de *Bernardo Pereira de Vasconcelos na configuração da instrução elementar na província e a obra de Bernardo Guimarães*; por Walquíria Miranda Rosa sobre a *Instrução pública e a profissão docente entre os anos de 1825 e 1852* e por Zeli Santos Sales sobre o *Conselho Geral da Província*.

A produção e a afirmação de um discurso sobre a necessidade de educar e instruir o povo e as estratégias utilizadas para cumprir a tarefa tiveram mais visibilidade no período pós-Independência. Caracterizado pela transição da condição de Colônia para Império, o Brasil era, no segundo quartel do século XIX, um Império recém-independente que necessitava estruturar-se. A escolarização da população esteve presente nos discursos político e jornalístico da época como condição fundamental para o progresso e a modernização da província mineira e do Brasil.

Para a compreensão do papel da escolarização no processo de construção do Império brasileiro utilizaremos, ao longo do livro, o termo escolarização em duplo sentido, tomados de empréstimo a Faria Filho. Segundo o autor, os dois sentidos atribuídos ao termo estão intimamente relacionados.

Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. (FARIA FILHO, 2002, p.16).

Em outra acepção, entende-se por escolarização:

O processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de consequências sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil (FARIA FILHO, 2002, p.16).

Nas Minas Gerais, como em outras províncias brasileiras, as elites dirigentes interessadas na escolarização da população empenharam-se na produção da escola como instituição responsável pelo ensino da leitura, da escrita e do cálculo, das regras de civilidade, da moral e da religião. Saber ler, escrever e contar era concebido como um traço de distinção entre as pessoas. Os preceitos morais e políticos passaram a estar imbricados ao ensino da leitura e da escrita. Instruir a parcela pobre e livre da população tornaria possível reformar os costumes e erradicar a ignorância e a miséria do povo. A brutalidade e a barbárie seriam desarraigadas da sociedade mineira. Povo instruído era sinônimo de povo ordeiro e civilizado, capaz de conjugar liberdade e legalidade, atributo fundamental no processo de estruturação do Estado nacional brasileiro.

Nesse contexto, a palavra escrita assumiu lugar central, como ocorreu na Europa Ocidental, conforme informa Roger Chartier (1991, p.25):

O desenvolvimento do Estado moderno repousa sobre a maior familiaridade com o texto escrito. É por meio dele que cada vez mais são transmitidas as vontades da autoridade pública. O estado de justiça e de finanças, nascido no final da Idade Média e consolidado nos dois primeiros séculos da modernidade, exigiu um maior número de pessoas capazes de ler. A linguagem escrita, especialmente a judiciária e a administrativa, abalaram os antigos valores ligados à palavra oral, através da qual, durante séculos, se declarou o direito e a justiça, o comando e o poder. Tal evolução transformou profundamente a relação estabelecida entre o Estado e o indivíduo.

Discutir a formação do Império brasileiro, articulando-a à centralidade do código escrito nas modernas sociedades ocidentais, permite dimensionar quão importante foi se tornando saber ler e escrever no século XIX. Segundo Ilmar Rohloff de Mattos, “no percurso de construção do Império o texto impresso permitiu àqueles que foram assumindo o papel de novos dirigentes instituir uma ordem legal e exercer uma jurisdição compulsória sobre o território, assim como dirigir o novo corpo político” (MATTOS, 1998). Havia entre as elites uma crença de que uma população que desconhecesse as leis ou que não se enquadrasse nos limites estabelecidos pela legalidade comprometia a tranqüilidade, a propriedade e a segurança dos indivíduos.

Buscou-se assegurar o mínimo de tranqüilidade pública e estabilidade política. Fez-se necessário não só redigir e aprovar textos legais, mas tornar públicas suas determinações, alcançando o mais amplamente possível a população. A difusão dos saberes elementares entre as camadas pobres da população tornou-se cada vez mais imprescindível. Os sujeitos interessados na instrução do povo lançariam mão de diversas estratégias para produzir o lugar da escola na sociedade oitocentista. A família, a Igreja, instituições intimamente associadas ao cuidado com a infância, e os espaços mais amplos de socialização, como a comunidade, foram sendo deslocados do importante lugar que ocupavam até então no processo de formação do indivíduo. Produziu-se uma imagem desses locais como deseducativos e negativos para as novas gerações, em oposição à escola, *locus* da educação e da instrução.

Afirmou-se, gradativamente, no Oitocentos a *forma escolar* de transmissão do conhecimento e de socialização de crianças e jovens. Em Minas Gerais, como em outras províncias o movimento de produção do lugar da escola e de estruturação e legitimação do ensino público envolveu a criação de escolas públicas, o emprego de um método eficiente e econômico, a habilitação dos professores, a definição do conteúdo do ensino, a introdução de novos materiais escolares, a fixação de regras para o acesso e a criação de um sistema de inspeção. Nesse sentido, o segundo quartel do século XIX apresenta-

se como um momento muito rico do processo de organização do ensino público no Brasil. Para melhor compreendermos o período que nos propusemos a investigar, a noção de *cultura escolar* mostra-se particularmente importante. Dominique Julia (2001, p. 10) define cultura escolar como:

Um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (grifo do autor).

Tais normas e práticas, segundo o autor, não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores. No trabalho que ora apresentamos, a noção de cultura escolar é fundamental, visto que ela “permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo quais sejam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (FARIA FILHO, 2002, p.17).

Conforme tivemos ocasião de informar, o momento posterior à proclamação da Independência foi muito fértil para o desenvolvimento de um grande debate sobre a necessidade e as dificuldades de instruir o povo. A instrução foi considerada um ramo fundamental da administração pública no momento em que se impôs a necessidade de formar pessoas dotadas de novas qualidades, fundamentais à constituição do Estado Imperial. Para o período estudado, analisamos os relatórios dos presidentes de província, que nos permitiram ter acesso a um discurso articulado sobre a instrução pública. Tais relatórios se dividem em dois tipos: os que eram apresentados pelos presidentes quando deixavam o cargo; e aqueles apresentados pelo dirigente provincial no momento da abertura anual dos trabalhos da Assembléia provincial.

Por meio desses relatórios, pudemos analisar diversas questões envolvidas no processo de organização do ensino público em Minas Gerais no segundo quartel do século XIX. Os relatos dos presidentes nos permitem ver questões como o investimento financeiro neste ramo da administração pública, as estatísticas³ relativas à instrução, a falta de professores e professoras habilitados para o ensino, as medidas tomadas para a

³ Os presidentes de província, em seus relatórios, faziam uso indiscriminado das estatísticas, sendo estas, muitas vezes produzidas com base em dados aleatórios. Para outras informações sobre as peculiaridades dessas fontes, ver Resende e Faria Filho (2001).

formação deles, a preocupação com adoção e com o fracasso dos novos métodos de ensino, os conteúdos do ensino, o regime disciplinar das escolas e os obstáculos que se colocavam à estruturação do ensino público, como infreqüência dos alunos, grande número de escolas particulares, falta de materiais escolares e pobreza dos pais de família. Esses documentos foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Diante da tarefa de estender a escolarização a uma parcela maior da população as discussões sobre os métodos de ensino figuraram entre as questões mais importantes na organização do ensino público. Era imperativo dotar a escola de mecanismos que permitissem instruir um número maior de pessoas em menos tempo e gastando pouco dinheiro. O método individual, que fizera história numa íntima relação com as práticas de ensino presentes no ambiente familiar, vinha sendo produzido desde o século XVII como inadequado ao ensino escolar. Forçoso tornara-se buscar e colocar em prática um novo modo de ensinar que permitisse instruir vários indivíduos ao mesmo tempo.

O método de ensino mútuo, também denominado monitorial ou lancasteriano, estava sendo utilizado na Europa e apresentava resultados positivos no que se refere à eficiência e ao custo. Sua adoção no Brasil mostrava-se profícua naquele momento. Havia já na década de 1810 um interesse por parte das autoridades portuguesas em implantar o método de ensino mútuo no Brasil. Mas as iniciativas concretas só tiveram lugar na década de 1820. Na província mineira, a instalação, em 1826 e 1827, de duas escolas elementares do ensino mútuo foi precedida de uma notável propaganda do método. A publicação pelo jornal *O Universal* de uma matéria intitulada *Educação Elementar* foi uma importante estratégia de divulgação e expansão do sistema lancasteriano nas Minas Gerais.

O Universal, publicado em Ouro Preto entre 1825 e 1842, é o periódico de maior importância e longevidade em Minas Gerais na primeira metade do Oitocentos. Em suas páginas, como parte de uma intensa campanha política em defesa das idéias liberais e iluministas, a instrução é destacada como uma das estratégias de produção de um povo ordeiro, pois civilizado, e de construção da nação brasileira. O jornal fez circular em Minas não só notícias e informações sobre a instrução pública na província, no Brasil e em diferentes países do mundo, mas também tornou manifesto projetos de instrução pública que poderiam colocar o Brasil em consonância com o que havia de mais moderno sobre o assunto no mundo.

O texto *Educação Elementar* é extenso e ocupou 14 números do periódico entre 18 de julho e 22 de agosto de 1825. A matéria está organizada em quatro partes: “Introdução”, “Origem do novo systema em Inglaterra”, “Princípios em que se funda esse systema”, “Emprego das diferentes classes de meninos na escola”. O tópico final inclui um subitem denominado “Disciplina das escolas. Prêmio”. O editor do jornal informava aos leitores, no seu primeiro número, antes de iniciar a matéria, que estavam por estabelecer-se na província duas escolas de ensino mútuo e que, como o sistema não era bem conhecido aqui, julgava que estaria prestando um serviço ao público transcrevendo algumas lições de tão importante ensino. O objetivo da matéria era não apenas divulgar o método, mas também convencer os mineiros das vantagens de promovê-lo e generalizá-lo na província. Dessa forma, o jornal *O Universal*, que está sob a guarda da Hemeroteca Pública de Minas Gerais, constituiu uma importante fonte da presente pesquisa.

As duas escolas às quais se refere o redator do jornal foram instaladas na cidade de Ouro Preto, em 1826, e na vila de São João del Rei, em 1827. O primeiro professor da escola da capital foi José Carlos Marink, que aprendera o método em uma escola lancasteriana, instalada no Rio de Janeiro, para formar professores de todas as províncias, objetivando propagar este sistema de ensino por todo o Império. O professor Marink não apenas dirigiu os trabalhos na escola de Ouro Preto, como também escreveu o *Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo*, publicado em 1828, com o intuito de explicar ao público em geral e aos professores mineiros o sistema de ensino que a província adotara. O referido compêndio é mais uma de nossas fontes de pesquisa. Um exemplar da obra encontra-se na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

A obra é pequena, composta de 35 páginas. Após uma breve apresentação feita ao presidente da província e outra, um pouco mais extensa, dirigida aos leitores, o autor oferece explicações sobre o funcionamento de uma escola monitorial. O *Compendio* está dividido em sete capítulos. Os cinco primeiros receberam os seguintes títulos: “Da aula”, “Collocação dos objetos referidos”, “Dos mais utensílios necessários”, “Do regimen” e “Dos signaes”. O capítulo VI foi dividido em seis subitens, nos quais Marink detalha o trabalho desenvolvido pelas classes nos bancos e nos semicírculos intitulados: “Sessão 1^a – Trabalho da 1^a Classe no banco”; “Sessão 2^a – Trabalho da mesma Classe no semicírculo”; “Sessão 3^a – Trabalho da segunda classe nos bancos”; “Sessão 4^a – Da mesma Classe nos semicírculos”; “Sessão 5^a – Do trabalho da 3^a

Classe”; e “Sessão 6^a – Da ordem Arithmetica nas Classes”. O sétimo e último capítulo é chamado “Do trabalho em geral”.

Embora algumas províncias já tivessem colocado escolas mútuas em funcionamento entre 1823 e 1826, a Lei Geral do Ensino, promulgada em 15 de outubro de 1827, foi uma estratégia de expansão das escolas de primeiras letras e de implantação do método lancasteriano em todo o Império. A lei determinou, em seu artigo 1^o, a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. O artigo 4^o da mesma lei preconizou a utilização do método mútuo nas escolas das capitais das províncias e nos demais lugares onde fosse possível estabelecê-las. A referida lei buscou organizar e estruturar a instrução pública elementar, delegando tarefas aos órgãos administrativos provinciais, definindo os conteúdos do ensino das escolas para ambos os sexos, regulamentando a profissão docente, fixando normas para abertura, fechamento, transferência e manutenção de escolas e, até mesmo, definindo os castigos a serem praticados nas escolas.

No que se refere aos castigos a serem praticados nas escolas, foi publicado em Ouro Preto, em 1829, um pequeno livro com o seguinte título: *Castigos Lancasterianos – Em consequência da Resolução do Exmo. Conselho de Governo da Província de Minas Gerias mandado executar pelos Mestres de 1^{as} letras e de gramática latina*. A aprovação e a publicação desse documento são de fundamental importância para a história do método mútuo no Brasil e se inserem no conjunto de estratégias de implantação e de expansão do mesmo na província mineira. No livro são indicados e descritos minuciosamente os castigos lancasterianos a serem colocados em práticas pelos professores, como o próprio título do texto indica. A lista de castigos é reveladora de uma das principais características do método mútuo: a busca de regularidade, da ordem e da disciplina no processo educativo escolar. Escolas com centenas de alunos, como propunham Bell e Lancaster, não poderiam funcionar bem sem regulamentação detalhada dos comportamentos e movimentos permitidos e reprováveis bem como o estabelecimento de severas punições para os últimos.

Segundo a análise do documento, para impor a ordem, os professores deveriam recorrer a castigos de natureza física ou moral. Embora houvesse, no momento de implantação do método mútuo, uma veemente defesa da emulação, da competição entre os meninos, prevendo inclusive a premiação dos melhores, os castigos físicos são recomendados, caracterizando-se sua aplicação pela brutalidade. As estratégias de

controle e disciplina não se limitaram à prescrição de técnicas de punição e recompensa, mas ao estabelecimento de uma materialidade própria à prática dos castigos. Os instrumentos de castigos se fizeram presentes nas escolas mineiras, e sua aplicação foi condenada não apenas pelos pais, como pelos dirigentes provinciais, que num primeiro momento os recomendaram.

A organização e a regulamentação da instrução elementar, que até a década de 1830 era atribuição da Assembléia Geral Legislativa, em conjunto com os Conselhos Gerais de Província e com Câmaras Distritais, sofreu uma inflexão a partir da publicação das reformas da Constituição do Império autorizadas em 1832. O Ato Adicional de 1834 atribui às províncias a responsabilidade de legislar e promover o ensino primário e secundário, deixando a cargo do Império organizar o ensino superior. Obedecendo à decisão, a Assembléia Legislativa Provincial decretou e o vice-presidente Antônio Paulino Limpo de Abreu sancionou, em 28 de março de 1835, a Lei nº 13, cuja execução deveria observar o Regulamento nº 3, publicado no mês seguinte. A publicação da Lei nº 13 e do respectivo Regulamento tinha em vista os mesmos objetivos da Lei de 15 de outubro de 1827, estabelecendo, no entanto, de forma mais detalhada as bases para a organização do ensino em Minas Gerais. Nesta pesquisa a análise da legislação educacional nos permite compreender como foi se definindo uma especificidade para a educação escolar no período investigado.

É interessante notar que, embora a Lei Mineira nº 13 e seu Regulamento estabelecessem normas detalhadas para a organização e o funcionamento do ensino primário, público e particular, a referida legislação não definia o método de ensino a ser empregado nas escolas. A implantação do método mútuo pela legislação imperial não rendeu bons frutos. A legislação provincial não determinou então o método de ensino, mas atrelou a questão à necessidade de formação dos professores e à criação de uma instituição na qual eles pudessem ser devidamente preparados para o exercício do magistério. A criação da Escola Normal pelo artigo 7º da Lei nº 13 ficou sujeita ao cumprimento do que determinava o artigo seguinte. Pelo artigo 8º, o governo foi autorizado a contratar quatro cidadãos brasileiros, para instruírem-se, dentro ou fora do Império, nas matérias e no método de ensino praticado nos países civilizados para implantá-lo aqui.

Fernando Vaz de Melo e Francisco de Assis Peregrino foram contratados pela província para irem à França se instruir no método mais praticado por lá. Voltando da

viagem, o professor Peregrino apresentou um extenso relatório, que chamou de *Memória*, no qual se pronuncia favorável à adoção do método simultâneo. Trata-se de um manuscrito datado de 13 de abril de 1839. O documento está dividido em quatro partes antecedidas de uma introdução: 1ª parte, “Arranjo material”; 2ª parte, “Meios Disciplinares” e “Distribuição do tempo e dos trabalhos”; 3ª parte, “Medidas legislativas”; e 4ª parte “Deveres dos professores e observações gerais”. No documento, o professor descreve de maneira detalhada como deveria ser uma aula, os materiais necessários à instalação e ao funcionamento de uma escola, os meios disciplinares e a organização do espaço e do tempo escolar.

No que se refere ao tempo, o professor Peregrino faz uma comparação de sua distribuição entre uma escola de ensino individual e uma de ensino simultâneo, buscando provar a eficiência do ensino na segunda. Propõe uma reforma da instrução pública, pelo que defende a adoção do método de ensino simultâneo também na Escola Normal, cuja organização e direção ficaram a seu cargo. O método simultâneo foi defendido como aquele que melhor atenderia às necessidades da província, substituindo o método individual, que estava em pleno uso após a constatação de fracasso do mútuo.

A Escola Normal no primeiro período de seu funcionamento, entre 1840 e 1842, deveria ter ficado sob a direção de Francisco de Assis Peregrino, defensor do método na província mineira, e ter funcionado como um centro difusor dos conhecimentos sobre o método simultâneo. Todavia, a morte de Peregrino em 1842 provocou o fechamento da Escola Normal, ficando o método simultâneo “esquecido” pelos dirigentes mineiros. O método simultâneo ganhou novamente centralidade na formação dos que já eram e dos que seriam professores quatro anos depois, quando foi adotado oficialmente em 8 de abril de 1846. A aprovação da Lei nº 311 se constitui uma importante estratégia de sua implantação nas escolas elementares de 1º e 2º graus da província mineira. Pela Carta de Lei determinou-se “que nas escolas de instrução primaria se adopte o methodo simultâneo e as habilitações que deve ter o Professor na Escola Normal creada pelo Artigo 7.º da Lei N.º 13”. Com vista a instruir os professores na prática do método simultâneo, a Escola Normal é então reaberta em 1847.

Entretanto, os professores mineiros já experimentavam, desde meados da década de 1830, outro método de ensino chamado misto. Esse método buscava aliar as vantagens do método mútuo e do simultâneo e algumas partes do método individual. A Escola Normal de Ouro Preto esteve, então, na segunda fase de funcionamento,

envolvida no processo de divulgação e expansão não do método simultâneo como determinara a Lei nº 311, e sim do método misto entre os professores mineiros. A fundação da Escola Normal, pela Lei nº 13, de 1835, tinha, como objetivo, dentre outros, o de formar os professores para aplicar os novos métodos de ensino. Os conhecimentos adquiridos deveriam ser provados por meio de exames, que a partir da Lei nº 311, de 1846, deveriam ser feitos perante o presidente da província e dos delegados de Círculos Literários.

Os exames eram escritos e compunham-se de um texto de língua portuguesa, da resolução de um problema de aritmética e de uma dissertação sobre os métodos de ensino adotados na província até aquele momento, quais sejam: o individual, o mútuo, o simultâneo e o misto. Nos exames realizados durante todo o ano de 1847 e parte do ano seguinte, os professores dissertavam detalhadamente sobre cada um dos métodos, defendendo no final o misto, ensinado na Escola Normal. A partir de meados de 1848, os professores em situação de exame já não detalhavam todos os métodos de ensino. Eles passaram a fazer uma rápida apreciação do individual, do mútuo e do simultâneo dando maior destaque ao método misto. Os exames de professores reunidos no códice 392 da Seção provincial do Arquivo Público Mineiro foram fundamentais para a discussão dos métodos de ensino, especialmente o misto, que fizemos no primeiro capítulo deste livro.

As fontes das quais falamos anteriormente foram fundamentais para a realização da pesquisa. Todavia, apoiássemos somente nas informações contidas nas leis, nos regulamentos, nas matérias do jornal *O Universal*, na *Memória* escrita por Peregrino e nas atas de exames dos professores/alunos da Escola Normal, faríamos uma história da educação essencialmente política ou uma história das idéias pedagógicas. Entretanto, tínhamos em conta um movimento de reconfiguração da historiografia educacional, do qual emergem novos interesses, novos problemas e novos critérios de rigor científico, fazendo com que a antiga história das idéias pedagógica seja repensada.

A reconfiguração do campo da história da educação guarda estreita relação com uma nova compreensão da escola, das práticas que a constituem e de seus agentes. Nesse sentido, os historiadores da educação brasileira têm buscado,

Penetrar a *caixa preta* escolar, apanhando lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise-como gênero-, e recortar

temas-como profissão docente, formação de professores, currículo e práticas de leitura e escrita (CARVALHO, 1998, p. 32).

A emergência de novas perspectivas de análise tem enriquecido sobremaneira a história da educação. O ambiente é propício para a configuração do campo de pesquisa de uma história cultural dos saberes pedagógicos. O olhar do pesquisador é direcionado para a materialidade dos processos de produção, circulação, imposição e apropriação desses saberes pedagógicos. Isso nos permite uma exploração diversa e mais rica das mesmas fontes que serviram para fazer durante um longo período uma história da educação bipartida em história das idéias pedagógicas e história das instituições escolares. As mudanças no campo de investigação operam uma mudança na compreensão do que vem a ser a instituição escolar na longa duração.

A escola passa a ser compreendida e analisada como um produto histórico da interação entre dispositivos de normatização pedagógica e práticas dos agentes que se apropriam deles. Nessa pesquisa esses dispositivos de normatização pedagógica são o artigo do jornal *O Universal*; o *Compendio explicativo sobre o método do ensino mútuo*; a Lei de 1827; a lista de castigos lancasterianos; a Lei nº 13, acompanhada de seu Regulamento; a *Memória* escrita pelo professor Peregrino; a Escola Normal como centro difusor de novas idéias pedagógicas; e a Lei nº 311. Nesse sentido, o conceito de *estratégia* de Michel de Certeau mostra-se fundamental, pois que remete às práticas cujo exercício supõem um lugar de poder. Aplicado à leitura das fontes supramencionadas, o conceito põe em evidência dispositivos de imposição de saberes bem como de normatização de práticas, que podem ser remetidos a lugares de poder determinados.

A autor chama de estratégia

o cálculo (ou manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer ou poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se pode gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos ou os objetos da pesquisa, etc). (CERTEAU, 1994, p. 99).

Toda racionalização estratégica procura, em primeiro lugar, distinguir de um ambiente um *próprio*, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Esse próprio é definido por Michel de Certeau (1994, p. 99) como

uma vitória do lugar sobre o tempo, que permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma

independência em relação às variabilidades das circunstâncias. É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo. É também um domínio dos lugares pela vista, que transforma as forças estranhas em objetos que se pode observar e medir, controlar, portanto e incluir na sua visão.

As ações estratégicas supõem a existência do *poder do saber*, que pode ser definido como a capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis. Segundo Certeau (1984), é exato reconhecer nas estratégias um tipo específico de saber que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. Contudo, o poder é preliminar deste saber, e não apenas seu efeito ou seu atributo.

Analisada como produto de estratégias determinadas, a documentação à qual nos referimos deixa ler marcas de usos prescritos e de destinatários visados. Entretanto, evidenciar os usos prescritos e seus destinatários não é suficiente. É preciso demonstrar os usos diferenciados dos objetos que são impostos aos sujeitos, deslocando nossa atenção para as diferentes práticas de apropriação deles. Refletindo sobre a leitura, Roger Chartier (1990) informa que não há texto ideal desligado de seu suporte material. Tampouco há no texto um conteúdo objetivo que se impõe a um leitor passivo. Assim, segundo o autor, na representação elaborada pela literatura parece haver uma simplificação ilegítima do processo por meio da qual as obras adquirem sentido. Para reconstituir esse sentido, precisamos considerar três pólos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera.

As reflexões do autor chamam atenção para o processo de consumo cultural que atravessa a configuração do ensino elementar em Minas Gerais, e nesse sentido torna-se indispensável a noção de apropriação, que, segundo o autor, permite:

pensar as diferenças porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção. Tal noção permite deslocar o olhar para a maneira contrastante como os grupos e indivíduos fazem uso dos motivos e das formas que partilham com os outros. Pensar dessa forma as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de modo algum redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. O acto de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem nos comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regula-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objeto fundamental da história cultural (CHARTIER, 1990, p.136).

A utilização do conceito de *apropriação* juntamente com o de *tática*, conforme propõe Marta Carvalho (1998), faz-nos compreender a configuração da instrução elementar em Minas Gerais na primeira metade do XIX como uma rica interação entre

os dispositivos de normatização pedagógica e a atuação dos agentes que se apropriam deles.

Conforme a autora,

a utilização do conceito de *apropriação* como *tática*, que subverte dispositivos de modelização coloca em cena o hiato entre os usos e suas prescrições. O hiato que evidencia a complexidade da relação entre modelos pedagógicos e seus usos e está no cerne de uma história cultural dos saberes pedagógicos (CARVALHO, 1998, p.36).

Essa proposta de análise impõe a necessidade de explicitar o que Certeau (1994, p. 100-101) chama de *tática* e as operações que ela permite:

Tática é uma ação calculada determinada pela ausência de um próprio. Nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento dentro do campo de inimigo e no espaço por ele controlado. Em suma a tática é a arte do fraco.

A ação *tática* existe em oposição a uma direção *estratégica*. A primeira é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado do poder (CERTEAU, 1994, p.101). O processo de escolarização pensado a partir das reformas impostas por leis e regulamentos, assim como de outros dispositivos de normatização pedagógica não permite perceber de modo satisfatório como os diferentes sujeitos, que não exerceram uma direção estratégica, relacionaram-se com tais projetos. As reflexões de Michel de Certeau oferecem um instrumental teórico privilegiado para examinar o papel de outros sujeitos que não aqueles que exerceram a direção estratégica e se envolveram no processo de organização e estruturação do ensino público em Minas Gerais.

Encontramos no Arquivo Público Mineiro um conjunto bastante extenso de correspondências, recebido pela Presidência da província mineira entre 1823 e 1853. A documentação é manuscrita. E em folhas avulsas encontra-se organizada em caixas, sob o código SP PP 1/42. Fizemos a leitura das correspondências contidas nas 14 caixas que abrangem o recorte temporal desta pesquisa. Boa parte delas foi enviada pelos delegados de círculos literários, encarregados de fiscalizar as escolas de primeiras letras. As informações sobre seu funcionamento e da atuação dos professores eram transmitidas ao presidente da província por meio de relatórios. Neles os delegados davam ciência ao governo da situação em que se encontravam as escolas da província e, algumas vezes, reivindicavam melhores condições materiais para as mesmas.

Deparamos também com um número significativo de ofícios enviados por mestres de primeiras letras. Eles constituíram um importante instrumento de participação dos professores na configuração da instrução pública em Minas Gerais. Lançando mão de uma escrita argumentativa, os mestres reivindicavam os utensílios necessários e as casas adequadas à organização das escolas e, ainda, informavam o governo sobre as práticas de ensino presentes nas escolas mineiras e traziam os discursos dos mesmos acerca dos métodos de ensino individual, mútuo, simultâneo e misto. O número de correspondências contidas no acervo consultado nos permite dizer que as questões relativas à escolarização da população não eram motivo de preocupação somente dos intelectuais e políticos. Os professores se revelaram sujeitos atuantes no processo de afirmação de uma *forma escolar* de socialização das crianças e dos jovens, e de um modelo escolar de transmissão de conhecimento.

No que se refere à implantação dos métodos de ensino mútuo, simultâneo e misto vemos emergir das correspondências uma imagem de professor diferente daquela que foi produzida nos discursos políticos, especialmente nos dos presidentes de província, que atribuíram aos mestres de primeiras letras boa parte das responsabilidades pelo mau andamento da instrução. Se considerarmos as tentativas de adoção dos novos métodos pelos professores mineiros um consumo cultural, que, por sua vez, é também produção, poderemos ultrapassar a discussão dos saberes pedagógicos como *dispositivo de conformação* das práticas escolares e ir além do exame do que foi implementado. O entendimento do consumo cultural como produção nos possibilita identificar o modo como os professores realizaram operações próprias a partir do saber pedagógico que lhes foi inicialmente imposto.

Nas palavras de Michel de Certeau (1984, p. 94),

a produção qualificada como consumo, que tem como características suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos.

Nesse sentido, a prática de ensino dos professores mineiros se revelou como uma refinada *arte de saber fazer com*, de que fala Certeau (1994). Alguns exemplos são esclarecedores da questão que ora colocamos. Diante da imposição de organizar sua escola pelo método mútuo, o professor Santos Agostinho Queiroz comprou com seu próprio dinheiro não apenas bancos e outros utensílios pertencentes ao arranjo material de sistema lancasteriano, como material de consumo diários (pena, papel e tinta) para os

alunos pobres. O mestre Luiz Fortunato de Souza Carvalho manuscreeu tabelas para a leitura dos meninos dos primeiros bancos de sua escola, pois que não recebera tabelas impressas para realizar os trabalhos, conforme previam as prescrições do método de Lancaster.

Os métodos de ensino que se tentou implantar na província mineira entre as décadas de 1820 e 1850 incidiam sobre a organização da classe. As discussões sobre esses métodos, que abarcavam várias dimensões do fazer pedagógico, somente deram lugar aos métodos que destacavam a importância de prestar atenção no processo de aprendizagem dos alunos por volta de 1870 quando os debates se articulam em torno do chamado método intuitivo. Assim, as prescrições dos métodos mútuo, simultâneo e misto evidenciam uma grande preocupação com a organização espacial, temporal e material da ação educativa escolar. A busca da racionalização do processo educativo implicou a introdução de utensílios escolares que conferissem maior dinamicidade ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, tornando-o também mais barato.

No período investigado, notamos que os sujeitos envolvidos na organização do ensino elementar em Minas Gerais, fossem eles presidentes de província, delegados de círculos literários ou professores, conferem grande importância aos utensílios escolares e ao uso deles durante o processo reconfiguração da instrução elementar na província. Nesse sentido, uma reflexão de Roger Chartier nos ajuda a compreender as relações entre a materialidade da escola e as práticas que envolvem os seus usos:

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas que através das quais ele chega ao leitor (CHARTIER, 1990 p. 127-8)

Verificamos que entre as décadas de 1820 e 1850 o ensino e a aprendizagem são práticas fortemente atreladas à materialidade dos objetos que lhes servem de suporte. Ao longo do século XIX, o lugar da escola como instituição responsável pela instrução é produzido quando se constitui uma materialidade própria dos processos educativos escolares. Segundo Faria Filho (2002, p.19),

atentar para a materialidade e para as formalidades das práticas pedagógicas escolares é perceber que tais elementos dão a ver posições de poder no campo da educação, modos de fazer a escolarização e de instituir identidades pessoais e profissionais. Dispor dos objetos, dispor os objetos escolares é produzir a cultura escolar e inventar/inventariar formas próprias de instituir a escola.

Não foi possível a plena incorporação dos métodos de ensino propugnados durante a primeira metade do Oitocentos. Às frustradas tentativas de implantação do método mútuo somar-se-iam, na província mineira, as experiências com o método simultâneo e o misto. Tais ensaios resultaram em mudanças nas práticas de ensino escolar que teriam como suporte uma grande diversidade de utensílios. Buscamos, então, identificar e caracterizar os utensílios utilizados nas escolas mineiras, estabelecendo uma relação entre esses objetos e as práticas de ensino presentes nas escolas mineiras entre as décadas de 1820 e 1850. Os documentos recolhidos e analisados durante a pesquisa viabilizaram a catalogação de diversos materiais presentes nas escolas mineiras no período investigado.

O interesse pelas questões relativas à materialidade da escola mineira no segundo quartel do século XIX foi despertado pelas reflexões apresentadas por Vidal e Gvirtz (1998) no trabalho intitulado *O ensino da escrita e a conformação da modernidade*, um dos poucos existentes no Brasil em que se focalizam, no período oitocentista, as relações entre o arranjo material das escolas de primeiras letras e o ensino da leitura e da escrita.⁴ As pesquisadoras enfocaram a produção do campo disciplinar sobre a escrita, no Brasil e na Argentina, buscando perceber como essa constituição conformou aspectos da modernidade escolar em ambos os países. Vidal e Gvirtz oferecem elementos para pensarmos como a introdução da escrita no universo escolar modificou a organização do espaço, do tempo e das relações sociais, assim como a materialidade da escola.

Conforme já tivemos ocasião de dizer, a história da educação dedicou-se durante muito tempo aos aspectos políticos da evolução dos sistemas escolares. Há aproximadamente duas décadas o campo abriu-se ao estudo dos saberes transmitidos e às modalidades de transmissão. Segundo o pesquisador francês Jean Hebrard (2002, p.35),

o avanço paralelo da sociologia do currículo mostrou os sistemas educativos como dispositivos complexos de seleção e transmissão dos saberes. Atualmente, o principal debate nesse domínio refere-se às relações entre saberes eruditos e saberes escolares. Os autores que adotam o modelo de transposição didática concebem os sistemas escolares como dispositivos que selecionam e transformam os saberes produzidos pelos intelectuais com a finalidade de torná-los assimiláveis pelos alunos. Para outros autores, adeptos do modelo da história das disciplinas escolares, a escola constrói

⁴ Gostaríamos de chamar a atenção também para o trabalho de Valdeniza Maria da Barra (2001) *Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista no século XIX*, que, conforme o próprio título indica, investiga a materialidade das escolas primárias paulistas no Oitocentos.

seus próprios saberes e habilidades conforme os modos de elaboração, cuja lógica pode ser encontrada no interior dos próprios sistemas educativos.

Encontramos um tipo de fonte específica que nos permitiu uma aproximação maior das práticas cotidianas de ensino: os mapas de escolas. Os mapas são listas de alunos produzidas pelos professores, fiscais e delegados de círculos literários e enviados por eles à Presidência da província para informá-la acerca do funcionamento das escolas de primeiras letras da província mineira⁵. Localizamos um total de 33 mapas produzidos entre 1823 e 1844, remetidos de 11 diferentes localidades de Minas Gerais⁶, dentre os quais 5 foram produzidos na década de 1820, 22 na década de 1830 e 6 em 1844.

O referido acervo documental apresenta consideráveis diferenças de tamanho e feitio. Foi possível distinguir nove modelos de mapas, nos quais encontramos informações sobre escolas públicas e particulares, de meninas, de meninos e mistas. Os mapas mais simples trazem somente os nomes completos dos alunos e alunas, a localização da escola e a assinatura de quem fez a lista. Em outros mais elaborados constam o número de alunos, os nomes completos deles, dia, mês e ano de entrada na escola, o lugar de residência, número de faltas no trimestre, observações sobre o desenvolvimento ao longo do processo de ensino aprendizagem, sobre conteúdo ensinado e a classificação apoiada em atributos pessoais.

No momento inicial do processo de escolarização da população mineira, buscamos discutir os procedimentos envolvidos na transmissão dos saberes elementares que foram produzidos como imprescindíveis ao desenvolvimento social, cultural, econômico e político do nascente Império brasileiro e que, por conseqüência, levou a uma crescente distinção dos indivíduos e/ou dos grupos pelo domínio ou não desses saberes, assim como a produção do conjunto da população que não sabia ler, escrever e contar como sujeitos ignorantes e incapazes.

Buscando responder às indagações sobre a configuração do ensino de primeiras letras Minas Gerais, entre 1825 e 1852, organizamos a dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo será analisado o processo de organização e legitimação do ensino de primeiras letras em Minas Gerais, articulando-o à construção do Estado Nacional, à necessidade de educar e instruir o povo para garantir a ordem social e legal e ao discurso civilizatório. Discutiremos a atuação dos grupos ou sujeitos interessados na

⁵ No final da dissertação encontram-se, anexos, alguns exemplos dos mapas que utilizamos durante a pesquisa.

⁶ No final da dissertação encontra-se anexo um mapa geográfico da província de Minas Gerais que permite encontrar os lugares de onde foram remetidos os mapas de escolas utilizados na pesquisa.

educação das camadas pobres da população e as estratégias criadas para atingir os objetivos visados. Abordaremos, ainda, os limites da escolarização, buscando identificar os sujeitos que se desejava instruir e os grupos que estiveram excluídos desse processo. Trataremos da defesa da passagem de uma instrução doméstica para uma instrução escolar institucionalizada e da centralidade conferida aos métodos de ensino e à formação dos professores nas discussões sobre escolarização da população em Minas Gerais.

No segundo capítulo analisaremos a importância crescente que se atribuiu às dimensões espaciais, temporais e materiais da educação. Focalizaremos o aumento e a diversificação dos materiais escolares e a relação entre a produção de uma materialidade própria da escola e a produção do próprio lugar da escola na sociedade mineira oitocentista. Analisaremos os modos de apropriação dos métodos de ensino individual, mútuo, simultâneo e misto nas escolas elementares mineiras. Demonstraremos as diferentes práticas de ensino existentes nas escolares mineiras que se constituíram tendo em vista a mesma prescrição metodológica.

No terceiro capítulo, abordaremos o funcionamento das escolas de primeiras letras na província mineira, identificando e discutindo as finalidades do seu ensino. Buscaremos explicitar os conteúdos do ensino da leitura, da escrita e do cálculo e como eles se articularam na composição do nível primário da educação escolar, também chamado *ensino elementar* ou *primeiras letras*. Procuraremos, ainda, evidenciar o modo como os professores organizavam o ensino e quanto tempo os alunos permaneciam na escola para adquirir os conhecimentos concernentes à instrução elementar, assim como os percalços encontrados no caminho dessas primeiras aprendizagens.

O tema desta dissertação é o ensino de primeiras letras em Minas Gerais entre 1825 e 1852, e nela penso estar refletida a minha trajetória de estudante e professora. Tudo começou com o despertar de um enorme fascínio por um tempo que já se foi. Fascínio despertado e cultivado durante anos por influência de diferentes pessoas com as quais tive e ainda tenho o privilégio de conviver. Quem encabeça essa lista é meu pai, que, ao ser indagado por mim sobre fatos passados, não só “me dava aula”, como demonstrava nutrir uma enorme paixão pela história. Alguns anos depois, contagiada pela utopia de que pela educação tudo se pode transformar, escolhi por profissão: ser professora, o que me fez também optar pela graduação em Pedagogia. Era eu, então, professora e estudante de Pedagogia, educadora convicta. Descobri uma nova paixão,

agora pela história da educação. Entretanto, a paixão teve que esperar para aflorar, o que ocorreu quando aventei a possibilidade de me dedicar à pesquisa acadêmica.

Contudo, para que uma pesquisa seja possível é preciso ter um objeto. Novamente movida pela paixão, pensei em investigar a história da alfabetização. Todavia, não existe história sem fontes. O que fazer? Procurá-las? Conhecê-las? Durante dois meses frequentei o Arquivo Público Mineiro, local onde se encontravam as possíveis fontes da pesquisa que apresentaria ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Sabendo de antemão o que iria consultar, solicitei o material para iniciar a leitura. Pensei que fosse fácil: só chegar, pedir o material e ler. O primeiro impacto foi a decepção: o material estava sendo consultado. Eu teria de procurar outras fontes até que o códice fosse liberado pelo outro consulente. Nem sabia o que era códice.

No primeiro contato com os documentos manuscritos, as primeiras dificuldades resumiram-se em decifrar a letra e a ortografia. O talhado da letra não era comum. Quanto à ortografia, eu encontrava uma mesma palavra escrita de várias formas diferentes. Passadas as dificuldades, optei pelo tema: *Práticas de ensino da leitura e da escrita, em Minas Gerais, anos 20/ 70 do século XIX*. Superados os primeiros obstáculos, faltava passar na seleção do mestrado. Consegui, em grande parte, impulsionada pelo fascínio e interesse pela história da educação que um professor, também apaixonado pelo que faz, despertou em mim. Quase três anos depois, estou eu aqui, educadora por formação e historiadora por ofício, apresentando o resultado de um trabalho que, embora árduo, jamais deixou de ser prazeroso. Espero transmitir aos leitores, mesmo que em pequenas porções, o fascínio e o prazer que senti ao desenvolver esta pesquisa.

Capítulo I

A organização do ensino de primeiras letras e os métodos de ensino

Neste primeiro capítulo, focalizaremos as discussões sobre a importância de se organizar um sistema público de ensino e de escolarizar a população, relacionando-as à construção do Estado Nacional, à necessidade de garantir a ordem e ao discurso civilizatório. Discutiremos a atuação dos grupos interessados na instrução das camadas pobres da população, problematizando os limites estabelecidos e os obstáculos que se colocaram. Analisaremos as estratégias utilizadas pelos intelectuais e políticos para organizar o ensino escolar. Trataremos da gradativa afirmação do modelo escolar de transmissão de conhecimento, articulando à questão da implantação de novos métodos de ensino que procuraram romper com o ensino individual e à necessidade de formação dos professores.

Consideramos que a partir da produção de um discurso fundador (ORLANDI, 1993)⁷ sobre a escolarização no Brasil foram produzidos discursos sobre a necessidade de ampliar o número de escolas públicas de primeiras letras; de implantar novos métodos de ensino (mútuo, simultâneo e misto) capazes de dotar a instrução elementar de racionalidade; de habilitação dos professores; e da criação das Escolas Normais encarregadas de fazê-lo. Os discursos e as ações dos sujeitos que se envolveram no processo de escolarização da população produziram, a um só tempo, a noção de educabilidade da infância e o deslocamento das formas anteriores de educar e instruir as novas gerações, dispositivos de organização do processo educativo escolar e materialidade própria à escola, a partir da introdução de novos métodos de ensino.

1.1 Produzindo o lugar da instrução elementar na sociedade oitocentista

A história da sociedade brasileira oitocentista foi marcada pela transição da condição de Colônia para Império. O Brasil era, nas primeiras décadas do século XIX, um país recém-independente, que necessitava estruturar-se. Dentre os vários fatores que possibilitariam essa estruturação estava a instrução elementar pública, que foi considerada uma peça fundamental na construção de um Estado nacional brasileiro e de um povo civilizado.

No período pós-Independência a instrução passou a ser entendida como a maneira de formar o povo:

⁷ Segundo Eni Puccinelli Orlandi, o que caracteriza um discurso como fundador é o fato de ele criar uma nova tradição, ressignificar o que veio antes e instituir aí outra memória. É um momento de significação importante, diferenciado. O sentido anterior é desautorizado. Instala-se outra *tradição* de sentidos que produz outros sentidos nesse lugar. Instala-se uma nova *filiação*. Esse dizer irrompe no processo significativo da tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua *memória* (ORLANDI, 1993, p. 13) (Grifos da autora).

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava se constituir, entre nós as condições de possibilidade de governabilidade, ou seja, as condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas também, dotar este Estado de condições de governo. Dentre essas condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismo de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado [...] (FARIA FILHO, 2000a. p.137).

No caso de Minas Gerais, nas páginas do jornal⁸ *O Universal* encontramos um discurso civilizatório, legalista sempre articulado com a necessidade de instruir o povo:

Em toda parte, aonde o povo vive submergido na ignorancia, se observa a brutalidade, grosseria e barbaridade.

Em taes paizes, o Governo não tem outro meio de manter a ordem publica se não ao rigor dos castigos, ou as imposturas de alguma supertição, cujos mysterios são conhecidos unicamente dos poucos que governão, os quaes com o andar dos tempos vem ficar tão sujeitos aos erros dessas supertições como os povos para cuja illusão ellas havião sido inventadas. A mais leve observação, comparando o estado de educação de duas nações quaesquer, mostra evidentemente estas verdades. Assim a vara de um meirinho em Inglaterra obtem mais obediencia entre o povo, do que o alfange de hum Janisaro pode alcançar em Constantinopla (18/7/1825).

O território das Minas Gerais no século XIX era portador de uma série de especificidades em relação a outras partes do Brasil. O espaço foi ocupado objetivando a exploração das riquezas minerais. A descoberta dos metais preciosos no século XVIII atraiu para Minas um grande número de pessoas. A província possuía uma população bastante heterogênea. A porcentagem branca de habitantes era composta de aventureiros e fugitivos, aos quais se somava uma grande massa de “desertores, padres infratores, negras quitandeiras, prostitutas, feiticeiras, ladrões e assassinos” (DUARTE, 1995, p.41).

As pessoas que aqui chegaram vieram atraídas pela possibilidade de enriquecimento rápido:

A população mineira era eminentemente nômade, percorria o espaço da província ocupando-o fluída e desordenadamente. O declínio da produção aurífera não provocou a sedentarização desta população. Tal fluidez e inquietude demandavam providências e soluções. Os habitantes das Minas Gerais não estavam incluídos em nenhum lugar ou ocupação fixa. A vil canalha constituía um universo que não podia ser enquadrado nos limites do governo ou do trabalho, constituindo um ‘mundo de desordem’. Essa esfera deveria ser controlada, seus radicalismos e potencialidades tinham que ser combatidos (DUARTE, 1995).

⁸ A atividade jornalística desempenhou importante papel na realização do projeto de construção do Império brasileiro. Segundo Faria Filho e Souza (2000), em Minas Gerais o jornal *O Universal* fez circular uma nova perspectiva para a formação das novas gerações e, sobretudo, uma nova maneira de organizar a escola e o sistema educativo escolar.

Diante de uma população inquieta e heterogênea, o objetivo da organização política nas três primeiras décadas do Oitocentos foi a manutenção da ordem. Minas possuía características específicas relacionadas à forma como ocorreu a ocupação de seu território. Entretanto, as mudanças que deveriam ocorrer aqui eram defendidas como necessárias em todo Império. A organização política era colocada como condição primeira para o progresso e modernização do Brasil.

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, produziram o lugar da escola na sociedade oitocentista. Essa instituição assumiu gradativamente a responsabilidade pelo ensino da leitura, da escrita e do cálculo, da civilidade, da moral e da religião. Ser escolarizado passou a ser um signo de distinção em relação às pessoas que não tinham acesso ao ensino de primeiras letras. Os preceitos morais e políticos eram ensinados de forma explícita durante as lições de leitura e de escrita, sendo os catecismos e a Constituição Política do Império os textos privilegiados na escola.

A educação escolar pública foi tomada como estratégia de construção do futuro. Segundo Carla Chamon (2001, p.1),

Nesse período, progresso social e difusão de conhecimentos se misturavam e criavam no imaginário social o mito da educação e a escola como agente regenerador do homem. Assim escolarizar minimamente toda a população, espalhar os conhecimentos em todas as classes da sociedade se colocava como tarefa necessária, na medida em que o conhecimento e o saber verdadeiro e racional deveriam ser difundidos para se alcançar o progresso e a felicidade geral. Projeção utópica, a educação vai ser colocada como fator-chave para o desenvolvimento social e para a criação do homem moderno, ao mesmo tempo indivíduo e cidadão, autônomo e socializado.

Pela via da instrução, desenraizar-se-iam a brutalidade e a barbárie da sociedade mineira. Poder-se-ia reformar os costumes, erradicar a ignorância e a miséria do povo. No momento posterior à Independência, a afirmação do Estado e a construção da Nação representavam um grande desafio. Assim, uma das dimensões mais importantes do processo de estruturação do Estado nacional brasileiro era encontrar meios que possibilitassem conjugar a liberdade recém conquistada e a legalidade. “Na perspectiva iluminista abraçada por intelectuais e políticos mineiros a questão estava diretamente relacionada à instrução” (FARIA FILHO, 2002, p. 250). Nas páginas do jornal *O Universal* é possível encontrar diversas referências aos vínculos estabelecidos entre a instrução e o exercício de uma liberdade bem regulada:

Os homens pois só são escravos, porque não têm desenvolvido as suas faculdades, nem aprendido a regular-lhes o seu uso; e só são livres, porque as tem desenvolvido e regulado. É verdade o dizer-lhe literalmente, que eles nunca sofrem outra opressão senão a da sua própria ignorância, e maus costumes; assim como é verdade que ele só tem tanto liberdade quanto permitam a sua instrução, e a bondade de seus hábitos (23/11/1835).

Entretanto, a inserção e a incorporação das classes inferiores da população às praticas educativas escolares dar-se-iam dentro de limites muito claros:

Se a cultura do espírito augmenta a felicidade dos homens, não póde deixar de ser grande serviço a humanidade inventar meios, pelos quaes essa cultura se generalise. Não queremos dizer, que todos os homens devão ou possam ser medicos, mathematicos, jurisconsultos, &c., porem asserveramos, que se deve dar a todos os homens a maior massa de conhecimento possível, sem interromper as occupações ordinárias da vida a que cada indivíduo se destina.

Por este princípio se não deve occupar a mocidade de hum homem, destinado pelas circunstancias a hum officio mechanico, no estudo das ciencias abstractas, que não tem relação com o trabalho manual, em que tal indivíduo se deve empregar. Mas há certos ramos de instrucção, que são compatíveis com todos os empregos no que se distingue o homem da criação bruta; e no que se interessa tanto a felicidade dos indivíduos em particular, como a do Estado em geral (*O Universal*, 18/7/1825).

Segundo Faria Filho, o caráter autoritário e excludente da nação que se queria construir acabava por deixar claros os limites da inclusão. Ela seria positiva, desde que não collocasse em risco as formas tradicionais de submetimento da maioria ao jugo e à exploração da elite imperial (FARIA FILHO, 2002, p. 252). A despeito dos limites estabelecidos, ainda havia dúvida se era ou não conveniente viabilizar o acesso das camadas pobres da população à instrução. Um artigo publicado pelo jornal *O Universal* em 1841 contempla a questão. A difusão da instrução ao conjunto da população, mais uma vez, era defendida nas páginas do periódico.

[...] Voltemos à tese: é ou não útil instruir o povo? Nós repetimos-sim porque o aperfeiçoamento da razão humana condiz ao regramento das paixões, e estas são mais temíveis em espíritos mais incultos do que naqueles em que a educação penetrou: a ignorância é acompanhada da anarquia e da demagogia, quando por outra parte se tem observado que os hábitos de reflexão são inseparáveis do gosto da leitura, ajudam e favorecem o espírito de ordem e bom procedimento nos que a ela se dedicam.

È entre os autômatos, que vegetam como animais nas últimas classes da sociedade que se acham os agitadores e os desordeiros (14/7/1841).

Pelo trecho transcrito, observa-se que a desordem e a agitação são peculiaridades de um povo sem instrução. Em Minas, como em outras províncias, era preciso não apenas erradicar a desordem e a agitação, mas reprimir a vadiagem. Segundo Regina Horta, nas primeiras décadas do século XIX, o grande número de vagabundos presentes em Minas constituía um dos flagelos que os governantes deveriam combater. Várias estratégias, como mapeamento do território e controle de entrada e saída de pessoas nas

idades, foram adotadas do sentido de controlar esta parcela da população (DUARTE, 1995, p. 41). A expansão da instrução viria, mais uma vez, responder às demandas de estruturação do Estado e de controle deste sobre a população. O jornal *O Universal* fez circular o discurso sobre o papel da instrução no combate à ociosidade, aos vícios e à preguiça:

As classes mais pobres da sociedade, como são obreiros, trabalhadores, serventes dos offícios mechanicos, &c.; e que não tem meios de pôr seus filhos nas escolhas, nem achão emprego proprio para as suas tenras idades, são obrigados a deixa-los andar vadios pelas ruas, aonde, em huma cidade tão populosa como Londres, contraem as crianças mil habitos viciosos, acostumão-se á ociosidade, associão se com pessoas deparavadas, que os induzem a commetter crimes; e vem por fim, a serem victimas do rigor das leis, quando se descobrem suas praticas. Estas escolhas, por tanto, occupando utilmente o tempo destes meninos pobres, não somente lhes dá a instrucção em ler, escrever e contar, que tão provietosa he aos mesmos indivíduos; mas impede que elles se habituem á ociosidade, i tira-lhes a oportunidade de associar pelas ruas, com quem lhes deprave os costumes; porque as horas vagas, que restão da escolha, são aquellas em que seus pais tem voltado de seus respectivos empregos, e que estando em casa, podem ter seus filhos debaixo de seus olhos (22/7/1825).

A estruturação do Estado Nacional brasileiro no século XIX esteve voltada para a criação de diversas práticas de atuação sobre a população. Dentre elas, duas nos interessam de forma mais particular: a primeira refere-se a um novo modo de inserção do Estado no campo da instrução elementar; e a segunda, à elaboração de leis como estratégia de ordenação do social. Ambas estão relacionadas entre si, assim como estão intimamente ligadas ao processo de escolarização da sociedade oitocentista. Começemos pela primeira.

O processo de escolarização vincula-se à afirmação e ao fortalecimento dos Estados modernos. No Brasil do Oitocentos, o processo de escolarização foi um dos elementos centrais na afirmação do Estado Imperial. Dadas as amplas funções atribuídas à instrução no movimento de construção da nação brasileira, sua organização e regulamentação não poderiam ficar senão a cargo do governo. Diante disso, verificou-se uma crescente participação do Estado no campo da instrução elementar. A intervenção social que se pretendia na e pela educação não colidia com os princípios do liberalismo que se buscou implantar no Brasil pós-Independência, pois, conforme José Silvério Baía Horta (1983, p. 205),

[...] é preciso salientar que a intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos pensadores liberais clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa ao nível das atividades que são consideradas como sendo de interesse geral; e a intervenção, para os liberais, deve-se concretizar pela utilização de dois mecanismos fundamentais: a criação e a

manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação.

Tal perspectiva levou os governos imperial e provincial a investir na abertura de escolas públicas e na regulamentação do funcionamento não só destas como das particulares. A questão da regulamentação da instrução primária nos remete a outra forma de atuação do Estado sobre a população de que falávamos anteriormente: a elaboração de leis. Segundo Sérgio Adorno, havia entre as elites a crença de que os “excessos” cometidos pelas camadas pobres da população comprometiam a tranqüilidade, a propriedade e a segurança dos indivíduos. Buscava-se, então, assegurar um mínimo de tranqüilidade pública e de estabilidade política. A nova condição política, jurídica e administrativa brasileira exigia a recuperação do império da lei. Era preciso conjugar liberdade e legalidade (ADORNO, 1988).

Segundo Faria Filho, durante todo o período imperial o caráter político da intervenção legal baseia-se num pressuposto fundamental: o de que esta era uma ação necessária das instituições estatais e/ou ilustradas no sentido de civilizar e preparar o heterogêneo povo brasileiro para contribuir com o progresso da Nação. Assim, a idéia de “direito” não constitui uma referência para os grupos responsáveis pela elaboração da legislação do período. Durante as primeiras décadas do Império a finalidade era ordenar o social, assim como o caráter de cada pessoa pelo império da lei (FARIA FILHO, 1999a). Sérgio Adorno informa que naquele momento os bacharéis em Direito desempenharam papel decisivo na elaboração de nossas leis. Atuaram decisivamente na constituição de práticas jurídicas e políticas do Império, determinando, em grande medida, a maneira como se deu a construção do Estado Nacional (ADORNO, 1988).

No movimento de estruturação do Império a elaboração de leis relaciona-se diretamente à difusão da escolarização. De acordo com Ilmar Rohloff de Mattos (1998), a palavra escrita, e, sobretudo, a imprensa teriam um papel decisivo na trajetória de construção de um Estado imperial brasileiro, como ocorrera na Europa ocidental no decorrer da Idade Moderna. O movimento de ordenação do social se dá em íntima relação com a escrita, visto que foi por meio do texto impresso que os dirigentes imperiais buscaram instituir uma ordem legal e exercer controle sobre a totalidade da população.

Conforme Mattos, “não bastava redigir e aprovar os textos legais; tornava-se necessário difundir suas determinações, do modo o mais amplo possível, por toda a

extensão do Império do Brasil” (MATTOS, 1998, p. 561). Difundir as determinações legais por via do texto escrito implicava facilitar o acesso às escolas de instrução primária, criando condições para que as pessoas pudessem, sobretudo, aprender a ler. Essa discussão remete-nos à dimensão da lei como linguagem escrita, pois que, segundo Faria Filho, no século XIX “a lei é para ser lida antes mesmo de ser obedecida”. Nas palavras do autor;

Do arauto do Rei, que anuncia as determinações legais/reais, as quais devem ser *ouvidas* e obedecidas, à lei como linguagem escrita, devendo ser *lida* e obedecida, há a passagem, entre outras, de uma cultura oral para uma cultura escrita (FARIA FILHO, 1998, p. 103) (Grifos nossos).

A extensão da instrução elementar às camadas pobres da população implicava uma ruptura com a precariedade que caracterizara o período colonial. As duas primeiras décadas do século XIX foram marcadas pela existência de uma rede escolar precária e diminuta, sendo o processo educativo escolar conduzido por sujeitos não habilitados para tal tarefa, inclusive porque não havia como obter uma formação específica para a tarefa de ensinar devido à inexistência de Escolas Normais no período. A tal quadro se somariam a falta de espaços e de materiais especificamente produzidos para o emprego no processo educativo e a não-definição dos conteúdos a serem ministrados. A partir da instauração de um discurso sobre a necessidade de organizar a instrução elementar, as três décadas seguintes distinguem-se pela produção de outros discursos e de dispositivos, legais ou não, que visaram à organização a instrução elementar no século XIX.

1.2 Estruturando o ensino elementar

As relações entre a constituição da nação brasileira e o impulso dado ao processo de escolarização no período pós-Independência remete-nos a alguns pontos nodais acerca da organização do ensino elementar, quais sejam: as formas de atuação dos sujeitos interessados na educação e na instrução das camadas pobres da população; Definição das condições de acesso de “toda a população” à instrução elementar; Limites e obstáculos enfrentados nessa empreitada. No segundo quartel do século XIX a organização da instrução elementar e a institucionalização da escola em Minas Gerais envolveram os dirigentes políticos, os legisladores, os intelectuais, os delegados de círculos literários e os professores⁹.

⁹ Tratamos da atuação dos professores na institucionalização da escola e na configuração da instrução elementar em Minas Gerais no terceiro capítulo.

Minas Gerais possuía, no início do período imperial, uma rede de instrução elementar muito pequena, composta de poucas escolas, herdadas do período colonial. A instrução era oferecida em escolas isoladas, onde um único professor ministrava as aulas. Não havia instalações próprias, específicas para o ensino. Seu espaço confundia-se, muitas vezes, com o doméstico. Nas cidades, funcionavam, normalmente, na casa do professor ou em salas por ele alugadas. No campo, os proprietários das fazendas ofereciam o espaço físico para as aulas. Elas aconteciam em ambientes próprios para outros usos.

Nas chamadas “cadeiras de ensino” ou “aulas públicas”, os professores eram reconhecidos e nomeados pelo governo e recebiam salário pela tarefa desempenhada. Além das escolas públicas, havia as particulares, que atendiam a um número bem maior de pessoas e mantinham-se com os recursos de pessoas interessadas em ver instruídas suas crianças e jovens. A província mineira contava ainda com a instrução doméstica. Essa modalidade de instrução era “aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam” (FARIA FILHO, 2000, p.140) Ensinava-se às crianças individualmente em casa.

Em 15 de fevereiro de 1827, Bernardo Pereira de Vasconcelos expôs ao Conselho do Governo Provincial a situação da instrução pública na província mineira. O referido conselheiro apontava a existência de 33 escolas públicas de primeiras letras, freqüentadas por 1107 alunos. O número de escolas públicas era pequeno se comparado às 170 escolas particulares que existiam na mesma ocasião (Mourão, 1959, p. 4). Um número reduzido de escolas públicas, funcionando de forma pouco regulamentada, não poderia responder à demanda de contribuir ou, mesmo, de ser a base para o progresso cultural e material do Império. A produção da escola como instituição responsável pela formação do povo estimulou as decisões legislativas sobre a organização e da regulamentação do ensino de primeiras letras.

Em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a primeira e única lei geral sobre instrução primária do período Imperial. Essa lei marcou um novo modo de inserção do Estado no processo de escolarização da população brasileira. A instrução elementar presente desde os tempos da Colônia deveria ter novos contornos a partir do segundo quartel do século XIX. A referida lei determinou, em seu artigo 1º, a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Tal determinação deu início a um período de efetiva preocupação com a abertura de escolas,

para meninos e meninas onde não existiam. Os artigos subseqüentes estabeleceram as condições de acesso e permanência de professores e professoras no magistério; fixaram limites mínimos e máximos para os seus ordenados; e definiram os conteúdos, o método de ensino e os castigos a serem aplicados aos alunos.

Ao que tudo indica, a lei de 15 de outubro tinha por objetivo regulamentar o ensino público de primeiras letras, já que não faz nenhuma referência às escolas particulares. O intuito de organizar uma rede de escolas públicas de primeiras letras estava de acordo com a importância atribuída à instrução no movimento de construção da nação brasileira e com a nova maneira de inserção do Estado no serviço de instrução elementar. Inserido em ambos movimentos, o Conselho do Governo da Província mineira aprovou na sessão de 27 de março de 1828 a conservação das 33 escolas já existentes e a criação de mais 54, totalizando 87 escolas de primeiras letras, que poderiam ser freqüentadas por meninas ou meninos. Além das referidas, definiu a criação de escolas privativas para meninas nas cidades de Ouro Preto e Mariana e nas vilas de São João, Barbacena, Tamanduá, Baependi, Campanha, Sabará, Pitangui e Vila do Príncipe (MOURÃO, 1959, p. 6).

Com vista no processo de organização de uma rede pública de instrução elementar, identificamos nos relatórios dos presidentes da província mineira e dos delegados dos círculos literários discursos que buscaram, ao que nos parece, constituir uma legitimidade para o ensino público. No relatório apresentado pelo presidente Antônio Paulino Limpo de Abreu ao Conselho Geral da Província, em 1833, lê-se:

A Instrução publica, Srs., tem sido um objecto constante de vossa solicitude patriótica. Conhecendo perfeitamente, que um povo illustrado não pode jamais submeter-se ao jugo da tyrania, vós tendes derramado essa instrução por toda a superfície da Província, cujos os habitantes assas esclarecidos hoje na theoria dos direitos, e devêres do homem social adorão a Liberdade legal, distinguindo com vista perspicaz a linha divisória, que a extrema ou dos excessos da anarchia, para se recrearem, e prevenirem contra ella ou dos horrores do despotismo, para o detestarem como o flagelo mais nocivo do Estado. Pelo Mappa em n.1 vêreis que existem creadas em virtude da Lei de 15 de outubro de 1827, e de outras disposições legislativas 146 Cadeiras, contando-se entre ellas 130 de primeiras Letras, e estas ultimas são freqüentadas por 3:256 alumnos é desproporcionado, e diminuto em relação à população, que temos em idade de 15 anos , e às escolas publicas, que pagamos. Assim podemos rasoavelmente acreditar, que isto procede do concurso simultâneo de trez causas: 1º de que os Pais de familias não curão, como lhes cumpre, da educação primaria de seus filhos: 2º de não terem os Professores públicos um interesse immediato no augmento do numero de seus discipulos: 3º da alluvião que há de Escolas particulares, as quaes fora de toda inspecção do Governo, não offerecem garantia alguma á educação da mocidade, já quanto á perícia, já pelo que respeita à moralidade dos Mestres. Parece-me indispensável despertar os devêres paternos por uma

medida, que seja apropriada; excitar o interesse dos Mestres, diminuindo ordenados, e concedendo gratificações, que sejaõ reguladas pelo numero de discipulos, que tiverem, e ultimamente intervir na liberdade de estabelecer Escollas particulares, exigindo dos Professores algum exame, e habilitação perante as Câmaras Municipaes, que julgando-os idôneos, hajaõ de dar-lhes licença para ensinarem, mediante uma taxa módica, que reverta em beneficio de suas rendas (SP, Relatórios de Presidentes de Provincia. 1828-1852. APM).

Na fala transcrita, o presidente da província reconhece os esforços do Conselho Provincial em estruturar a instrução primária pública. Entretanto, dadas as relações estabelecidas entre a instrução pública e a constituição do Estado Nacional brasileiro, as medidas adotadas eram insuficientes. Segundo o presidente Antônio Paulino Limpo de Abreu, o número de alunos era desproporcional à população menor de 15 anos e às quantias gastas na manutenção das escolas públicas. Como se vê, segundo o relatório os pífios resultados obtidos deviam-se à falta de cuidados dos pais em relação à instrução primária dos filhos, ao não interesse dos mestres em ver aumentado o número de seus alunos e à grande quantidade de escolas particulares cuja qualidade de ensino e a moralidade dos mestres não podiam ser garantidas, por não estarem submetidas à inspeção do governo.

Em 12 de agosto de 1834, o Ato Adicional à Constituição de 1824 determinou, por meio de seu artigo 8º, a instalação de Assembléias Provinciais e incluiu entre suas atribuições legislar sobre a instrução primária. Atendendo a essa determinação e buscando organizar não apenas a instrução elementar pública, mas também a particular na Província de Minas Gerais, foi sancionada, em abril de 1835, a Lei nº 13. Esta lei trouxe ao público, por meio da legislação provincial, algumas determinações que já haviam sido anunciadas para todo o império mediante a lei de 1827. Entretanto, ela estabelecia de forma mais detalhada as bases para o funcionamento do ensino primário. A publicação da Lei nº 13 e, no mês seguinte, a do Regulamento nº 3, cujas determinações na execução da lei, deveriam ser observadas, tinha por objetivo, como o dissemos, organizar o ensino primário público e particular. Entretanto, era o primeiro o principal alvo da regulamentação.

O artigo 1º da Lei nº 13 determinou que instrução primária fosse dividida em dois graus:¹⁰ nas escolas de 1º grau os alunos aprenderiam a ler, a escrever e a prática

¹⁰ Os dois graus em que se dividia a instrução primária não eram consecutivos, mas paralelos. Segundo o artigo 2º da lei n. 13, as escolas de 2º grau seriam estabelecidas nas cidades e vilas e as do 1º “em todos os lugares em que atenta a população, poderem ser habitualmente freqüentadas por vinte e quatro alunos pelo menos”.

das quatro operações aritméticas; nas escolas do 2º grau o conteúdo de ensino era a leitura, a escrita, a aritmética até as proporções e as noções gerais dos deveres morais e religiosos. O artigo 2º fixava regras para a abertura dessas escolas:

Art. 2.º O Governo estabelecerá Escolas Públicas do 2.º grão nas Cidades, e Villas, em que o julgar conveniente: e do 1.º em todos os lugares, em que, attenta a população, poderem ser habitualmente frequentadas por vinte e quatro alumnos ao menos.

A lei fazia distinção entre escolas de meninos e de meninas. Não havia obrigatoriedade com relação à instrução feminina. No artigo 3º lemos: “O Governo também poderá estabelecer Escollas para meninas nos lugares em que as houver do 2.º gráo, e em que, attenta a população, poderem ser habitualmente frequentada por vinte e quatro alumnas ao menos” O conteúdo ensinado nas escolas de meninas também era diferente. Ainda de acordo com o 3º artigo da Lei nº 13, “nestas Escollas se ensinarão, alem das materias do 1.º gráo, ortografia, prosodia, noções gerais dos deveres moraes, religiosos, e domésticos”.

Por determinação do artigo 4º, as escolas abertas a partir da publicação da Lei nº 13, assim como aquelas já estabelecidas antes de 1835, seriam abolidas caso não houvesse a frequência mínima de 24 alunos. Pelo artigo seguinte definia-se:

Serão demittidos os actuais Professores, ou Professoras, cujas escollas não frequentarem tantos alumnos, e alumnas, quanto á ellas podião concorrer, attenta a população dos respectivos lugares: serão porem removidos, se esta infrequencia proceder da falta de população, ou de outra cauza.

Havendo ou não escolas nas localidades de Minas, o artigo 11 estabelecia que “somente as pessoas livres podem frequentar as Escollas Publicas, ficando sujeitos aos seus Regulamentos”. Os artigos 12 e 13 da Lei nº 13 definiram, respectivamente, a obrigatoriedade dos pais em oferecer a instrução primária a seus filhos e a faixa etária a que se applicava tal obrigação. O artigo 12 da Lei Provincial nº 13 estabeleceu que:

Os Pais de Familias são obrigados a dar a seus filhos a instrucção primaria do 1.º gráo ou nas Escollas Publicas, ou particulares, ou em suas proprias cazas, e não os poderao tirar dellas, em quanto não souberem as materias proprias do mesmo gráo.

O artigo 13 estabelecia que “a obrigação imposta no Artigo precedente aos Pais de familia começa aos oito annos de idade dos meninos; mas estende-se aos que actualmente tiverem quatorze annos de idade”. O não-cumprimento do estabelecido em lei estava sujeito à aplicação de multa:

A infracção deste artigo sera punida com multa de dez a vinte mil reis, uma vez que os infractores se tenham feito tres intimações no espaço de seis mezes, e não tenham elles appresentado rasões, que justifiquem o seu

procedimento, ou as apresentadas tenham sido julgadas inatendíveis pelo Governo, (e a) vista das informações dos Delegados. Nas reincidências a multa será dobrada. Considerando-se reincidência a continuação da falta dois meses depois da condenação.

A lei estabeleceu a obrigatoriedade escolar, mas cabia aos pais decidir se os filhos receberiam uma instrução pública, particular ou doméstica. Buscando criar mecanismos de controle do ensino primário particular, os deputados da Assembléia Provincial incluíram na Lei nº 13 dois artigos referentes a esta modalidade de ensino.

Art. 9º São permitidas Escollas particulares, independentemente da licença do Governo, uma vez que os Professores sejam habilitados na forma desta Lei.

Art. 10. Os Professores que abrirem Escollas, sem que sejam devidamente habilitado, serão suspensos, até que se habilitem, e multados pela primeira vez em cinquenta a cem mil reis, incorrendo nas reincidências em multa dobrada, além da suspensão, e da pena de quinze a sessenta dias de prisão.

Conforme temos visto, no período do qual estamos tratando verifica-se a intervenção do Estado, cada mais sistemática, na organização da instrução pública, que se dá em todos os aspectos da instrução primária. Entretanto, Rosa (2001) afirma que nesse processo de intervenção há uma maior preocupação no que tange à formação de professores. A autora chama atenção para o fato de que a partir da lei de 15 de outubro várias medidas legais são adotadas no sentido de estabelecer mecanismos de seleção dos candidatos ao magistério e de controle de seu trabalho e que na lei provincial nº 13 estes mecanismos se fazem notar de maneira mais nítida pela presença de vários artigos que tratam da questão, especialmente no que se refere aos professores públicos.

Pelo artigo 14 poderia ser professor o cidadão brasileiro ou estrangeiro maior de dezoito anos que provasse ter bom comportamento e os conhecimentos exigidos na lei. Preferiam-se os brasileiros aos estrangeiros. A lei vetava o exercício da profissão docente àqueles que tivessem sido duas vezes demitidos ou três vezes suspensos do ensino público, assim como aos que tivessem sido condenados por furtos ou roubos.

O bom comportamento seria provado por documentos que declarassem:

Que o pretendente é de vida regular, e próprio para o ensino da mocidade: mas também onde residio os quatro ultimos annos, e que durante esse tempo não foi condemnado pelos crimes mencioandos no §. 2.º do Artigo precedente. E provando-se a todo o tempo que o Professor por factos anteriores, ou posteriores ao seu Magisterio está comprehendido em alguma das disposições dos paragrafos dos Artigos precedente, sera demittido (Artigo 16º).

Pelo artigo 17 determinava-se que os conhecimentos exigidos na lei, fixados no já citado artigo 1º, seriam provados mediante exames públicos feitos com a aprovação

perante o governo ou delegados por ele nomeados. Segundo Rosa, a partir da Lei nº 13 intensifica-se em Minas Gerais a preocupação com a formação dos professores, a qual se traduz com clareza na criação de uma Escola Normal. Tal escola tinha por objetivo habilitar os professores para ensinarem nas escolas primárias, mas buscou, sobretudo, estabelecer maior controle sobre a formação dos professores, pela prescrição de determinadas práticas (ROSA, 2001, p. 57). A Escola Normal de Minas Gerais foi criada pelo artigo 7º da Lei nº 13. O artigo 18 determinou que dois anos depois de estabelecida a mencionada escola não poderia ser nomeado professor do 2º grau aquele que não a tivesse freqüentado.

Além dos já mencionados artigos 10, 14, 15, 16, 17 e 18, outros nove artigos da Lei nº 13 tinham em vista regulamentar a profissão docente. O artigo 19 definia:

O Governo poderá permitir, que frequentem a Escola Normal os Professores actuais, que forem conservados, e expressamente o ordenará aos que forem classificados no 2º grau.

No caso de freqüência à Escola Normal, os professores venceriam “seus Ordenados, durante o tempo que a frequentarem; mas não poderiam deixar as escolas das quais estivessem encarregados, sem provê-las de substitutos, pagos a sua custa, e aprovados pelos Delegados” (artigo 20). Dos artigos 21 ao 28, excetuando-se o 27, definiam-se as circunstâncias nas quais o governo poderia nomear, advertir, punir com multas, suspender, remover e demitir os professores públicos. Fixavam-se os vencimentos mínimos e máximos dos professores públicos, definia-se a faixa salarial das professoras e instituía-se um desconto de 10% dos ordenados para a constituição do um fundo público, cujo “producto lhes será entregue, logo que por qualquer motivo deixarem de servir, ou por morte, e impedimento as suas famílias” (artigo 28).

Seguindo a orientação de criar mecanismos de controle da educação primária na província mineira, os artigos 29, 30 e 31 estabeleceram um sistema de inspeção da instrução. Os artigos mencionados deliberaram a criação do cargo e a definição das funções dos delegados de círculos literários¹¹. O artigo 29 da Lei nº 13 determinou:

O Governo nomeará em cada Comarca pelo menos um seu Delegado, e um Supplente que substitua a este na sua falta, e impedimentos. O Delegado, e o Supplente quando o substituir, perceberá uma gratificação marcada pelo mesmo Governo.

¹¹A expressão “Círculo Literário” refere-se a uma porção do território da província mineira cuja extensão era demarcada segundo a densidade da população. A principio, Minas Gerais foi dividida em 15 Círculos Literários. A sede de cada um localizava-se em uma cidade ou vila importante da circunscrição (MOURÃO, 1959, p.11).

Aos delegados de cada círculo literário competia:

- 1.º Nomear Visitadores parciais das Escollas, que se regularão pela instrucções, que do mesmo Delegado receberem.
- 2.º Suspender os Professores, quando da demora da decisão do Governo se sigão graves males.
- 3.º Nomear Substitutos do 1.º, e 2.º gráo nos casos de falta, ou impedimento dos Professores, dependendo da approvação do Governo para cobrarem o Ordenado, que sera a metade do que tiver o Professor.
- 4.º Fazer observar essa Lei, e os Regulamentos, e Ordens do Governo, esmerando-se em que seja a mocidade doctrinada nas puras ideas religiosas, e moraes, e nas da importancia da união, e integridade do Imperio, ainda á custa dos maiores sacrificios.

Conforme se vê, a função dos delegados de círculos literários¹² era fazer cumprir as determinações da nova legislação.

Dada a reconhecida complexidade do processo que se pretendia instituir, o artigo 33 determinou que o “Governo daria os regulamentos necessários para a plena execução da Lei”. Em obediência a isso, o governo publicou, em 27 de maio, o Regulamento nº 3 da Lei nº 13 de 1835. Nos artigos do 1º capítulo, *Disposições Geraes*, definiu-se mais detalhadamente o conteúdo a ser ensinado nas escolas primárias públicas e resolveu-se pelo uso dos compêndios de gramática e aritmética de Borges Carneiro. As regras de abertura e fechamento de escolas foram mais bem definidas em razão do contingente populacional das povoações e dos círculos literários. Regulamentou-se a atividade dos professores particulares, fixando prazo para a habilitação (artigo 10 da Lei nº 13), determinando a inspeção de suas escolas pelo delegado do círculo literário em que lecionavam e definindo as punições no caso de incorreção.

Determinou-se, ainda, a forma de cobrança da multa imposta aos pais pelo disposto no artigo 12 da Lei nº 13, sobre a obrigatoriedade escolar. Os artigos 12 e 13 estabeleceram que no caso de suspensão os professores públicos ficariam afastados por três dias, tendo o ordenado suspenso. Pelo artigo 14 os professores do 2º grau que não freqüentassem a Escola Normal ou não o fizesse nos prazos estipulados seriam transferidos para as de 1º grau. O artigo subsequente submetia as professoras às decisões do Regulamento, no que a elas fosse aplicável. O artigo 16 flexibilizava a hierarquia de poderes estabelecida pela Lei nº 13, ao determinar:

¹² Para outros detalhes sobre a organização e atuação deste corpo profissional no processo de escolarização da população mineira ver, VEIGA; VIANA; MACHADO. *Delegados literários da instrução pública: A construção de um novo ator social a partir da Lei Nº 13 de 1835*.

Os requerimentos, reclamações, e queixas á cerca da Instrução primária, poderão ser dirigidas á Presidência imediatamente, ou por intermedio dos Delegados, que as acompanharáo dos esclarecimentos, que poderem ministrar.

O artigo 17 definia que as multas impostas em virtude da Lei nº 13 pertenciam à Receita Provincial e que aos delegados cabia recolhe-las. Os capítulos 2º, 5º e 7º focalizavam respectivamente, a admissão, o ordenado, a substituição e licença dos professores públicos. O 3º e o 4º capítulo referiam-se às formas de controle da matrícula, da frequência, do exame e da correção dos alunos, assim como às regras de acesso das meninas à instrução primária. O capítulo 6 assinalava o tempo letivo, os suetos¹³ e as férias. O capítulo 8º referia-se aos delegados de círculos literários, efetivos e suplentes. O 9º e último definia que a inspeção das escolas cabai às câmaras municipais.

A despeito dos avanços que a Lei nº 13 e seu respectivo regulamento introduziram no processo de escolarização da população mineira, de modo geral, organizar a instrução elementar na província não era uma tarefa simples. Os obstáculos enfrentados pelos dirigentes e legisladores dizem respeito à falta de espaços escolares adequados, de mobiliário, de material e de professores habilitados, à precariedade do serviço de inspeção das escolas e à dificuldade de conscientização dos pais acerca da importância de mandarem seus filhos à escola. Em fala dirigida à Assembléia Provincial, na sessão ordinária de 1837, o presidente Antônio da Costa Pinto avaliava os efeitos das medidas legislativas aprovadas em 1835 e apontava alguns dos obstáculos que se colocavam à generalização da instrução primária a todas as classes da sociedade.

Na primeira parte do relatório, Antônio da Costa Pinto informava aos membros da Assembléia, que embora representasse um avanço no que se refere à organização da instrução primária, a implementação da Lei nº13 não era de todo possível. Em seguida, são apresentados os números referentes às escolas públicas. Segundo ele, em virtude dessa lei, achavam-se estabelecidas 100 escolas do 1º grau, 29 do 2º e 14 para meninas. O primeiro problema apontado no relatório refere-se à baixa frequência de meninas às escolas de 1º e 2º graus, visto que “além de faltarem geralmente cômodos para elas, em lugares separados, há da parte dos pais, ou educadores, alguma repugnância em tê-las entre os meninos”. O provimento das escolas especialmente criadas para as meninas era outro impedimento à instrução do sexo feminino assinalado no relatório.

¹³ Suetos são feriados escolares.

O número de alunos era reconhecidamente maior que o de alunas. Entretanto, segundo o presidente,

maior deveria ser o numero dos alumnos, se em alguns Círculos Literários estivessem já estalecidas as Escolas Publicas, que ahi são mister, e se das que existem não fossem desviados meninos pertencente ás tres seguintes classes: 1^a daquelles que frequentão as Escolas particulares; 2^a daquelles que são muitas vezes empregados por seus pais, ou educadores em serviços domésticos, durante semanas, e mezes; 3^a daquelles que dependem de pessoas tão miseraveis, que não os podem manter, nem nas Escolas Publicas, nem nas particulares (SP, Relatórios de Presidentes de Provincia. 1828-1852. APM).

Iniciemos a discussão pelo primeiro dos problemas apontados por Antônio da Costa Pinto: a tímida presença feminina nas escolas públicas. “Até 1814 as meninas estiveram excluídas das 22 escolas públicas de primeiras letras da Capitania” (Dados sobre a instrução pública: 1805/1815 apud Muniz, 2001). Segundo Diva Muniz, de 1815 a 1825 é que a presença de meninas nas escolas públicas de Minas Gerais começa a ser registrada nos documentos oficiais, “uma participação que foi sendo progressivamente aumentada até atingir, em 1889, quase 35% do total de matriculados” (MUNIZ, 2001, p. 298-9). A Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 já sinalizara no sentido da escolarização das mulheres ao determinar, em seu artigo 11, que “haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”.

Contudo, foi depois da publicação da Lei nº 13 que a questão parece ter merecido mais atenção dos dirigentes e legisladores mineiros. A defasagem entre a quantidade de meninas e meninos freqüentes nas escolas mineiras era reconhecida e problematizada pelos dirigentes mineiros. Conforme o demonstramos, Antônio da Costa Pinto apontava o problema e o atribui à falta de espaço exclusivo para as meninas nas escolas de 1º e 2º graus e à resistência dos pais em tê-las freqüentando escolas mistas. Em 1838, o presidente José Cesário de Miranda assinalava o tímido desenvolvimento da instrução feminina em relação ao ano anterior. Havia na ocasião apenas uma escola do sexo feminino a mais que em 1837. Segundo ele, a falta de pessoas habilitadas ou dispostas a se empregarem no magistério era um obstáculo ao desenvolvimento do ensino público, fosse destinado aos meninos ou às meninas. Entretanto, no que se refere às escolas femininas, a situação era mais grave.

[...] E maior embaraço se encontra ainda no provimento das Cadeiras destinadas ao sexo feminino, por diversas razões, que são bem obvias, como, por exemplo, o natural acanhamento, que por ora de observa nas Senhoras do nosso Paiz para o exercicio de funcções públicas.

Os relatórios dos delegados de círculos literários também denunciavam o fraco desenvolvimento da instrução feminina. O relatório do delegado suplente do 15º Círculo Literário, João Dias de Guadros Aranha, em 11 de abril de 1837, informava ao presidente da província Antônio da Costa Pinto a posição dos pais da Vila de Pouso Alegre em relação à educação de suas filhas. Segundo João Dias, os pais de família estavam pouco acostumados a mandar instruir as meninas e recusavam-se a enviá-las às escolas públicas:

Não querendo que elas se apartem, ainda por poucas horas, de suas vistas, se tem servido de diversos pretextos para não mandarem suas filhas a aula publicas, apesar da reconhecida probidade da Professora, e do zelo com que se emprega na educação de suas alunas, tendo até o presente avido pouca energia por parte daqueles, que os devem compelir a mandar educar suas filhas, como ordena a Lei, avendo nesta vila não pequeno numero de meninas. (SP PP 1/42, cx.07, pac. 57).

O delegado suplente do 13º Círculo Literário João Pina e Vasconcellos verificava os mesmos problemas na Vila de Paracatu. Em relatório datado de 1º de agosto de 1837, afirmava que o número de meninas freqüentes na escola pública de 2º grau era menor que 10, não chegando, assim, ao número mínimo de 24, estabelecido pela Lei nº 13. A baixa freqüência não era resultante da inexistência de meninas em idade escolar, nem da falta de zelo da professora, que empregava todos os seus cuidados e vigilância na instrução da suas alunas, oferecendo-lhes, além da “instrução literária, as virtudes domesticas e proprias do sexo”. Nas palavras de João Pina o problema era que

infelizmente inda há algumas pessoas que prevenidas por prejuisos arraigados, e hábitos estabellecidos, suppõem que as mulheres não devem receber uma instrução litterária mais adiantada, porque são incapazes de reflexão e por estes e outros prejuisos deixão muitos Pais de mandarem a Escollas suas filhas (SP PP 1/42, cx. 08, pac. 71).

Como se vê, o insignificante desenvolvimento das escolas públicas de primeiras letras para meninas não tinha somente um motivo. Vários fatores convergiam, impedindo o aumento de sua freqüência escolar. Os empecilhos à educação feminina denotam que o processo de afirmação da escola como agente de socialização e transmissão de conhecimento não foi vivido da mesma maneira pela população em geral. Todavia, guardadas as diferenças de gênero, as dificuldades impostas ao processo de escolarização da população mineira eram também de outras ordens. Antônio da Costa Pinto chama atenção para a preferência dos pais pelas escolas particulares, o que impedia o desenvolvimento da instrução pública, e para o trabalho infantil e a miséria

das famílias mineiras, que não apenas prejudicava, mas impedia o acesso das crianças pobres à instrução primária.

A infrequência às escolas de primeiras letras foi não poucas vezes atribuída também à negligência dos pais com relação à educação escolar das crianças e dos jovens. A pouca importância atribuída pelos pais de famílias à escolarização dos filhos foi noticiada pelo jornal *O Universal* do dia 21/9/1835:

Porque em verdade a causa do estado decadente das nossas Escolas Públicas não é só devido aos mestres, é também aos pais de família, que muito pouco cuidam da instrução de seus filhos, e esses poucos que os mandam as Escolas não deixam que se aperfeiçoem como convém, resultado daqui é que os professores estejam continuamente em penosos trabalhos sem jamais poderem apresentar um resultado de suas fadigas.

Voltemos às questões apontadas por Antônio da Costa Pinto. Os artigos 12 e 13 da Lei nº 13 definiram, respectivamente, a obrigatoriedade dos pais em oferecer a instrução primária a seus filhos e a faixa etária a que se aplicava tal obrigação. A lei estabeleceu a obrigatoriedade escolar, mas cabia aos pais decidir se os filhos receberiam instrução pública, particular ou doméstica. Consoante com a inserção do Estado na organização da instrução elementar, um dos efeitos do amplo papel atribuído à instrução no projeto construção da nação brasileira, os governos imperial e provincial investiram na estruturação de rede de escolas públicas. Os pais pareciam optar pela instrução particular, como indica o relatório do presidente.

Tal preferência é denunciada também pelos delegados de círculos literários. Em um trecho de seu relatório datado de 20 de outubro de 1837, o delegado do 9º Círculo Literário, José Antônio Marinho, critica a atitude dos “homens de posição na sociedade” são-joanense, que preferiam entregar seus filhos a professores particulares, cuja habilitação e moralidade eram duvidosas, a fazê-lo aos professores públicos, “homens ilustrados e bem morigerados”. José Antônio Marinho demonstra aguda sensibilidade em relação às diferenças sociais que se assentavam em diferenças no processo de socialização da infância:

[...] He certo, Ex^{mo} Senhor, e a experiencia diaria nos convence, que não existem entre nos aquella polidez, aquelles hábitos próprios de hum povo verdadeiramente livre; prejuízos funestos existem enraizados nas almas, e nos corações dos homens, que pela sua posição na sociedade podião, e devião dar o primeiro exemplo de amor, e devoção as Instituições Liberais, unicos que pode fazer a felicidade do Povo, mas o contrário se vê; homens há que devendo esforçar-se p.^a dar a seos filhos huã educação illustrada, principião por entregal-os a direcção, conselhos, e ensino de miseraveis charlatães que mão solettram o abecê, e cuja moralidade he somente disfarçada pela hipocrizia, e outras, manifesta pelo escândalo; com tudo

elles preferem semelhantes Educadores a homens illustrados e bem morigerados, e isto so por que a Aula Publica he patente a todos os jovens, e são de ordinário freqüentadas por pessoas pobres, mal alinhadas em seu traje, e o que eu confesso de huã educação menos polida pela maior parte; sustentando-se assim huã espécie de Aristocracia da qual provem que os meninos comecem na mais tenra idade a desprezar seus semelhantes, e a olhal-os com certo ar desprezador (SP SP PP 1/42, cx.09, pac. 40).

José Antônio dá continuidade ao relatório sugerindo que fossem tomadas medidas legislativas no sentido modificar a situação. O delegado defende a proibição das escolas particulares e chama atenção para a crescente intervenção do Estado na instrução elementar:

[...] A força não muda os erros de Opinião, cumpre pois ao Governo por meio de huã legislação appropriada encaminhar os Povos, e illustral-os, fazendo-lhes o bem ainda contra a sua vontade; por isso me persuado que a Lei devia prohibir absolutam.^e, houvessem Escolas particulares, onde houvessem Publicas, pois ainda que seja verdade q. alguns Mestres particulares existão dignos de confiança, e elogio, com tudo nisto como no mais he maior o numero dos péssimos. Bem sei que fortes argumentos se podem oppor a esta medida; porem quando se considera no dever, que o Governo tem de zelar a Educação de todos os Membros da Sociedade, nos bens que resultam de uma educação regular e uniforme, tudo desaparece. Eu fui Ex.^{mo} Senhor, na qualidade de Deputado á Assembléia Provincial o mais forte oppositor, que encontrou o Art. Da Lei, que prohibia as Escolas particulares; mas a experiência me tem convencido não só da utilidade, mas ainda da necessidade desta medida. Dirse-há que a Lei tem acautelado esses inconvenientes sugeitando os Mestres particulares as mesmas provanças, que os Públicos, mas infelimente a Lei he muito illudida, por isso que o Governo não pode exercer huã absoluta, e efficaz inspecção sobre tais Escolas, quando os Mestres Públicos são continuamente vigiados. (SP PP 1/42, cx. 09, pac. 40).

A preferência dos pais pelas escolas particulares em detrimento das públicas e a resistência deles em mandar instruir suas filhas nos reportam a uma reflexão de Ilmar Rohloff de Mattos. Segundo o autor,

quando os pais insistiam em não mandar seus filhos às escolas, ou faziam de modo intermitente configurava-se uma reação do governo da Casa à penetração crescente do governo do Estado, que tentava colocar sob seu controle as famílias que julgava importante dirigir, afirmando e reafirmando uma centralização (Mattos,1994, p. 259)

Mattos (1998) define o *governo do Estado* como ordenamento da sociedade e do território, e o *governo da casa* como o governo das pessoas e escravos sujeitos ao poder despótico dos senhores nos limites de suas propriedade, urbanas ou rurais. Faria Filho (2000), valendo-se das duas expressões criadas por Mattos, afirma que no Brasil a educação escolar ao longo do século XIX vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do Estado* contra o *governo da casa*. Durante todo o século XIX a escola não possuía espaço próprio. O ensino das primeiras letras confundia-se com a vida cotidiana no espaço da familiar. Estava, portanto, intimamente

relacionado ao governo da casa. Nesse sentido, afastar a escola do recinto doméstico significava afastá-la também das tradições culturais e políticas, a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver (FARIA FILHO, 2000, p. 146).

As resistências e as preferências dos pais das famílias mineiros em relação à instrução elementar de seus filhos e filhas parecem de fato denotar um conflito entre o *governo da casa* e o *governo do Estado*, que se constitui num obstáculo à organização da instrução na província mineira. Entretanto, a infrequência e a evasão escolar não são indícios apenas da resistência da casa à penetração do poder do Estado. Os pais de famílias abastadas dispunham de recursos para contratar mestres particulares. A legislação permitia-lhes escolher entre os modelos doméstico, particular ou público de instrução. E aos pais das crianças pobres que escolhas cabiam? Como já havia constatado o presidente da província, Antônio da Costa Pinto, em 1837, o pouco desenvolvimento da instrução advinha de uma estrutura familiar que se servia do trabalho infantil e da pobreza das famílias de crianças e de jovens em idade escolar.

De acordo com o exposto até aqui, podemos afirmar que a principal finalidade da organização da instrução elementar foi instruir e civilizar a parcela pobre e livre da população mineira. E chamou-nos atenção não apenas nos relatórios dos presidentes de província, mas também nos dos visitantes, dos delegados de Círculos Literários e nos ofícios de professores, o grande número de reclamações sobre a baixa frequência e evasão nas escolas públicas, associando-as à pobreza das famílias¹⁴.

Em 17 de agosto, o delegado do 2º Círculo Literário, em cumprimento à determinação de apurar as causas do pequeno número de alunos da escola de São Caetano, informava ao presidente da província que

este professor he bom Estudante, o Arraial he composto de Gente muito pobre que aproveitão o serviço dos filhos, ainda que pequenos, e não tem em suas vizinhanças Aula particular, e só pública na Furquim em distancia de duas legoas. (SP PP 1/42, cx.03, pac. 16).

A correspondência do delegado veio acompanhada de um pequeno ofício redigido pelo professor, no qual justificava o pequeno número de discípulos que frequentavam a aula:

¹⁴ No que se refere ao processo de escolarização das crianças pobres em Minas Gerais, chamamos a atenção para pesquisa de pós-doutoramento da professora Cynthia Greive Veiga, em fase de conclusão, intitulada *História social da infância: crianças pobres, negras e mestiças na institucionalização da instrução pública em Minas Gerais no século XIX*.

Acuso o recebimento do officio de V.S. com a copia junta, com o finco de 12 do corrte. Pelo que sou obrigado levar ao conhecimto. Que na ma. Aula hão-se matriculado o maior de trinta Alumnos; mas com nos Mappas trimestrais só si referem os que frequentão foi esse o motivo de no 3me. Antecedente só irem doze. Quanto as mas. Obrigações faço o qto. Me he pocível, não só pr. o aumto. Dos meus Alumnos; como também pr. me conformar com a Lei: sobre a população te mais meninos q. os assim a menciados, mas como a quase totalide. Dos habitantes são indigentes pouco frequentão. No 3me. Presente só tem freqüentado 22 Alumnos (SP PP 1/42, cx.03, pac. 16).

Informava em 27 de maio o delegado do 6º Círculo Literário, Carlos Pereira Freire de Moura, ao presidente da província que, ao assistir o exame público dos alunos da escola de Minas Novas, constatou que os alunos “mostrarão quazi todos mais adiantados em Doutrina, e arithmetica que na Leitura, e escrita”. Terminado o exame, procurou saber se o professor cumpria a contento o seu dever. A resposta obtida foi a seguinte:

Elle me diz que há freqüência, e que os pais ou educadores, alguns por desleixo, ao maior numero por pobreza destratam seos filhos, e sobretudo a falta de adiantamento na escrita provam de que a pobreza não lhes permite comprar papel [...] (SP PP 1/42 cx 05 pac. 47).

A Vila de Paracatu encontrava-se na mesma situação em 1837:

Os Alumnos que frequentão a Escola Publica do 2º grão desta Villa, estão adiantados em ler, escrever, e mesmo nas operações arithmeticas conforme o tempo em que cada um foi matriculado, salvas poucas excepções a respeito daqueles que por alguns obstaculos, como pobreza dos Pais, falta de vestuários, e outros, não podem freqüentar a Aula (SP PP 1/42 cx.08 pac. 71).

Não apenas a pobreza impedia a freqüência à escola. Conforme já dissemos e alguns dos trechos dos relatórios de presidentes de província e delegados de círculos literários o demonstram, muitas famílias necessitavam da mão-de-obra das crianças. Segundo informações prestadas pelo delegado do 6º Círculo Literário em 12 de outubro de 1837, dos alunos matriculados na escola de São Domingos muitos não freqüentavam. Constatava-se que

o motivo há, a pobreza de grande numero, trabalhando m¹⁰ alguns dias da semana não só para se sustentarem, como para comprarem papel: outros trabalhando nas rossas com seos Paes como em plantações, colheitas, e mesmo alguns na capina. (SP PP 1/42 cx 09 pac. 65).

A parte do orçamento provincial destinada à educação não era pequena.¹⁵ Contudo, não propiciavam o desenvolvimento satisfatório da instrução pública. Havia

¹⁵ Frequentemente, os presidentes de província fazem em seus relatórios, referência aos altos gastos com instrução pública. Tais gastos referem-se ao pagamento de aluguéis de casa para escola, salários e gratificações aos professores, compra de prêmios, compêndios para as lições de leitura, e principalmente, pena, tinta e papel para alunos pobres.

ainda, como se viu, o fato de que muitas famílias não tinham condições de arcar com as despesas da instrução, particular ou pública, de suas crianças e dos jovens. Entre outras medidas, na tentativa de superar os obstáculos impostos ao processo de escolarização pela pobreza das famílias, ao longo do período pesquisado, verificamos a criação de sociedades de apoio e promoção da instrução e de aprovação de leis orçamentárias, que previam gastos com a compra de material escolar para os alunos pobres.

A idéia de criar sociedades de custeio de material escolar circulava pela província mineira desde 1825, quando o articulista do jornal *O Universal* propunha que, ao modo do que ocorreu na Inglaterra, se reunissem no Brasil pessoas interessadas em contribuir para a formação de um fundo destinado a instalar e manter escolas de ensino mútuo. Seguindo essa linha, foi fundada, em 25 de novembro de 1832, a *Sociedade Promotora da Instrução Pública*, em Ouro Preto.¹⁶ A atuação da *Sociedade* é por duas vezes noticiada pelo jornal *O Universal*. Em 18 de fevereiro de 1835, publicou uma “carta dirigida aos Srs. Representantes da província de Minas Gerais”, na qual se pedia a aprovação de medidas orçamentárias em favor da instrução pública. Em 17 de agosto do mesmo ano noticia-se que a Sociedade Promotora de Instrução Pública propôs-se a assistir os meninos pobres que freqüentavam a aula pública da cidade de Ouro Preto com papel, pena, tinta e lápis.

Além dos cidadãos comuns, os dirigentes provinciais também se preocupavam com a insuficiência dos recursos para a instrução elementar. Possivelmente a inquietação fosse ocasionada pela grande quantidade de pedidos de material para alunos pobres que chegavam à presidência da província, do qual o de Daniel d’Araújo Valle, delegado do 3º Círculo Literário, é um exemplo. Em 18 de maio de 1837, ele escrevia ao presidente da província:

Pondero a V. Ex.^a que muitos meninos deichão de fazer progressos nas Escolas Públicas, porque são filhos de Pais pobres que não podem fornecer papel, tinta, pennas e outros misteres, que são indispensáveis; por isso rogo a V. Ex.^a alguma providencia a respeito, se e possível (SP PP 1/42 cx.08 pac. 8).

No já mencionado relatório apresentado por Antônio da Costa Pinto à Assembléia em 1837, o presidente servia-se da gratuidade da instrução primária garantida pelo inciso 32 do artigo 179 da Constituição de 1824 para convencer os

¹⁶ Na etapa final da pesquisa soubemos que a Sociedade Promotora da Instrução Pública de Ouro Preto publicou um jornal cujos exemplares encontram-se na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

deputados mineiros a incluir no orçamento provincial uma quantia a ser gasta com a manutenção de alunos pobres nas escolas públicas:

Garantindo a Constituição a Instrução primaria, e gratuita á todos os Cidadãos, esta salutar disposição á respeito de meninos pobres será quase illusoria, se o Governo não for authorisado a dispender alguma quantia com o fornecimento de papel, exemplares, compêndios, e outros objetos de pouco valor, que lhe são indispensaveis. Que importa, que estes desgraçados freqüentem as Escolas, se lhes fallecem todos os meios para conseguirem a instrucção elemental? E note-se que, taes individuos são os que devem deixar mais cedo as Escolas, para que possam opportunamente applicar-se ao modo de vida, de que hão de tirar os meios de subsistencia. O Governo pois convencido da proficuidade das medidas indicada, aguardando em geral a deliberação, que houverdes de tomar á este respeito.

Ao que nos parece, atendendo ao pedido do presidente da província, a Assembléia incluiu, a partir de julho de 1837, no orçamento provincial recurso destinado à compra de material para alunos pobres. O § 2º do artigo 1º determinou que as despesas com a instrução compreenderiam as aulas de estudos intermediários, as escolas de 1º e 2º graus e os *objetos nelas indispensáveis para o ensino dos meninos pobres* (Lei nº 80, de 1837). As requisições por parte dos delegados de Círculos Literários não tardaram. No relatório de Bernardo Jacintho da Veiga, enviado à Presidência da província em setembro do mesmo ano, apenas dois meses depois da aprovação da Lei nº 80, consta:

De vários lugares os Visitadores instão pela concessão de alguma quantia para papel, exemplares, sillabarios, compendios aos meninos pobres; esta medida parece de urgente necessidade não só para algumas Aulas de fora como para as da V.^a, por que muitos alumnos pobres necessitam mendigar estes objetos de primeira necessidade, o que bem que elles lhes sejam prestados, não deixa de encomadalos, e afligilos (SP PP 1/42 cx.09 pac. 16).

O relatório do delegado José Antônio Marinho, enviado no mesmo mês, traz entre as questões pertinentes ao 9º Círculo Literário a carência material. Em suas palavras, ele aproveitava “a ocasião para rogar a V. Ex^a a consignação de alguma quota para se ministrar papel e tinta aos meninos pobres deste Circulo que não são poucos e alguns d’elles dão m^{to} boas esperanças” (SP PP 1/42 cx. 09 pac. 23). Para endossar a requisição e reafirmar a necessidade de investir no potencial dos meninos pobres, o delegado enviou folhas com a escrita de quatro alunos e informava há quanto tempo freqüentavam a escola¹⁷.

Ao tomar posse da escola de primeiras letras de Pitangui, o professor substituto Antônio José Soares tomou conhecimento do estado precário em que se achava a instrução pública, por falta de condições da maior parte dos pais de família da vila ou

¹⁷ Anexos IV e VI.

por não ter tomado o governo as providências necessárias a tal respeito. O agravamento da situação levou o professor a comunicar-se diretamente com a presidente, sem a mediação do delegado literário:

Me he forçoço em benefício da instrução de meus Alumnos, requisitar pessoalmente de V.Ex.^a os utensílios mais necessários ao mesmo fim, pois que esta Escolla ainda não recebeu do Ex.^{mo} Governo hum unico livro de instrução, não existindo no lugar recurso algum que possa remediar esta falta, e sendo grande a indigência da maior parte dos Pays de familia, forçoça e indispensavelmente padece a instrução Pública, e ate o Professor não pode cumprir com os seus deveres e com o determinado na Ley [...] (SP PP 1/42 cx.09 pac. 39)

A preocupação em garantir o acesso e a permanência das crianças e jovens, do sexo masculino e feminino, às escolas primárias públicas ou particulares chama atenção para outra questão, qual seja: a incapacidade dos pais em relação à educação e instrução de seus filhos. Segundo Faria Filho,

várias estratégias foram utilizadas no sentido de produzir e assegurar o lugar da escola no século XIX. Para que isso acontecesse foi preciso diferenciar suas práticas educativas daquelas presentes na esfera familiar, religiosa e do convívio social mais amplo. Buscou-se deslocar essas instituições e processos formadores de seus tradicionais lugares. A escola foi progressivamente produzida como espaço adequado para socialização e formação de crianças e jovens produziu a imagem da família, da igreja e os processos de socialização coletivos não-oficiais como deseducativos, como negativos para as novas gerações (FARIA FILHO, 1999a).

A incapacidade de bem educar as crianças imputada à família, à Igreja e aos espaços coletivos não oficiais teve sua contrapartida na crescente preocupação com a habilitação dos professores que deveriam se encarregar da formação escolar das novas gerações. No que tange à habilitação que se passa a exigir dos professores primários, Rosa (2001, p. 80-81) afirma:

Na primeira metade do século XIX, principalmente nas décadas de 30 e 40, é produzido em Minas Gerais, aliado ao discurso da necessidade de organização da instrução, um discurso no qual a falta de formação dos mestres de primeiras letras é constatada como um dos mais graves problemas a impedir o bom andamento da instrução pública. É também a partir deste momento, que se constrói novas representações acerca do professor, das características e dos conhecimentos que deveria ter aquele que desejasse um cargo público de professor primário.

Segundo a autora, a necessidade de outra formação é consolidada quando a lei de 15 de outubro de 1827 estabelece uma relação entre o conteúdo a ser ensinado nas escolas de primeiras letras e o método de ensino a ser utilizado para fazê-lo. Tal determinação legal mostra que à religiosidade, à moralidade e ao domínio dos saberes escolares básicos já exigidos dos professores somar-se-ia o domínio do método de ensino mútuo (ROSA, 2001, p. 81-2). Conforme demonstramos, a Lei nº 13 e o seu

respectivo Regulamento nº 3 estabeleceram mecanismos de seleção dos candidatos ao magistério e de controle de seu trabalho, assim como criaram a Escola Normal, responsável por transmitir aos professores os saberes pedagógicos, cujo domínio passou cada vez mais a ser considerado característica de um bom professor.

Até o momento, vimos discutindo como se deu na província mineira a ampliação do número de escolas públicas de primeiras letras, a regulamentação do processo educativo escolar e o deslocamento das formas anteriores de educar e instruir as novas gerações. Apontamos também a crescente importância conferida à habilitação dos sujeitos que se ocupariam da formação das novas gerações, quais sejam os professores. Conforme o demonstra Rosa (2001), parece não restar dúvidas de que esse é um ponto nodal no processo de organização da instrução elementar no segundo quartel do século XIX não apenas em Minas Gerais, mas em todo o Império.

Todas essas questões convergem na afirmação do modelo escolar de transmissão de conhecimento no período investigado, que, por sua vez, ocorreu numa íntima relação com a introdução de novos métodos de ensino que procuraram romper com o modelo do ensino individual. Essa introdução de novos métodos de ensino, quais sejam o mútuo, o simultâneo e o misto, em substituição ao individual, toca muito de perto a questão da formação dos professores. É o processo de substituição do ensino individual pelos métodos de ensino mútuo, simultâneo e misto, considerados capazes de dotar a instrução elementar da racionalidade, característica fundante da questão do conhecimento e da educação na modernidade, atrelado à necessidade de formação dos professores e à institucionalização do que Vicent, Lahire e Thin (2001) denominaram *forma escolar*, que agora passamos a focalizar.

1.3 A racionalidade da educação escolar: a questão dos métodos de ensino

A idéia de progresso e a concepção do saber científico que ainda hoje se fazem presentes e operantes na cultura do mundo contemporâneo tiveram origem na Europa, no momento em que, com a revolução científica e filosófica do século XVII, descobertas diversas vieram modificar profundamente o modo de viver e pensar dos seres humanos. Foi no Setecentos que a escolástica¹⁸ medieval começou a ser superada e se estabeleceu, concomitantemente uma nova atitude do homem diante da natureza e

¹⁸ Sistema filosófico praticado nas escolas e universidades medievais, por meio do qual se procurava dar sustentação teórica à verdade da doutrina cristã, assim como, reconciliar pontos de vista contraditórios na teologia cristã. Para este fim, desenvolveu-se um método extremamente requintado de investigação das questões filosóficas e teóricas (LOYN, H. R. *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Zahar, p.132).

de si mesmo. O mundo natural não se constituía mais num enigma, pois que, auxiliado pela ciência, o homem poderia não apenas desvendá-lo e compreendê-lo racionalmente, mas também dominá-lo. Contudo, necessário se fazia encontrar um método para a ciência, visto que a forma de explicar o mundo à luz da fé cristã já não se dava de modo tranqüilo (CARDOSO, 2002). Tornara-se o método a espinha dorsal da questão do conhecimento na modernidade.

Na obra *Infância e poder*, Mariano Narodowski (2001), com bastante propriedade, discute as relações entre a infância e a pedagogia moderna a partir do estudo das obras de Comenius, Rosseau e La Salle, e da proposta do ensino mútuo elaborada por Andrew Bell e Joseph Lancaster. O objetivo do autor é fazer uma história do discurso pedagógico¹⁹, analisando os principais dispositivos constitutivos e os sentidos que o seu devir adota. As pretensões do autor foram,

Por um lado, rastrear e desvendar as ondas longas no desenvolvimento da teoria educacional e avaliar até que ponto essas ondas conformam transdiscursividades; ou seja analisar se existem dispositivos discursivos que se perderam apesar da existência de profundas e às vezes definitivas mutações. Por outro lado e em referência direta a essas mutações, importará marcar descontinuidades ali onde o aparente é a homogeneidade (NARODOWSKI, 2001, p.8).

Demonstrando como vão se integrando, se justapondo e se contradizendo os diferentes textos que em um processo constante vão produzindo novos discursos, o autor joga luz sobre a centralidade que o método de ensino tem no processo conformação da pedagogia moderna.

Na obra *Didática Magna*, de Comenius, a finalidade é buscar a ordem (uma ordem natural e, portanto, uma obra racional) nas atividades relacionadas ao ensinar e ao aprender. No modelo pedagógico por ele criado a estabilidade de sua aplicação e a harmonia entre seus componentes estão concentradas na correta utilização do método didático. Em sua obra, o método, entendido como forma de transmissão, é muito provavelmente o problema central. *Émile* de Rousseau, por sua vez, produz efeitos inequívocos na configuração da pedagogia moderna ao delinear a criança, mas, sobretudo, em sua educabilidade, em sua capacidade natural de ser formada. Num esforço de normatização, segundo Narodowski (2001), próprio e fundante da

¹⁹ Segundo o autor, discurso pedagógico é aquilo que nos faz dizer o que dizemos, aquilo que outorga significados aos conceitos que se constroem, aquilo que categoriza e, ao mesmo tempo, dota de instrumentos específicos nosso pensamento no que diz respeito ao pedagógico (NARODOWSKI, 2001, p.8).

pedagogia, Rousseau expõe em sua obra os modos de promover a ação educativa adulta sobre a criança sem contrariar a natureza infantil.

O caráter fundante da obra de La Salle é o uso do tempo em íntima correspondência com os processos instalados nas instituições disciplinares. Na pedagogia lassalista a estabilidade e harmonia do processo educativo seriam o efeito da estrita disposição disciplinar dos corpos envolvidos. A disciplina é determinante do êxito do processo educativo; é o motor do bom funcionamento educacional o qual passa a ocupar na pedagogia lassalista o lugar que o método ocupava na obra comeniana.

No que se refere à proposta do ensino mútuo, elaborada por Andrew Bell e Joseph Lancaster, Mariano Narodowski afirma:

Se os pedagogos dos séculos XVII e XVIII dão ênfase relevante à instrução simultânea; se Jean Baptiste de La Salle ou Charles Demia se preocupa com o desenho de um único olhar docente que deverá abranger em um só e único ato o conjunto do corpo infantil, as primeiras décadas do século XIX vão encontrar a pedagogia revendo alguns elementos organizacionais que pareciam consolidados, no que diz respeito à configuração da instituição escolar. É assim que, a partir da produção dos autores ingleses, vai se generalizar pela Europa e América uma maneira diferente de conceber as relações sociais da escola. As pedagogias de Lancaster e Bell constituem uma experiência singular: é preciso observar uma alternativa que abala os cimentos da instrução simultânea. Vários são os elementos que constituem essa descontinuidade na teoria pedagógica, mas é a utilização de monitores que a costuma distinguir, ao menos nos manuais de história da pedagogia, a ponto de nomeá-la por esta característica: método monitorial, método de instrução mútua ou método mútuo (NARODOWSKI, 2001, p. 127-128).

Reconhecida a importância do método de ensino na escola moderna e o fato de que a organização das escolas de primeiras letras no Brasil durante o Oitocentos é atravessada por uma preocupação constante com o método de ensino, nos dedicaremos, a partir de então, a analisar aqueles que foram utilizados nas escolas mineiras no segundo quartel do século XIX.

1.3.1 Método individual

O método individual foi utilizado no Brasil durante todo o século XIX. Mesmo tendo que ensinar a vários alunos dispostos num mesmo local, o método de ensino individual consistia em fazer ler, escrever e calcular, cada um separadamente. Pierre Lesage afirma que o método individual é de longe o mais divulgado na França do Oitocentos, particularmente nas zonas rurais. O autor define assim o método individual:

O professor chama sucessivamente para perto de si cada aluno e lhe dá atenção por alguns minutos. O estudo se resume geralmente a uma única matéria de ensino-a leitura: cada um deve ler o livro ou o almanaque que trouxe. Depois, o aluno retorna a seu lugar e se exercita em repetir e em

compreender aquilo que o professor acabou de mostrar-lhe. Tal organização gera a indisciplina - freqüentemente chovem tapas! (LESAGE, 1999, p. 10).

É bem possível que por essas razões em finais do século XVII Jean Baptiste tenha começado a se preocupar em criar um método que permitisse ao professor ter o domínio disciplinar do grupo de alunos no espaço escolar, assim como em criar materiais escolares, como quadros de sílabas, por exemplo, para dar a lição ao grupo de alunos simultaneamente. Tal preocupação se acentua na Europa em fins do século XVIII e início do XIX, com o aumento da demanda de ensino das camadas populares e com a expansão da escolarização sob responsabilidade do Estado. A partir da década de 1820, vemos se produzir também no Brasil um discurso articulado à necessidade de organizar a instrução elementar no qual o método individual de ensino passa a ser considerado dispendioso e ineficiente. Daquele momento em diante, o Império e as províncias empreenderam uma série de esforços no sentido de substituir o método individual pelo mútuo, simultâneo ou misto, conforme veremos.

Em 1828, o professor mineiro José Carlos Marink, no intuito de divulgar e legitimar a utilização do método do ensino mútuo, chama o ensino individual de método antigo e diz que seu uso era bastante reprovado. Segundo Marink, “o methodo antigo notavel somente pela sua irregularidade e desordem, tinha por fim entreter hum menino por muitos annos no estado de inercia” e “pode ser comparado á hum baixel²⁰ em calmaria, que por mais diligências do seu piloto não pode deixar o seu letárgico estado” (MARINK, 1828, p.7-8). No que se refere às atividades de ensino pelo “methodo antigo”, Marink (1828, p.8-9) afirma:

Para este se por em execução, era indispensavel o ensino individual, isto he, se o Mestre fosse homem amigo de cumprir os seus deveres, lhe era mister ensinar hum a hum dos seus alumnos: ora, supponhamos que elle logo á chegada dos meninos os fizesse escrever, cujo trabalho pelo menos levaria huma hora, em consequência de lhe ser necessario debuxar materias, riscas-las etc.

Concluída esta escripturação, he de razão, que os fizesse contar, ou ler; mas restando somente duas horas para estes dous trabalhos, gastaria huma com hum, e outra com outro: supponhamos nesta occasião, que a escóla encerrava sessenta alumnos, e dividamos 120 minutos por 60: qual será o quociente desta operação? Dous minutos: e então, neste tempo havia o Mestre d’explicar á cada hum discípulo contas, e leitura?

Desgraçados Mestres!! Infelizes discipulos! Trabalho sem fructo! Explicações baldadas!!...Eis aqui leitor, como se preenchia o tempo nas escolas antigas.

²⁰ Baixel: navio ou barco. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da lingua portuguesa*. p. 221.

Em 1839, o professor Francisco de Assis Peregrino escreve um relatório para o presidente da província, Bernardo Jacintho da Veiga, no qual apresenta um plano de reforma da instrução primária pública. Utilizando as mesmas estratégias de que Marink lançara mão 11 anos antes, Peregrino rechaça o método individual, buscando promover o método simultâneo, cuja adoção ele propunha:

Nas escolas da província o que se vê geralmente? O professor, tendo o seu assento em uma das extremidades da aula, chama diante de si um aluno, que lhe vem repetir a lição, depois deste um outro, e assim continua.

Cada discípulo recebe de seus pais, ou educadores um livro diferente, ou uma carta manuscrita com imensos erros de gramática, e ortografia, e tratando sempre de objetos, que nada podem interessar à educação da mocidade, e que pelo contrário podem muitas vezes ser-lhe prejudiciais.

Os alunos, que concluíram a lição, e que voltam a seus bancos, em lugar de estudarem a lição da tarde, ou do dia seguinte, perturbam a aula brincando uns com os outros, e quando pelo respeito que consagram ao mestre, comportam-se de outra sorte, nem assim deixam de estar em ociosidade, e perdendo tempo.

Neste estado continua o professor em suas lições individuais de dois a três minutos cada uma.

À vista deste pequeno quadro haverá razão para admirar-se de ver um menino, no fim de quatro ou cinco anos sabendo apenas mal ler, e mal escrever?

Que emulação pode reinar em uma escola regida por tal arte, e na qual nenhuma comparação se pode fazer entre os trabalhos diários? (SP 392, folha 2 -frente e verso).

A organização didática do ensino individual fazia com que o tempo efetivo da relação entre professor e aluno fosse mínimo diminuto, o que, num momento de intensa mobilização pela ampliação do acesso à instrução primária, gera críticas relativas à falta de racionalidade no uso do tempo. Peregrino apresenta em seu relatório cálculos similares aos que Marink exibiu em 1828:

Figuremos porém uma escola com todas as condições favoráveis[:] um bom professor, uma reunião de 40 alunos em um local suficientemente grande, bem arejado, etc, uma disciplina firme sem ser brutal, e vejamos quais os resultados que aqui se podem obter do sistema individual .

Admitamos três horas de escola de manhã, e três de tarde: uma hora e meia será de manhã e de tarde consagrada à leitura, uma hora à escrita, e meia ao cálculo. Visto que vamos sempre por suposições nada nos impede de supor ainda que o professor tem o talento de se fazer amar, e temer; que por isso nunca será obrigado a fazer advertências, e a punir; que não será interrompido por visitas estranhas, ou das autoridades, e que finalmente consagra todo o tempo à instrução de seus alunos. Vê-se pois que 1 e 1/2 hora de leitura dividida por 40 alunos dão dois minutos e 15 segundos a cada um, sendo porém repetida à tarde a lição de leitura tocam 4 1/2 minutos por dia a cada um. Duas horas diárias de escrita dão a cada aluno três minutos, incluindo-se neste espaço o tempo que o Professor gasta em aparar penas, debuxar, etc. Resta-nos uma hora diária para a lição de cálculo, a qual pela mesma sorte dividida dá 1 1/2 minuto a cada aluno, sendo este tempo apenas suficiente para examinar os cadernos, comparar os resultados com outros

achados anteriormente, porque seria fisicamente impossível poder o professor efetuar as operações com cada um dos seus alunos.

Assim pois supondo uma multidão de circunstâncias favoráveis, que nunca jamais se podem encontrar, temos que, no sistema individual, cada aluno tem por dia 4 1/2 minutos de lição de leitura, 3 de escrita, e 1/2 de cálculo.

Porém porquanto tempo poderia um professor, por mais robusta que fosse a sua constituição, resistir a um tão monótono e contínuo trabalho? E dado mesmo o caso que resistisse, quão mesquinhos seriam os resultados para os alunos!

Entretanto quase todas as escolas do 2º grau e muitas do 1º são freqüentadas por mais de 70 alunos, e por isso muito menor espaço de tempo vem a tocar a cada um.

Tal é em miniatura o sistema individual, que infelizmente é o único, que conhecemos, e isso mesmo com todos os defeitos que ele sempre acarreta na prática (SP 236, folha 2 –verso, folha 3 frente).

A necessidade de dotar a instrução escolar de eficiência, tornando o ensino mais econômico e racional, acaba por produzir uma imagem do ensino individual adequado à instrução doméstica, não sendo aplicável ao ensino de muitos. O professor público de primeiras letras da Vila de Paracatu Roberto Fernandes fez as seguintes observações sobre o método individual, por ele denominado sistema individual:

O Systema individual ate agora seguido na maior parte das Escolas da Província não podia satisfazer as necessidades publicas; porque sendo este ensino mais apropriado para uma educação familiar, jamais podia ser aplicado ao uso das Escolas estabelecidas para instruir a mocidade de uma povoação, onde as mais das vezes se reúne 60 e mais Alumnos.

Este Systema pode ser profícuo em uma Escola freqüentada, quando muito, por vinte Alumnos, p^r ser possível ao Professor dando 5 horas de lição dispendir com cada um 15 minutos, e é impraticável em todas aquellas que o forem por maior nº (SP 392).

Essa preocupação com relação ao tempo e sua utilização não foi característica do processo de organização da instrução em Minas Gerais. Segundo Faria Filho e Vidal (2000 p. 22), a racionalização do uso do tempo “estava no cerne mesmo da modernidade, e não poderia deixar de ser um aspecto central no interior dos processos de escolarização”. Assim, os inconvenientes da aplicação do ensino individual levaram à busca de métodos que pudessem tornar a instrução escolar mais eficiente. As discussões sobre do método monitorial e mútuo marcam a história da instrução pública e do ensino de primeiras letras como parte de um processo de incorporação das modernidades dos países europeus em fase de industrialização. Privilegiando a província de Minas Gerais, passamos a focalizar o processo de difusão e implantação do método mútuo no Brasil.

1.3.2 Método mútuo

O século XIX foi muito profícuo no que se refere à difusão de novas idéias sobre a organização do processo educativo escolar. No início do Oitocentos, vemos se generalizar pela Europa e pela América a implantação de um novo método de ensino: o mútuo. Criado no final do século XVIII, foi sistematizado e utilizado separadamente por Andrew Bell e Joseph Lancaster. Os dois ingleses definiram em suas obras²¹ os princípios do novo sistema e determinaram as estruturas e procedimentos pedagógicos indicados para o ensino elementar.

O sistema monitorial, ou método mútuo, é também conhecido por sistema de Lancaster, ou método lancasteriano, numa associação ao nome de um de seus elaboradores. Sua principal característica é que toda a estrutura se baseia no ensino dos alunos por eles mesmos: os mais adiantados servindo de professores àqueles que sabem menos. O método mútuo previa a instrução simultânea dos alunos, com a utilização de monitores, como são chamados aqueles que ensinam seus colegas, o que difere do método de ensino simultâneo e do individual, nos quais o professor é o agente do ensino.

A história do método mútuo no Brasil inicia-se timidamente na primeira década do século XIX. Em 1808, ano da transferência da corte portuguesa para o Brasil, verifica-se uma série de iniciativas no campo cultural e educacional. Foram criados cursos técnicos e instituições de ensino superior com o intuito de formar pessoal qualificado para a administração portuguesa. Entretanto, faltava um método que pudesse integrar essas instituições. Nas palavras de José Ricardo Pires de Almeida (1889 p.49)²²,

Todas estas fundações e estes estabelecimentos literários, artísticos e científicos prestaram grandes serviços e a memória do primeiro monarca do Brasil será indelével, por tudo que o país lhe deve. Entretanto, faltava uma ligação, um método, para dar às escolas, aos institutos, às academias, a unidade necessária à formação de um grande povo. Esta lacuna não escapou ao espírito penetrante de D. João VI que incumbiu disto seu ministro o Conde da Barca. Este, compreendendo a vantagem e a necessidade de organizar a instrução pública e tudo que lhe dissesse respeito, debaixo de um plano sistemático, que reunisse todos os estabelecimentos entre si e os submetesse a um mesmo pensamento, o da unidade da nação, procurou um

²¹As obras são *Essai d' éducation fait au collège de Madras*, de Andrew Bell, e *Amélioration dans l'éducation des classes industrielles de la société*, de Joseph Lancaster. Para mais detalhes, ver Bastos (1998).

²² Na obra *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*, Almeida realça os progressos da instrução no período imperial, enfatizando os feitos da Família Real, em especial a figura do imperador Dom Pedro I.

homem capaz de apresentar um plano de organização, o Gen. Francisco de Borja Garção Stockler e encarregou-o de elaborar tal projeto.

Bastos (1998) informa que a primeira referência à implantação do método mútuo aparece na revista pedagógica *Journal d'Education*, no número de abril de 1817. No periódico consta que o governo brasileiro pediu um professor do método mútuo. O jovem M. Cournand, que fizera excelentes estudos sobre o assunto, foi enviado para cumprir a tarefa de implantar o sistema de Lancaster entre nós.

Ainda segundo a autora, as primeiras iniciativas no sentido de modernizar os métodos de ensino no Brasil passaram não apenas pela busca no exterior de sujeitos habilitados na aplicação do método mútuo para implantá-lo aqui, mas também pelo envio de brasileiros a lugares como a França e a Inglaterra, onde o método estava sendo aplicado com sucesso. A partir de 1820, o Estado, gradativamente, implantou o método de forma oficial (BASTOS, 1998).

As estruturas e os procedimentos didáticos do método lancasteriano caracterizam-se pelo estabelecimento de um rígido sistema de hierarquias e disciplinas, o que aproxima as escolas mútuas das corporações militares. Considerando a proximidade, em decisão do Reino de 24 de julho de 1822, o governo determinou que a escola de ensino mútuo do Rio de Janeiro ficasse a cargo da Repartição dos Negócios da Guerra. O vínculo entre a instituição militar e a escolar se manteve e interferiu diretamente na definição das medidas adotadas no sentido de expandir a utilização do método lancasteriano no Brasil, incluindo-se os critérios de adotados no recrutamento de docentes. Por um decreto de 1º de março de 1823, o governo criou uma escola de ensino mútuo, que deveria ser instalada no Rio de Janeiro.

Convindo promover a instrução em uma classe tão distinta dos meus súditos, qual a da corporação militar, e achando-se geralmente recebido o método do Ensino Mútuo, pela facilidade e precisão com que desenvolve o espírito, e o prepara para a aquisição de novas e mais transcendentes idéias: hei por bem mandar criar nesta Corte uma Escola de primeiras letras na qual se ensinará pelo método do ensino mútuo, sendo em benefício, não somente dos militares do Exército, mas de todas as classes dos meus súditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento. João Vieira de Carvalho, do meu Conselho de Estado, Ministro e secretario de estado dos Negócios da Guerra, o tenha assim entendido, e faça expedir as ordens necessárias. Paço, em 1/3/1823 (Decreto de 1º de março de 1823 apud CARDOSO, 2002, p.321).

Para propagar esse sistema de instrução, uma portaria de 29 de abril de 1823 exigiu de cada província do Império o envio de um soldado que seguiria as lições daquela escola a fim de aprender aí o método para, em seguida, propagá-lo na província de origem.

Sua Majestade o Imperador sempre solícito em promover a instrução, e vantagens dos seus fiéis, e honrados Súditos não só dos Corpos Militares, como em geral de todas as outras classes, e mui persuadido de quanta utilidade seria criar-se neste Império Escolas de Ensino Mútuo pelo Método de Lancaster, as quais espalhando na Europa inumeráveis bens, pudessem igualmente ser profícuas, neste abençoado País, desenvolvendo o espírito, e preparando-o para novas aquisições de mais transcendentes idéias: Houve por bem por seu Imperial Decreto do 1º de março próximo passado: instituir nesta Corte uma Escola de Primeiras Letras por aquele Método, o qual já se acha em atividade: e Querendo o Mesmo Augusto Senhor que todas as Províncias concorram indivíduos, que versando as lições da sobredita Escola se habilitem a ser um dia entre os seus Concidadãos os que ali criem este estabelecimento; Manda pela Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra fazer esta comunicação ao Governo Provisório da Província de Minas Gerais, para seu conhecimento, e afim de que envie para esta Corte um ou dois indivíduos tirados da Tropa de Linha, sejam da classe de Oficiais Inferiores, sejam dos Soldados, que tenham a necessária e conveniente aptidão para aprenderem o mencionado método, e poderem voltando à sua Província, dar lições não só aos seus irmãos d'armas, mas ainda as outras classes de cidadãos. Palácio do Rio de Janeiro. NB: Nesta conformidade se escrevam às demais Províncias deste Império (Portaria de 29 de agosto de 29 de 1823 apud CARDOSO, 2002, p.321-322)

Os militares foram considerados mais adequados para atuar como professores nas escolas de ensino mútuo. E as primeiras escolas de ensino lancasteriano organizadas em Minas Gerais, na década de 1820, seguiram as orientações de atrelar essas instituições às corporações militares. A primeira escola mútua da província foi organizada em 1826, na capital Ouro Preto, e esteve sob a direção do *1º Cadette Porta Estandarte do 2º Regimento de Cavallaria de 1ª Linha do Exercito e Proffessor do Ensino Mútuo na Imperial Cidade do Ouro Preto*²³ José Carlos Marink. Outro militar dirigiu os trabalhos na segunda escola lancasteriana criada em Minas Gerais. O cadete José de Queiroga Vasconcellos e Ataíde foi o primeiro lente de ensino mútuo da Vila de São João del Rei em 1827, assumindo a tarefa em 20 de março.

A instalação das referidas escolas foi precedida daquela que seria a maior propaganda do método mútuo em Minas Gerais. O jornal *O Universal*, editado em Ouro Preto, publicou entre 18 de julho e 22 de agosto de 1825 uma extensa matéria, intitulada *Educação Elementar* que funcionou como propaganda e promoção do método mútuo na nossa província.²⁴ A matéria ocupou 14 números do periódico, e o redator justifica a

²³ Este é o modo como José Carlos Marink se autodesignara na apresentação do *Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo* que escrevera e a província publicara em 1828.

²⁴ Um estudo sobre a divulgação e implantação do método mútuo na província mineira, que utilizou, dentre outras fontes, a matéria *Educação elementar* do jornal *O Universal*, foi desenvolvido pelos historiadores da educação Luciano Mendes de Faria Filho e Walquíria Miranda Rosa. O artigo intitulado "O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1842)" é parte da obra *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/ mútuo*, organizada por Maria Helena Câmara Souza Bastos e Luciano Mendes de Faria Filho e publicado pela Editora da Universidade de Passo Fundo.

iniciativa de tornar públicos os princípios fundamentais do novo sistema de ensino antes mesmo de iniciar a matéria:

Como estão a estabelecer-se nesta província duas escollas de ensino mutuo, a que algumas pessoas de consideração chamão mudo, julguei, que faria hum serviço ao público, transcrevendo algumas lições de tão importante ensino. A vista destas lições se convencerão os incredulos, de quanto convem promover, e generalizar na Provincia esta ensino (18/7/1825).

Os textos de *O Universal* tinham o objetivo de mostrar aos leitores mineiros a eficiência e os benefícios do sistema monitorial em pleno uso em diversos lugares do mundo, como França e Inglaterra, e convencê-los das vantagens de sua adoção pela província. O texto Educação Elementar é amplo e foi dividido em cinco partes, a saber, “Introdução”; “Origem do novo sistema em Inglaterra”; “Princípios em que se funda esse sistema”; “Emprego das diferentes classes de meninos na escola”; e “Disciplina das escolas. Prêmio”. As informações são bastante detalhadas, abordando desde medidas adotadas em Londres, por particulares, para colocar em prática o método lancasteriano até os procedimentos didáticos a serem seguidos pelos professores e pelos monitores nas escolas²⁵

Segundo nos informam Bastos (1998) e Lins (1998), o *Correio Braziliense* publicou em Londres, em 1816, uma série de artigos sobre o método Lancaster. Nas matérias Hipólito da Costa Furtado Mendonça aconselhava Portugal e o Brasil a seguirem o exemplo da Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Escócia, Irlanda e França, adotando o método mútuo. Os artigos atuaram como propaganda do método ao leitor brasileiro. Lendo os trechos dos artigos transcritos pelas pesquisadoras supramencionadas, percebemos uma grande semelhança entre o texto publicado pelo *Correio Braziliense* e aquele que circulou em Minas Gerais em *O Universal*, o que nos leva a crer que o redator do jornal *O Universal* transcreveu os artigos escritos por Hipólito da Costa, introduzindo pequenas modificações, com vista adaptá-lo à leitura dos mineiros.

Tal constatação nos incitou a buscar outras fontes que oferecessem mais elementos para discutir o processo de implantação do método mútuo na província mineira e suas possíveis peculiaridades. Foi, então, que encontramos na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro um pequeno livro intitulado *Compendio explicativo sobre o*

²⁵ Esse texto está sendo preparado pelas professoras Carla Simone Chamon e Walquíria Miranda Rosa em conjunto com o professor Luciano Mendes de Faria Filho para ser publicado pela Editora da UFMG em 2004, juntamente com o relatório escrito pelo professor Francisco de Assis Peregrino em 1839.

methodo de ensino mútuo, escrito pelo cadete José Carlos Marink e publicado em Ouro Preto, em 1828. Unindo as informações contidas nos artigos do jornal *O Universal* e no *Compendio explicativo sobre o methodo de ensino mútuo* e cotejando-as com outras sobre o ensino lancasteriano, encontradas no conjunto da documentação primária e secundária consultada durante a pesquisa, apresentaremos algumas considerações sobre o método mútuo e seu processo de implantação na província mineira.

O professor José Carlos Marink redigiu o *Compendio* com a finalidade de explicar ao público em geral e aos professores mineiros o sistema de ensino que a província adotara. Sua publicação ocorreu em 1828, dois anos depois de o professor ter assumido a direção dos trabalhos na escola de ensino mútuo de Ouro Preto. Trata-se de um pequeno livro dividido em sete partes, totalizando 35 páginas. Nas palavras de Marink, o *Compendio Explicativo sobre o Methodo de Ensino Mútuo* “he huma fiel confissão do que observei, e aprendi na Aula do Ensino-mútuo da Corte do Rio de Janeiro, cujo professor era Mr. *Reynaud*” (MARINK, 1828, p. 11). A informação dada pelo professor mineiro confirma não apenas que a escola de ensino mútuo da capital do Império funcionou, como também cumpriu o propósito com que foi organizada: o de propagar o sistema lancasteriano por todo o Brasil.

O pintor francês Jean Baptiste Debret (1972, p.14-15), que viveu no Brasil durante quinze anos, nos reinados de D. João VI e de D. Pedro I, dá notícia dessa escola em sua *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, a qual chama Escola Normal.

Em 1823 o governo estabeleceu no Rio de Janeiro uma escola Normal. O ministro da Guerra protegeu particularmente esse empreendimento, cedendo um local no edifício da Escola Militar. Seu primeiro professor foi um francês chamado *Renaud*. Mais tarde sucedeu-lhe um jovem militar que ainda professava, por ocasião de minha partida; sua dedicação e sua inteligência haviam formado certo número de professores que ensinaram mais tarde nas escolas das diferentes províncias.

No momento pós-independência, as medidas tomadas no sentido de organizar a educação elementar foram orientadas pelos intensos debates sobre a necessidade de estender o ensino dos rudimentos do ler, escrever e contar, bem como os princípios da moral cristã e da Constituição do Império às camadas pobres da população sem aumentar demais os gastos com essa área da administração pública. No primeiro parágrafo da matéria *Educação Elementar*, publicada em *O Universal*, o redator do periódico encarregou-se de demonstrar quão imprópria era, nesse sentido, a situação da instrução pública no Brasil:

O systema de educação elementar, que se tem seguido no Brasil, desde o seu descobrimento, tem sido mui dispendioso, e mui delimitado; ainda sem notar outros defeitos, que de tempos a tempos se tem conhecido, e se tem tentado remediar com algumas providencias opportunas (18/7/1825).

Em seguida, o sistema lancasteriano foi apresentado como a melhor opção para superar os problemas. O redator da matéria diz oferecer um resumo histórico e o progresso do novo sistema na Inglaterra para que alguém, ao conhecer suas vantagens, se “mova a colocá-lo em prática em sua terra”. No trecho a seguir, pode-se ver que a adoção do método mútuo era apresentada como possibilidade de solução de um dos grandes problemas do Brasil do século XIX: incluir na sociedade, de forma controlada e organizada, a massa desordenada da população pobre e livre.

Não póde deixar de conhecer-se a vantagem, que toda a sociedade tira destes estabelecimentos na Inglaterra, quando se visitão as escholas. Os meninos, e meninas, aprendendo a ler, escrever e contar, segundo o novo systema, se habituão necessariamente a hum comportamento bem regulado de obediencia, e de subordinação methodica de humas classes a outras; a promoção dos indivíduos não só produz a emulação, mas acostuma-os a olhar para o merecimento próprio, como para hum caminho seguro de se avantajár: a pratica de obrar methodicamente, e de mandar huma classe ao mesmo tempo que obedecem e outra, necessariamente dá aos meninos hum conhecimento refletido do *Justo e do Injusto*; e quando o menino tem adquirido os elementos das primeiras letras, que lhe são de tanto uso, de tão grandes vantagens em todas as occupaões da vida, está igualmente disposto a ser hum cidadão util, obediente, e morigerado (18/7/1825).

Nas reflexões apresentadas por Marink na introdução do *Compendio explicativo do methodo do ensino mútuo*, revela-se outro ponto positivo da implantação do sistema lancasteriano: a incorporação, pelos alunos, de duas categorias fundamentais do liberalismo, quais sejam a igualdade e a liberdade perante a lei, as quais colaboram para a constituição de uma outra idéia inerente ao pensamento liberal, a saber, a meritocracia:

Os prêmios que elle (o método Lancaster) outhorga á aqueles, que se distinguem, motivão a emulação, este sentimento nobre, do qual despojado o homem póde ser comparado à hum corpo sem alma. A ordem dos alumnos nas classes pelos seus conhecimentos os faz conhecer, que o homem deve occupar o lugar segundo o seu merecimento, fazendo observar por isto o direito d’ igualdade. O castigo, que recebe o delinqüente, depois d’ averiguado o seu delicto, lhes deixa uma clara Idea da nossa Constiuição, que prohiibe penas arbitrias.

Os differentes cargos de monitor sujeitos á responsabilidade, e correcção, no caso d’abusarem dos seus poderes, manifesta a obrigação, que todos temos de cumprir os nossos deveres. Em fim nada se practica neste ensino, que não se destine a fazer conhecer ao menino o verdadeiro lugar do homem na sociedade. (MARINK, 1828, p. 9-10).

A difusão das idéias liberais e iluministas só seria viabilizada pela expansão de uma boa educação elementar. Mas como fazê-lo sem grandes despesas para o governo e

sem que se tirasse das classes trabalhadoras o tempo necessário às suas ocupações? Mais uma vez a resposta à questão redundava nas vantagens da adoção do método mútuo:

As despesas da educação, entre as classes pobres, seria talvez o único obstáculo, que pessoas sinceras e amigas da humanidade poderiam admitir como causa de não generalizar a instrução, mas o novo método tem também esta vantagem de economia; porque um só mestre pode encarregar-se do ensino de novecentos ou mil discípulos; e além do salário deste mestre, não há se não a despesa da casa para a escola; pedras, lápis, tinta, papel e livros elementares. Portanto não há comparação entre as despesas, pelo método ordinário, e o custo de uma destas escolas.

Este princípio de economia se verifica não somente porque, segundo este novo método, um só mestre pode ensinar grande número de discípulos; mas porque estes se demoram na escola menos tempo, do que gastam no método comum, em aprender a ler, escrever, e contar.

Trez causas contribuem muito para esta brevidade do ensino de 1ª aplicação bem entendida da disciplina da escola: 2ª a emulação bem dirigida; e 3ª não retardar os progressos do discípulo de mais talento; fazendo-o esperar pelos outros de menor engenho. (*O Universal*, 18/7/1825).

Na parte da matéria *Educação Elementar*, que trata dos “princípios em que se funda esse systema”, o autor chama atenção para o que constitui a primazia do método lancasteriano.

Dissemos já, que o novo método de educação que nos propuzemos a explicar, tem em vista trez vantagens. 1ª abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; 2ª diminuir as despesas das escolas; 3ª generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade (27/07).

A partir de então, o redator se dedica a demonstrar os elementos centrais que estruturam o modelo pedagógico do ensino monitorial. As dimensões espaciais, temporais e materiais da organização do processo educativo escolar compõem o eixo central sobre o qual se apóia a exposição.

Conforme tivemos ocasião de informar, essa divulgação do sistema de ensino lancasteriano promovida pelo jornal *O Universal* precedeu à instalação de duas escolas públicas de ensino mútuo na província: uma em Ouro Preto, em 1826, e a outra em São João del-Rei, em 1827. Embora os debates sobre os métodos de ensino tenham ocupado um lugar privilegiado nas discussões sobre a instrução, no segundo quartel do século XIX, não podemos perder de vista que sua implantação fazia parte de uma política mais ampla de expansão do ensino elementar público. Tal política, implementada na província e no império, previa, dentre outras medidas, a ampliação do número de escolas públicas de primeiras letras. A lei de 15 de outubro de 1827, que regulamentou o funcionamento do ensino elementar, foi uma importante estratégia de divulgação e

expansão do método mútuo no Brasil. Três dos artigos fazem menção direta ao método de Lancaster:

Art. 4º. As escolas serão de ensino mútuo nas capitaes das províncias; eo serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que for possível estabelecer-se.

Art. 5º. Para as escolas de ensino mútuo se applicarão os edifícios, que houverem com sufficiência nos logares dellas, arranjando-se com os utensílios necessários á custa da Fazenda Pública e os Professores; que não tiverem a necessária instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa de seus ordenados nas escolas das capitaes.

Art. 15. Estas escola serão regidas pelos estatutos atuaes no que se não oppozerem à presente lei; os castigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre.

Com vista a essa determinação legal, buscando promover o ensino público em Minas Gerais, o Conselho Geral da Província deliberou, em 27 de março de 1828, sobre a conservação e a criação de 87 escolas de primeiras letras. Na mesma sessão os conselheiros, obedecendo ao disposto no artigo 4º da lei de 15 de outubro, decidiram que “[...] por agora as escolas desta cidade (Ouro Preto), de Mariana, São João, Baependi, Campanha, Paracatu, Tejuco, Vila do Príncipe e Sabará se entretenham pelo método mútuo” (MOURÃO, 1959, p.6). A documentação recolhida durante a pesquisa confirma a abertura das escolas mútuas de Ouro Preto e de São João del Rei, que já estavam funcionando antes que viesse a público a Lei Geral sobre o ensino e a decisão do Conselho, de uma em Mariana²⁶ em 1832 e outra no Tejuco em 1837²⁷.

Apesar de não termos notícias das demais escolas lancasterianas, acreditamos que a publicação do *Compendio explicativo sobre o methodo de ensino mútuo* foi uma estratégia de divulgação deste entre os professores que deveriam dirigir as escolas. No *Compendio* não consta o mês da publicação, somente o ano: 1828. Mas se a inferência anterior está correta, nossa suposição é de que ela tenha ocorrido em data posterior à criação das escolas mútuas pelo Conselho. Um fragmento da introdução da obra nos dá indícios de plausibilidade da hipótese:

O Ensino-mútuo ainda no Brasil não esta bem ordenado, e visto que talvez provenha sua imperfeição da pouca cautela com que foi cá plantado, he mister, que todos os Professores fação hum particular estudo para o elevar a melhor gráo de perfeição, o que alcançarão, observando em tudo o prescripto neste Compendio, podendo todavia omittir, ou admittir qualquer coiza, que coopere para o seu melhoramento (MARINK, 1828, p. 10).

²⁶ Agradecemos à pesquisadora Diana de Cássia Silva por essa informação.

²⁷ Esta quantidade não coincide com a apresentada pela Presidência da província em 1835. O presidente afirma que existiam naquele ano nove escolas de ensino mútuo em Minas Gerais.

O *Compendio* não tinha o fim de explicar os princípios do sistema da Lancaster somente aos professores, mas, como a matéria *Educação Elementar de O Universal*, buscava atingir as pessoas de um modo geral.

Achei conveniente apresentar primeiramente no 1º Cap. A organização da Aula, a fim de dar della huma clara Idea à aquellas pessoas, que não se destinem a ensinar, e que todavia dezejem conhecer a maneira da construcção da mesma. A divisão, que fiz de Capitulos, dos quaes o 6º subdividi em Secções, tem por fim mais claramente apresentar toda a formalidade, bem conhecida causa das vantagens de Ensino-mútuo (MARINK, 1828, p. 11).

No período pesquisado, os métodos de ensino ocupavam-se da organização da escola com ênfase no espaço onde ela funcionava, na disposição dos materiais escolares e dos alunos nesse espaço e no melhor aproveitamento do tempo. Todas essas dimensões do processo educativo deveriam respeitar o princípio da racionalidade. O espaço escolar era pensado em todos os detalhes. Marink (1828, p.13) manifestou a preocupação com as questões acima, informando as dimensões ideais da sala, os modos de sua abertura para o espaço externo e as relações entre essas aberturas e a luminosidade necessária:

Para esta Aula he necessária huma Sala, que tenha mais comprimento, do que largura, e esta será pelo menos de 36 palmos. He-lhe mister bastante claridade, e quando não possa esta vir de todos os quatro lados possíveis se abrirão sufficientes janellas, a fim de por ellas reflectir a indispensável luz; estas janelas serão altas, para assim privar os alumnos de toda a distracção, quando se acharem nos semicírculos. A altura da mesma Sala será pelo menos 16 palmos.

O espaço da sala era dominado pelo olhar do professor, e à sua frente encontravam-se, enfileiradas, as classes que ocupavam os diversos bancos. Tudo era minuciosamente previsto. A distribuição e as distâncias do mobiliário escolar eram calculadas em detalhes em relação ao espaço total da sala:

A cadeira do Professor toma a frente desta Sála; e será postada segundo sua construcção no centro de 36 palmos, de maneira que toda a Sála fique debaixo de suas vistas. Os bancos serão collocados em fórma de columna, pela maneira seguinte; o 1º he o de arêa, que ficará distante da cadeira do Professor 4 palmos; e de suas extremidades ás paredes da Aula haverá a distancia de 8 palmos; visto que seu comprimento he de 20, e a largura da Sala de 36. Este banco he precedido, assim como todos os mais d'outro banco, que serve d' assento. O 2º he o 1º da 2ª classe, que será postado atrás do de assento da 1ª, guardando 2 palmos de distancia, e assim todos os mais, advertindo que os da 3ª classe serão collocados, quando todos os da 2ª estejam. A distancia do banco d'assento ao de trabalho he de meio palmo; deste de assento ao outro immediato de trabalho he de 2 palmos. Todos estes bancos serão postados com sufficiente firmeza. Cada banco acomodará 10 alumnos. (MARINK, 1828, p. 17-18).

Além dos bancos, que permitiam uma otimização do espaço, o método de ensino mútuo introduziu nas escolas uma profusão de novos materiais didáticos²⁸. O professor e os monitores recorriam a eles para ensinar de forma mais eficiente e introduzir a ordem e a emulação no processo educativo. Quanto a esses materiais, Marink (1828, p. 18-19) sublinhou a necessidade de:

Huma collecção de tabellas, e mais exemplares, bem como as que se achão nas Aulas do Ensino-mutuo já estabelecidas.

Canetas, pedras, pennas, lápis, papel, tinta, esponja etc.

Huma sineta, e hum apito, para reger o trabalho.

Prêmios para dar existência á emulação entre os alumnos, conforme os adoptados por Lencaster.

A organização das classes era fundamental²⁹. A primeira era dos iniciantes e a oitava a dos que concluíam o curso escolar. As classes foram organizadas por Marink segundo o material no qual os alunos escreveriam “Organisar-se-hão os bancos, conformes as classes a que pertencem. As classes principaes são trez, a 1^a he a em que os primeiros alumnos escrevem na arêa: a 2^a e a em que eles escrevem em pedra: e a 3^a a em que escrevem em papél” (MARINK, 1828, p.13). Cada matéria ensinada baseava-se em um programa preciso e organizado, distribuído em função das classes que compunham a escola. Os procedimentos de ensino e de aprendizagem são descritos minuciosamente. Embora longa, a citação mostra-se de grande valia para o entendimento da questão.

Trabalho da 1^a Classe no banco

Defronte deste 1^o banco se pendurará na frente do Professor duas tabellas, com o alphabeto manuscripto de caracteres intelligiveis, e outra com os algarismos numéricos de 1 ate 9 com a mesma circumstancia.

O monitor desta Classe logo que o professor manda principiar o trabalho, levanta-se tomando um ponteiro se postará em frente do seu banco, e mostrando na tabella qualquer letra, v.g -a- dirá - formar a-, ficando com o ponteiro de maneira que, os meninos a vejão.

Os meninos então trazendo as mãos direitas sobre o tableiro, com os pequenos ponteiros descreverão a letra designada; e se algum duvidar por onde deve principiar a forma-la, o monitor passando pela recta-guarda do banco lhe pegará a mão, e com vagar a escreverá, a fim de que o menino outra vez não duvide a maneira de sua construcção.

Formada esta letra por todos os alumnos, o monitor perguntará ao primeiro menino o nome da letra, que formou; se este não souber, perguntará ao segundo; em fim só no cazo que todos ignorem, he que elle monitor a nomeará, e apoz disto destruirá a letra formada com o instrumento próprio, fazendo nesta occazião os meninos retirar as mãos do tableiro.

²⁸ A materialidade das escolas no período investigado é discutida no capítulo 2.

²⁹ Segundo Lesage (1999, p. 13), o termo “classe”, na proposta do ensino mútuo, não pode ser vinculado à noção de arquitetura ou espaço. Ele deve ser entendido em relação à aquisição e ao conhecimento.

Concluída esta acção, mandará elle formar ou a mesma, ou outra qualquer letra. Com a mesma formalidade se descrevem os algarismos, guardando em toda a extensão as regras a cima referidas.

Trabalho da mesma Classe no semicírculo

Posto os meninos desta Classe no semicírculo, para o que o Professor fará os signaes necessários, o monitor os instruirá por meio da tabella competente no conhecimento das letras do alphabeto, o que fará principiando a pronunciar conjunctamente com o primeiro menino as letras, depois passará ao segundo, ao terceiro etc. e chegando ao últimos, tornará ao primeiro: desta maneira sucessivamente os instruirá, até que o professor dê signal para o exame, ao qual o monitor então perguntará ao primeiro alumno o nome d' huma das letras; se este duvidar, recorrerá ao segundo, ao terceiro, etc. ate encontrar quem a pronuncie, fazendo logo passar para a direita aquelle que soube, e no cazo que todos ignorem, então lhe compete dizer o verdadeiro nome. Se o Professor dér signal para cessar o exame, continuará a instrucção individual, e então o monitor suspende o argumento.

Trabalho da 2ª Classe nos bancos

Tendo o Proffessor mandado principiar, os monitores desta 2ª Classe, principiarão a dictar o que seus inferiores devem escrever. O monitor do 1º banco dirá por exemplo- *b,a,ba*; e os meninos escreverão esta syllaba nas pedras, depois dirá *b,e,be*; e os meninos farão o mesmo, e assim em diante. Preenchido o espaço da pedra destas, e d'outras syllabas dirá o monitor- *depositar lapis*- e os meninos depositarão os lapis no rego e retirarão as mãos para baixo. Concluída esta cerimônia, o monitor por meio do telegrafo levará ao conhecimento do Professor, que sua classe tem concluído o trabalho. Como o deste banco he o trabalho dos outros pertencentes á mesma Classe. Os alumnos do 1º banco desta 2ª Classe escrevem syllabas de duas letras; os do 2º de trez; os do 3º de quatro; os do 4º de cinco, e os do 6º em diante articulações maiores, ou menores com divisão de syllabas, para cujo fim tem os compêndios nas gavetas.

Da mesma Classe nos semicírculos

A mesma formalidade descripta para a 1ª Calsse, he a que serve para esta 2ª, e a 3ª, com a differença sómente de que, em proporção dos conhecimentos de cada hum dos bancos he que as tabellas se repartem, e sobre as quaes o estudo he feito pelas regras dadas.

Do trabalho da 3ª Classe

Nesta Classe escrevem os alumnos em papel, devendo suas matérias não só serem examinadas pelos monitores, mas também pelo Professor que as numerará segundo suas perfeições. O trabalho d'arithmetica he feito em pedras, e não em papel.

Da ordem da Arithmetica nas classes

A 1ª Classe só forma os números de 1 ate 9: o 1º banco da 2ª Classe ate a dezena: o 2º da mesma até centena: o 3º até milhar: o 4º soma: o 5º diminui: o 6º multiplica: o 7º, e o 8º dividem. Os alumnos da 3ª Classe além das 4 operações operão sobre quantidades; quero dizer sobre extensões, pezos, medidas, etc. e tambem em regras de proporções, e fracções decimaes; o que executarão por meio das explicações dos monitores, que deverão ser instruidos em tudo aquillo, que for concernente ao banco que regem (MARINK, 1828, p. 23-28).

Conforme defendeu a matéria *Educação Elementar*, publicada pelo *O Universal*, um professor auxiliado pelos monitores poderia encarregar-se de até mil discípulos. Para conduzir perfeitamente as dezenas ou centenas de alunos, fazê-los progredir e

evitar toda perda de tempo fazia-se necessário dar ordens precisas, rápidas e de compreensão imediata. Elas eram transmitidas: pela voz, pelo apito, pela sineta ou pelos sinais. As regras de disciplinas e o ritmo das atividades se pautavam, todas, de diferentes maneiras na utilização desses sinais. A esse respeito, José Carlos Marink (1828, p.19-23) escreve:

Dos signaes

Os signaes são muito necessários, e no todo indispensáveis, e ainda que fica á arbítrio do Professor faze-los, ou estabelece-los, como melhor lhe parecer, contudo descreverei aqui os mais uzados na Aula do Ensino- mutuo da Corte do Rio de Janeiro.

1º He o toque da sineta, que serve para despertar a attenção dos alumnos, e para outras coisas, como adiante se verá.

2º O professor tendo a frente para as Classes, tocando a sineta levantará ambas as mãos, e baterá com ellas sobre a meza, e os meninos farão o mesmo sobre os bancos. Este signal se faz nos trez cazos seguintes: para sahirem os alumnos dos bancos, para principiarem o trabalho, e para limparem as pedras.

3º Este signal faz o professor volvendo á esquerda, e levantando o braço direito, e serve para os alumnos sahirem dos bancos d' assento, e pondo se a pe, e tem lugar depois do 2º.

4º O Professor depois deste terceiro signal bate com o pé direito sobre o tablado, e então principião os alumnos a marchar.

5º O Professor o fará com a mão direita, a qual servindo-se d' hum movimento negativo indicará aos alumnos, que limpem as pedras.

6º Este signal he como o 2º mas não tem pancadas de mãos, e serve para os alumnos ajoelharem-se sobre os bancos, e com este mesmo erguem-se.

O trabalho terá principio ao mesmo tempo em todas as classes. Á excepção das necessárias, todas as mais vozes são prohibidas. Nada se move, nem se põem em execução senão por meio de signaes. Ao Professor e ao seu delegado pertence a pratica dos mesmos. Os monitores são obrigados a conservar a boa ordem nas suas Classes, e dar parte ao Professor, no cazo que algum dos seus inferiores lhes seja desobediente, para o competente castigo.

Toda licença será pedida por meio do braço erguido, e nenhum menino sahirá da Classe, para vir requisitar. Á excepção dos monitores, nenhum alumno poderá sahir da sua Classe sem licença do professor do professor. O professor não concederá licença para a mesma necessidade á mais de hum alumno.

Quando cessar o trabalho em qualquer Classe, o monitor por meio do telegrafo dará signal ao Professor, fazendo nesta mesma occazião os alumnos depor os lapis e guardar silencio. Os meninos, concluída a lição, não sahirão em massa, mas sim por Classes successivamente.

A sineta rege o trabalho nos bancos, e desperta a attenção para qualquer outro trabalho, e o apito rege nos semicírculos. O trabalho do banco de arêa não está sujeito aos signaes do Professor, por que em quanto dura a escripturação o monitor desta Classe manda formar, e destróe as letras, effectivamente sem que para isto necessite de determinação.

A minúcia das descrições que vemos nos trechos transcritos acima visa, sobretudo, à disciplina escolar. Em *Vigiar e punir*, Michel de Foucault, depois de expor como se desenvolveu nas corporações militares uma nova técnica para a apropriação do tempo das existências singulares, adicionando-os e capitalizando-os em um tempo coletivo, afirma que pouco a pouco esse tempo disciplinar se impõe à prática pedagógica. Essa disciplinarização do tempo escolar se consolidará com a introdução do método Lancaster no início do século XIX:

O mecanismo complexo da escola mútua se constituirá uma engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas simples de fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível, cada momento, se estão combinados como de ser, são permanentemente utilizados no processo geral do ensino (FOUCAULT, 2002, p.139-140).

A divulgação do método mútuo, promovida pelo jornal *O Universal*, a promulgação da lei de 15 de outubro de 1827 e a publicação do *Compendio explicativo sobre o methodo de ensino mútuo* devem ser incluídas num conjunto de estratégias de expansão e implantação do sistema lancasteriano em Minas Gerais. Contudo, esse conjunto estaria incompleto se não incluíssemos nele a aprovação e a publicação da *lista de castigos de castigos lancasterianos*. Trata-se de um pequeno livro, publicado em Ouro Preto, em 1829, sob o título de *Castigos Lancasterianos – Em consequência da Resolução do Exmo. Conselho de governo da Província de Minas Gerais, mandado executar pelos Mestres de 1^{as} Letras e de gramática latina*.

No livro são estabelecidos e descritos os castigos lancasterianos a serem aplicados pelos professores, como o próprio título indica. A lista de castigos remete a duas das características mais marcantes e elogiadas do método monitorial: o estabelecimento e a manutenção da ordem e da disciplina nas escolas. O sistema de prêmios e recompensas e a organização hierarquizada dos alunos estão entre as grandes novidades introduzidas no processo educativo escolar no século XIX pelos sistematizadores do método mútuo, em especial por Joseph Lancaster. Lesage (1999) chama atenção para o fato de que nas escolas mútuas os castigos corporais são banidos. Os castigos corporais aos quais o autor se refere são o chicote e a palmatória. A renúncia ao uso desses instrumentos é compensada “pela substituição, no coração dos alunos, do sentimento de medo pelo sentimento de honra, ou sentimento de vergonha bem administrado” (GREARD apud LESAGE, 1999, p. 22).

O autor aponta uma importante questão para discussão. A proscrição do uso do chicote e da palmatória não significa “que de fato e em seguida os castigos físicos tenham desaparecido, mas houve uma mudança no espírito, nos fatos e nas práticas cotidianas, todos estavam de acordo que o mais importante era a recompensa, ao invés das punições” (LESAGE, 1999, p. 22). Parece não restar dúvida de que o sistema lancasteriano introduz novos elementos nas normas disciplinares das escolas: as recompensas e as punições de cunho moral. Entretanto, há que se relativizar o grande avanço imputado ao sistema de regras e castigos elaborado por Lancaster.

Lendo a *Lista de Castigos Lancasterianos*, percebemos que as punições físicas não são de fato banidas, mas, sim, dotadas de outra materialidade.³⁰ Faria Filho e Rosa (1999), analisando a *Lista de Castigos Lancasterianos*, assinalam que os castigos de natureza física e/ou moral, recomendados para impor a ordem nas escolas mineiras,³¹ chamam a atenção pela extrema crueldade. Não se pode negar, na referida *Lista*, a coexistência das punições vexatórias e das corporais, com o predomínio das primeiras sobre as últimas. Contudo, os castigos físicos continuam sendo prescritos e aplicados.

A introdução dos instrumentos de castigos lancasterianos nas escolas mineiras, no entanto, não significou o abandono das práticas disciplinares que utilizavam a palmatória, pautadas numa violência mais explícita. As duas espécies de castigos foram concomitantemente aplicadas para manter a boa ordem nas escolas. Correspondências enviadas por professores e delegados de Círculos Literários à Presidência da província revelam uma tensão criada entre a escola e as famílias dos alunos por esses procedimentos. Essas tensões dificultaram o processo de afirmação do modelo escolar de transmissão de conhecimentos em Minas Gerais e atingiram o método mútuo, embora não diretamente, dados os vínculos estabelecidos entre este e o caráter violento das sanções disciplinares prescritas pelo Conselho provincial em 1829.

Conforme tivemos ocasião de demonstrar, os obstáculos enfrentados na organização do ensino elementar público referem-se à diversas questões, mas a

³⁰ Conforme informamos, a materialidade da escola, inclusive no que se refere aos castigos, é discutida no capítulo 2.

³¹ A lista de *Castigos Lancasterianos*, publicada em 1829 por ordem do Conselho de governo da província de Minas Gerais, não parece ter sido redigida pelos dirigentes mineiros. Pela semelhança, parece uma cópia da lista dos castigos que constam num manual de ensino mútuo escrito pelo próprio Joseph Lancaster. Valdeniza Maria da Barra (2001, p. 59) cita alguns castigos que constam na obra de Joseph Lancaster, *Systema britânico de educação: sendo hum completo tratado de melhoramentos e invenções praticadas por José Lancaster*, traduzida para o português por Guilherme Skinner, que são idênticos aos que constam na referida lista publicada em Minas Gerais.

inaplicabilidade do sistema monitorial é um ponto nodal do processo. O relatório do presidente da província, datado de 1835, traz um levantamento do número de escolas de primeiras letras e da quantidade de alunos e alunas que as freqüentavam.

Quadro de escolas públicas da provincia mineira

Escolas	Total de aluno(a)s	Média por escola
9 de ensino mútuo	635	70,5
108 de ensino individual (meninos)	2339	21,7
13 de ensino individual (meninas)	236	18,2

Fonte: Dados apresentados pelo Presidente da Província aos deputados mineiros, publicados nº 1.139 d’*O Universal* no ano de 1835.

Como se pode ver nas escolas de ensino mútuo, ensinava-se a uma média muito maior de meninos ou meninas do que nas de ensino individual. Entretanto, esta quantidade era bastante diferente daquelas divulgadas pelos propugnadores do método. Segundo o governo, os resultados advindos dos estabelecimentos de ensino monitorial na província não eram satisfatórios. Assim, decide-se submeter a escola da capital a um exame. O que se constatou é notícia em *O Universal* de 4 de maio de 1835:

O Vice-presidente da Província, tendo visitado a Aula do ensino mútuo desta cidade observou que o método Lancasteriano se não tem sido completamente esquecido, é ali tão irregularmente praticado, que não só se conhece que esta instituição tem retrogradado do mesmo estado ainda imperfeito, em que se achava nos primeiros anos do estabelecimento da aula, mas também parece que ele será menos profícuo aos discipulos do que o método antigo, quando se observa entre outros o defeito de ficarem em completa ociosidades as classes dos principiantes enquanto o professor deixando a cadeira se entretêm com os mais provectos a fazer operações nos respectivos bancos.

O jornal informou ainda que, com base no que se observou, o vice-presidente determinou que o delegado do 1º Círculo Literário visitasse algumas vezes a escola de ensino mútuo de Ouro Preto e examinasse todos os defeitos. O objetivo era avaliar o que era mais proveitoso para a província: investir no melhoramento e continuidade das escolas mútuas ou abandonar esse sistema de ensino. No mês seguinte o delegado Luís Maria da Silva Pinto apresentou o relatório (SP PP 1/42, cx.02, pac. 63) sobre a escola da capital.

Todos os elementos basilares do sistema lancasteriano apresentavam problemas. Segundo o relatório, o bairro em que se localizava o edifício da escola era impróprio,

pela distância do centro da cidade. A sala era inadequada, “as janellas, que deverião começar onde acabam” não permitiam a entrada suficiente de luz. As escrivaninhas eram “estreitas, tendo um palmo de largura”. As tabelas eram escassas e impróprias para o uso nas primeiras classes. As pedras eram “menores d’um quarto de papel, com imperfeições e não numeradas”. Os compêndios utilizados não eram os recomendados pelo governo. Os monitores tomavam a lição individualmente, quando deveriam fazê-lo coletivamente. Os instrumentos de castigos lancasterianos contrastavam “com a proscripta palmatoria” e “a cesta e a caravana, mais servirão para distrahir, que para corrigir a Mocidade”. A rotatividade de professores era grande. A infrequência dos alunos também. Alguns se retiravam “arbitrariamente da aula, antes que estivessem instruídos, muitas vezes para frequentarem outra Escolla”.

Tantas inadequações vieram reforçar a inaplicabilidade do método mútuo, da qual algumas dificuldades, como de provimento do material escolar, ausência de prédios adequados e carência de professores habilitados, já eram indícios desde o final da década anterior. Diante de tal situação, a lei provincial nº 13, aprovada em 28 de março do mesmo ano, não especificava o método de ensino a ser adotado nas escolas mineiras. Entretanto, os dirigentes provinciais não deixariam de acreditar que a utilização de um método de ensino eficiente era um dos fios condutores do processo de organização do ensino público em Minas Gerais. Assim, o artigo 8º da referida lei autorizava o governo a enviar cidadãos mineiros ao exterior para aprenderem lá e praticar aqui um método de ensino que pudesse aperfeiçoar a instrução pública. Nesse movimento ganha centralidade o método de ensino simultâneo, que passa a ser defendido a partir do final dos anos trinta como aquele que possibilitaria melhorar e expandir a escolarização elementar.

1.3.3 Método simultâneo

O método de ensino simultâneo consiste em uma proposta de organização do ensino que, assim como o método mútuo, prevê o controle do tempo, supõe a existência espaços adequados e materiais escolares específicos, define os agentes da ação educativa e prescreve os procedimentos didáticos. A criação do método de ensino simultâneo é atribuída a Jean Baptiste de La Salle. Ao criar o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, no século XVIII, La Salle propõe o modo simultâneo de ensino como uma alternativa ao ensino individual. Segundo Lesage (1999, p.10-11), em relação ao ensino individual, aquele ministrado nas escolas lassalistas

[...] é de outra qualidade. É coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada. O ensino dado pelo professor não se dirige mais a um único aluno, como no modo individual, mas pode atender a cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo.

O artigo 7º da Lei nº 13 determinava que “o Governo estabelecerá o quanto antes uma Escola Normal para Instrução primária do Artigo 1º, e para a do Artigo 6.º pelo methodo mais expedito, e ultimamente descoberto, e praticados nos paizes civilizados”. Pelo já aludido artigo 8º, ao governo permitiu-se investir na formação dos professores, cujo foco principal era a capacitação para aplicar o que era considerado na Europa o melhor método de ensino. No mês seguinte, obedecendo às determinações legais, o presidente da província abriu concurso para a selecionar aqueles que seriam incumbidos da tarefa. O edital foi publicado no dia 29 de abril de 1835 pelo jornal *O Universal*. Aqueles que fossem contratados para a tarefa deveriam não apenas “instruir-se completamente no método de ensino mais expedito e ultimamente descoberto”, mas também nas “matérias” ensinadas nas escolas primárias, como ortografia, prosódia, noções gerais dos deveres morais e religiosos.

Francisco de Assis Peregrino, um dos contratados para a tarefa, ficou incumbido de dirigir a Escola Normal e apresentou ao governo um plano de reforma da instrução pública. Segundo Peregrino, a proposta de reforma apoiava-se no que observou nas principais escolas parisienses, no *Manual de ensino simultâneo* do M.M. Lamotte e Laurin e no *Manual de Ensino Mútuo*, composto por dois membros da Universidade de Paris, dos quais ele não cita os nomes.

O princípio da simultaneidade era apontado como o meio de melhorar o sistema de ensino e de economizar o tempo gasto no ensino das matérias concernentes ao nível primário da instrução. Dando a lição a grupos de alunos reunidos da maneira mais homogênea possível, “conforme seus graus de inteligência” e estabelecendo a emulação entre eles, obter-se-iam bons resultados. Peregrino chama atenção para o fato de que sua proposta de reforma obteria melhores resultados se aplicada primeiro nas escolas de 2º grau de Minas. Parece que o motivo de tal sugestão é o número reduzido de escolas de 2º grau em relação às de 1º. Nas primeiras poderia ser feito um ensaio para depois expandir por toda a província um só sistema de ensino. Por existirem em menor quantidade seria mais fácil para o governo obter dados sobre os avanços e dificuldades enfrentados no processo.

Peregrino demonstra a aplicabilidade do método simultâneo simulando os procedimentos de ensino em uma escola freqüentada por 72 alunos, divididos em cinco grupos aprendendo a ler, a escrever e a calcular. A uniformidade dos conteúdos do ensino seria garantida por livros, deveres e lições iguais para os grupos:

O professor chama diante de si a 1ª divisão, todos os meninos tem os olhos fitos em seus livros, começa a lição de leitura, que é por todos aproveitada, e dura 18 minutos: vem depois a 2ª [divisão] e assim por diante, de sorte que o professor trabalha com cada uma delas pelo menos três vezes de manhã e três à tarde.

Durante a escrita cada divisão terá [por] 12 minutos aos cuidados do professor: o mesmo desejo de ocupar o 1º lugar tornará os alunos atentos, e a cópia de um mesmo tratado facilitará muito mais a comparação do trabalho.

O professor despenderá seis minutos com cada divisão nos cálculos aritméticos: este tempo é evidentemente insuficiente; mas deve-se notar que os alunos já têm concluído suas operações antes de chegarem em presença do professor, que pode portanto examinar ainda os cadernos; e mandar a um ou mais alunos efetuar de novo; e em voz alta algum dos cálculos.

Vê-se pois que cada divisão terá por dia 36 minutos de lição de leitura, 24 de escrita, e 12 de cálculo tudo debaixo da imediata inspeção do professor, além do restante do tempo, em que trabalham sempre, e quase sempre observados pelo mesmo professor (SP 236, Folha 3-verso e folha 4 -frente e verso).

O método de ensino simultâneo, descrito por Peregrino, tem em comum com o método mútuo não apenas a simultaneidade do ensino, mas também a organização dos alunos em classe, sua disposição hierárquica, a materialidade da escola e o preceito da emulação e da aplicação de punições e recompensas. A busca por dotar o ensino de primeiras letras de uma *forma escolar* supunha a existência de um local e de um mobiliário próprio e adequado. A escola imaginária freqüentada por 72 alunos compunha-se de cinco grupos, que ele chama divisão, distribuídos em oito classes. As três primeiras divisões formariam, cada uma, duas classes, da seguinte maneira: 1ª divisão - 1ª e a 2ª classes; a 2ª - 3ª e 4ª classes; a 3ª - 5ª e 6ª classes. A 4ª e a 5ª divisão dariam origem a uma classe somente, respectivamente a 7ª e a 8ª.

Parece-nos que não apenas partilhando das preocupações sobre o espaço escolar manifesta no Brasil e no exterior, naquele momento, mas também dialogando com o relatório de Luis Maria da Silva Pinto (SP PP 1/42 cx.02 pac. 63), já citado por nós, no qual se criticava a localização do edifício da escola de ensino mútuo da capital, Peregrino iniciava o trecho da *Memória*, dedicado ao arranjo material, expondo as condições ideais do espaço físico que abrigaria a escola.

Local - Deve-se geralmente escolher para estabelecimento da escola uma casa que esteja em lugar elevado, e bem arejado, que seja colocado no centro

da povoação, ou distrito que pertencer a escola; porque assim se facilita mais a freqüência dos alunos. A casa deve ser de tal sorte construída, que os alunos, estando em suas classes, tenham a sua esquerda ao nascente, de onde receberão a luz.

Forma da Sala - A forma de um quadrado longo é a que mais convém. A disposição paralela dos bancos é a única, que se deve adotar, proscrevendo-se inteiramente as mesas, que servem a duas fileiras de alunos assentados uns defronte dos outros.

Pavimento - O de tábuas é preferível a todos os mais para bem da saúde dos alunos, porém em falta deste pode-se admitir o de tijolos, mas nunca os de terra. A experiência deve infelizmente ter mostrado quão prejudiciais são as salas térreas, acrescentando ainda que nestas nunca se possa conseguir a limpeza, que é indispensável a uma escola qualquer.

Teto e Paredes - O teto deve ser elevado de 20 a 25 palmos do solo a fim de evitar-se a rápida corrupção do ar interior. Pode ser de qualquer matéria, mas convém muito que seja sempre de cor branca. As paredes devem também ser de cor branca, empregando-se, de preferência, para este fim um reboque de cal, e areia, em razão de ficar muito mais durável, e fixo, do que a que é dada a pincel. Na parte inferior serão guarnecidas de uma barra de cor escura e fixa de seis palmos de altura.

Na parte superior das paredes traçar-se-ão as letras do alfabeto, os sons, e articulações mais usadas na língua pátria, algumas sentenças notáveis, ou máximas de moralidade, e finalmente os algarismos numéricos, tudo em grandes caracteres bem talhados, e de diferentes formas.

Janelas - Serão elevadas do solo de 10 a 12 palmos, para que os alunos não vejam o que se passa na rua, e não tenham por isso ocasião de se distraírem, além de que assim construídas são melhores para admissão e modificação da luz. Observe-se também que estas janelas devem ser construídas de sorte que sejam mais largas do que altas (SP 236, Folha 5-verso e folha 6).

O mobiliário e os materiais escolares são quase todos os que Marink (1828) propõe para a aplicação do método mútuo. Permanecem as ardósias, as tabelas, os traslados os semicírculos, as mesas estreitas, inclinadas e compridas com seus respectivos bancos, o estrado e a cadeira do professor. A mesa de areia não é mencionada. Peregrino, no entanto, sugere outros materiais: um armário para guardar os materiais de uso diário, tais como livros, papel, quadros de leitura e de cálculo, dentre outros. Novidades são também as tábuas pretas. Elas deveriam ser providenciadas na mesma quantidade dos semicírculos e serviriam para os exercícios de leitura e escrita, mas indispensáveis nos trabalhos práticos e teóricos de aritmética. Há ainda a chamada grande tábua preta, que é uma variação da primeira, porém com um formato maior. Esta seria utilizada nos momentos em que o professor fosse trabalhar com as várias divisões nos diversos exercícios e também nos exames públicos. Há ainda o relógio, que demonstra a busca da regularidade e o melhor aproveitamento do tempo.

Pêndula – Devendo ser muito regular o trabalho de uma escola, parece que se não podia dispensar uma pêndula, por isso quando esta providência se não possa generalizar a todas as escolas, por se reputar dispendiosa franqueasse

ao menos àquela que for estabelecida como modelo (SP 236, verso da folha 9).

O rigor da disciplina no método simultâneo era o mesmo do método mútuo. A segunda parte do relatório do professor Peregrino, chamada *Meios disciplinares*, é aquela à qual ele dedica a maior quantidade de páginas. A ordem do processo educativo seria mantida, primeiro, pela ação dos vigilantes e dos primeiros de mesa; segundo, pelos registros escritos de matrícula, frequência e desempenho dos alunos; terceiro, pela distribuição do tempo e do trabalho; quarto, pelas ordens; quinto, pelas recompensas e punições; e sexto, pelos exames.

A função dos vigilantes e dos primeiros de mesa é auxiliar o professor na tarefa de ensinar e manter a ordem. Segundo Peregrino, em uma escola com grande número de alunos seria impossível ao professor ensinar e inspecionar tudo ao mesmo tempo. Assim, ele lançaria mão, nesse expediente, da ajuda dos alunos mais adiantados e mais bem-comportados, que seriam os vigilantes. Seis alunos seriam escolhidos e cada um exerceria a função apenas um dia na semana. O vigilante ficaria sobre o estrado do professor, com lugar e mesa próprios. Além das funções citadas acima, substituiria o mestre nas ausências momentâneas. Com exceção desta última, a função dos primeiros de mesa era a mesma dos vigilantes, mas sua área de atuação era circunscrita à divisão, e a sua posição era hierarquicamente inferior àqueles. O professor escolheria em cada divisão, ou na divisão imediatamente superior, um ou mais alunos para atuarem nas classes, ensinando, vigiando e advertindo seus companheiros.

Como no método mútuo, a organização geral e específica do ensino tinha como fio condutor o estabelecimento e a manutenção da ordem. A distribuição dos conteúdos do ensino e todos os demais procedimentos didáticos ou disciplinares deveriam se orientar por uma distribuição minuciosa do tempo, com vista à racionalização do processo educativo escolar. Peregrino sugeria seis horas de trabalho diário, três de manhã e três à tarde. Embora seja longo o trecho da *Memória* em que Peregrino fala da ordem dos trabalhos na escola, optamos por transcrevê-la na íntegra, para que não se perdessem os detalhes que dão conta da minúcia da prescrição metodológica apresentada:

Aulas da manhã

Os alunos entrarão para a aula às oito horas impreterivelmente, e sairão às onze; mas quando aconteça que, por negligência do professor, ou por outra qualquer causa, a aula não comece às horas indicadas, o professor será

sempre obrigado a deter os alunos até que se preencham as três horas de estudo.

Às oito horas menos um quarto o professor deve-se achar na escola acompanhado do vigilante, que começa logo a distribuir os cadernos da escrita, deixando o de cada aluno sobre a escrivaninha e no lugar competente; assim como uma pena aparada, e um lápis dentro da ranhura praticada na parte superior da escrivaninha. Durante este tempo o professor ocupa-se em aparar as penas.

Às oito horas os alunos entram para a aula, saúdam ao professor, no momento da entrada, e vão se arranjando em fileira encostados nas paredes da sala: feito isto, vem o professor, passa a revista de limpeza, finda [a] qual os meninos entram em seus lugares para começarem a reza.

Às oito horas e dez minutos o professor põe-se de joelhos, tira a reza em voz alta, e todos os alunos respondem: segue-se logo a chamada feita pelo vigilante, e depois dela o professor faz começar a recitação das lições de gramática: o primeiro de mesa da quinta divisão conduz seus discípulos em roda do estrado do professor, recita ordinariamente em primeiro lugar, e observa depois atentamente a recitação de seus companheiros, bem como o professor, que conta os erros, ou faltas de cada aluno.

Concluída que seja a recitação, o primeiro de mesa reconduz a divisão aos bancos, ao mesmo tempo que o primeiro de mesa da quarta divisão vem com ela ocupar o lugar da antecedente para recitar também a lição de gramática. A quinta divisão começa a escrever enquanto a quarta recita. Esta depois de ter recitado volta à sua mesa, e começa a escrever enquanto a terceira vem recitar, e assim continua. Entretanto como a primeira, e a segunda divisão não estudam a gramática, os discípulos das mesmas, durante o tempo dos exercícios das três outras, trabalham em leituras nos semicírculos dirigidas pelos competentes primeiros de mesa.

Às nove horas o professor desce do estrado, vai corrigir a quinta divisão, que já deve ter concluído, ou estar concluindo a escrita, e passa logo depois a correção da quarta. A quinta divisão logo que for corrigida, ocupa-se imediatamente do cálculo: durante o tempo que o professor corrige a terceira divisão de escrita a quarta ocupa-se também em cálculo.

Às dez horas o professor sobe ao estrado, e o primeiro de mesa da quinta divisão conduz seus discípulos, que o professor arranja em roda da grande tábua fixa, sobre a qual dá-se o necessário desenvolvimento ao cálculo, e pela mesma ocasião são verificados os deveres executados nos cadernos.

A quinta divisão, logo que tem concluído os trabalhos aritméticos volta ao seu lugar, e passa ao estudo do catecismo, história santa, ou doutrina cristã, conforme a ordem das classes. Este estudo serve ao mesmo tempo de exercício de leitura.

A quarta divisão vem por sua vez à taboa, e assim as demais.

Assim que a primeira divisão tem concluído seus exercícios de escrita e aritmética, o primeiro de mesa, que deve ser um aluno inteligente, começa a dirigir seus discípulos no estudo da doutrina cristã.

Muitas vezes o professor não poderá ocupar em alguns exercícios mais do que com a quinta, quarta, e terceira divisão; mais neste caso os trabalhos da primeira e da segunda serão dirigidos pelos primeiros de mesa, sendo todavia muito essencial, para que estas duas primeiras divisões sejam bem dirigidas, e não percam seu tempo, que o professor as faça vir amiudadas vezes à tábua para conhecer seus progressos, e se assegurar de que os primeiros de mesa cumprem com exatidão seus deveres.

Às onze horas menos cinco minutos o professor dá o sinal para que todos os alunos se ponham de joelhos, e tira a reza do costume.

É indispensável que a sala seja varrida depois de cada lição.

Aulas da tarde

Os alunos entrarão para a escola à uma hora, e sairão às quatro.

Imediatamente depois da reza faz-se a chamada em cada divisão, e ao vigilante compete escrever o resultado da mesma.

A quinta divisão vem para diante do professor conduzida pelo primeiro de mesa; os discípulos recitam a lição de catecismo, historia santa, ou doutrina cristã, conforme as divisões. Durante o tempo que a quarta divisão a sucede, a quinta volta aos bancos e começa os exercícios de leitura nos bancos; a quarta divisão começa a seu turno os exercícios de leitura nos bancos, enquanto a terceira recita o catecismo: da mesma forma seguem as outras.

Às duas horas o professor chama a quinta divisão que lê correntemente nos livros, assim vai ele chamando sucessivamente a quarta, a terceira, a segunda, e a primeira divisão. Como é de grandíssima importância que as primeiras divisões sobretudo aproveitem da lição de leitura, o professor dará menos tempo à quinta e à quarta do que às três primeiras.

Deve-se observar que as duas primeiras divisões, que tem maior necessidade de aprender a ler, já tiveram de manhã uma lição de leitura nos quadros. Quando a quinta divisão volta de novo a seu lugar pode ocupar de gramática nacional, deveres de ortografia, de análise gramatical, ou lógica, enfim de um destes exercícios que o professor julgar mais conveniente.

Às três horas o professor começa a corrigir a quinta divisão de gramática, que vem debaixo das vistas do primeiro de mesa, arranjar-se em torno do professor, que examina os trabalhos e faz as devidas correções ora sobre os cadernos, ora sobre a tábua. Esta variedade de exercícios será muito útil aos alunos, que são habitualmente distraídos, e que não compreendem muitas coisas se não vendo operar materialmente sobre a tábua. Enquanto o professor trabalha com as três primeiras divisões, as duas outras ocupam-se em exercícios de escrita, ou contabilidade, ou em aprenderem algumas rezas.

Às quatro horas cessa o trabalho, o professor nomeia em voz alta os alunos que foram mal notados, distribui os bons pontos de bom comportamento, aplicação, etc, e às quatro horas e cinco minutos tira a reza como já acima ficou dito.

O professor deve por todos os meios evitar que haja desordens e gritarias ao momento, em que os alunos se retiram para suas casas (SP 236, folha 13 – frente à folha 15-verso).

Constatamos grande similitude entre as prescrições do método mútuo apresentadas por Marink no *Compendio* escrito em 1828 e as do método simultâneo, apresentadas na *Memória* escrita por Peregrino onze anos mais tarde. Entretanto, chamou-nos atenção a mudança nas formas de recompensar e punir os alunos, as quais diferem nas duas propostas metodológicas. Conforme tivemos ocasião de informar, o avanço atribuído aos elaborados do método mútuo pela abolição dos castigos físicos há que ser relativizado, pois o que de fato ocorreu foi uma mudança na materialidade dos instrumentos utilizados.

Contudo, nas prescrições do método simultâneo podemos dizer que há mesmo uma mudança na orientação das medidas punitivas. Segundo Peregrino, a “melhor

educação seria aquela em que não se empregassem se não a docilidade, os raciocínios, e as persuasões”. Entretanto, ele indaga ao leitor sobre a eficácia dessas medidas: “Seriam bastante estes meios nas nossas escolas?” A resposta é dada em seguida: “Infelizmente a experiência tem mostrado ser necessário muitas vezes usar de severidade para manter a ordem, e submeter à obediência caracteres indóceis”. Como dizíamos, o modo de submeter o menino era diferente daqueles empregados até então.

“É preciso, diz Buffon, constranger o menino.”

“É repugnante mas necessário torná-lo infeliz por instantes, pois que estes mesmos instantes de infelicidade são os germes de toda a felicidade futura” (SP 236, Folha 21- frente) (Grifos do original).

Peregrino prossegue dizendo que, se um hábil professor pudesse se encarregar da educação dos meninos desde o berço, as punições de cunho moral teriam maiores efeitos. Todavia, quando “os meninos que entram para uma escola já tem recebido certa educação de suas famílias, isto é, cada um deles tem sido dirigido de uma maneira diferente, segundo o caráter, hábitos, e modo de pensar de seus pais, ou educadores”. Em decorrência disso, algumas famílias eram muito tolerantes diante dos comportamentos das crianças e jovens. Em contrapartida, outras os tratavam com muita severidade, considerada por Peregrino “mais condenável” do que a condescendência. Tanta austeridade fazia com que os meninos aprendessem a obedecer a poder das “pancadas e maus-tratos”. Com o tempo, poder-se-ia “reparar os vícios de uma educação de família, mas não se pode com brevidade chegar a este resultado”. Mesmo diante de tantas dificuldades, a certeza da necessidade de banir os castigos corporais é manifesta na *Memória*:

Em todo o caso não se pode duvidar, que os castigos corporais, as varas, a palmatória, etc, além de não produzirem se não muito raras vezes bons resultados, acedem quase o caráter de meninos de quem tudo se poderia conseguir pelos meios de persuasão, e docilidade. Quando a emulação reina em uma aula, as punições são pouco necessárias. Com efeito a privação de uma recompensa, que o discípulo esperava receber, a paixão de não poder mostrar a seus pais um boletim satisfatório, são punições muito sensíveis para os bons discípulos (SP 236, folha 21- frente e verso).

Como se vê, Peregrino produz um discurso bastante articulado sobre a incompatibilidade entre a utilização de castigos físicos e uma boa educação, um discurso que para se afirmar precisava criar novos sentidos no lugar daqueles que existiam até então, intervindo na realidade já dada. Na implementação da proposta do ensino mútuo, instituiu-se uma materialidade própria para as punições físicas e vexatórias. Na prática do método simultâneo, instituir-se-ia uma materialidade para

promover o constrangimento e o elogio público dos alunos segundo o comportamento deles, possibilitando o abandono dos castigos corporais.

Marca de Prêmio – A marca de prêmio é uma medalha de metal, que tem cada divisão, e que é sempre dada àquele aluno, que mais se distingue na respectiva divisão. Ele a traz pendurada no colo enquanto está na aula. O plano desta medalha deve ficar a arbítrio do governo, por isso limito-me somente a lembrar que poderia conter a efígie do Imperador, como na França contém a do Rei, e alguma inscrição; pela qual se viesse no conhecimento de seu efeito moral.

Escritos de punição – São algumas pranchas de um palmo quadrado, em que estejam escritas em grandes caracteres certas palavras, como por exemplo ‘*Preguiçoso*’ ‘*Falador*’ ‘*Mentiroso*’ ‘*Brincador*’ etc. Estes escritos estarão suspensos na escrivaninha do professor, e patentes a toda a aula. O aluno que cometer um crime trará por algum tempo, pendurado no colo aquele escrito que se referir ao mesmo crime. Neste gênero de castigo deve haver toda moderação e reserva por parte do professor, a fim de que ele não perca o seu efeito moral. O aluno que é assim castigado fica em pé sobre o estrado, e exposto a toda a aula.

Quadro honorífico e quadro negro – O primeiro deve ser o mais ornado e elegante que for possível, e o segundo deve por sua natureza formar um perfeito contraste com o primeiro. Neste se inscreverão os nomes dos alunos que mais se distinguem por seu adiantamento, morigeração e conduta etc, e naquele pelo contrário irão os nomes dos alunos que mereçam ser estigmatizados e corrigidos. O uso destes quadros pode ter uma influência muito direta sobre os progressos e morigeração dos discípulos, mas é preciso que o professor saiba fazer esse uso, assim como dar importância aos quadros, porque de outra sorte eles não serão mais que um mero aparato sem serventia alguma.

Crucifixo – Cada escola deve ter na parede, e acima da cadeira do professor um crucifixo, e o retrato do Imperador. Em um país que tem a religião, e forma de governo do Brasil não será preciso uma grande dissertação para saber-se o efeito moral destes dois objetos (SP 236, folhas 9 e 10).

O início do trecho da *Memória*, dedicado às *punições*, mostra as dificuldades de afirmação desse novo discurso, mas deixa ver também o esforço empreendido para legitimar a nova prática que se desejava instalar e desautorizar a prática anterior. Era preciso “submeter à ordem e fazer curvar-se à obediência aqueles meninos que por sua natureza ou pela educação familiar tornaram-se indóceis e de gênio forte”. Para tal intento “a punição deve sempre ser dada a propósito, e com calma, e ao mesmo tempo com inflexibilidade, porque só assim poderá ela produzir bons resultados”. Precisava “ser rara, para assim causar maior impressão” e justa, “porque, antes de tudo, é necessário acostumar os meninos á justiça”. Na perspectiva de Peregrino, dever-se-ia “procurar o quanto for possível abolir os castigos corporais, quero dizer, as pancadas”. Diante disso,

as únicas punições, cujo emprego deverá ser autorizado são as seguintes; 1º um ou mais maos pontos; 2º a repreensão diante de seus companheiros; 3º a restituição de um ou mais bilhetes de satisfação; 4º a obrigação de ficar por algum tempo na aula depois de seus companheiros se retirarem; 5º o ficar de

pé em um lugar designado durante parte da aula; 6º a obrigação de trazer um escrito pendurado ao pescoço, designando a natureza do crime; 7º a expulsão provisória da aula; 8º a inscrição no quadro negro; 9º a comunicação aos parentes, e finalmente todas aquelas punições tendentes a causar dos meninos aquele efeito moral, e impressão, cujos resultados sejam a correção de suas faltas (Folha 21-verso e 22 - frente).

Depois de indicar as medidas legislativas necessárias à implementação de sua reforma, Francisco de Assis Peregrino justifica sua opção pelo método de ensino simultâneo em lugar do ensino mútuo, cujas vantagens eram ainda proclamadas em 1839. As razões são de naturezas diversas. A primeira é que na França, país em que fora buscar elementos para propor as mudanças necessárias ao desenvolvimento da instrução na província mineira, o método mútuo somente era seguido nas escolas freqüentadas por mais de cem alunos. Nas demais prevalecia o método simultâneo. A segunda é que, depois de expor as condições da instrução pública em Minas Gerais ao Mr. Lamotte, este não hesitou em recomendar a adoção do método simultâneo que se adaptaria melhor às peculiaridades da província. Havia ainda um terceiro motivo: não era possível encontrar no “Brasil meia dúzia de homens capazes de reger as escolas de ensino mútuo” (SP 236, Folha 31).

Buscando mais uma vez desautorizar a utilização do ensino individual, Peregrino assegura que o método de ensino simultâneo e o ensino mútuo eram efetivamente os únicos aplicáveis nas escolas públicas de instrução primária. E, transcrevendo parte do prefácio do *Manual de ensino simultâneo*, escrito por Lamotte e Laurin, Peregrino prossegue justificando a opção por esse método:

O método mútuo exige um material considerável, um local vasto, e de mais o concurso de muitas circunstancias favoráveis: por exemplo a assiduidade dos Monitores, indispensável para o ensino mútuo, é impossível nas pequenas povoações, aonde os pais dispõem de seus filhos para trabalhos de toda natureza; a muito íntima relação dos meninos depois da aula, as relações de vizinhança dos pais, e mais parentes opõem-se a que os monitores não exerçam nos seus círculos a ação moral, que em outro lugar pode produzir mui bons resultados (SP 236, folha 33).

O método simultâneo era defendido como o verdadeiro método das escolas paroquiais e o único aplicável nas localidades em que o volume da população não impunha a necessidade de aplicação do ensino mútuo. A grande quantidade de pessoas a serem instruídas era o único motivo da adoção do ensino mútuo, visto que

a diferença essencial que se pode notar entre o método simultâneo e o mútuo é que naquele os discípulos recebem a lição diretamente do Professor, o que é um grande bem. Logo que a escola é numerosa o Professor vê-se na precisão de confiar á Vigilantes o ensino de certas divisões, o que prova grande aproximação entre os dois métodos; quanto à ordem e á disciplina as regras são pouco mais ou menos as mesmas. (SP 236, folha 33)

Peregrino encerra a sua Memória com o trecho do *Manual de ensino simultâneo*, no qual Lamotte e Laurin distinguem o *modo simultâneo* de ensino do *método simultâneo*:

Estabelecemos pois uma distinção importante entre o modo simultâneo e o método simultâneo.

Classificar os alunos do mesmo grau de adiantamento, e fazer a lição para muitos em lugar de a fazer para um só tal é o modo simultâneo, que pode variar ao infinito, conforme a inteligência de cada Professor.

Dividir os alunos em cinco divisões regular a ordem e a disciplina de uma maneira invariável, dispor todos os exercícios de maneira que eles se sucedam metodicamente, de modo que os alunos trabalhem sem perda de tempo, e sempre com regularidade; tal é o método simultâneo que publicamos, e que debaixo dos auspícios da Universidade, e dos Conselhos Superiores, se introduzirá nas escolas a fim de lhes melhorar o regime disciplinar, e tornar os progressos mais rápidos.

A intenção dos autores franceses nos parece ser a de diferenciar sua proposta metodológica do ensino coletivo (simultâneo) dos alunos, criado por Jean Baptiste de La Salle e empregado no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Eles parecem querer chamar atenção para a complexidade de sua proposta em relação à de La Salle, a quem se atribui a inovação do ensino simultâneo.

Nos anos posteriores a 1839, foram tomadas as providências para se organizar a primeira Escola Normal de Minas Gerais, que motivara em grande parte a contratação de Peregrino e a apresentação de tão extenso relatório ao Governo na ocasião de seu retorno da França. A Escola Normal foi aberta em 1840, e em 1841 o relatório do presidente da província, Sebastião Barreto Pereira Pinto dava notícias dos progressos na sua organização, assim como da implantação do método de ensino simultâneo:

A Escola Normal, de cujo estabelecimento se vos deo noticia no anterior relatório, está quase completa, faltando somente os Compêndios, e Tabellas indispensáveis á pratica do novo Sistema de ensino, que mandei imprimir no Rio de Janeiro, por ser informado de que nesta Cidade não seria possível fazer esse trabalho com brevidade, e perfeição. Para este fim foi pessoalmente á Corte o Professor Francisco de Assis Peregrino, que deverá occupar-se da regência da Escola logo que regresso. Ella acha-se provisoriamente a cargo de um Professores de Instrucção primaria desta Capital, e é freqüentada por mais de 40 discípulos (SP, Relatórios de Presidentes de Provincia. 1828-1852. APM).

Dessa viagem Peregrino não regressou. O professor faleceu vítima de um acidente com fogos na festa do Imperador em 1842. O vice-presidente da província, Herculano Ferreira Penna, lamentou o acontecido dizendo que ficava “assim cortada a sua esperançosa carreira e privada a província dos serviços, que elle era capaz de prestar-lhe”. Herculano informava, ainda, que a Escola Normal permanecia

funcionando, provisoriamente regida por um professor de instrução primária da capital, “seguindo-se um methodo que participa do geralmente praticado na Província e do ensino mútuo”.

No mesmo ano, a Escola Normal foi fechada por determinação da Assembléia Legislativa Provincial, dispensando-se o professor substituto que a regia até então. O fechamento da Escola Normal não pôs fim às tentativas de implantar o método simultâneo nas escolas mineiras. Buscando dar continuidade ao processo de organização do ensino público, foi sancionada, em 8 de abril de 1846, a Lei nº 311, que determinou a adoção do método de ensino simultâneo nas escolas de instrução primária.

O artigo 1º estabeleceu que “em todas as escolas elementares do 1.º e 2.º gráo de Instrucção Publica, definida no artigo 1.º da Lei Provincial N.º 13 de 20 de Março de 1835, se adoptará o methodo simultaneo para o ensino da mocidade”.O artigo seguinte incumbiu os delegados de círculos literários de dar as instruções necessárias à adoção do referido método. A Escola Normal foi reaberta, visto que o artigo subsequente determinou que, no caso de encontrarem dificuldades na prática do método simultâneo, os professores deveriam instruir-se nela. Entretanto, a implantação do método de ensino simultâneo enfrentará muitos obstáculos. Percalços similares aos que se opuseram à implantação do método mútuo em Minas Gerais impediram a implantação do método simultâneo no século XIX. A falta de casas espaçosas para abrigar as escolas, a dificuldade de pagar o aluguel quando alguma era encontrada, a falta de livros e compêndios iguais para que os alunos recebessem simultaneamente a mesma lição e a falta de formação dos professores para colocar em prática os princípios do método são algumas das dificuldades encontradas.

O relatório sobre o *estado da instrução pública e particular da província de Minas Gerais* apresentado ao governo, em 1853, pelo vice-diretor-geral de instrução pública, Antônio Joze Ribeiro Bhering, nos põe a par dos empecilhos que se colocaram à implantação do método simultâneo. O relator iniciava sua apreciação acerca da aplicação do método, na província, rememorando o artigo 10 da Lei nº 311, que determinou que um ano depois da instalação da Escola Normal nenhuma escola vaga seria provida senão com pessoa habilitada no método simultâneo. Em seguida ele informa que a quota do orçamento provincial destinado à instrução pública compreendia, entre outras despesas, os aluguéis das casas para as escolas freqüentadas por mais de 60 alunos, mas deixava fora as escolas com número de alunos inferior ao

mencionado. Não havia também na lei orçamentária a previsão de gastos com a compra de classes, utensílios, livros, compêndios, traslados, prêmios e outros materiais para essas escolas. Assim, a despeito da Lei nº 311, o método simultâneo não era praticado.

Os professores e os delegados de círculos de literários estavam se manifestando sobre a “necessidade dos objectos indispensáveis ao methodo de ensino decretado”, mas o governo respondia a eles com as leis do orçamento que não destinavam verbas para tais despesas. A consequência da falta de fundos era a adoção do ensino individual em quase todas as escolas da província. Diante daquela situação, a instrução, segundo Bhering, continuava a ressentir-se dos defeitos provenientes do método individual. São palavras do vice-diretor-geral de instrução:

Junte-se aos defeitos do methodo quase igualmente seguido a falta de casas espaçosas, arejadas e, commodas, a diversidade de objetos de leitura, de contabilidade, de escriptura, e ate de Doutrina Christã, tem se concluido o quadro de confusão que preside ao ensino primário (SP PP 1/42, cx.14, pac. 73).

Depois de descrever as vantagens do ensino simultâneo, Bhering diz que tal sistema conservava “unicamente as honras da legalidade na Collecção das nossas Leis, não podendo comparecer a tomar o lugar que lhe compete por falta de meios de subsistencia” (SP PP 1/42, cx.14, pac. 73). Dada a inadequação da lei orçamentária à Lei nº 311, o que se via, segundo Bhering, era “o ensino individual predominando por todos esses corredores, ou quartos estreitos, onde não há hum só objeto, que indique que ali existe huã aula publica de instrucção primária”.

O método de ensino simultâneo veio sendo produzido desde que Francisco de Assis Peregrino voltara da França, em 1839, como o método que melhor atendia às especificidades da instrução escolar. Os princípios nos quais se fundamentava tal proposta metodológica permitia ao professor ensinar a um grupo de alunos simultaneamente, organizar classes mais homogêneas, distribuir o conteúdo em diversos níveis e, assim, otimizar o tempo. Entretanto, apoiados nos dados do relatório de Antônio Joze Ribeiro Bhering, pode-se inferir que, a despeito das tentativas, o método simultâneo não podia estabelecer-se entre nós naquele momento. Segundo Faria Filho (2000b, p.142),

o estabelecimento do método de ensino simultâneo somente se torna possível com a produção de materiais didáticos-pedagógicos, como livros e cadernos, para os alunos e a disseminação de materiais como o quadro negro, que possibilitam ao professor fazer com que diversos grupos fiquem ocupados ao mesmo tempo. Porém, o pleno estabelecimento do método terá

de esperar a construção de espaços próprios para a escola o que ocorrerá, no Brasil, apenas na última década do século XIX.

Ainda segundo Faria Filho (2000a), a implantação efetiva do método de ensino simultâneo, em Minas Gerais, somente seria possível com a construção dos grupos escolares no início do século XX. A construção de um local próprio para o ensino escolar permitiria que as classes, que na primeira metade do Oitocentos eram abrigadas em um banco da escola, tivessem lugar em uma sala de aula. Somente com os alunos reunidos pelo grau de adiantamento ou pela idade foi possível ensiná-los simultaneamente.

1.3.4-Método misto

Conforme demonstramos, a implantação dos métodos de ensino mútuo e simultâneo na província mineira não se pôde efetivar no século XIX. Os obstáculos encontrados no processo referem-se à falta de recursos materiais e humanos que permitissem colocar em prática os métodos tal qual eram prescritos. Nesse movimento, no qual se buscou promover o abandono do ensino individual e a implantação dos métodos mútuo e simultâneo, vemos configurar-se o método misto de ensino. Faria Filho (2000b, p.142) afirma:

No final dos anos 30 o método mútuo dará lugar em várias províncias e em vários textos legais, aos chamados métodos mistos os quais buscavam ora aliar as vantagens do método individual às do mútuo, ora aliar os aspectos positivos deste último às inovações propostas pelos defensores do método simultâneo.

Segundo Walquíria Miranda Rosa (2001, p. 69), “nos meados da década de 40, com o objetivo declarado de unir os métodos simultâneo e mútuo e algumas partes do individual, com as vantagens de cada um e retirando os defeitos que neles havia, foi criado o método misto”. O método misto foi elaborado num processo de apropriação das prescrições metodológicas do método mútuo e simultâneo, e na combinação destas apropriações com o ensino individual. Assim, não podemos afirmar com segurança o momento em que o método misto foi criado ou quando ele começou a ser utilizado na província mineira. A documentação pesquisada oferece indícios de sua utilização em meados da década de 1830, mas não há uma maneira única de acercar-se da questão.

O delegado do 11º Círculo Literário, Bernardo Jacintho da Veiga, informava, em 1835, ao governo da província que o professor público de primeiras letras da vila Campanha ensinava individualmente, mas observava-se “entre seus alunos varias

desposiçoens prescritas naquelle methodo³², como a sua divisão em classes e decúrias” (SP PP 1/42, cx.03, pac. 27). Dessa forma, o professor modificava a prática do ensino individual, introduzindo dois novos elementos organizativos presentes nas prescrições do método de ensino mútuo: as classes e as decúrias. Em 1842 o vice-presidente da província, Herculano Ferreira Penna informava em relatório que a Escola Normal estava funcionando e utilizando “um methodo que participa do geralmente praticado na Província³³ e do ensino mútuo”. Dois anos depois, o delegado João Antunes Corrêa informava ao governo que o “sistema de ensino” empregado nas escolas do 4º Círculo Literário era “mútuo e simultâneo” (SP PP 1/42 cx.14 pac.14).

Pelos trechos de relatórios supracitados pode-se dizer que os três métodos conhecidos na província eram combinados de diferentes maneiras, segundo as “opções” dos professores, formando o método misto. Nesse movimento de reconfiguração da prática docente, podemos entrever um processo de produção de um novo saber pedagógico. O método de ensino misto, formulado num primeiro momento nas reinvenções que os professores efetuaram na prática cotidiana do ensino, foi posteriormente ensinado na Escola Normal, local legítimo para a formação não apenas dos novos professores, mas também daqueles que já estavam ensinando. A institucionalização da formação docente funcionou, então, como estratégia de difusão do método misto de ensino na província mineira. No final da década de 1840, esse método passou a ser, definitivamente, ensinado na Escola Normal, segundo indicam os exames realizados pelos professores que a freqüentaram entre 1846 e 1850.

As dissertações apresentadas pelos professores por ocasião dos exames prestados no final dos dois meses de freqüência à Escola Normal nos permitem confirmar a importância conferida aos métodos de ensino na sua formação. Segundo Walquíria Miranda Rosa (2001, p.132), em 1847 praticamente todas as dissertações descreviam detalhadamente cada um dos métodos de ensino e ao final faziam a defesa daquele que era ensinado na Escola Normal, o método misto. Tal característica se faz presente nos exames realizados até meados de 1848. A partir de então, a autora observou nos textos dos professores/alunos um menor detalhamento dos métodos individual, mútuo e simultâneo e um maior realce no método misto. Nos textos produzidos pelos professores

³² Refere-se ao método mútuo.

³³ O método geralmente praticado na província ao qual o vice-presidente Herculano se refere é o individual.

faz-se a descrição dos métodos individual, mútuo e simultâneo, apontando os defeitos de cada um. Num processo similar ao que ocorrera com o método mútuo e simultâneo o objetivo é demonstrar a superioridade do método misto, apontando os defeitos dos outros.

O exame do professor Francisco Chrisostomo Gomes de Oliveira em 25/1/1850 permite ver a produção da legitimidade do método misto:

Foi das intenções do –[ilegível] – do methodo mixto resolver o problema seguinte: achar um meio de reunir os três antigos methodos de ensino primário, que se misturassem e se auxiliassem e reciprocamente se corrigissem em um só systema colletivo. Este meio existio com effeito nas modificações essenciaes e que devião passar os sistemas individuais, simultaneo e mutuo depurados ao mesmo tempo dos vícios- [ilegível]- a sua primitiva estrutura, e formação. Modificam-se para tanto em dividindo pelos monitores, que precidem e regem as suas respectivas classes. Modificam-se o symultaneo pelo mesmo sistema de classe. E isso que se consultou a intelligencia, a atenção, a idade, do educando, modificam-se finalmente o mutuo com a repressão dos premios, e castigos que eram confiados aos monitores, e com a restrição do extenso e despendioso apparatus, que acompanha ao systema lancasteriano. E isso que se –[sinal ilegível] – um bem decidido calendo econômico sobre as circunstancias publicas ou particulares tanto de subsídios, como locaes ou domesticos.

Assim se consagrou a mocidade mineira um monumento que devera garantir a estabilidade e progressos da intelligencia e com elle o sólido fundamento das esperanças da pátria (apud Rosa, 2001, p. 140).

Segundo a dissertação do professor José Ferreira Andrade Junior, apresentada em 13 de maio de 1847, “da falta de monitores hábeis para regerem as classes do ensino mútuo, nasceo o methodo mixto, isto é, a contribuição do mutuo com o simultaneo” (SP 392). Conforme vimos, não há nos relatórios de delegados de círculos literários e dos presidentes de província um consenso sobre os métodos de ensino que se combinam para formar o método misto. O mesmo traço constitutivo pode ser atribuído ao discurso presente no conjunto das dissertações dos professores primários. Contudo, as dissertações são parecidas no que se refere à organização do ensino. A diferença concerne ao fato de alguns professores exporem suas idéias de maneira mais detalhada que outros.

No texto de José Ferreira Andrade Júnior, as características do método misto o aproximam muito do método mútuo:

Este methodo pouca diferenca tem do mutuo, quanto ao período de escripta. Divididos os meninos, conforme seus adiantamentos em Classes, e distribuídos os utencilios da-se princípio ao periodo da escripta. Os Alumnos mais adiantados são os Monitores das classes principiantes, isto é da quellas Classes que formão o Abecedário, e escrevem nomes; e os Monitores das classes que escrevem em papel são aquelles mesmos tem mostrado mais

aproveitamento em suas Aulas, esforçando-se elles muito mais por se verem superiores a aquellos Alumnos com que estão juntos (SP 392).

A intenção de dotar de regularidade o processo educativo escolar continua presente na prescrição metodológica:

Começa-se a Aula pela chamada dos Alumnos, os quaes logo que ouvem pronunciar seus nomes levantão-se, e postão-se atrás de suas Classes. Concluída a chamada toca-se o apito para os meninos sahirem das classes afim de se proceder a revista, depois da qual dá-se signal para entrarem fazendo-se com que eles conservem cadencia e silencio. Depois de entrarem em suas Aulas da-se signal com a campanhia para se ajoelharem, seguindo depois d'isto a oração dirigida pelo Professor, acabada a qual faz-se signal para os meninos descerem das classes, e para assentar-se.

A voz = Monitores vinde buscar os utencilios = vem um por um recebel-os, e colloca a esquerda da Classe.

A voz = Monitores dividi os utencilios = sahem todos pela frente de suas classes, e os vão dividindo, postando-se na direita.

A voz = Monitores da ultima classe, principiai – virão todos os seus telegrafos do lado em que esta o número da Classe para o topo da Aula, e principião a ditar syllaba por syllaba.

Logo que concluem o período de escripta virão os telegraphos do lado em que estão as letras EH que quer dizer = Executado = para o topo da Aula, e começa o Professor a corrigir os erros.

A voz = Monitores, recolhei os utencilios = sahem pela frente da Classe fazendo a arrecadação, e postão se na esquerda, vindo fazer a entrega, quando para isso se der signal.

Começa-se o período de leitura, distribuindo-se os livros pelos Alumnos, e marcando-lhes as lições, as quaes elles devem estudar em voz muito baixa para não perturbar ao Professor que n'este intervalo, deve estar occupado com os mais adiantados. As lições são tomadas pelo Professor, não sendo o numero de Alumnos muito grande. Dados os signaes para a arrecadação dos livros, principia-se o período da Arithmetica, distribuindo-se os utencilios, e os Monitores começam a leccionar suas Classes, devendo o Professor estar com maior attenção para não deixar escapar más explicações (SP 392).

No que se refere à materialidade das escolas de ensino misto, conforme informou Francisco Chrisostomo Gomes de Oliveira, não se encontra “o extenso e dispendioso aparato do sistema lancasteriano”. Ainda na dissertação do professor José Ferreira Andrade Júnior encontramos a seguinte lista.

Precisa-se para adopção do methodo mixto dos seguintes utencilios.

1 Estrado de 3 palmos de altura, e 16 de comprimento

1 Boa meza

1 Armário

Leituras irmanadas

1 Taboa invernisada de preto para o calculo

12 Classes de 16 palmos de comprimento, 4 de altura, e 2 de largura, tendo cada uma seu telegrafo, loisas necessárias, traslados e tinteiros para aquellas classes que trabalhem em papel .

12 Semicirculos com competente tabellas

1 imagem de Snr crucificado

1 Relógio (SP 392)

Roberto Fernandes S. Thiago incluía a sala na lista de materiais da aula. Segundo o professor, era preciso uma sala de 50 palmos de comprimento e 25 de largura para colocar em prática o método misto. O professor criticava o fato de a Escola Normal não dispor de uma sala com tais dimensões, o que impedia o uso dos semicírculos “tão úteis neste systema”. Nessa escola seria colocado um estrado para o professor, com 4 palmos de altura, 10 de largura e 20 de comprimento. Acima do estrado, possivelmente na parede, estaria uma “estampa do Crucificado”. Sobre o estrado deveria ser colocados “uma meza para professor, um armário para guardar os utensílios da aula e uma pedra negra para cálculo”. Haveria ainda

15 classes para uso dos meninos, a saber 15 mezas altas para escreverem, 15 bancos unidos as mezas para assentarem-se.

15 cemicirculos para leitura

1 taboa com o Alphabeto maiusculo de um lado e o minusculos.

2 mezas negras para os principiantes formarem as letras com giz.

1 quadro negro e 1 de honra.

Lousas e canetas

Traslados irmanados

Tinteiros

Pennas

Lápis

Papel, e tinta para escripta

Leituras irmanadas para todas as classes conforme seu adiantamento.

Tabellas para os cemicirculos (SP 392).

O professor Roberto não apenas indicava os materiais, como também o seu feitio e o modo de utilizá-los. As classes teriam um declive “do topo para o estrado, de ao menos um palmo e meio”. Sendo colocadas “no centro da salla deixando os corredores a roda”. Na extremidade direita de cada classe haveria um telégrafo com as letras *E* e *H* de um lado e o número da classe do outro. Em cada classe haveria “em distancias iguaes cinco furos para embutir-se os tinteiros e quatro encostos pregados nas classes para dependurar os traslados” (SP 392). A tábua com o alfabeto, maiúsculo e minúsculo, deveria ser presa no estrado por uma dobradiça de modo que servisse de modelo aos principiantes. As classes dos meninos que não escreviam em papel não teriam tinteiros e traslados, mas seriam guarnecidas com uma borda para segurar as lousas.

Embora bem mais sucintas que as descrições do método mútuo e simultâneo feitas por Marink (1828) e Peregrino (SP 236), respectivamente, no *Compendio* e na *Memória*, as dissertações sobre o método misto demonstram que as prescrições metodológicas são muito próximas. A ausência de descrições detalhadas pode dever-se a duas razões de naturezas distintas: em primeiro lugar, pode ser porque no método misto os procedimentos de ensino perdem o rigor que os caracterizava no método mútuo ou simultâneo; em segundo lugar, a ausência dos pormenores nas descrições do método misto pode ser peculiar a um texto produzido por ocasião de um exame no qual se dispõe de menos tempo para apresentar as idéias. Expondo os elementos organizativos do método misto de forma concisa ou densa, é certo que as dissertações dos professores/alunos da Escola Normal são reveladoras da centralidade dos métodos de ensino no processo de organização da instrução pública em Minas Gerais na primeira metade do Oitocentos.

Discutindo as peculiaridades da instrução elementar em Minas Gerais no século XIX, Faria Filho (2000b, p.142) ressalta:

as discussões sobre o método mútuo, ao incidirem sobre a organização da classe, sobre a necessidade de espaços e materiais específicos para a realização da instrução na escola, sobre a necessidade de formação dos professores e, finalmente, ao estabelecerem a questão do tempo e a questão econômica como elementos basilares do processo de escolarização, acabaram por contribuir para a afirmação inicial, mas nem por isso menos fundamental, da especificidade da escola e da instrução escolar, a qual, daí por diante, não mais poderia ser concebida nos marcos (materiais, espaciais, temporais) da educação doméstica.

As reflexões do autor sobre a importância das discussões a respeito do método mútuo no processo de institucionalização da escola e da afirmação de uma *forma escolar* de transmissão dos conhecimentos são plausíveis de aplicar-se também ao exame das discussões sobre o método simultâneo e misto. As experiências com os novos métodos de ensino na província de Minas Gerais provocaram mudanças substanciais no que se refere à organização do processo educativo. De uma escola pouco organizada e não institucionalizada no século XVIII e início do XIX, passamos a uma amplamente regulamentada e estruturada já no final da década de 1850.

São as relações entre a passagem de uma instrução doméstica que utilizava o método individual para uma instrução escolar, utilizando um método mais eficiente, fosse o mútuo, o simultâneo ou o misto, e o processo de afirmação da *forma escolar* como modo ideal de socializar as crianças e os jovens e de um modelo escolar de transmissão de conhecimento que passamos a focalizar.

Segundo Vicent, Lahire e Thin (2001), o que primeiro caracteriza a *forma escolar* é a definição de um lugar específico para a escola, buscando separá-la de outras práticas sociais, como a do trabalho, por exemplo. No período por nós pesquisado, não encontramos referência a nenhuma medida concreta no sentido de construir espaços específicos para abrigar as escolas de primeiras letras. Entretanto, verificamos que ao longo do segundo quartel do século XIX a preocupação com o espaço onde funcionavam as escolas torna-se recorrente no conjunto da documentação consultada. No decorrer de 27 anos foi produzido um discurso e adotadas medidas concretas no sentido de afastar a escola do espaço doméstico, fazendo-a funcionar em casas que abrigassem somente a escola.

O discurso está presente, sobretudo, nas correspondências enviadas por professores e delegados de círculos literários ao governo da província, por meio das quais eram solicitados recursos para reforma e aluguel de casas para escolas. As medidas concretas se dão a ver na inclusão das despesas com o aluguel desses imóveis nas leis orçamentárias aprovadas pela Assembléia Legislativa Provincial. Contudo, um discurso mais articulado sobre a necessidade de um local próprio para a escola pode ser encontrado nas prescrições dos métodos mútuo, simultâneo e misto que circularam na província por intermédio do *Compendio explicativo sobre o methodo de ensino mútuo*, publicado em 1828, do Plano de Reforma da Instrução Pública, apresentado por Peregrino em 1839, que chamamos também de *Memória*, e pela atuação da Escola Normal na formação dos professores a partir de 1846.

Conforme se viu nas descrições dos novos métodos que se tentou implantar na província entre as décadas de 1820 e 1840, a preocupação com o espaço escolar se manifesta por meio de descrições minuciosas sobre o tamanho das salas de aula, seus modos de abertura para o espaço externo, a disposição e diferenciação dos sujeitos e objetos que ocupavam este espaço. A meticulosidade dos discursos encontrados no conjunto da documentação consultada pode ser compreendida

Como uma busca por dotar a instituição escolar de um lugar *próprio*, na cena social, possibilitando-lhe definitivamente distinguir da casa, da igreja e da rua e, por conseguinte, das culturas e sensibilidades que por aí circulam. É a partir da definição deste *próprio* da escola que ela vai, definitivamente, poder exercer plenamente uma função, uma estratégia de fundamental importância na constituição de uma sociedade letrada no Brasil (FARIA FILHO, 2002a, p.18).

Nesse movimento, o ordenamento do espaço é parte da história da própria instituição escolar que nos permite compreender os processos educativos que tiveram

lugar na província mineira na primeira metade do século XIX. Agustín Escolano observa que o espaço escolar não é um simples esquema abstrato, uma estrutura neutra, um continente em que se acha a educação institucional. Ao contrário,

a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

A definição e o ordenamento do espaço escolar, assim como a disposição dos sujeitos e objetos nele contidos, têm no segundo quartel do século XIX uma relação direta com o ideal de racionalização e ordenação da sociedade. Organizar o processo educativo, dotando-o de um espaço especificamente projetado para a tarefa de ensinar, tem íntima relação com o desejo de disciplinar, controlar e normalizar as condutas dos sujeitos envolvidos nesse processo, sobretudo professores e alunos. As descrições dos trabalhos encontradas no *Compendio explicativo sobre o methodo de ensino mútuo*, na *Memória* de Peregrino e de forma menos detalhadas nas *dissertações dos alunos da Escola Normal* nos permitem ver claramente como os ideais de racionalização permearam todas as dimensões do processo educativo escolar.

Explicando o modo como se desenvolve o *trabalho geral* em uma escola de ensino mútuo, Marink (1828) o faz detalhadamente, apontando os sinais sonoros e gestuais adotados para manter a ordem mesmo no momento em que os alunos se deslocavam no espaço escolar.

Formada a reunião geral torna o Professor a tocar a sineta, e fazendo o 2º e o 3º signal os meninos se porão a pé, ficando huns atrás dos outros no intervallo existente entre o banco d'assento, e o próximo de trabalho.

Assim postados, faz o Professor o 4º signal, ao qual principiarão os alumnos a marchar pela maneira seguinte: os meninos da 1ª classe avançarão logo, e tendo dado hum passo para a frente, voltarão sobre a esquerda, e passando pela vanguarda da meza do Professor, se dirigirão em columna d'hum de fundo em roda da Aula pelos intervallos deixados aos fiancos dos bancos: logo que tiver sahido o ultimo menino desta Classe os da 2ª se meterão em fio atrás delle, o que farão todos os mais sucessivamente, com a condição porem de não sahir huma Classe sem que a sua immediata da frente o tenha feito (MARINK, 1828, p.28-29).

Esse rigoroso sistema de ordens e comandos não é característica somente do método mútuo, mas é comum aos três novos métodos de ensino que se tentou implantar na província mineira no segundo quartel do Oitocentos. Esse traço constitutivo dos métodos mútuo, simultâneo e misto nos reporta a outra especificidade da *forma escolar*. De acordo com Vicent, Lahire e Thin (2001), a escola é lugar da aprendizagem das

formas de poder. Entretanto, na instituição escolar não se obedece mais a uma pessoa, e sim a regras suprapessoais que se impõem aos alunos e aos professores. A preocupação em estabelecer regras impessoais de condutas perpassa toda a documentação prescritiva dos novos métodos de ensino em Minas Gerais no período investigado. Ao apresentar o seu *Compendio*, Marink (1828, p. 8) chama a atenção do leitor para uma diferença fundamental entre as formas de exercício do poder na prática do ensino individual e a do ensino mútuo.

Hum jovem menino por natureza livre, apenas por um fatal destino ía ter á esta escola, violentado a cumprir preceitos arbitrários impostos pelo seu Mestre, confundido por tyrannos ameaços, cujo tropel tem huma influencia assas sufficiente, para domar ao seu jugo cruel huma razão nascente, fazia com que esse natural amor consagrado desd'o berço da vida á carinhosa liberdade, se escondesse nas trevas, ou entre as sombras do seu poder; e talvez, que esta primaria instrucção adoptada pela remota antiguidade seja huma das causas, que coopere ainda hoje para a existencia (ainda que incógnita,) do partido absolutista.

Segundo Vicent, Lahire e Thin (2001), na escola a forma do exercício do poder deve ser fundada na objetivação e codificação das relações sociais e repousa sobre uma dominação legal. No *Compendio* escrito por Marink e na *Memória* redigida por Peregrino, as regras de conduta ocupam boa parte das páginas escritas, encontradas em alguns lugares numa configuração mais explícita, num texto mais denso; mas o fato é que elas perpassam todo o texto prescritivo de forma mais fluida:

Se um menino falta à verdade, se furta alguma cousa a seus companheiros, ou dedica-se a algum trafico ilícito com objetos subtraídos á casa paternal, reúne-se um júri composto do professor, vigilante, cinco primeiros de mesa, e cinco alunos da mesma classe do culpado. O vigilante expõe o caso; é ouvido o menino em sua defesa, procede-se aos votos, e aplica-se a pena pronunciada, porem que, em todo caso, não poderá ser outra se não uma das que forem autorizadas nos Regulamentos.

Os primeiros marcam mãos pontos aos discípulos, que conversão. Quando o primeiro está só no semicírculo com seus discípulos, pode fazer a qualquer deles descer de um ou mais lugares na divisão.

O professor evitará humilhar em presença de todos os alunos aquele primeiro ou vigilante, que cessa de cumprir suas obrigações. Quando tiver uma advertência a fazer-lhe, deve esperar para isso o fim da aula ou o principio da do dia seguinte. Nos casos, que não permitem demora, o professor fará sinal ao culpado para vir ao estrado, e em voz baixa lhe dirá o que pensa.

Se um vigilante, ou um dos primeiros abusar de sua autoridade para injustamente punir um menino, ou maltratá-lo, ou se receber presente de certos discípulos para lhes ser favorável, o professor os riscará do quadro honorífico, ou os suspenderá de suas funções por tempo determinado: em caso de reincidência o professor lhe dirigirá uma repreensão severa diante de todos os alunos, porem n'este caso ele não poderá mais exercer suas funções ao menos pelo espaço de seis meses (SP 236, folha 23- frente e verso).

Nas propostas do método mútuo, simultâneo e misto as relações e condutas sociais são organizadas por regras e pela autoridade impessoal. Os mestres, monitores, vigilantes, primeiros de mesa e os alunos de um modo geral devem segui-las e respeitá-las. As marcas da impessoalidade de que se quer dotar o processo educativo escolar se deixa ver ainda na insistência sobre a materialização de uma codificação rigorosa e minuciosa. São definidos os sinais a utilizar e os movimentos correspondentes a executar. A comunicação é toda mecanizada e hierarquizada. “Os sinais são muito necessários e no todo indispensáveis, à exceção das necessárias, todas as mais vozes são proibidas”(MARINK, 1828, p. 22 e 19).

Na *forma escolar* de transmissão de conhecimento, a codificação não é prerrogativa apenas das relações e condutas sociais; os saberes e as práticas de ensino também se tornam passíveis de sistematização. Nesse sentido, sua constituição implica a produção de novos saberes, que podem ser tanto o escolar quanto o pedagógico.³⁴ Nos anos compreendidos entre a divulgação do método mútuo em Minas Gerais, em 1825, e a opção pelo método misto como aquele que melhor se adequava às peculiaridades da província no final da década de 40, verifica-se um intenso processo de elaboração de novos saberes pedagógicos e de busca por estratégias de transmissão e imposição deles.

No movimento de configuração da forma escolar em Minas Gerais entre as décadas de 1820 e 1850 produziu-se uma imagem dos professores que ensinavam até então como incapazes e desinteressados. Os seus saberes e as suas práticas foram desqualificados e desautorizados. Buscou-se garantir outro conjunto de saberes pedagógicos, os quais os professores deveriam dominar. Segundo Walquíria Miranda Rosa, no processo de criação de escolas de primeiras letras e da constituição do sistema público de ensino em Minas Gerais houve um movimento para a constituição do modelo do professor que se desejava para a instrução primária na primeira metade do século (ROSA, 2001, p. 80). Ainda segundo a autora,

Os atributos que os mestres precisavam ter como uma moral exemplar, uma boa educação e ser religioso, entre outras, eram até esse momento, construídos numa relação estreita entre a vida social e a comunidade onde viviam. O mestre de primeiras letras era aquela pessoa da comunidade que sabia ler, escrever e que tinha uma boa conduta moral. Às vezes era alguém indicado pelas autoridades locais, servindo de exemplo do que deveria ser o bom cidadão. Esses mestres eram em sua maioria homens. Os

³⁴ Uma distinção entre os dois tipos de saberes se faz necessária. Estamos chamando “saberes escolares” os conhecimentos que são transmitidos aos alunos na escola. Os “saberes pedagógicos” são aqueles que se referem às maneiras de os professores transmiti-los. Os primeiros são analisados pormenorizadamente no capítulo 2 dessa dissertação.

conhecimentos necessários limitavam-se somente àquilo que deveriam ensinar, ou seja, ler, escrever, contar, doutrina cristã e atividades ligadas à vida cotidiana (p.80).

A partir da maior intervenção do Estado na organização do sistema de instrução elementar, foram construídas outras representações sobre o trabalho docente nas escolas de primeiras letras. Ocorreu uma transição do trabalho pedagógico enraizado na sociedade para uma organização do trabalho controlado pelo Estado (ARROYO, 1988). A falta de habilitação dos professores, a necessidade de intervir em sua formação e as estratégias de controle do trabalho docente foram uma constante nos discursos políticos e jornalísticos no período investigado.

O imperativo de dotar os professores de um novo saber pedagógico sistematizado e codificado implicou, em todo o Império e na província mineira em particular, o uso de diferentes estratégias. Como vimos, foram-nos mandados professores do exterior, mandamos os nossos para lá, investiu-se na publicação das prescrições metodológicas, montaram-se escolas modelo e Escolas Normais, elaboramos e aprovamos uma legislação educacional, tudo isso tendo em vista organizar o ensino público elementar. Todas essas iniciativas contribuíram para a constituição, entre nós, de uma *forma escolar* de transmissão do conhecimento, além de nos ajudar a entender a inserção do Brasil no processo de desenvolvimento da escolarização e institucionalização da escola que teve lugar nas sociedades ocidentais a partir da modernidade.

Capítulo II

A configuração do ensino de primeiras letras

No primeiro capítulo, dedicamo-nos a estudar o processo de configuração da instrução elementar em Minas Gerais, focalizando as estratégias de organização do ensino público elementar. Vimos que no Brasil, ao longo do segundo quartel do século XIX, a escola foi produzida como peça fundamental no processo de consolidação do Estado nacional e do ideário civilizatório. Ao investigar o processo de organização da instrução pública em Minas Gerais a partir de meados da década de 1820, percebeu-se que ele se deu contíguo a um movimento mais amplo de estruturação e legitimação do ensino público no Brasil. Nesse movimento, a utilização de um método de ensino eficiente foi um ponto nodal da questão. Os sujeitos interessados na expansão da instrução pública elementar utilizaram diversas estratégias de difusão e implantação dos métodos de ensino mútuo, simultâneo e misto. Nesse período foi se afirmando, gradativamente, a *forma escolar* como modo ideal de socializar as crianças e os jovens, e de um modelo escolar de transmissão de conhecimento.

Neste capítulo buscamos contribuir para a história dos métodos de ensino e das práticas escolares no Brasil, investigando as *táticas* de apropriação dos professores mineiros em relação aos mesmos entre os anos de 1825 e 1852. Buscamos também apreender os discursos produzidos pelos professores e delegados de círculos literários no que tange aos métodos de ensino e às reclamações relativas a sua aplicação. Dedicamo-nos a descrever e analisar a atuação dos professores na manutenção da escola pública de ensino mútuo instalada em Ouro Preto entre os anos de 1830 e 1834. Focalizamos as ações do professor público Joaquim Zacharias Pacheco na organização de uma escola de ensino mútuo em Minas Gerais na segunda metade da década de trinta, momento em que já havia sido demonstrada a inadequação do método, na instrução elementar da província.

Outro objetivo é mostrar como, a partir das experiências com o método de ensino mútuo, se conferiu crescente importância ao arranjo material da escola, assim como aos espaços mais adequados à prática educativa escolar. Quais foram, como atuaram os sujeitos e de que estratégias lançaram mão aqueles que, envolvidos na organização e institucionalização da escola elementar no segundo quartel do século XIX, produziram nova materialidade para o processo educativo, vinculada à introdução dos novos métodos de ensino. Lançamo-nos à tarefa de inventariar os objetos escolares que fizeram parte do cotidiano escolar entre as décadas de 1820 e 1840 e de demonstrar

como a introdução de uma série de novidades materiais complexificou a prática de ensino.

2.1 A materialidade da escola mineira

Os métodos de ensino mútuo, simultâneo e misto apresentavam-se na primeira metade do século XIX como propostas de organização da classe, abarcando as várias dimensões do fazer pedagógico. O arranjo material era um dos fatores determinantes da propalada eficiência de tais métodos. A sua aplicação postulava a diversificação e a racionalização do mobiliário e dos materiais escolares. Sua prática apoiava-se em uma grande quantidade de utensílios aos quais o professor deveria recorrer durante as aulas. Instrumentos como areeiros, ardósias de diferentes tamanhos, esponjas, lápis para escrever em pedras, traslados, tabelas para aprendizagem da leitura e do cálculo tornariam a aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas mais fácil e rápida.

Os documentos recolhidos e analisados durante a pesquisa viabilizaram a catalogação de diversos materiais³⁵ presentes nas escolas mineiras na primeira metade do século XIX. A análise do conjunto de correspondências remetidas por professores e delegados de círculos literários, que se divide entre requisições e informes de recebimento de materiais escolares, permite-nos fazer uma apreciação da materialidade da escola mineira na primeira metade do século XIX. Nas correspondências, a crescente importância conferida aos materiais escolares relaciona-se diretamente à organização da ação educativa preconizada pelos métodos de ensino e à preocupação com a organização da instrução elementar em Minas Gerais. O material escolar é um elemento muito importante no que tange à eficiência do processo educativo escolar, e essa preocupação refere-se a todos os utensílios que fazem parte do arranjo material das escolas. Sua falta e inadequação são motivos de preocupação.

Encontramos relações de materiais que trazem descrições desses utensílios, assim como detalhes sobre sua forma de utilização. As informações recolhidas nos permitiram adentrar o cotidiano escolar por meio do seu arranjo material. A pena, o papel e a tinta são os materiais escolares encontrados com maior frequência nas requisições enviadas por professores e delegados de círculos literários ao governo mineiro, o que nos faz levantar duas hipóteses: primeira, que, a materialidade proposta

³⁵ Na categoria materiais incluímos o mobiliário e os utensílios escolares.

pelos novos métodos de ensino não atingiu um número considerável de escolas na província; segunda, que, diante da carestia dos materiais específicos do método mútuo e do simultâneo, as penas, a tinta e o papel eram liberados com maior facilidade pelo governo. O uso freqüente destes materiais pode nos induzir ao erro de considerar que a lida com eles era algo simples. Contudo, a aquisição das habilidades necessárias ao manejo dos instrumentos da escrita era demorada, tornando o processo de aprendizagem longo e dispendioso.

A utilização da pena de ave, do papel e da tinta para escrever relaciona-se a duas culturas profissionais antigas: a dos clérigos, centrada na prática de uma escrita, tendo a vocação de modelar uma língua erudita cujo caráter escrito vai se acentuando com o tempo; e a dos mercadores, apoiada também numa prática da pena mais prioritariamente dedicada ao registro e à transmissão de informações verbais ou cifradas. A lida com esses materiais tornou-se tarefa escolar quando se iniciou o processo de transformação dos saberes profissionais – ler, escrever e contar – em disciplinas elementares da escolarização (HEBRARD, 1990).

A pena de ave requeria um corte preciso na ponta, feito em sentido diagonal. Depois precisava mergulhá-la na tinta, dosando-se a quantidade para, em seguida, iniciar a escrita. O corte nas penas era feito pelo professor, com o auxílio de um canivete específico, tarefa que, segundo Francisco de Assis Peregrino (SP 236, 1839. APM), diminuía o tempo dedicado ao ensino dos alunos. Utilizando-se a tinta, os borrões e os erros nos parecem inevitáveis, especialmente pelos alunos menores. Escondê-los era impossível, como se vê na escrita do aluno de primeiras letras da cidade de São João del Rei, José Maximiano Pereira,³⁶ que freqüentava a escola há dois anos (SP PP 1/42, cx. 09, pac. 23). O pedido do delegado do 3º Círculo Literário ao governo para mandar envidraçar uma coleção de traslados justificava-se porque assim “se conseguiria a duração e conservação dos traslados por mais longo tempo e se evitaria que os alumnos os estragassem salpicando-os de tinta e fazendo-lhes outros insultos, com que breve darão cabo deles” (SP PP 1/42, cx.07, pac. 67). A solicitação do delegado demonstra que escrever com pena e tinta não era uma tarefa fácil para os meninos.

Algumas das inovações materiais do método mútuo traziam consigo a possibilidade de superação desses problemas. A utilização dos areeiros e das ardósias

³⁶ Ver anexo IV.

tornaria a aprendizagem não apenas barata mas também rápida. Os alunos menores iniciariam o processo de aprendizagem da escrita escrevendo sobre mesas cobertas de areia – os areeiros.³⁷ Terminados os exercícios, bastava alisar a areia com um pedaço de madeira, e a mesa estava pronta para ser utilizada novamente. Passada essa etapa, os alunos escreveriam sobre os quadros de pedra ou ardósias com o lápis apropriado para fazê-lo. Assim, o papel, a tinta e a pena ficavam reservados ao uso dos alunos que já eram capazes de manejá-los com maior facilidade.

O areeiro do qual falamos é um material próprio do método do ensino mútuo, mas encontramos na documentação outro areeiro que nos remete à escrita com tinta em papel. Esse areeiro acompanhava o tinteiro e, ao que parece, era um recipiente que continha uma fina areia utilizada para secar a tinta da escrita.³⁸ Nas listas de materiais este utensílio vem acompanhando os tinteiros, assim designado: *tinteiro com areeiro* (SP PP 1/42, cx.01, pac. 29) ou *tinteiros de folha de flandres* (SP 234), junto com os *areeiros também de folhas*. Não encontramos na documentação mais detalhes sobre esse tipo de areeiro.

Na organização material de uma escola de ensino mútuo, grande parte das despesas deve-se à aquisição das ardósias, utilizadas constantemente em todas as disciplinas. Constituem uma inovação essencial do método de que outras escolas não fazem uso. O esforço de sistematização e de standardização é levado ao extremo. Tudo é previsto: qualidade do objeto, dimensões conforme a classe onde se acham os alunos, altura das linhas em função da escrita grosseira, número de linhas para preencher a ardósia. O mesmo cuidado é dado aos acessórios: lápis, porta-lápis em anéis e almofada (LESAGE, 1999, p.16).

Nos inventários e nos pedidos de materiais para as escolas mineiras encontramos ardósias, lápis com que se escreve em pedras, esponjas para limpar pedra e caneta. Segundo a matéria *Educação Elementar*, publicada pelo jornal *O Universal*, as ardósias eram utilizadas pelos alunos da segunda, da terceira, da quarta e da quinta classe de escrita. De acordo com o *Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo*, elas eram utilizadas pelos alunos do 1º, 2º e 3º bancos da 2ª classe e pelos aprendizes da 3ª classe durante os trabalhos de aritmética. A vantagem de seu uso residia no fato de que,

³⁷ Esse areeiro faz parte do mobiliário escolar que será analisado adiante.

³⁸ Essa definição foi encontrada no *Dicionário Aurélio* (p. 160) e em Villalta (1997, p. 469 nota nº 100).

assim como nos areeiros,³⁹ a escrita feita era apagada em seguida, podendo o espaço ser utilizando sucessivamente pelos mesmos ou por outros alunos. Encontramos três diferentes designações para o mesmo material: *ardósias*, *quadro de pedra*, *pedras de xisto*. Os tamanhos também variavam sendo de $\frac{1}{2}$ ou $\frac{1}{4}$ de folha. Algumas relações trazem somente *pedras*, sem especificar as dimensões; outras trazem detalhes, como *pedras para contar nº 30* ou *pedras finas de $\frac{1}{2}$ guarneçadas e fixas para cálculos maiores* (SP 127, 1834. APM). Os tamanhos variavam segundo a classe à qual se destinavam.

Segundo *O Universal*, essa “pedra, em que os meninos escrevem, deve ser a pedra negra, ou schisto, commumente usada para estes fins; com oito pollegadas de longo, e quatro de largo” (8/8/1825). Se cada polegada equivale a 2,54 centímetros, as pedras deveriam ter formado retangular com dimensões de 20, 32 centímetros de comprimento por 10, 16 de largura; ou seja, seu comprimento seria o dobro da largura. Entre os acessórios para a escrita na pedra, temos as canetas, também chamadas de porta-lápis em anel. Ainda segundo o jornal,

a pedra deveria ser guarneçada com um ‘caixilho de pão, o ponteiro de pedra, com que se escreve, deverá esta atado á pedra por hum cordel de sufficiente comprimento, para se poder usar sem ficar solto. Na parte superior da pedra deve haver hum alfabeto gravado de maneira permanente; o qual servirá de traslado aos meninos’ (*O Universal*, 8/8/1825).

Em uma relação de objetos que deveriam vir do Rio de Janeiro encontram-se canetas de metal amarelo, assim descritas: “Estas canetas devem ser como as que ordinariamente se acham nos estojos de matemática, elas podem receber o lápis de pedra ou de outra qualquer matéria e ambas as extremidades que para esse fim são abertas a assentam por meio de duas argolas” (SP 236, 1839. APM). Os lápis para escrever nas pedras eram essenciais e constavam com frequência nas listas, mas no lugar de almofadas utilizavam-se esponjas. O modo como esses objetos seriam utilizados era previsto:

Cada mesa terá tantas ardósias (lousas) embutidas sobre a madeira e presas por parafusos quantos forem os alunos (lavar de vez em quando com pedra pomes e pano molhado). Cada aluno recebe uma esponja pendurada no colo por meio de cordão e canetas com os competentes lápis de pedras (SP 236, 1839. APM).

A preocupação com as características do material escolar não foi direcionada somente aos areeiros, às ardósias e aos porta-lápis que as acompanhavam; as tabelas, os

³⁹ Refere-se às mesas cobertas de areia.

silabários, os folhetos e os compêndios também foram alvo da racionalização proposta pelos métodos de ensino na primeira metade do século XIX. Segundo Pierre Lesage (1999, p.16), a substituição dos livros por quadros foi uma importante inovação proposta pelo método mútuo:

A primeira razão é de ordem pecuniária: um quadro único é suficiente para nove alunos. Mas os motivos pedagógicos não são menos importantes. O formato permite uma leitura e uma disposição fáceis. O cuidado na apresentação e na valorização de certos caracteres é acompanhado de uma preocupação na disposição em páginas diferente da que é feita nos manuais. Os livros portanto não são excluídos, mas são reservados à oitava classe.

Os quadros aos quais Lesage se refere incluem os traslados as tabelas, os silabários e as cartas⁴⁰. Esses materiais eram de fundamental importância na prática do ensino mútuo, simultâneo e misto, pois conferiam uniformidade ao que era ensinado. Os traslados e tabelas permitiam que os alunos de cada classe realizassem as tarefas juntos, pois um só modelo era suficiente para todo o grupo. Já as cartas parecem ser modelos utilizados individualmente pelos alunos, sendo chamadas também de traslados privativos. Esses quadros eram utilizados para ensinar a leitura, a escrita, o cálculo e também a Constituição do Império, sendo gradativos e apropriados à compreensão dos alunos de cada classe. A falta dos quadros era motivo de freqüentes reclamações e requisições por parte dos professores e delegados de círculos literários e, ainda, de improvisações. O seu provimento era razão de grandes despesas pelo governo.

Nas listas de materiais encontramos discriminados 13 tipos de tabelas:

- tabelas das formas de alfabeto;
- tabelas das letras consoantes;
- tabelas de sílabas de duas letras;
- tabelas de sílabas de três letras;
- tabelas de sílabas de quatro letras;
- tabelas de sílabas de cinco letras;
- tabelas que contenham articulações maiores com divisão de sílabas;
- tabelas de nomes;

⁴⁰ Os indícios que reuni durante a pesquisa indicam que os traslados eram os grandes quadros com os modelos de escrita que os alunos deveriam copiar. As tabelas seriam os quadros equivalentes para as atividades de leitura.

- tabelas de caracteres numéricos;
- tabelas de divisão de quantidades;
- tabelas de geometria prática;
- tabelas contendo artigos da Constituição do Império; e
- tabelas da Constituição do Império.

As tabelas das formas de alfabeto e das letras consoantes parecem ser os abecedários que encontramos em outros documentos e as tabelas de sílabas de duas, de três, de quatro, de cinco letras e aquelas de articulações maiores com divisão de sílabas são provavelmente os silabários. Encontramos, ainda, as designações de leituras e de traslados irmanados⁴¹. Os tipos de letra utilizados deveriam adequar-se à classe na qual os quadros seriam utilizados. O delegado Luís Maria da Silva Pinto detalha os motivos de sua inquietação quanto à falta de tabelas:

Desde a 1ª Classe se observa a penuria occurrente; de modo que os Alumnos mal podem divisar as letras, que lhes cumpre imitar. Quando se organisou a Aula, apenas, segundo me recordo, se lhes fazia presente um Abecedario de pequenas letras Romanas impressas, e a serie de algarismos Arabicos, Tambem impressos no formato proprio de duas polegadas. Presentemente existe dous Formularios identicos de Letras, e algarismos manuscriptos fixados na Plataforma, porem improprios por serem apenas em bastardo, quando devião ter o tamanho correspondente a superficie apresentada na escrivaninha d'areia.

As mais Classes estão privadas das Tabellas gradativas, tanto para leitura, como para escrever, e contar. Esta privação data da abertura da Aula em 1826, pois algumas Tabellas, das que vierão do Rio de Janeiro, e que se fixarão erão de letra redonda, e trincadas, sendo mister aos Proffessores, supprirem com alguns exemplares, e Traslados manuscriptos. E como o uso q se da especialmente nos semicirculos, depende de reformas/ talvez em cada semestre/, presente apenas se encontrão vestigios dessas poucas Tabellas primitivas; d'outras que aqui se imprimirão para Arithmetica, e houverão na Secretaria do Governo; e da Constituição, cujo o suprimento se tem preenchido; de modo que as Tabellas de letra redonda quase se limitão á Constituição, so proprias da 7ª e 8ª Classes. O 1º Proffessor instou pela impressão de algumas e de folhetos proprios, e gradativos, o que não obteve. Elle confessava que na mesma Aula, em que aprendera se experimentavão semelhantes fallencias e que os Alumnos, acostumados áos caracteres Romanos, e Italicos, mal poderião ler manuscriptos. Estes inconvenientes tem offerecido argumentos contra o Ensino Mutuo, embora os Allumnos sahibão escrever, e contar (SP PP 1/42, cx 02, pac. 63).

O professor Luis Fortunato da Silva, ao requisitar tabelas e traslados ao governo da província, dizia que as tabelas pedidas “deveriam ser, como os traslados, impressas e de letra que pareça manuscripta, a fim de ser imitada pelos meninos, quando escrevem”

⁴¹ A palavra “irmados” parece indicar o conjunto de translados: das formas do alfabetos, das letras consoantes, sílabas de duas letras etc...

(SP PP 1/42, cx. 01, pac. 51). Identificamos cinco tipos de letras utilizados nas tabelas: bastarda, redonda, romana, itálica e manuscrita. A maneira como se produziam as tabelas, os traslados, os compêndios e as cartas variava podendo ser impressas, manuscritas, estampadas e litografadas. Acreditamos que os quadros estampados e litografados designem a mesma coisa.⁴² A carência de quadros utilizados nas lições de leitura, escrita e aritmética foi mais um obstáculo ao processo de escolarização na província mineira, gerando reclamações, como a do delegado José Agostinho Vieira: “O pouco cuidado de alguns pais em oferecer a seus filhos os objetos indispensáveis a sua instrução, como modelos de escripta, cartas, papel, compêndios e outros preparativos necessários, embaraça a regularidade do ensino” (SP PP 1/42, cx.07, pac. 42).

Buscando contribuir para superar as barreiras que se colocavam ao bom andamento da instrução, Manoel Ignácio de Melo e Souza, que já havia administrado a província, ofereceu ao presidente Antônio da Costa Pinto 160 coleções de traslados:

Sendo constante, que a Instrucção primária tendo obtido concideraveis melhoramentos nesta Província pelas providencias Legislativas, e pelos maiores esforços de V. Ex^a., ainda sofre algum atrazamento na escripta por falta de traslados, que supprão de,boa letra desejavel em todos os Professores das Escolas de primeiro; desejando coadjuvar o incansavel zelo e actividade de V. Ex^a em tão importante ramo da Administração, pude obter cento e sessenta colleções de traslados que tenho a honra de offerecer a V. Ex^a. para serem distribuidos gratuitamente pelos Escolas do 1^o gráo. (SP PP 1/42, cx. 07, pac.50)

As coleções de traslados foram aceitas pelo governo e entregues aos delegados dos círculos literários, para que eles os distribuíssem entre os professores. A entrega aos delegados foi acompanhada da recomendação de conservá-los no melhor estado possível, mesmo que para isso fosse necessária alguma despesa. Sabemos o destino de 78 das 166 coleções. Ao delegado de 2^o Circulo Literário, Fortunato Rafael Arcanjo, foram enviadas 27 coleções. Após recebê-las, ele pediu ao governo autorização para mandar colá-las em uma madeira de pinho, envidraçá-las e emoldurá-las dizendo que a despesa ficaria entre 320 e 360 réis. O governo deferiu o pedido, desde que a despesa com cada exemplar não excedesse a 320 réis. O delegado do 3^o Círculo Literário recebeu 14 coleções, e no ofício que comunicava o recebimento à Presidência da província pedia autorização para fazer os gastos para sua conservação.

A proposta era idêntica à de Fortunato Rafael, mas segundo Daniel d’Araújo seria necessário despender com cada unidade 800 réis. As 14 coleções somavam 266 traslados, o que correspondia a 212.800 réis. O governo respondeu dizendo que o

⁴² A inferência deve-se ao fato de ser o processo de impressão litográfico muito parecido com a técnica da estamperia.

delegado de Mariana (2º Círculo) pediu autorização ao governo para fazer com cada exemplar a despesa de 320 réis; portanto, ele ficava autorizado a gastar o mesmo valor. O delegado do 5º Círculo, José Agostinho Vieira, recebeu 12 coleções; Antônio Marques de Sampaio, do 8º Círculo, 7 coleções, como José Pinheiro Neves do 7º, e o delegado Bernardo Jacintho da Veiga recebeu em Campanha 11 coleções. Bernardo Jacintho escrevera ao governo um mês depois de receber os traslados dizendo que os enviara a todos os professores do 11º Círculo, recomendando que para sua conservação fossem colados em papel cartão. Bernardo Jacintho não havia dado nenhuma outra providência a respeito, por lhe parecer útil somente colocá-los em quadros, como pediram autorização para fazê-lo os delegados de 2º e 3º círculos, contudo achava tal procedimento muito dispendioso.

Os folhetos e os compêndios⁴³ eram utilizados nas lições de leitura, escrita e aritmética, e assim como as tabelas e traslados conferiam uniformidade ao que era ensinado, mas os primeiros eram utilizados individualmente por aluno; ou seja, cada um teria um exemplar. Na Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 um dos pontos-chave para organizar a instrução foi a definição do que se ensinaria nas escolas de primeiras letras. No artigo 6º deliberava-se:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammática da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brazil.

Contíguo ao movimento do Governo Imperial, os administradores mineiros procuravam organizar o ensino público de primeiras letras da província. Uma correspondência enviada pelo Conselho do Governo de Minas Gerais à câmara são-joanense, em 15 de março de 1828, e à câmara de Mariana, no dia 29 do mesmo mês, revela as questões relativas à educação de que se ocupavam os conselheiros. O documento é permeado de importantes questões no que tange à estruturação da educação escolar na província, trazendo em seu conteúdo a importância conferida à instrução como meio de superar a barbárie de um povo, a preocupação em aumentar o número de escolas femininas e, sobretudo, a recomendação e o enaltecimento do método lancasteriano. Interessa-nos, no entanto, a preocupação que o Conselho

⁴³ Não encontramos nenhum dos compêndios, e sua análise não era o objetivo deste estudo, contudo, consideramos fundamental sua busca e análise, visto que compreender este objeto é fundamental para as discussões sobre *o processo de escolarização e o ensino de primeiras em Minas Gerais*.

demonstra em relação aos compêndios utilizados nas escolas. Vejamos o trecho da carta que trata do assunto:

[...] Não deseja o Conselho prescrever os compêndios pelos quais fossem ensinadas as doutrinas do Art. Sexto da lei de 15 de outubro de mil Oitocentos e vinte e sete, convencido de que a Autoridade deve limitar-se à repressão, principalmente em matéria de instrução, pois que a sua direção de ordinário mais empece que utiliza. Quando a Autoridade se ingere da Instrução da mocidade, se esforça em dispô-la a adotar as idéias que lhe convém, embora sejam elas verdadeiras ou falsas [...] fora indispensável não fugir o Conselho aos cachopos, em que até o presente ninguém tem escapado ao naufrágio. Reflete-se, porém, o Conselho que na atual penúria de compêndios, e tendo de os fornecer às Escolas, cumpria prescreve-los; que receava que, entregues a si mesmos, não continuassem os mestres a infiltrar nos tenros espíritos da Mocidade erros e preconceitos que arraigados muito custam a perder. Nem de temer é a direção do Governo nas Escolas Menores em que se ensinam elementos mui simples, e princípios de verdades incontestáveis; não se aprende nelas opiniões sujeitas à influência de novas descobertas que regulamentos possam embaraçar. Resolveu pois, pois, o Conselho que nas Escolas públicas desta província seja ensinada a mocidade pelos compêndios que o Secretário do Governo está encarregado de fazer imprimir, continuando entretanto o atual método de ensino, e que, convindo fixar-se um tipo constante de letra, mandou formar traslados de uma só forma de letra que contenham a Constituição do Império [...] (Códice 719 AHCMM; SOBRINHO, 2000, p. 60-64)

Ao que tudo indica, o secretário do Governo ao qual o Conselho se refere é Luiz Maria da Silva Pinto, o mesmo que escreve ao presidente Antônio Paulino Limpo de Abreu em 14 de janeiro de 1835 dizendo o seguinte:

Quando o Ex.^{mo} Governo desta Provincia, em Conselho, resolveu fixar os Compendios Elementares, pelos quais a Mocidade fosse uniformemente instruida nas Escollas de Ensino Mutuo, e individual, prestei-me a fazer imprimir, sem dispendio, e ainda adiantamento da Fazenda Pública, para as indispensaveis diligencias os exemplares, que me parecerão correspondentes ás numerosas Escollas estabelecidas nesta mais populosa Provincia do Imperio. Avancei ainda ao levar ao [sic] um dicionario portatil de Lingua Nacional, e a Grammatica Latina, compendiada por um Mineiro, no intuito de coadjuvar a Arte de escrever, e de economizar aos Estudantes o pesado uso do novo Methodo, mais livros addicionaes, cuja raridade é bem sensível.

Havendo porém experimentado, alem do empate das quantias empregadas a pesar de haver enviado os impressos ás principaes localidades, q a maior parte dos Professores de 1^{as} Letras não fazem uso da Orthografia, adiantando-se até alguns a adoptarem a Grammatica de diferentes Authores, e obrigando os Discipulos a copiarem extractos de Besout, pelo que respeita á Arithmetica, supponho do meu dever expor a V. Ex.^a tudo isto, para que se digne expedir as providencias que entender justas a semelhante respeito (SP PP 1/42 cx. 02 pac. 16).

Em 27 de maio, foi publicado o Regulamento nº 3 da Lei provincial nº 13, que determinava, no artigo 3º, a utilização, pelos professores, dos *Compêndios de Gramática e de Aritmética*, de Borges Carneiro, reimpresso por ordem do Governo Provincial. A palavra *reimpresso* remete à idéia de que os compêndios mencionados já haviam sido impressos antes, o que nos leva a crer que podem ser os mesmos

compêndios elementares aludidos por Luiz Maria da Silva Pinto. Se a inferência estiver correta, interessa-nos pensar o fato de o Regulamento recomendar o uso de um compêndio que, enviado aos professores anteriormente, não foi utilizado. A determinação do artigo 3º do Regulamento nº 3 gerou uma série de reclamações por parte dos professores e delegados de círculos literários.

Bernardo Jacintho da Veiga, delegado do 11º Círculo Literário com sede em Campanha, enviou, em 15 de setembro de 1837, um relatório à Presidência no qual dizia que “os Professores desta Villa tem representado contra a adopção da Grammatica de Borges Carneiro notando que ella offerece mais complicação e difusão em suas definições e períodos” (SP PP 1/42, cx.09, pac. 16). Seguindo, Bernardo Jacintho pedia autorização para que os professores continuassem ensinando pela gramática do padre Fortes, por acharem esta mais simples e fácil para lecionar aos seus alunos.

O delegado do 9º Círculo Literário dizia o seguinte a respeito do assunto:

[...] não posso atinar com a razão por que o extracto Conselho do Governo, e o Artigo 3º do Regulamento nº 3 manda seguir nas Aulas o Compendio de Gramática Brasileira de Borges Carneiro, quando he evidente, que semelhante compendio exige para ser entendido conhecimentos seguros das Linguas Gregas, e Latina, além de serem suas definições muito filosóficas, em minha opinião pois o Governo deviria substituir esta Gramatica por huã mais simples, e intelligivel para a Mocidade[...] (SP PP 1/42, cx. 09, pac. 40)

Em 8 de janeiro de 1838, o professor do 2º grau da instrução primária da Vila de Curvelo enviou uma correspondência reiterando a queixa feita pelos delegados do 9º e 11º Círculos Literários. Um trecho da carta diz que “o Compendio de língua Nacional adoptado pelo Ex^{mo} Governo e novamente pela Assembléia Provincial, para instrucção das Escolas primarias tem em si tanta confusão que não serve para a fraca comprehensão dos mininos”. De acordo com o mestre, muito ganharia a instrução se fosse adotado o compêndio de Antônio Pereira Fortes por ser de muita clareza e próprio para a instrução primária (SP PP 1/42, cx. 10, pac. 10).

As queixas e os pedidos de autorização para substituir a gramática elaborada por Borges Carneiro pela gramática do Padre Antônio Pereira Fortes parecem ter repercutido positivamente nas decisões administrativas relativas à instrução pública. As reclamações e reivindicações dos delegados e professores levou o presidente da província a nomear uma comissão especial para examinar as duas gramáticas ou compêndios de língua nacional e dizer qual das duas era mais apropriada à compreensão dos meninos. A decisão foi comunicada à Assembléia Legislativa Provincial na sessão

ordinária do ano de 1838 pelo presidente José Cesário de Miranda Ribeiro e dava à comissão autorização para sugerir outra gramática que achasse preferível às duas sobreditas.

Luiz Maria foi encarregado pelo governo de fiscalizar a escola de ensino mútuo de Ouro Preto, tarefa que cumpre apresentando um extenso e detalhado relatório. Ao falar dos compêndios utilizados na escola, ele diz:

As Lições Religiosas, e Moraes se limitão ão Compendio de Doutrina: A Grammatica e Orthografia e segundo as Regras de Borges Carneiro, adoptados aquelles, estas pelo Ex. ^{mo} Governo em Conselho, e ministrados por folhetos em leituras privativas para repetição de côr; estendendo se esta exigencia á Constituição, tambem por meio de folhetos. Quanto à Arithmetica se prescinde da de Borges Carneiro preferindo a de Besout, por meio de extractos manuscriptos, e explicações do Proffessor. Consta-me que nos Exames de Oppositores a Cadeiras tem prevalecido esse uso, que alias mais difficulta áos Alumnos a instrucção da Arithmetica (SP PP 1/42, cx.02, pac. 63).

Luís Maria da Silva Pinto parece defender o uso dos compêndios elaborados e impressos por ordem do Conselho da Província e pelo Regulamento nº 3 da lei nº 13. Ele era dono de uma tipografia, localizada provavelmente em Ouro Preto. Nessa tipografia foi impresso, em 1828, o Compendio explicativo sobre o methodo mútuo escrito por José Carlos Marink e a lista de castigos lancasterianos, por ordem do Conselho do Provincial em 1829. Na mesma tipografia foram encomendados pelo professor público de Diamantina, Joaquim Zacharias Pacheco, em 4 de abril de 1837, os seguintes materiais: 1 coleção de tabelas e 50 folhetos da constituição, e 55 compêndios de doutrina, aritmética, gramática e ortografia. Os dados recolhidos dão indícios de que o esforço do delegado Luís Maria para que se utilizasse a gramática de Borges Carneiro nas escolas da província visava beneficiar a si mesmo, já que ele era o dono da tipografia responsável pela impressão do material.

A falta de compêndios é assunto abordado pelo delegado suplente do 13º Círculo Literário, João Pina e Vasconcellos, em um parecer sobre a instrução pública redigido em agosto de 1837:

O artigo 1º da Lei Nº 13 de 28 de março de 1835 incumbe aos professores do 2º grau ensinar a seus Alumnos as Noções geraes dos deveres Religiozos, e Moraes[...] Para os Professores desempenharem estas obrigações, e promover-se o adiantamento dos Alumnos nesta parte, sente-se a falta d' um Compendio, ou Plano de educação publica que contenha semelhantes deveres extremados, e pelo qual uniformemente elles seão explicados: a leitura deste compendio deve ser prescrita em todas as Escolas, e muito mais recomendada aos Professores de que aos Alumnos, por que sendo a educação (como diz Filangieri) inteiramente fundada sobre a imitação, para

se formar homens não é necessário senão bem dirigir aquelles que devem lhes servir de modelo (SP PP 1/42, cx.08, pac. 71)

Na opinião do delegado suplente, para promover o adiantamento da mocidade, a despeito das grandes quantias que o governo gastara com a instrução primária, dever-se-ia ainda destinar parte do orçamento provincial à elaboração e impressão de um compêndio ou plano de educação pública, cuja leitura seria prescrita em todas as escolas. Tal providência deveria ser tomada no sentido de evitar as divergentes explicações dos diversos professores, contribuindo para formar meninos bem moralizados e bons cidadãos, assim como um caráter nacional.

O mobiliário da escola, qual seja, a mesa e o estrado do professor, os areeiros, os bancos de assento, os bancos de escrituração, as mesas e os bancos para os alunos, era, como todos os materiais caracterizados anteriormente, determinante do sucesso do processo de escolarização. Na documentação pesquisada, o item do mobiliário escolar encontrado com maior frequência foi o banco. No que se refere às escolas de ensino mútuo, o feitiço dos bancos devia atender às especificidades de cada classe da escola, a dos meninos que escreviam em areia, a dos que escreviam em pedra e os que escreviam em papel. O areeiro era o banco da primeira classe e parece-nos que eles estiveram presentes nas escolas mineiras a partir da segunda metade da década de 1820 e as recomendações sobre a maneira de utilizá-los se fizeram presente no jornal *O Universal* de 29 de julho de 1825:

Como a primeira classe de meninos aprende a formar as letras na arêa, he preciso que a meza, que se estende longitudinalmente ao longo do banco, seja adaptada para este fim somente. Assim he esta meza mui estreita, e com fasquias de madeira pelas bordas, para que a arêa, não caia para fora. O decurião tem na mão hum pedacinho de taboa com huma alça por onde lhe péga; e correndo esta taboinha, de huma extremidade da meza até a outra, por cima da arêa, a liza, e põe em estado de receber e impressão das letras.

Os meninos de cada classe escrevem na arêa, todos ao mesmo tempo, a letra, que lhes ordena o decurião; este passa ao longo da meza a ver se cada hum escreveo bem a sua letra; faz as observações, que convem; e volta para a outra extremidade, alizando outra vez a arêa, com a sua taboinha; e manda preparar os meninos para escreverem outra letra, quando lhe dá voz de commando 'Preparar'.

O decurião, diz 'preparar' a esta voz levantão todos os meninos da classe o dedo index para cima: e o decurião nomea a letra, por exemplo 'A' cada menino escreve o seu 'A' na arêa; e o decurião passa a examinar as letras de cada hum, e depois na volta a alizar a arêa.

He pois necessario que a meza sobre a que esta a arêa tenha o caixilho por tal maneira, que as bordas sirvão como de regrado, occupando a letra toda a largura da meza que contem a arêa no que se marca o comprimento do corpo da letra, e das hastes superiores e inferiores, com sufficiente exactidão, para familiarisar os meninos com a figura das letras, e com as devidas proporções entre o corpo e as hastes das letras (29/7/1825).

Chamaram-nos atenção as variações de feitio dos areeiros. No *Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo*, o areeiro era a mesa que acompanhava o banco da 1ª classe. José Carlos Marink (1828, p.14) o descreve da seguinte maneira.

O primeiro banco pertencente á 1ª Classe tem a forma d'hum comprido, e estreito taboleiro, em cujo fundo se abrem dous estreitos frizos distantes hum d'outro duas polegadas, que servem de regra ás letras, que entre eles devem os alumnos formar.

Nas extremidades do referido fundo se abrirá em cada huma hum buraco, para por elle cair em gavetas proprias a arêa, que hum macete conduzir, na rotina do desmancho das letras escriptas, e já examinadas pelo monitor (o taboleiro pode ter a largura de 6 polegadas).

Na baze deste macete se introduzirão duas lingoas de ferro correspondentes em grossura áos frizos abertos, e com altura proporcionada á do taboleiro, que não excederá a uma polegada.

A altura deste banco será de 4 palmos, e he precedido por hum mais baixo, que serve d'assento.

Como se pode notar, algumas características do areeiro, como a existência dos frisos, gavetas para receber a areia e o instrumento utilizado para desmanchar as letras escritas na areia, chamado ora *macete*, ora *taboinha*, diferem na descrição feita no jornal e no *Compendio*. O essencial não difere: utiliza-se a areia de forma que o mesmo espaço seja reutilizado nas lições de escrita. Entretanto, dizia-se sempre que as características ideais de construção e utilização dos areeiros deveriam ser respeitadas. Caso isso não acontecesse, a eficiência da instrução seria comprometida. O delegado do 1º Circulo Literário, Luis Maria da Silva Pinto, aponta, entre os problemas verificados na escola de ensino mútuo de Ouro Preto em 1835, o uso inadequado desse instrumento como consequência da falta de tabelas para 1ª classe. No relatório, ele demonstra sua preocupação no que se refere ao assunto. Segundo o delegado, as letras e algarismos das tabelas utilizadas na primeira classe deveriam ter o tamanho correspondente à largura da mesa de areia:

O 1º Proffessor indicou o uso de pequenos ponteiros para formar as Letras, quando pelo contrario devem ter comprimento sufficiente para que os principiantes se acostumem á postura da mão propria de quem escreve. O espaço dado para escrever é estreito, por isso que as guias do assentador da areia, que devião operar nos extremos, dividem a caixa em três listões, servindo apenas o do centro, com pouco mais de duas polegadas de largura. Alem disso não se empregou a côr q. faça sobresahir as letras, nem se deixou extremidade para descanso dos braços, de maneira que qualquer excesso de areia enxovalha os Meninos (SP PP 1/42, cx.02, pac. 63).

É certo que, apesar da inaplicabilidade de alguns dos aspectos organizacionais do método mútuo verificada já em meados da década de 1830, o areeiro existiu nas escolas públicas mineiras até pelo menos 1840. É o que nos revela o memorialista

Francisco Pereira de Rezende no livro *Minhas recordações*. Aos 8 anos ele freqüentava a escola de primeiras letras na cidade de Campanha:

[...] Só quero aqui registrar uma novidade que na aula apareceu [...] Essa novidade foi umas espécies de pequenas mesas cercadas de umas tabuletas as quais, cheias de areia bem lisa, serviam para nela se escrever ou fazerem as letras, em lugar de lousas ou papel (REZENDE, 1988, p.152).

Conforme demonstramos, o areeiro, também chamado de banco da 1ª classe nas escolas de ensino mútuo, deveria facilitar a aprendizagem da escrita pelos alunos menores. Resistiu nas escolas mineiras além do período em que se tentou implantar o método lancasteriano. Contudo, a partir da década de 1820, em razão do reduzido mobiliário escolar existente até então, vieram somar novidades cujos objetivos consistiam em melhor aproveitamento do espaço escolar, assim como agilizar o processo de ensino-aprendizagem.

As características dos bancos nas escolas de ensino mútuo deveriam estar de acordo com as especificidades das atividades desenvolvidas em cada classe da escola. Assim, José Carlos Marink (1828, p.14-15) afirmava que os bancos da 2ª classe deveriam ter

a largura d'hum palmo, e como sua posição he declivada na inferior baze de sua largura, se collocará hum cordão da mesma madeira, cuja configuração ter por fim obstar a que as pedras postas no banco caião. No lado superior da largura se abrirá na mesma taboa do banco hum estreito rego, que não exceda em grossura hum dedo mínimo; este rego serve de deposito aos lápis, quando os alumnos acabão de escrever.

A 3ª classe era a dos meninos que escreviam em papel. Marink assegurava que a forma deles não era desconhecida e que, em relação aos bancos da 1ª e 2ª classe, os da 3ª nada tinham de singular. Assim ele os descreve no *Compendio*:

Sobre dous pés de 4 palmos d'altura se collocará huma taboa, que tenha pelo menos a largura de hum palmo, e meio: na parte exterior da largura de dois em dois palmos se abrirão redondos buracos, com a circumferencia d'huma moeda de 40 reis, para nelles se introduzirem tinteiros. Cada hum desses bancos é precedido por hum mais baixo, que serve de assento (MARINK, 1828, p.14-15).

Os bancos das três diferentes classes teriam o comprimento de 20 palmos, cada um correspondendo a, aproximadamente, 4 metros, o que significa que a medida deles era padronizada. Com exceção do banco de areia, que tinha gavetas em ambas as extremidades, e da área destinada à escrita, os demais as teriam apenas na extremidade direita. Essa gaveta serviria para guardar as canetas, os modelos de escrita e as penas, dentre outros materiais. Nos bancos, excetuando os de areia, seriam colocados,

perpendiculares ás suas direitas, roliços páos de grossura proporcionada, em cujos cumes descansaráõ verticalmente taboinhas de 6 polegadas de comprimento, e 4 de largura; em hum lado destas se imprimirá o numero da classe, á que pertence, e em outro a sillaba EX. que indica a conclusão do trabalho (Idem p.16).

Essas taboinhas de que fala Marink são os telégrafos. Sua função era estabelecer a ligação e a comunicação entre o monitor geral e os monitores particulares.

Os bancos serviam aos trabalhos de escrita e eram acompanhados dos respectivos assentos. A firmeza dos bancos era um requisito importante, motivando, inclusive, reclamações por parte dos professores. Em maio de 1832, o professor da escola de Ouro Preto requisitava ao governo da província dois bancos de assento em lugar de dois que se encontravam quebrados e que os bancos de escrituração fossem colados com a firmeza necessária ao desenvolvimento dos meninos nas primeiras lições (SP PP 1/42, cx.01, pac. 47). Em junho de 1835, Luís Maria da Silva Pinto, encarregado de fiscalizar a mesma escola, chamava de escrivaninhas os bancos de escrita e reclamava de suas dimensões inadequadas e das quinas pontiagudas que poderiam machucar os meninos.

São estreitas, tendo um palmo de largura, e ainda um cordão inferior para suster as lousas, o que prohihe o assento do braço, especialmente áos que escrevem sobre o peito/ o que alias é dannoso/ não permittem a desafogo preciso para escripturação, ainda dispensada a concorrencia de Traslados privativos, como é proprio do systema de Ensino. Os extremos d'aquellas, e dos bancos não se achão boleados, segundo he recomendado, e conveniente para evitar que os Alumnos se molestem nos frequentes movimentos para leitura nos semicirculos. Não há tinteiros para cada Alumno dos que escrevem sobre papel (SP PP 1/42, cx. 02, pac. 63).

Em 1839, Francisco de Assis Peregrino informava que escrivaninha era “uma mesa e um banco ligados entre si por travessas”. Ao propor-se a reger uma escola modelo de ensino simultâneo, pedia ao governo 8 escrivaninhas para atender a 72 alunos. Cada uma abrigaria 9 alunos, e para acomodá-los confortavelmente seriam necessários 2 palmos por aluno. Logo, cada escrivaninha deveria ter 18 palmos de comprimento (SP 236, 1839. APM). Esses móveis escolares estreitos e compridos foram criados, possivelmente, com o objetivo de melhor aproveitar o espaço da escola, porque poderiam comportar um número maior de alunos, ocupando menos espaço que as mesas.

Esse uso racional do espaço escolar não apenas chegou ao conhecimento dos professores, como também serviu de justificativa para a requisição de peças do mobiliário. Tomando posse da escola de primeiras letras de Pitangui, em outubro de

1837 o professor substituto Antônio José Soares pediu ao delegado do 14º Circulo Literário:

Huma escrivaninha de duas faces de quatorze palmos de comprido, de altura proporcional para o uso na escripturação dos meus Allunos resultando daqui maior brevidade no ensino, melhor jeito para o escripturario, e não é tão encomodativa por não obrigar o peito, como acontece em huã meza, lembrando a V.S. que por muitas mezas que eu possa ter no pequeno Commodo que serve ao ensino dos meus Alumnos, nunca darão o expediente que pode dar a escrivaninha requisitada, por que dous meninos escrevendo occupão huã meza, pelo lugar que toma os braços do escrevente, e que na escrivaninha pedida podem escrever de hum golpe vinte meninos, pois que da qui resulta tomar-me a lição de escripta o tempo todo do dia, tendo não só em virtude d'esta, como pella exatidão que procuro ter no Magistério que occupo, excedido no meu ensino o dobro das horas marcadas pela Ley para o mesmo fim, sendo porém uma das Cauzas deste meu duplicado trabalho, as faltas daquellas Commodidades que são indispensáveis a Escollas Publica. (SP PP 1/42, cx.09, pac. 39)

A riqueza de detalhes presente nos pedidos de móveis revela a importância desses objetos na configuração material das escolas. As dimensões das mesas, das escrivaninhas e dos bancos eram previstas conforme as atividades a serem desenvolvidas e as classes às quais se destinavam. As mesas deveriam ter um lugar próprio para guardar os materiais de escrita. O conforto era proporcionado pelos encostos dos bancos e pelos assentos para os braços nas escrivaninhas. Para maior segurança dos alunos, os móveis não deveriam apresentar quinas. Suas formas relacionavam-se também ao uso racional do espaço escolar e à eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

Nas escolas de ensino mútuo, as lições de escrita eram dadas nos bancos e nas escrivaninhas. As lições de leitura aconteciam nos semicírculos. Segundo Marink (1828, p. 16), eles deveriam existir na mesma quantidade dos bancos e seriam colocados em volta da sala, correspondendo à ordem dos bancos pertencentes a cada classe. O primeiro ficaria à esquerda da mesa do professor. De acordo com Pierre Lesage, os semicírculos foram também chamados “círculos de leitura” e deram às escolas mútuas um aspecto típico e original. Eram, em geral, arcos de ferro, semicirculares, que podiam ser elevados e abaixados conforme estivessem em uso ou não. Algumas vezes, a materialização do semicírculo de leitura era feita simplesmente por ranhuras, pregos grossos ou faixas trançadas na forma de arco sobre tábuas do assoalho (LESAGE, 1999, p. 15).

Nas escolas mútuas de Minas Gerais, o semicírculo ou a semicircunferência teria:

Pelo menos 15 palmos, cujas extremidades são presas em próprios eixos, que se introduzem na parede, guardando entre a sua localidade, e o chão três palmos, e meio.

No meio desta mesma circunferencia puchar-se-ha hum pe do comprimento acima dito, mas com o requisito de ser móvel tanto para o interiores, como, para o exterior do semicírculo.

Estes semicírculos, quando não são occupados pelos alumnos, se voltão para cima da parede, de maneira que fiquem à ella unidos, para cujo fim terão próprias prisões.

Os semicírculos, pés e prisões são feitos de ferro (MARINK, 1828 p.16).

Para as lições de leitura eram necessários os ponteiros. Eles seriam tantos quantos os semicírculos. O comprimento seria de 2 palmos, ou seja, aproximadamente 44 centímetros, e “acabarão em ponta aguda”. Ficariam pendurados na frente da mesa do professor e somente seriam tirados de lá quando os alunos deixassem os bancos para ler, e quem o fazia era o monitor.

A racionalidade que se tentou introduzir na instrução escolar no século XIX seria conseguida também mediante o desenvolvimento de hábitos de ordem, regularidade, proporcionados pelo controle minucioso das atividades. Os trabalhos escolares eram divididos em etapas seriadas e graduadas, executadas pelos grupos de alunos, controladas por um sistema de sinais sonoros e visuais, acionado pelo professor ou pelos monitores. Por isso, as sinetas, os apitos, as campainhas, os instrumentos de castigos e os prêmios eram fundamentais diante da proposta de instruir um grande número de alunos.

Em 20 de maio de 1827, José de Queiroga, professor do ensino mútuo em São João del Rei, queixava-se ao vice-presidente da província por não ter recebido as medalhas que seriam utilizadas como prêmios em sua escola. Segundo o mestre, os prêmios e a aplicação de algum moderado castigo produziriam bons resultados no melhoramento da instrução. Entretanto, a ordem dada pela Presidência para a confecção das medalhas não foi acatada pelo juiz de fora da Vila de São João, que exigia a apresentação de uma ordem escrita do governo. A fim de solucionar o problema, o professor requisitava ao vice presidente da província que expedisse a ordem ao juiz para mandá-las fazer (SP PP 1/42, cx.01, pac. 23).

Em 1830, o professor do ensino mútuo de Ouro Preto, Herculano Ferreira Penna, pedia esclarecimentos ao Conselho da Província sobre o que daria como prêmio aos alunos mais aplicados e que apresentavam bom comportamento na aula. Segundo Herculano, a premiação de alunos era recomendada e proveitosa, e os resultados seriam

maximizados se ele pudesse utilizar os compêndios de doutrina cristã e da Constituição do Império, que não só incitariam a emulação, mas serviriam também para o estudo particular dos alunos mais cuidadosos. A premiação dos alunos, somada à aplicação de castigos, apresentaria efeitos ainda melhores, mas o professor dizia que “por falta de instrumentos se não tem praticado os Castigos Lancasterianos, sem os quais não poderá reinar a boa ordem na Aula. Seguindo o Compendio adoptado para as Aulas menciona na rellação aquelles instrumentos que são mais necessários”. Herculano requisitava:

- uma gonilha de pau;
- algumas cadeias de pau, para pernas e braços;
- uma cesta;
- jugos de madeira para o pescoço; e
- a grande casaca.

O compêndio ao qual Herculano se refere é o livro publicado em Ouro Preto em 1829, intitulado *Castigos Lancasterianos– Em consequência da Resolução do Exmo. Conselho de Governo da Província de Minas Gerias mandado executar pelos Mestres de 1^{as} letras e de gramática latina*. Nele estão descritos os instrumentos de castigos supramencionados. Quando somente a advertência não fosse suficiente para fazer os meninos se comportarem e obedecerem, seria utilizada a gonilha. Na referida lista, descrevem-se o feitio e a utilização da gonilha.

Um pedaço de pão colocado á roda do pescoço, que lhe servirá de gonilha, e com isto se manda para o seu llogar. Este pão pesará desde 4 a 6 arrateis, pouco mais ou menos. O pescoço não se opprime, mas deve por-se de sorte que voltando elle a cabeça para a direita ou esquerda, isto lhe embarace o pescoço. Em quanto que se o pão descança sobre os hombros, sempre se conserva no equilibrio, mas com o mais leve movimento perde-se, e o pão opera como um peso morto. Assim elle será obrigado a sentar-se em sua verdadeira posição, a continuar seu trabalho (Lista de Castigos Lancasterianos, p.3).

Quando o uso da gonilha não resolvia os problemas de comportamento, utilizava-se a cadeia de pau para as pernas e para os braços:

Se amarrarão as pernas dos offensores juntas com cadêas de pão, uma ou mais conforme a offensa. Esta cadêa é um pedaço de pão; de um pé de comprido e seis ou oito polegadas de grosso, amarrado a cada perna. Quando tiver a cadêa de pão não poderá andar senão muito devagar; sendo obrigado a fazer seis passos no tempo em que estando em liberdade faria dous. Estando preparado é obrigado a passear ao redor da aula até estar cansado, então pede liberdade, e promete comportar-se melhor para o futuro.

Se este castigo não tiver o desejado efeito, então se amarrará à mão esquerda atrás das costas, ou se amarrão cadêas de páo de cotovelo a cotovelo, atrás das costas. Algumas vezes se amarrão as pernas juntas.

Este é um excelente castigo para aquellos discipulos que sahem dos seus logares, e vão andar passeando pela aula (p. 3-4).

A cesta consistia em colocar o menino dentro de um saco ou cesta, suspenso no teto da sala, de forma que todos o pudessem ver e zombar dele. “Esse castigo é o mais terrível que se pode dar aos discípulos de senso e habilidade” (Lista de Castigos Lancasterianos, p.4). Os jugos de madeira deveriam servir à aplicação do castigo chamado caravana:

Os ofensores antigos ou frequentes se jungão juntos, algumas vezes por um pedaço de páo amarrado ao redor do pescoço; e assim presos caminharão para trás, sendo obrigados a dar atenção às suas passadas para que não tropecem e caião; o que faria com que o jugo magoassem seus pescoços. Quatro ou seis podem ser junguidos juntos (p.4-5).

A casaca parece ser, como a cesta, um instrumento destinado a fazer o menino passar por um vexame diante dos companheiros, o que não ocorre com a gonilha, com as cadeias de pau e com os jugos de madeiras. Parece tratar-se de uma vestimenta específica para humilhar um aluno diante dos demais. Segundo a lista de castigos lancasterianos, a grande casaca é o mais terrível castigo:

Quando o aluno merece ser castigado, vista-se como um bachá de três caudas com uma grande casaca. O uso desta casaca, chamada casaca dos tolos, deve ser bem conhecido na aula; pendure-se esta casaca na aula o mais alto possível com o nome do culpado, de sorte que toda a aula possa ler e preguem-se nella as palavras “Bachá de trez caudas” e também nas costas da mesma casaca ters molhos de vergostinhas suspensas das abas da casaca. Este castigo é excelente para os meninos mais velhos, e não precisão de repetições (p.9-10).

Em 24 de julho de 1832, o professor João Paulo Dias Jorge, da Vila do Príncipe, escreveu uma extensa carta à Presidência da província, à Câmara Municipal e ao juiz de paz, na qual se queixava das insubordinações, incúrias, incivilidades e imprudências dos alunos. Segundo o professor, os pais não admitiam que seus filhos fossem corrigidos ou que se aplicassem os castigos, retirando-os da escola quando isso acontecia. João Paulo Dias Jorge não queria mais ocupar o cargo de professor, principalmente por causa do modo como vinham se comportando os alunos e também pelo fato de estar enfermo. Pedia para ser transferido para o cargo de escrivão da receita que se encontrava vago (SP PP 1/42, cx.01, pac. 53). Lendo as descrições dos castigos lancasterianos e relacionando-os à composição étnico-racial da sociedade mineira temos indícios do motivo da resistência dos pais à sua aplicação.

A prática do controle por meio de violência física no Brasil no século XIX era comum, dada a tradição da violência exercida pelas elites proprietária sobre os escravos e índios assim como sobre as mulheres, os jovens e as crianças brancas (FREYRE, 1986; DEBRET, 1972; PAIVA, 2000). A população mineira no século XIX era composta, sobretudo, de negros e mestiços, mas também de brancos livres. Conforme a descrição, a gonilha e as cadeias de pau apresentam grande similitude em relação a dois castigos aplicados a escravos: o colar de ferro e o tronco⁴⁴. Assim, podemos supor que a repugnância dos pais em ver seus filhos punidos por meio dos castigos lancasterianos deveu-se ao fato de não os querer envolvidos com práticas que pudessem associá-los à condição de escravo.

O arranjo material das escolas foi considerado fator decisivo do sucesso da instrução. Juntamente com os materiais, os espaços físicos adequados se converteram gradativamente em um dos grandes desafios enfrentados pelos sujeitos interessados em criar no Brasil um sistema de ensino elementar. As reivindicações de pagamento de aluguel e as reclamações de professores e delegados sobre os prédios que abrigavam as escolas são representativas de sua preocupação em conformar os espaços da ação educativa aos preceitos de organização e racionalidade. Esses sujeitos participaram ativamente do longo processo de institucionalização de escola, denunciavam as condições inadequadas dos lugares em que as crianças e os jovens aprendiam, propunham soluções para os problemas detectados e esforçavam-se para retirar as escolas dos pequenos cômodos de suas próprias casas.

Cinco cartas encontradas entre as correspondências recebidas pela Presidência da província tratam da aquisição ou da reforma de casas para abrigar escola. A primeira carta, que trata da aquisição de casa, foi escrita pelo professor Santos Augusto de Queiroz em 5 de novembro de 1830. Por meio dela, o professor comunicava ao presidente da província, Manoel Jose de Almeida, que tomara posse da cadeira de primeiras letras da freguesia do Rio Preto, mas não encontrara uma casa que permitisse, ainda que precariamente, iniciar os trabalhos. Ele pedia ao presidente que ordenasse que lhe dessem casa e mais utensílios segundo a lei, pois desejava iniciar o trabalho, mas não dispunha de nenhum cômodo que pudesse abrigar o grande número de meninos que esperava pela abertura da aula. A fim de solucionar o problema, Santos Augusto informava ao presidente que se encontrava à venda uma casa pertencente ao padre

⁴⁴ Ver imagens desses castigos no anexo V.

Silvério Teixeira Coelho com as comodidades suficientes para a aula. O imóvel, que ficava no centro da povoação, era o único que serviria a contento, a menos que se construísse um próprio para o que se duplicariam as despesas.

A carta enviada pelo delegado do 6º Círculo Literário, Carlos Freire de Moura, trazia uma proposta diferente daquela apresentada pelo professor Santos. Segundo o delegado, as casas de Curato da Serra não ofereciam cômodos para 100 alunos, exceto algumas cujos donos fixaram os aluguéis em 12 mil réis, considerados excessivos, por isso não fechou o contrato. Assim, Carlos Freire propunha à Presidência da província que com o valor relativo ao aluguel de três anos mandasse construir uma grande sala com um gabinete para o professor, “ficando assim melhor servidos os alunos” (SP PP 1/42, cx.09, pac. 32).

Em 26 de julho de 1837, o delegado do 11º Círculo Literário comunicava ao presidente da província, Antônio da Costa Pinto, “que o substituo à cadeira de instrução primária da vila de Campanha acha-se em circunstância de gozar do benefício concedido pelo parágrafo 2º do artigo 1º da Lei do Orçamento provincial quanto ao aluguel da casa própria para a aula” (SP PP 1/42, cx.08, pac. 05). A Lei provincial nº 80 do ano de 1837, autorizava os gastos com o aluguel das casas para as escolas de Ouro Preto e São João del Rei, podendo estender a providência àquelas que fossem habitualmente freqüentadas por mais de 60 alunos. O delegado Bernardo Jacintho da Veiga se apressara em apresentar o pedido ao presidente da província, pois instrução primária da vila encontrava-se comprometida, não apresentando melhoras, visto que era muito difícil manter a ordem entre os alunos, abrigados em uma casa pequena e imprópria, não sendo o salário do professor suficiente para alugar uma casa grande.

Em 10 de novembro de 1837, o mesmo delegado remitia a Antônio da Costa Pinto, presidente da província, o relatório das suas atividades no 11º Círculo Literário. Entre os assuntos tratados estava a reforma da casa para a escola de 2º grau da Vila de Campanha. Segundo Bernardo Jacintho da Veiga, as obras na casa não foram concluídas por falta de operários para o trabalho, e por isso não avaliara o imóvel, por achar conveniente fazê-lo ao término dos reparos ou quando estivesse bem próximo disso (SP PP 1/42, cx.09, pac. 50).

O professor público de 2º grau de Curvelo, Fidélis Evaristo Firmianno Ribeiro, comunicava à Presidência da província que “circunstancias particulares proibirão-me do gosto de dar com brevidade cumprimento ao meu dever, acontecendo que ainda não

foi possível descobrir-se neste lugar cazas que tenham comodidades para a instrução” (SP PP 1/42, cx.08, pac. 55). A falta de uma casa adequada para abrigar a escola de 2º grau era o obstáculo que se colocava no início das aulas, que o professor prometia iniciar assim que encontrasse o imóvel.

O relatório apresentado pelo diretor-geral de Instrução, Antônio José Ribeiro Bhering, informava ao governo o estado da instrução pública e particular na província em 1852. Dizia-se que a lei do orçamento não autorizava o pagamento de aluguel de casas para as aulas freqüentadas por menos de 60 alunos, sendo *a falta de casas espaçosas, arejadas e cômodas* um dentre os muitos empecilhos que se colocavam à aplicação do método simultâneo estabelecido pela Lei Provincial nº 311, de 1846 (SP PP 1/42, cx. 14, pac. 73).

2.2 As apropriações dos métodos de ensino

Conforme tivemos ocasião de dizer na introdução deste trabalho, encontramos no Arquivo Público Mineiro um conjunto bastante extenso de correspondências recebidas pela Presidência da província mineira entre de 1823 e 1853. Uma parte significativa delas foi enviada pelos delegados de Círculos Literários, encarregados de fiscalizar as escolas de primeiras letras. Outra parte foi enviada por mestres de primeiras letras. Tais cartas constituem um importante instrumento de participação dos delegados de círculos literários e professores na configuração da instrução pública em Minas Gerais. Servindo-se de uma escrita argumentativa, eles reivindicaram os utensílios necessários e as casas adequadas à organização das escolas. As correspondências também informavam o governo sobre as práticas de ensino presentes nas escolas mineiras e traziam os discursos acerca dos métodos de ensino individual, mútuo, simultâneo e misto.

Os delegados de círculos literários, entre outras funções, deveriam garantir a execução das determinações legais sobre a instrução. A tarefa que lhes cabia desempenhar nos permite compreender a razão de terem enviado tantos relatórios aos presidentes da província. Mas, o que dizer dos professores? A quantidade e o conteúdo das correspondências redigidas por eles nos levam a inferir que as questões relativas à escolarização da população não eram motivos de preocupação somente dos intelectuais, políticos e inspetores de ensino. Os professores se revelaram sujeitos atuantes no processo de escolarização em Minas Gerais.

Segundo Gondra, o processo de escolarização, pensado a partir das reformas ou de matrizes conceituais, não tem permitido perceber de modo satisfatório como os diferentes sujeitos reagiram a tais projetos, reafirmando, por intermédio de tais procedimentos, um modelo de interpretação fundado em relações causais simples e simplificadoras do fenômeno estudado – no caso, o educacional. Isto é, nessa linha de raciocínio, a educação (ou escolarização, de modo mais particular) consistiria nos conteúdos contidos nas bordas da lei ou do pensamento dos chamados “grandes educadores”. Na tentativa de contribuir para a reflexão, o pesquisador explora duas questões: se e como os interessados na educação, sobretudo a escolar, relacionaram-se com os projetos de conformação das práticas educacionais? Se e como participaram da configuração da chamada cultura escolar? (GONDRA, 2002, p.1)

Gondra busca responder à dupla interrogação ocupando-se de um conjunto de abaixo-assinados produzidos entre 1869 e 1888 na cidade do Rio de Janeiro. Suas reflexões sobre os abaixo-assinados como fonte de pesquisa nos ajudam a compreender as especificidades da documentação com a qual estamos lidando. As cartas dos professores e delegados de círculos literários “são um tipo de fonte específica que põe em cena agentes em movimento, os quais buscaram intervir e configurar a escola e seu próprio funcionamento” (GONDRA, 2002, p.1). A maior parte delas é de caráter reivindicatório. Os professores e delegados de círculos literários mineiros, tal como os signatários cariocas reclamam, denunciam, propõem, solicitam, requerem, apelam e suplicam.

As cartas, como os abaixo-assinados, “são um tipo particular de correspondência, por meio da qual se encaminha uma ou mais questões a alguém”. No caso dos abaixo-assinados, trata-se de sujeitos que captam, reúnem e firmam opiniões e posições, o que pode ser entendido como um mecanismo que leva à constituição dos mesmos como agentes que procuram deliberar sobre as questões de seu interesse. No caso dos nossos professores e delegados de círculos literários, trata-se de um sujeito apenas, visto que as cartas são assinadas por uma pessoa. A carta enviada atua sobre aquele que envia e sobre aquele que recebe, e escrever é mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio ao lado do outro. E deve-se entender por tal que a carta é, simultaneamente, um olhar que se volve para o destinatário e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face a face (GONDRA, 2002, p. 3).

As correspondências recebidas pela Presidência da província demonstram que os professores e delegados de círculos literários dispunham de dinâmica própria na busca das soluções para os problemas enfrentados na tarefa cotidiana de ensinar. Passamos a expor o modo como os professores mineiros se apropriaram dos métodos de ensino mútuo e simultâneo, que se tentou implantar na província mineira entre as décadas de 1820 e 1840. Diante da imposição de organizarem suas aulas pelo método lancasteriano, os professores mineiros manipularam e alteraram com criatividade suas prescrições. Manejaram um saber pedagógico, buscando adaptá-lo às condições das quais dispunham para realizar a tarefa de ensinar. O que pudemos apreender da prática de ensino nas escolas mineiras nessas décadas nos revela uma rica interação entre os dispositivos de normatização pedagógica e a atuação dos agentes que se apropriam deles.

Os professores foram, repetidas vezes, responsabilizados pelo pouco progresso do ensino elementar público. Na primeira metade do Oitocentos, especialmente ao longo das décadas de 1830 e 1840, foi produzido em Minas Gerais um discurso no qual a falta de formação dos mestres de primeiras letras é vista como um dos mais graves problemas a impedir o bom andamento da instrução (ROSA, 2001, p. 80-81). Entretanto, não era somente essa a causa do pouco sucesso obtido pelos dirigentes mineiros. Segundo o relatório do presidente Antônio Paulino Limpo de Abreu, de 1833, havia em Minas Gerais um grande número de pessoas em idade de freqüentar a escola; contudo, a quantidade de alunos era desproporcional à referida parcela da população. O presidente apresentava como uma das causas para o malogro o fato de não terem os professores públicos interesse no aumento do número de seus discípulos. Do conteúdo das correspondências enviadas ao governo da província pelos docentes vemos emergir outra imagem desses sujeitos. Os mestres de primeiras letras demonstram um grande esforço no sentido de realizar seu trabalho a contento, esforçando-se para superar os obstáculos que o dificultavam. Faltava nas escolas todo tipo de material. Os mestres enviavam grandes listas ao governo, porém, não tendo suas solicitações atendidas, remetiam outras, constando uma quantidade e variedade bem menores. Várias solicitações de envio do material, não os recebendo, a despesa era feita à sua própria custa para depois receber da Fazenda Pública. Assim, eles evitavam a paralisação das atividades do ensino.

A lei de 15 de outubro de 1827 determinava, em seu artigo 6º, o que os professores deveriam ensinar nas escolas de primeiras letras e recomendava para as atividades de leitura a Constituição do Império e a História do Brasil. Em março de 1830, o professor da escola de ensino mútuo de Ouro Preto, Herculano Ferreira Penna, informava ao governo que não havia tabelas de leitura contendo a História do Brasil, o que dificultava o trabalho. Diante de tais circunstâncias, o mestre achava conveniente que o Conselho Provincial autorizasse o fornecimento de folhetos da História Brasil para a leitura dos alunos mais adiantados (SP PP 1/42, cx.01, pac. 29). Em 3 de maio de 1832, outro professor da escola de Ouro Preto, Luiz Fortunato de Souza Carvalho, informava ao presidente da província que, diante da falta de tabelas impressas para as atividades de leitura dos aprendizes dos primeiros bancos, era-lhe necessário manuscrevê-las (SP PP 1/42, cx.01, pac. 47).

Em 26 de agosto de 1835, o delegado do 11º Círculo Literário enviara um ofício ao governo da província dizendo o seguinte:

Que o Professor Publico de 1^{as} Letras desta Villa⁴⁵ bem que examinado pello metodo do Ensino Mutuo não tem podido torna lo effectivo pella falta de comodos suficientes de Caza, e dos utensilios necessarios limitando se apenas a observar entre seus alunos varias desposiçoens prescritas naquelle methodo, como a sua divisão por Classes, Decurias. (SP PP 1/42, cx.03, pac. 27)

Como se vê, o professor público de primeiras letras da Vila de Campanha tinha habilitação para bem empregar o método do ensino mútuo. Entretanto, não podia colocá-lo em prática porque o pouco espaço da casa onde funcionava a escola e a falta dos utensílios necessários não o permitiam. Sendo assim, das disposições prescritas no método mútuo somente era possível dividir os alunos em classes e decúrias. Outro delegado expõe a situação da aula pública de primeiras letras da vila de Baependi, na qual o professor ensinava pelo método individual, também chamado método antigo, com habilidade e proveito dos alunos, por não ter em sua escola nenhum dos utensílios necessários para a prática do método monitorial. Dizia ainda que a escola se achava estabelecida em um edifício alugado pelo próprio professor. Outro delegado, Francisco Theodoro da Silva, relatou os mesmos problemas em relação à aula de primeiras letras de Baependi (SP PP 1/42, cx. 03, pac. 50) .

Visitando a escola de Ouro Preto, organizada segundo o método monitorial, o delegado do 1º Círculo Literário encontrou vários problemas na prática de ensino.

⁴⁵ Refere-se à Vila de Campanha.

Segundo ele, “era lastimável que o Sistema Lancasteriano, sem duvida preferível ao antigo methodo, fosse por este supplantado” (SP PP 1/42, cx.02, pac. 63). Para organizá-la adequadamente e propiciar a propagação do método pela província, o delegado pedia a transferência da escola de ensino mútuo para outro local, visto que o edifício onde estava funcionando não era suficiente para receber 300 ou 400 alunos que poderiam vir a freqüentá-la. Exigia o provimento periódico de tabelas, traslados, compêndios e mais utensílios, sem esquecer os distintivos honoríficos e prêmios, considerados os principais agentes da instrução e, mesmo, da moralidade dos alunos. O delegado sugeria as providências necessárias ao seu melhoramento. Caso não fosse possível tomá-las, propunha que a aula fosse abolida. Ele dizia ser indispensável a criação de outras escolas, ainda que de ensino individual. As tabelas, traslados e compêndios impressos ou estampados eram igualmente necessários nas escolas do ensino individual, ainda que particulares. A existência desse material ajudaria a conferir uniformidade ao ensino.

Em 1844 o capitão José Rodrigues Lages visitou as escolas do 1º grau da Vila de Santa Bárbara e de Conceição do Serro e as do 2º grau de Catas Altas do Mato Dentro e do Serro. Entre as informações anexas ao mapa da escola do 2º grau da cidade do Serro enviado ao governo da província, consta que essa era dentre as escolas visitadas a que melhor aplicava o método de organização do ensino mútuo. A escola funcionava desde 1833 e, para aplicar o método mútuo “o professor a sua custa arranhou bancos, e o mais necessário para o dito ensino, nada tem recebido para os meninos pobres desde que começou a exercer o lugar, nem tão pouco os prêmios para nos exames dar aos meninos mais adiantados” (SP PP 1/42, cx.14, pac. 07). O professor de 1º grau da Vila do Serro não havia montado uma escola do ensino mútuo, mas comprava papel, tinta e pena para os meninos com o próprio dinheiro, não recebendo, durante os dezenove anos de exercício do magistério público, ajuda financeira do governo para tal fim.

Ainda em 1844, o delegado do 4º Circulo Literário, João Antunes Corrêa, informava ao governo que os professores primários de Campo Belo e Piumhi empregavam os princípios dos métodos mútuo e simultâneo para instruir seus alunos. Tal fato revela a criatividade dos professores, que já experimentavam o chamado “método misto”, o mesmo que no final da década de 1840 foi adotado na Escola Normal e referido pelos professores na ocasião dos exames como aquele que resolveria os problemas da instrução pública em Minas Gerais (SP PP 1/42, cx.14, pac. 14).

Em 1853, segundo o relatório do diretor-geral de Instrução Pública, quase todas as escolas da província adotavam o método individual de ensino, em virtude falta de recursos do governo para fornecer aos professores o material necessário à aplicação do método simultâneo. Algumas escolas, no entanto, eram providas dos utensílios necessários por subscritores convidados pelos professores, outras vezes com a cota do orçamento provincial destinada à compra de objetos para o consumo dos alunos pobres ou das sobras de algumas verbas liberadas, segundo o bom senso dos administradores. A partir desse relato, pode-se observar uma série de manobras realizadas por administradores públicos locais e professores no sentido de terem suas escolas munidas materialmente para aplicar o método simultâneo, evitando retornar à prática do ensino individual, que multiplicava o trabalho dos mestres sem apresentar resultados positivos (SP PP 1/42, cx. 14, pac. 73).

Podemos compreender a diferença entre as prescrições dos métodos de ensino e a prática dos professores mineiros ao longo do período investigado como um processo de consumo cultural como produção. Entender o consumo de um bem cultural – neste caso, os modelos pedagógicos dos métodos mútuo, simultâneo e misto como produção – permite-nos ultrapassar a concepção do saber pedagógico como *dispositivo de conformação* das práticas escolares e ir além do exame do que foi implementado. O entendimento do consumo cultural como produção nos possibilita identificar o modo como os professores realizaram operações próprias a partir do saber pedagógico que lhes foi inicialmente imposto.

Desejamos aqui, investigar a *formalidade* própria das práticas de consumo de um modelo, bem como apreender o movimento sub-reptício e astucioso dos mestres de primeiras letras mineiros no processo de implantação dos métodos de ensino supramencionados. Pretendemos evidenciar o que eles fizeram com os modelos pedagógicos, inclusive o do método individual, dos quais podiam lançar mão para realizar a tarefa de ensinar, assim como “representar as trajetórias táticas dos professores que segundo critérios próprios, selecionaram fragmentos tomados nos vastos conjunto para a partir deles compor histórias originais” (CERTEAU, 1994.p. 98). Pensar o consumo cultural como produção nos apresenta a possibilidade de fazer a história dos saberes pedagógicos sem reduzir sua circulação à difusão. Todavia, fazer esta história nos impõe a necessidade de pensar: “O que é que as pessoas fazem com os

modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos?” (BOURDIEU apud GAUZÈRE, 1987, p.11)

As *estratégias* de difusão e implantação dos novos métodos de ensino não foram suficientes para superar as precárias condições materiais e a falta de professores preparados para implementar a proposta pedagógica. Os professores, por sua vez, não dispunham de poder para se opor à imposição do método. Diante disso, servindo-se de variadas *táticas*, eles não rejeitavam as prescrições. À sua maneira, eles as empregavam a serviço da melhoria de suas condições de trabalho e do ensino.

As cartas foram utilizadas pelos professores e delegados de círculos literários como meio de denunciar e alertar as autoridades sobre as falhas no emprego dos métodos de ensino determinados pela legislação, assim como para exigir delas medidas para superar os problemas. As correspondências encontradas podem ser vistas como concretização das capacidades retóricas dos sujeitos que as redigiram, sendo produzidas como instrumento decisivo para o êxito de sua ação. A estrutura e o modo como os delegados e os professores argumentam sobre os assuntos tratados nos permitiram também apreender os discursos produzidos por eles acerca dos métodos de ensino.

Em 13 de dezembro de 1837, o delegado do 1º Circulo Literário, José Rodrigues Duarte, dava sua opinião sobre a adoção do método mútuo em Minas Gerais:

Não hesito em fallar desde já com franqueza a V.Ex.^a acerca do sisthema de Lancaster, que se tem querido introduzir em todas as nossas escolas. Eu não condeno este sisthema de ensino, que tão bons resultados tem dado na Inglaterra, e em outras Nações, cujas instituições nós com tanto razão invejamos, mas lastimo que minha Pátria ainda não esteja em circumstancias de o receber, e que elle aqui não possa por ora progredir tal qual se acha instituído (SP PP 1/42, cx.09, pac. 63).

Segundo o relator, os princípios da emulação e do estímulo, principais fundamentos do método monitorial, não poderiam valer para um povo cuja educação era tão heterogênea e viciada. A população mineira não se enquadrava nos novos modelos de comportamento e conduta sociais, necessários à constituição de um império civilizado e ordeiro, fato apresentado por José Rodrigues como o principal empecilho aos progressos do método entre nós:

Supponha-se que temos uma Escola do Ensino Mútuo completamente montada, que temos um Professor habilitadissimo, nem assim eu creio que este methodo podia aqui dar os mesmos resultados, que tem apresentado nas mais insignificantes Povoações da Gram-Bretanha. Os povos da Europa tem pela maior parte hum certo character Nacional, certos costumes, que se lhe imprimem desde a infancia e são de tal sorte, que a educação de um

individuo em pouco ou em nada difere do outro. E entre nós acontecerá o mesmo? (SP PP 1/42, cx.09 pac. 63)

O estímulo e o pudor não produziram os mesmos efeitos em todos os jovens que freqüentavam as escolas mineiras, e isso era suficiente para justificar os progressos do método individual, seguido ainda nas escolas cuja configuração material era do ensino mútuo. Seus argumentos vão em direção contrária à de outros discursos que propunham a adoção do método mútuo para estender a instrução pública à população pobre. Ele contrapunha-se aos defensores do método mútuo, que apresentavam três vantagens em relação ao individual: abreviar o tempo necessário à instrução; diminuir as despesas com as escolas; e generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade.

Em sua opinião, o método de ensino mútuo não economizava dinheiro, mas, sim tempo. Mesmo que a Fazenda Pública se dispusesse ao sacrifício de pagar um professor habilitado e os monitores das diversas classes, desconsiderando os motivos expostos anteriormente, não se obteria um considerável progresso, pois que a população da província era muito diminuta e o numero de alunos não corresponderia aos sacrifícios do tesouro.

De acordo com José Rodrigues Duarte, era preciso modificar o sistema de ensino mútuo adequando-o aos nossos usos e costumes. Sugeria, ainda, o estabelecimento de prêmios pecuniários para os professores que fizessem mais progressos na educação da mocidade, assim como para os alunos que mais se destacassem nos exames públicos, introduzindo a emulação e o estímulo como forma de impulsionar o desenvolvimento da instrução pública na província.

No relatório apresentado ao governo provincial em 1853 pelo então diretor-geral de Instrução Pública, José Antonio Ribeiro Bhering, o ensino individual era considerado um método que, por sua natureza, aumentava o trabalho do professor, confundia as classes, dificultava – e algumas vezes até impossibilitava – o aperfeiçoamento do ensino e retardava consideravelmente o desenvolvimento da inteligência juvenil. Em contraposição ao método individual, o simultâneo é aquele que

[...] se presta á toda idea de ordem, e de perfeição, e de progresso pela distribuição proporcional dos talentos em classes graduais, pela uniformidade dos Cathecismos, compêndios, livros e traslados, pelas operações simultaneas dos discipulos em relação a doutrina explicada, e escripta, pelo nobre estimulo, que se propaga por todas as indoles, e talentos, pelas aspirações dos lugares distinctos, como de monitores, pela facilidade, com que o Professor de sua cadeira elevada observa, e dirige todas as classes por numeros, que seião, e vê coroados de feliz successo em pouco tempo seos

esforços pela educação, e ilustração de seus alumnos (SP PP 1/42, cx.14, pac. 73)

Depois de elogiar o método simultâneo, José Antonio Ribeiro Bhering dizia que esse ensino conservava-se unicamente as honras da legalidade na coleção de nossas leis, não podendo ser aplicado por falta de meios de subsistência. A solução seria calcular, no momento da criação das escolas elementares, os gastos com os salários e as gratificações dos mestres, com o aluguel das casas e com a compra de utensílios característicos do método simultâneo, com o livro de matrícula e com as despesas com fiscalização. Mas, feito isso, a quantidade de escolas da província não chegaria a 206 ou a cota do orçamento provincial destinada à instrução pública se elevaria de 92 para 160 contos.

O diretor-geral de Instrução Pública criticava a atitude dos legisladores que elaboraram e aprovaram a Lei nº 311 determinando a adoção do método simultâneo nas escolas elementares sem considerar os gastos necessários à sua implementação. Em consequência disso, “vemos o ensino individual predominando por todos esses corredores, ou quartos estreitos, onde não há hum só objecto, que indique que ali existe huã aula pública de Instrução Primária” (SP PP 1/42, cx.14, pac. 73). Desse modo, alguns dos principais problemas da instrução, como falta de espaços adequados para as escolas e a carência de materiais didático-pedagógicos para os professores e os alunos, eram atribuídos à incosequência das decisões da Assembléia Legislativa Provincial.

Como se viu, os professores e os delegados dos círculos literários, entre as décadas de 1820 e 1850, apropriaram-se dos métodos de diferentes formas. Essa apropriação refere-se às práticas de ensino, assim como aos discursos. As dificuldades de empregar os novos métodos de ensino são evidentes. Entretanto, a despeito dos problemas detectados na escola de ensino mútuo da capital pelo delegado Luiz Maria da Silva Pinto em 1835 (SP PP 1/42, cx.02, pac. 63). Ouro Preto parece ter sido um local privilegiado pelas políticas de organização da instrução pública implementadas pelos governos provinciais no período investigado. Os professores da escola de ensino mútuo da capital não parecem ter sofrido tanto quanto os demais professores mineiros os efeitos das carências materiais. É desse assunto que passamos a tratar agora. Estamos trabalhando com a idéia de que a escola pública de primeiras letras de Ouro Preto funcionou entre 1826 e 1835 como uma escola modelo do ensino mútuo. Essa especificidade fez com que ela recebesse uma atenção especial por parte do governo provincial.

2.3 Aula Pública de ensino mútuo de Ouro Preto: uma escola modelo?

No final da década de 1820, encontravam-se em Minas Gerais duas escolas elementares de ensino mútuo montadas e mantidas pelo governo. A primeira estabeleceu-se na capital Ouro Preto em 1826, sob a direção de José Carlos Marink. A segunda localizava-se em São João del Rei e iniciou suas atividades de ensino no dia 28 de março de 1827, sob a responsabilidade do cadete José Queiroga de Vasconcelos Ataíde.

A escola de Ouro Preto serviu de modelo à implantação de outras em diferentes lugares da província. Conforme o artigo 5º da Lei Geral de Ensino de 1827, que implantou oficialmente o método lancasteriano no Brasil, os professores que não tivessem o necessário conhecimento desse ensino deveriam instruir-se “em curto prazo nas escolas da capital”. Os indícios apontam para o fato da escola de Ouro Preto ter funcionado como modelo para a implantação do sistema lancasteriano na província e que os professores que nela lecionaram tinham sólido conhecimento sobre o novo sistema de ensino. Joaquim Zacharias Pacheco deixou a cadeira da capital em 12 março para assumir uma aula de ensino mútuo no Arraial do Tejuco com o objetivo de expandir pela província o método monitorial ao qual ele se referia como *as novas regras do ensino primário*. O professor informava que fora “provido no anno de 1830 como Professor Público do Ensino Mútuo da Villa Diamantina, depois de haver occupado a Cadeira desta Capital, onde os mais Professores vinhão aprender aquelle methodo” (SP PP 1/42, cx. 07, pac. 36).

No que se refere a Herculano Ferreira Penna, a hipótese mostra-se ainda mais plausível. Em 1835, o vice-presidente da província, Luís José Feliciano Pinto Coelho da Cunha, determinando que o delegado do 1º Círculo Literário Luís Maria da Silva Pinto, visitasse a aula de ensino mútuo da capital para examinar os defeitos da prática de ensino, dizia que ele poderia “fazer este trabalho de acordo com a atual Secretário da Presidência, que por ter sido já professor daquele ensino, e possuir a aptidão necessária, foi pelo Vice-Presidente convidado para este fim” (*O Universal* 4/5/1835). O secretário ao qual o vice-presidente aludia era Herculano Ferreira Penna.

Como se vê no quadro a seguir, a rotatividade de professores na escola de Ouro Preto era grande. Segundo o relatório apresentado por Luís Maria da Silva Pinto ao governo da província, cinco diferentes mestres haviam lecionado na escola de ensino mútuo de Ouro Preto entre 1826, ano de sua abertura, e 22 de julho de 1835. Com base

nas informações recolhidas, elaboramos um quadro com os nomes dos professores que dirigiram os trabalhos na escola lancasteriana da capital. Contudo encontramos seis professores e não cinco, como informou o delegado Luis Maria da Silva Pinto.

Professores da escola de ensino mútuo de Ouro Preto

Professor	Data de entrada	Data da saída
José Carlos Marink	1826	
Joaquim Zacharias Pacheco		13/ 3/1830
Herculano Ferreira Penna	13/3/1830	24/2/1832
Manoel Joaquim Saraiva	24/2/1832	
Luiz Fortunato de Souza Carvalho	27/3/1832	
Joaquim José da Silva	18/6/1833	

Fontes: SP PP 1/42, cx. 01, pac. 29 - 66 e cx.2 pac. 63.

Embora lecionando em uma escola modelo, percebemos que a participação desses mestres no processo de implantação e difusão do ensino mútuo em Minas Gerais é similar à dos demais professores mineiros, como se pode ver nas apropriações do método mútuo. O diferencial parece ser o fato de que, se comparada às outras escolas, a de Ouro Preto recebeu especial atenção do governo. Seus professores, por exemplo, não precisaram dispor de recursos próprios para provê-la materialmente.

O mestre Joaquim Zacharias Pacheco deixou a escola de Ouro Preto em 13 de março de 1830, quando assumiu Herculano Ferreira Penna, recebendo de seu antecessor os seguintes materiais:

150 tabellas, a saber: 49 ainda não pregadas, e 101 já postas em taboas, achando-se a maior parte das ultimas em muito mão estado.

53 traslados; a saber: 22 já uzados, e 31 novos

1 Livro de Matricula

8 Canivetes para pennas

1 Tinteiro com areeiro

2 Sinetas

1 Apito

7 Regoas de madeira

25 Ponteiros d.^a
 2 Jarras para agoa: huma quebrada, e outra inteira.
 1 Barril
 4 Garrafas para tinta, huma cheia, e outras pelo meio.
 98 Pedras de Chisto do tamanho de 4^o
 16 D.^{as} de meia folha
 9 Taboas, para se pregarem tabellas
 48 Canetas.
 3 Maos de papel
 58 Pennas
 7 Pennas de lápis
 31 Compendios de Doutrina Christam
 23 D.^{os} de Gramática
 28 Exemplaes da Constituição do Império; sendo 22 em folhetos, e 6 para se pregarem em taboas
 12 Compendios de Arithmetica
 $\frac{3}{4}$ de esponja
 $\frac{1}{2}$ Masso de lápis, com que se escreve em pedras.
 60 Tinteiros de chumbo collocados nos bancos de escripturação
 13 Semicirculos, dos quaes 9 carecem de concerto, para se poder servir delles.
 Das pedras de chisto achão-se algumas quebradas.
 Dos Compêndios de Constituição consumio se hum no trabalho; dos de Grammatica tão bem um; dos de Doutrina dous (SP PP 1/42,cx.01, pac. 29)

Nesse inventário, datado de 13 de maio de 1830, nota-se que a escola estava quase totalmente equipada para a prática do ensino mútuo, constando na lista materiais específicos, como areeiro, tabelas, compêndios, pedras e lápis para escrever em pedra. Herculano Ferreira Penna enviou junto outra lista de material na qual constavam os objetos “de maior precisão e que não existiam na escola”. Segundo o mestre, sem os objetos requisitados não era possível praticar perfeitamente o método lancasteriano nem ensinar todas as matérias marcadas na lei de 15 de outubro de 1827. Vejamos a lista:

Rellação dos objectos, que são necessários para a Aula do Ensino Mútuo desta Cidade

60 Tabellas, que contenhão as liçoens accomodadas á comprehensão dos alumnos das differentes Classes em proporção do seu adiantamento, principalm^en para as 1^a, 2^a Classe.
 60 D.^{as} de Arithmetica com as mesmas circunstancias
 60 Traslados de diferentes normas
 5 Regoas de madeira
 3 Garrafas de tinta

52 Canetas
 1 Resma de papel
 100 Pennas de escrever
 50 pennas de lápis
 2 Massos de lápis, com que se escreve em pedras.
 2 Bancos de assento em lugar de 2, que existem quebrados.
 Concerto nos semicírculos, que existem quebrados
 Tabellas que contenhão os princípios mais geraes da Geometria pratica.
 D.^{as} que contenhão a Doutrina da Religião Christam.
 Se for da approvação do Ex.^{mo} Conselho, que sejam os alumnos premiados
 com compêndios, serão necessários, os seguintes
 69 De Doutrina Christam
 77 De Grammatica
 78 Da Constituição do Império
 São indispensáveis os seguintes instrumentos, para que possão ter lugar os
 Castigos Lancasterianos
 1 Gonilha de pão, do peso de 4 á 6 arteis
 Algumas Cadeias de pão, para pernas, e braço
 1 Cesta
 Jugos de madeira para o pescoço
 Grande Cazaca (SP PP 1/42, cx.01, pac. 29)

O pedido seguinte, enviado pelo mesmo professor, leva-nos a inferir que dos
 utensílios anteriormente requisitados ele nada recebeu. Na correspondência de 3 de
 agosto 1830, Herculano expunha ao presidente José Manoel de Almeida que a aula do
 ensino mútuo da cidade de Ouro Preto carecia de alguns utensílios, mas que na lista
 inclusa constavam somente os de mais urgente necessidade, por isso pedia que lhe
 fossem entregues.

Rellação dos utensílios, que são necessários a Aula do Ensino mutuo desta
 imperial Cidade do Ouro Preto
 2 Resmas de papel
 500 pennas de escrever
 2 garrafas de tinta
 24 canetas para lápis
 24 compendios de arithmetica
 24 ditos de Doutrina Christam
 12 ditos da Constituição do Império (SP PP 1/42, cx.01, pac. 35)

Comparando a segunda e a terceira lista, constata-se nesta última que a
 quantidade e a diversidade eram menores do que na anterior. Herculano não teve seu
 primeiro pedido atendido, assim dignou-se a pedir somente o estritamente necessário.

Luís Fortunato de Souza Carvalho obteve mais sucesso do que Herculano. Aquele assumiu o lugar de professor público de primeiras letras no dia 27 de março de 1830 e, em 3 de maio enviou, com o inventário dos utensílios recebidos de Manoel Joaquim, uma segunda relação. O professor dizia que ali estavam “apontados os objectos de todo indispensáveis para o andamento aos fins deste Estabelecimento, e que com urgencia requisito a V. Ex. ^a mos mande fornecer”. Pedia ainda que o semicírculo, onde deveriam ler os meninos, fosse novamente construído ou, ao menos, consertado para que pudesse servir e os bancos de escrituração fossem colados com a firmeza necessária ao desenvolvimento das atividades dos aprendizes das primeiras lições.

Relação dos utencilios, que exige com mais urgência a Aula do Ensino Mutuo desta Imperial Cidade.

30 Exemplaes da Grammatica Brasileira por Borges Carneiro (vendem-se na typographia de Silva)

30 Ditos de Arithmetica conforme as regras de Bezout (na mesma typographia)

30 Ditos de Doutrina Christã (dito)

10 Ditos das regras da Orthografia (dito)

40 Traslados impressos e differentes

Tabella das formas do alphabeto

D^{as} dos caracteres numéricos

Ditas de syllabas de duas letras

Ditas de ditos de três

Ditas de ditos de quatro

Ditas de ditos de cinco

Ditas que contenhão articulações maiores com divisão de syllabas

50 Canêtas

40 Tinteiros de chumbo proporcionados

10 Duzias de Lápis

20 Maços dos ditos de pedra

1 Frasco de tinta

1 Sinêta

1 Vazilha para agoa

1 Caneca

Esponjas para limpar as pedras

3 Dz. ^{as} de compaços próprios para figuras de Geometria

10 Maços de pennas (SP PP 1/42, cx.01, pac. 47)

Analisando o conteúdo da carta escrita por Luís Fortunato, em 11 de julho, mais de dois meses depois daquela acima referida, percebemos que o professor logrou bons

resultados. O mestre de primeiras letras acusava o recebimento de um ofício da Presidência da província em consequência do qual enviava uma relação dos utensílios “que faziam grandissima falta na aula a seu cuidado”. O conteúdo do texto leva-nos a postular que o Conselho da Província houve por bem fornecer ao professor os materiais requisitados, mas nos chama atenção a drástica diminuição da quantidade de alguns utensílios.

Relação dos utencilios de que mais necessita a Aula do Ensino Mutuo do Ouro Preto

4 Exemplares de Gramatica Brasileira

1 Dito de Arithmetica conforme as regras de Borges

6 Ditos de Doctrina Chistãa

2 Ditos de regras de Orthographia

40 Traslados impressos, e diferentes

4 Tabellas das formas do Alphabeto, e caracteres numericos

4 Ditas de Sillabas com duas letras

4 Ditas de ditos de trez

4 Ditas de ditos de quatro

4 Ditas de ditos de cinco

10 Ditas, que contenhão articulações maiores com divisão de syllabas

50 Cânetas

40 Tinteiros de Chumbo do feitio de 3, que há na Aula

4 duzias de Lapis

10 Molhos de ditos de pedra

1 Frasco de tinta

1 Sinêta

1 Pote p^a agoa

1 Caneca

Esponjas p^a limpar as pedras

1 Compaço proprio p.^a as figuras de Geometria

6 Regoas de madeira

6 Quarteirões de pennas

Concerto nos semi- circulos, que estão quebrados e nos bancos, q não estão seguros (SP PP 1/42, cx.01, pac. 51).

Há notável redução no número de compêndios de aritmética, de doutrina cristã, de gramática e de ortografia. Os maços de lápis para escrever em pedra são reduzidos à metade, os lápis caem de dez dúzias para quatro e os compassos têm uma redução ainda maior de seis dúzias para uma unidade. O alto custo dos utensílios era um dos entraves

que se colocavam ao provimento material das escolas, e possivelmente foi esse o motivo da considerável redução na quantidade de alguns utensílios.

Com o professor Joaquim José da Silva ocorreu um fato ainda mais curioso. Ele recebeu de seu antecessor, no dia 27 de junho de 1833, os utensílios relacionados abaixo.

Relação dos utensílios pertencentes a Aula do Ensino Mutuo desta Cidade, que me entregou o Professor Luis Fortunato de Souza

1 Livro em foilia para matriculas dos meninos
10 Compendios de Geometria por Bezout
1 Volume de Tratado de Ensino Mutuo
3 Collecções de Traslados novos
46 Tabellas de Exemplares da Constituição
5 Ditas das formulas do Alfabeto em manuscripto
1 Dita de letras consoantes impressas
2 Ditas de articulações trisilas
2 Ditas de caracteres numéricos
1 Dita Divizão de quantidade
5 Ditas de Syllabas manuscriptas
4 Ditas de Nomes manuscriptas
44 Tabolletas para fixação de tabellas
5 Gramaticas Brasileiras incluza uma arruinada
1 Orthografia por Borges
1 Aritmetica por Borges
2 Cadernos de Doutrina arrinados
21 Cadernos de Cartas para meninos principiantes
1 Dito dos Castigos de Lencaster
22 Traslados impressos em mão uso
6 Regoas de madeira
40 canetas, incluzas 7 arruinadas
51 Tinteiros de xumbo
2 Duzias de lápis
1 Aparelho de riscar
6 Molhos de lápis de pedra
7 Esponjas
1 Sineta
1 Campanhia
5 Gonilhas para castigos dos meninos
1 Casaca de chita tão bem para castigo
150 Pedras incluzas 20 arruinadas (SP PP 1/42, cx.01, pac. 67).

Depois de receber tais utensílios, ele pediu ao governo da província que lhe mandasse somente 1 frasco de tinta e 6 quarteirões de pena, que corresponde a 150 unidades, pois que de tais utensílios nada recebeu de Luís Fortunato. Parece-nos que o professor Joaquim considerava a escola adequadamente abastecida dos materiais, tais como sineta, campanha, instrumentos para castigos lancasterianos, tinteiro, canetas, compêndios, tabelas, traslados e pedras. Escola estava razoavelmente provida dos materiais necessários à prática do método mútuo, o professor solicitou, então, somente penas e tinta para o consumo diário dos alunos, mas teve que fazê-lo duas vezes em menos de um mês. O primeiro pedido data de 27 de junho de 1833 e o segundo, de 18 de julho.

Enquanto muitos professores mineiros requisitavam para suas escolas materiais comuns, como papel, penas e tinta, o professor Joaquim José da Silva enviava à Presidência da província, em 1^o de outubro de 1834, uma extensa “relação dos utensílios *absolutamente* necessários para organização de uma aula do ensino mútuo”.

1 livro em folia para matricula dos alumnos
10 Bancos de 20 palmos, e com gavetas. A saber: um para a 1^a Classe, cinco para a 2^a e quatro para a 3^a
3 Tabellas do Alphabeto pequeno e grande para a 1^a Classe
20 Quadernos de cartas para principiantes
10 Tabellas de syllabas para a 2^a Classe
40 canêtas de arame
200 lapis de pedra
40 esponjas
60 pedras
6 semicírculos de ferro
20 Compendios de Arithmetica
20 Quadernos de Doutrina Christã
10 Regoas para a 3^a Classe
1 Colleção de traslados impressos
10 Grammaticas da lingoa brasileira
10 Orthografias
4 Compendios de Geometria
4 Colleções de exemplares da Constituição
60 Tabolêtas para fixação de Tabellas
1 Campanhia para reger o trabalho
6 Gonilhas de castigo
1 Meza com gaveta para o Professor (SP PP 1/42, cx.02, pac. 10)

Os espaços de ação dos mestres de primeiras letras mineiros foram os interstícios da atuação dos sujeitos responsáveis por organizar a instrução pública na província mineira. Nesses espaços foram realizadas ações caracterizadas pela ausência de poder. Essa ausência de poder dos professores em relação às decisões e às negligências do Estado poderia ter inviabilizado sua participação ativa na configuração assumida pelo ensino público elementar em Minas Gerais no período pesquisado. Entretanto, os professores atuaram significativamente neste processo, realizando intervenções que somente as operações táticas permitem.

2.4 Um caso especial: a escola de ensino mútuo de Diamantina

Conforme temos visto, o momento posterior à proclamação da Independência foi muito fértil para o desenvolvimento de um grande debate sobre o problema da instrução. Em Minas Gerais, como em outras províncias, esse foi um momento importante, no qual se intensificaram os debates sobre a organização da instrução pública e da formação de professores. O método empregado foi considerado fator decisivo na empreitada da estruturação e legitimação de uma instrução elementar escolarizada. Era imperativo dotar a instituição escolar de mecanismos que permitissem instruir um número maior de pessoas.

Em meio às correspondências recebidas pela Presidência da província entre 1827 e 1838, encontram-se 14 cartas enviadas pelo mesmo professor, que compreendem o período de 11 de abril de 1830 a 10 de junho de 1837. Trata-se de Joaquim Zacharias Pacheco, professor público de primeiras letras que dirigiu os trabalhos na escola pública de ensino mútuo da capital durante 1829 e parte de 1830 e que foi transferido para o Arraial do Tejuco, atual Diamantina, em 3 de abril de 1830, com o objetivo de difundir pela província os princípios do método lancasteriano.

Durante sete anos, decorridos entre a primeira e a última correspondência, o mestre buscou insistentemente o auxílio da Presidência da província para ver sua escola funcionando adequadamente, pedindo que lhe fossem entregues a casa e os utensílios necessários à instalação e ao funcionamento de uma aula de primeiras letras pelo método mútuo. Ao fim desse período, mesmo já estando comprovado o fracasso do sistema lancasteriano em Minas Gerais e havendo sinais de que o governo já estava em busca de um outro método de ensino, o professor Zacharias recebeu autorização para montar sua escola às expensas da província.

Joaquim Zacharias Pacheco foi removido da cadeira de ensino mútuo da capital, Ouro Preto, por determinação de uma portaria do Conselho-Geral da Província, de 12 de março de 1830. O referido professor chegou ao Arraial do Tejuco no dia 3 de abril, com a intenção de abrir a aula assim que findassem os dias feriados. Entretanto, encontrou a casa destinada ao estabelecimento da aula de ensino mútuo servindo de residência para o administrador-geral dos diamantes. Segundo Zacharias, a casa era a única no Tejuco capaz de abrigar a escola com as comodidades precisas. No dia 11 de abril de 1830 Zacharias Pacheco enviou a primeira correspondência à Presidência da província comunicando o fato e pedindo providências ao governo a fim de não prejudicar o público e de não o acusarem de remisso.

Ele pedia providências não só a esse respeito, mas também no que dizia respeito à organização material da escola:

Além do referido tenho mais a lembrar a V.Ex.^a mandar apromptar os utensílios já para mim requisitados para o diário andamento do ensino; e quando se não possa verificar com brevidade a promptificação conceder-me fazer eu os gastos, do que mais precisar, para depois há ver da Fazenda Publica para não paralizar o ensino (SP PP 1/42, cx.01, pac. 30).

Ao chegar à cidade, Zacharias procurou pelo intendente dos diamantes para que lhe fosse entregue a casa do Hospital da Extração, que deveria abrigar a escola. Mas o intendente respondeu que não tinha ordem para fazê-lo. A casa foi requisitada dois anos antes da chegada de Joaquim Zacharias para ser escola e, na ocasião, encontrava-se desocupada. Na tentativa de resolver o problema, o professor escreveu ao governo, em 11 de maio:

Ex^{mo} Senhor, parece quererem oppor-se as Ordens Superiores, e as novas instituições; por que sendo destinada aquella casa para o útil Publico, que he o Ensino Mutuo, foi entregue para morada do Administrador Geral, que athe então nunca teve domicilio Publico, rezervando se huma pequena sala sem commodo; nem proporção alguma para o estabelecimento do Ensino Mútuo; por esta cauza me acho tolhido ensinando em huma pequena da minha rezidencia sem idoneidade para receber Alumnos. He o motivo por que me dirijo a V. Ex.^a para obviar o obstáculo da entrega da casa; assim tão bem para que V. Ex.^a ordene a despeza da construção da Aula, e a promptificação dos utensílios já requisitados para o diário consumo. (SP PP 1/42, cx. 01, pac. 31)

Em 11 de junho de 1830, o professor reiterava as solicitações anteriores e se dizia impedido de aceitar mais alunos para o ensino por falta de cômodos. O edifício do antigo Hospital da Extração continuava indevidamente ocupado pelo administrador-geral dos diamantes e os utensílios requisitados na correspondência anterior não haviam chegado à escola. Por isso, Zacharias pedia ao governo que ordenasse ao tesoureiro da

comarca ou à Contadoria da Extração Diamantina que o socorresse com o papel, as penas, a tinta e os lápis em quantidades suficientes para o diário andamento da aula, pois que tais despesas estavam sendo feitas à sua própria custa para depois receber da Fazenda Pública como no tempo em que ensinara na escola da capital.

Não encontramos em meio à documentação pesquisada nenhuma correspondência de Joaquim Zacharias Pacheco datada de 1831. A carta seguinte foi escrita em 21 de março de 1832, e seu conteúdo revela as dificuldades enfrentadas pelo professor na tarefa de ensinar publicamente na província mineira. Por isso, optamos por apresentá-la na íntegra.

Como não sei Ex.^{mo} Snr.~ se será por desencaminharem-se os meus officios, ou se por infelicidade minha não tenho tido solução das exigências, e requizições, do que he mister para bem desempenhar O magistério, de que estou incumbido; por isso de novo levo ao conhecimento de V. Ex.^a as injustiças que com migo se há practicado desde que vim transferido da Capital para este Arraial, de cuja mudança me tenho arrependido: primeiramente havendo neste Arraial tantos Edificios Nacionaes capazes de se estabelecer a Aula do Ensino Mutuo, e tantas vezes requizitados jamais se tem defferido; estando eu ensinado em huma pequena sala da morada de meus Pais, de quem tem se tirado os commodos, por não ter eu dinheiro, nem ordenado sufficiente, para alugar huma caza cujo aluguer absorveria todo o ordenado, que no prezente tenho, quando com a maior economia não chega para minha subsistência, ainda cobrando em dia, o que não me tem acontecido, por quanto estou por cobrar mais de hum anno, e he esta a segunda queixa, que julga admissível por estar ensinando publicamente, e despendendo alguns utensílios; como algumas louzas, lápis, livros, traslados, e outros do consumo diário dos Alumnos; e sou privado de receber o ordenado, vendo-me na necessidade de mendigar o sustento, por não ter com que compre hum pão. Alem disto Ex.^{mo} Sr.~ tenho sempre necessidade de pedir huma sala emprestada para o Exame publico dos Alumnos, como aconteceu no dia 16 de Jan^o deste anno, segundo o respeitável despacho de V. Ex.^a por não ter a pequena caza de meus pobres Pais commodo para ajuntar as Authoridades, e Cidadais para assitirem com largura, e decencia. São estes os sobejos motyivos, que me obrigão a requer a V. Ex.^a as providencias, mandando que se me entregue alguma das cazas Nacionaes, e se organize a Aula, assim como seião prestados os utensílios, que exige o Ensino Mutuo, e que lhe pague o ordenado que tem vencido para se manter.(SP PP 1/42, cx.01, pac. 46)

A insistência do professor foi recompensada positivamente: o Conselho da Província determinou os reparos da casa que servia de Quartel Militar para que esta pudesse abrigar a escola e determinou o pagamento dos ordenados atrasados. Contudo, no que se refere aos utensílios, a província respondeu que só se responsabilizava pelas despesas com o material de uso dos professores e da escola, não contemplando os compêndios, o papel e demais objetos do uso privativo dos discípulos. Na carta seguinte, datada de 11 de junho, constam os utensílios pertencentes à aula e ao uso do professor, não sendo indicada a quantidade de bancos, tinteiros, lousas, semicírculos

para leitura e canetas para os lápis, por não se conhecer ainda as dimensões da sala onde seria organizada a escola. O professor pediu à Presidência da província que lhe informasse a quem deveria pedir os objetos de uso privativo dos alunos depois de organizada a aula, para que não ficasse o ensino paralisado pelas demoras no atendimento das requisições.

Em 21 de setembro de 1832 o mestre Zacharias dava ciência à Presidência da província de que nenhuma providência foi tomada para formar a aula do ensino mútuo, visto que a casa destinada a esse fim não fora entregue ao responsável pelas obras de reforma. A administração da província comunicou à tesouraria que renovasse as ordens expedidas pela Junta da Fazenda. Passados quatro meses, o professor informava que as obras de concerto da casa estavam em andamento e que a sala comportaria de 120 a 130 alunos depois de colocados os bancos e as mesas. Supondo que a sala estaria pronta no mês de fevereiro, o professor reiterava a solicitação de bancos, mesas, semicírculos e demais utensílios necessários.

Os reparos do imóvel estavam em fase de conclusão, por isso, no dia 10 de março de 1833, o mestre pedia o provimento do material permanente da escola, quais sejam, mesas, bancos e semicírculos, dentre outros, assim como os de consumo diários, requisitados com antecedência para não paralisar a instrução. Todavia, nenhuma providência foi dada no sentido de atender ao pedido do professor, fato que o levou a escrever novamente à Presidência da província, no dia 21 de julho:

Ill^{mo} e Ex^{mo} Senhor

A apathia em que athe o presente se acha a organização da Aula do Ensino Mutuo desta Villa assim como a prestação de utensilios para o consumo diário muitas vezes por mim requisitados, me obriga a levar ao conhecimento de V. Ex^a para haver de providenciar a tal respeito; por quanto sem a organização da Aula, e utensílios necessários já mais podem os Alumnos apresentar os progressos de tão útil instiuição, por mais que se empregue, e desvele na instiuição dos mesmos, alem de lhes ter prestado alguns utensilios a minha custa em despeito de não receber meos ordenados ha mais de hum anno, e ter sido roubado de todo o ordenado do Anna de 1831 por hum Procurador, que desapareceo. Requeiro a V. Ex^a mandar que não só se organize a Aula, como que se dêem os utensilios que manda a Ley. Deus guarde a V. Ex.^a por muitos annos como he mister para a felicidade dos Mineiros amantes da Ley, e da ordem; e para desalento dos desordeiros (SP PP 1/42, cx.01,pac. 67).

O modo como Joaquim Zacharias encerra a correspondência demonstra sua indignação diante do desleixo das autoridades com a instrução pública, considerada um importante ramo da administração provincial. A Presidência da província respondeu às queixas em um ofício datado de 6 de agosto, no qual informava já terem sido dadas as

providências para lhe entregarem os utensílios para a aula do ensino mútuo da vila Diamantina, mas somente os permanentes, e não os de consumo diário, como papel, penas e tinta, que deveriam ficar a cargo dos alunos, e não da Câmara ou da Fazenda Nacional. O professor disse que isso não ocorreu durante o tempo que lecionou na escola de ensino mútuo da capital, quando era suprida pela Fazenda Pública, e que por isso requisitara os utensílios consumíveis e os permanentes, mas não o faria mais depois dos esclarecimentos prestados.

Joaquim Zacharias considerava que cumpria seus deveres de professor, pelo zelo e desejo de bem servir a província, e queixava-se do pouco caso que se fazia de suas requisições para a prestação dos utensílios para a escola. Decorridos mais de três anos da transferência do mestre da cadeira de Ouro Preto para a do Tejuco, ele apenas recebeu a sala para lecionar, diante do que ele escreveu:

[...] apenas a muito custo, e frequentes requizições minhas se entrega huma Salla isolada de assentos, mezas, e mais utensílios; motivo por que me dirigi, de novo dirijo me a V. Ex^a como principal órgão da Prov.^a para dar remedio, e mandar, que se organize a Aula, e sejam prestados os conducentes preparos e utensilios, que a Ley marca, e certifico a V. Ex^a que comprerei as minhas obrigações em quanto estiver eu encarregado do Magisterio Publico sem achar embaraços mais do que na falta de commodos necessarios para melhor desempenho (SP PP 1/42, cx.01, pac. 68).

Em 1º de outubro de 1834, o professor Joaquim Zacharias Pacheco escrevia ao governo dizendo que o procurador da Câmara Municipal da Vila Diamantina havia lhe apresentado uma relação dos objetos e utensílios que comporiam a aula de ensino mútuo da dita Vila, a ser organizada por determinação do presidente da província. Zacharias Pacheco notou que na relação constavam os bancos com gavetas, também chamados de “meza para escrever”, ficando ausentes os bancos de assento para os alunos. O mestre apontava três razões para o erro:

Parece ter sido por esquecimento de quem formou a Relação, ou por não ser exacto no conhecimento da Aula de Ensino Mútuo, o que informou a V.Ex^a a semelhante respeito, por quanto queria que os Alumnos trouxessem assentos para a Aula, o que he inadmissível, por deverem ser firmes tanto os bancos de escrever, como os de assentar (SP PP 1/42, cx.02, pac. 11).

A fim de resolver o problema, pediu-se ao vice-presidente, João Baptista de Figueiredo, que ordenasse à Câmara mandar fazer tanto os bancos para escrever como os de assentar, sendo dez de cada, pois do contrário nenhum pai de família mandaria seus filhos para onde não se dava assento. No officio consta que o governo havia fornecido folhetos de geometria para a escola sem, no entanto, prestar os folhetos de aritmética, por onde, segundo Zacharias, se iniciava a aprendizagem de tal matéria. Na

ocasião foram pedidos também folhetos de doutrina cristã, História do Brasil e um apito para reger a aula durante as atividades de leitura. Não sabemos, porém, se a solicitação foi atendida, mas o professor continuou insistindo na organização da escola do ensino mútuo de Diamantina.

Em 10 de março de 1837, Zacharias enviou a décima correspondência à Presidência da província, mostrando-se decepcionado com as condições de exercício do magistério público em Diamantina.

III^{mo}Ex. ^{mo} Senhor

Tendo eu sido provido no anno de 1830 como Professor Público do Ensino Mútuo da Villa Diamantina, depois de haver occupado a Cadeira desta Capital, onde os mais Professores vinhão aprender aquelle methodo, foi na certeza de que a Aula daquella Villa seria completamente organizada segundo o sistema Lencaster, como ordenava a Ley de 15 de outubro de 1827. Acontece porem que athe o presente apesar de minhas repetidas exigências nem se tenha feito tal organização, nem se me prestassem louzas, canêtas, e outros utensílios indispensáveis ao exercício, vindo por isso na necessidade de ensinar como antigamente pelo método individua, e ficando assim como inutilizadas as diligências que fiz para transmitir a aquelle Paiz as novas regras do ensino primário, de que muitos lugares se tem tirado grandes vantagens... (SP PP 1/42, cx.07, pac. 36)

As matérias publicadas pelo jornal *O Universal* e o conteúdo dos relatórios apresentados pelos presidentes da província revelam a importância conferida à instrução pública no período pesquisado. Os discursos, jornalístico e político, expunham o estado lastimável em que se encontrava o ensino público na província mineira e lamentavam os péssimos resultados da implantação do método mútuo em nossas escolas. O relatório enviado ao Conselho-Geral da Província pelo presidente, Manoel Ignácio de Mello e Souza, em 1832, informa o seguinte: “As Escollas Lencasterianas, que tanto prosperão na Europa, pouco fructo tem produzido entre nós”.

Os discursos dos políticos e intelectuais mineiros evidenciam a preocupação e o esforço no sentido de organizar a instrução pública mineira ao longo da segunda metade da década de 1820 e durante os primeiros anos da década de 1830. Esse movimento ganhou mais força a partir de agosto de 1834, quando foi publicado o Ato Adicional à Constituição de 1824. Seu artigo 8º determinava a instalação de Assembléias Provinciais e incluía entre suas atribuições legislar sobre a instrução primária. Atendendo a essa determinação e buscando melhor organizar a instrução elementar pública na província de Minas Gerais, foi sancionada, em abril de 1835, a Lei nº 13, que trouxe a público algumas determinações que já haviam sido proclamadas a todo o

império por intermédio da lei de 1827. Mas, diferentemente desta última, a Lei nº 13 não indicava a adoção do método mútuo pelas escolas mineiras.

O professor Zacharias dizia na carta acima aludida que “ainda depois de executada a Ley Provincial nº 13, o Governo da Província, não pretenda abolir o Ensino Mútuo”. A dedução do professor deve-se ao fato de as escolas lancasterianas, organizadas em prédios alugados, na capital Ouro Preto e em São João del Rei, continuarem funcionando. Em Diamantina havia um prédio público adequado à instalação de uma escola de ensino mútuo e uma numerosa população que se fazia digna de tal benefício. A apresentação dos fatos pelo professor tinha o objetivo de convencer a Presidência da província a autorizar as providências para que a sua aula fosse organizada conforme as da capital e de São João del Rei. Como um recurso de persuasão, o professor elogiava os esforços da Presidência da província para ver a instrução pública prosperar: “[...] o que espero conseguir, attentos os esforços, que V. Ex^a tem feito constantemente para que a Província prospere a Instrucção pública”.

O pedido foi deferido, e o governo solicitou o orçamento dos utensílios necessários à organização da aula do ensino mútuo da Vila Diamantina. O professor estimava o gasto de 236.960 réis com os bancos, as mesas, estrado para o assento do professor e tábuas para pregar as tabelas de leitura. Relatou que precisaria ainda de 100 lousas, 6 maços de lápis para escrever nas pedras, 50 caixas para os lápis, uma dúzia de canivetes para penas e uma sineta para reger o trabalho. Foram pedidos também exemplares da Constituição, de sentenças morais, de aritmética e de doutrina para a leitura, uma coleção de cada para pregar em tabelas e alguns folhetos como prêmio aos monitores e alunos mais adiantados, na ocasião dos exames.

Zacharias aproveitara a oportunidade para lembrar que alguns dos meninos que freqüentavam sua aula eram tão pobres que não escreviam por não terem papel, pena e tinta. Por isso era necessário que a província lhes fornecesse o material necessário para escreverem diariamente. O presidente Antônio da Costa Pinto deu ordens à Mesa das Rendas Provinciais, ao tenente encarregado dos Armazéns Nacionais, ao delegado do 5º Círculo Literário e à Câmara Municipal de Diamantina para que atendessem à solicitação do professor, respondendo ele em 31 de março de 1837. A Presidência da província autorizou a aquisição, em qualquer tipografia, dos exemplares de tabelas e folhetos a serem utilizados nas aulas e daqueles que seriam usados como prêmios. Em conseqüência disso, Joaquim Zacharias encomendou na tipografia de Luís Maria da

Silva Pinto exemplares de tabelas e folhetos da Constituição, compêndios de doutrina cristã, compêndios de aritmética, de gramática brasileira e ortografia, totalizando 105 itens.

A última carta localizada data de 10 de junho de 1837. Nela Joaquim Zacharias Pacheco comunicou ao presidente da província que chegaram à vila Diamantina as lousas e mais objetos, cuja compra e pagamento ficaram sob a responsabilidade dele. Pediu o reembolso da quantia gasta e informou que esperava as tábuas para compor a aula, segundo o método lancasteriano, e que por, não encontrá-las na Vila, não deu início às atividades da escola.

A precariedade das condições do exercício de seu ofício levou o professor a apresentar uma série reclamações e requisições ao governo da província. A reiteração dos pedidos de um espaço e materiais adequados para sua escola pode ser interpretada como uma série de atentados ao poder de decisão do governo da província. O que foi dito demonstra a astúcia do professor em aplicar golpes não previstos. Durante o longo período entre a chegada do professor e a entrega da casa e dos materiais destinados à escola, o mestre teve que lançar mão do improvisado para realizar seu trabalho. Não podemos precisar o período durante o qual Zacharias Pacheco desempenhou o ofício de professor público de primeiras letras no Arraial do Tejuco, mas as fontes nos permitem ver o seu empenho em exercer o magistério público.

O administrador-geral dos diamantes ocupou a casa onde funcionaria a escola. Enquanto não se providenciava outro imóvel apropriado à instalação da escola, o mestre de primeiras letras permanecia ensinando em sua própria casa. Enquanto não recebia os utensílios solicitados, ele assumia as despesas de papel, penas, tinta, lousas, lápis, livros e traslados, pois esses materiais eram essenciais ao bom andamento do ensino. É possível perceber o grande esforço por parte dele para ver sua escola funcionando em local apropriado, mobiliado e aparelhado adequadamente e, ainda, receber seu salário. O conteúdo das correspondências revela as precárias condições do trabalho docente na província mineira. Foram sete anos de conflitos, que revelam a insistência do professor em desempenhar bem sua tarefa. Uma imagem bastante diversa daquela passada nos relatórios dos presidentes de província.

Capitulo III
Saberes escolares

Neste capítulo, buscamos elucidar os conteúdos do ensino, o modo como os professores organizavam o processo de transmissão e quanto tempo os alunos levavam para aprender o conteúdo das disciplinas⁴⁶ que constituíam o ensino de primeiras letras. As fontes privilegiadas são os mapas das escolas de primeiras letras, não excluindo, no entanto, diversas outras fontes recolhidas ao longo da pesquisa documental. Uma abordagem dessa natureza implica, por um lado, a recusa de uma história do fenômeno educativo escolar, que tende a atrelar a história da escola ou do sistema escolar às categorias externas, e, por outro lado coloca em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. Nesse sentido, parece-nos bastante pertinente a reflexão de André Chervel (CHERVEL, 1990):

O poder criativo de que é dotado sistema escolar faz com que ele desempenhe na sociedade não só o papel de formador dos indivíduos, mas de instituidor de uma cultura que penetra, molda e modifica a cultura da sociedade global. E por serem criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular.

3.1 As finalidades do ensino de primeiras letras

Conforme informa André Chervel, a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se articulam e se combinam numa delicada arquitetura. É nessa juntura entre a demanda social e o sistema escolar que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto das finalidades de ensino consigna à escola sua função *educativa*. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar *instrução*. A instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste, em cada caso, em colocar um conteúdo da instrução a serviço da finalidade educativa (CHERVEL, 1990).

A instrução recebida nas escolas primárias mineiras no período pesquisado, excetuando a formação cívica, é herdeira de um modelo de relação com a leitura e escrita que nasceu na Europa, no contexto da Reforma e da Contra-Reforma, desenvolvendo-se nas pequenas escolas francesas do século XVI. Segundo Jean Hebrard (2002, p.43-44),

num mundo onde as Igrejas estavam divididas e os dogmas eram objetos de guerras sem piedade, não bastava mais, para formar um cristão, batizá-lo no seu nascimento, na comunidade religiosa a qual ele pertencia. Era preciso formá-lo, quer dizer, instruí-lo nas verdades da sua religião. Para isso, era necessário fixar a letra da doutrina e fazê-lo memorizar exatamente, de

⁴⁶Excetuando-se as discussões feitas nos itens 3.1 e 3.5, as demais não contemplarão as diferenças de gênero.

maneira que os fiéis não considerassem verdadeiras as proposições heréticas ou sacrílegas. Para fixar a ciência da salvação em fórmulas que todos poderiam confessar, os grandes reformadores protestantes, e depois os bispos católicos, escreveram catecismos. Esses manuais eram primeiramente guias para os que ensinavam, nos quais as orações e os principais elementos da doutrina eram apresentados sob forma de perguntas e respostas alternadas.

No século XVIII, criando o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, Jean Baptiste de La Salle instituiu um novo modelo de escolarização elementar que articulava a catequese (ler e recitar) e os saberes mercantis tradicionais (escrever e contar). A escola fundada por La Salle era cristã, gratuita e moderna. O sucesso obtido deveu-se ao fato de conjugar em um mesmo estabelecimento de ensino os projetos educativos da reforma católica com as expectativas profanas das camadas populares. No que tange à educação religiosa, o Instituto tinha como finalidade dar educação cristã às crianças, ensinando-as a recitar o catecismo e as orações, ajudar na missa, freqüentar os sacramentos, conhecer a liturgia e comportar-se sempre conforme a civilidade cristã (HEBRARD, 2002, p. 45).

No que se refere ao Brasil, a leitura, a escrita e o cálculo constituíam, na primeira metade do século XIX, o tripé de disciplinas escolares sobre o qual se estruturava o ensino primário. Com os saberes elementares eram aprendidos os preceitos da religião Católica, a Constituição Política e um código de conduta cívica, cujo escopo era oferecer às camadas pobres da população os conhecimentos mínimos necessários às ocupações da vida cotidiana e promover o aperfeiçoamento social. A finalidade religiosa do ensino primário, que pode ser identificada desde a Colônia (HANSEN, 2000; PAIVA, 2000), permaneceu durante o período imperial. A Constituição de 1824, definiu em seu artigo 5º, que a religião Católica Apostólica Romana continuaria a ser a religião oficial e precedeu à regulamentação do ensino dos elementos da doutrina da religião cristã pela lei de 15 de outubro de 1827.

O conjunto da documentação consultada deixa entrever a preocupação de jornalistas, de legisladores e dos dirigentes imperiais e provinciais em promover a instrução escolar e colocá-la a serviço da civilização dos costumes e dos espíritos. Durante o processo de escolarização da sociedade brasileira, de modo geral, e, mais especificamente, no processo de institucionalização da escola em Minas Gerais, os legisladores e administradores públicos que estiveram envolvidos na criação dos mecanismos de difusão da instrução elementar delegaram primordialmente à escola, mas não só a ela, a tarefa da formação sociopolítica das crianças e jovens, produzindo

neles um espírito patriótico. A recomendação, no artigo 6º da Lei de 1827, de que preferia-se a Constituição do Império e a História do Brasil a outros textos durante as lições de leitura é significativa da importância da formação cívica dos alunos e da preocupação com a constituição de novos modelos de comportamento e novas condutas sociais.

É importante lembrar que a partir da publicação da lei de 15 de outubro de 1827 as finalidades religiosa e sociopolítica da educação são colocadas juntas nos artigos das leis educacionais, imperial e provincial, que definem os conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas. A Lei Imperial de 1827 definiu, no artigo 6º, que os professores de primeiras letras ensinariam os meninos

a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammática da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apstólica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brazil.

“Além do declarado no artigo 6º, excluindo as noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só às suas quatro operações, as meninas aprenderiam as prendas que servem à economia domestica” (artigo 12º). O mapa remetido de Paracatu do Príncipe em 1823 traz as seguintes informações referentes a 4 de seus 19 alunos.

- Bem desembaraçado na explicação da reza e no ajudar na missa.
- Bem adiantado na explicação da reza e no ajudar na missa.
- Adiantado na explicação da reza e no ajudar na missa.

Conforme Hansen (2000) e Paiva (2000), a finalidade religiosa do ensino pode ser identificada desde a colônia. Então, a formação religiosa dos alunos na e pela escola era uma realidade já plasmada. Isso nos permite pensar que tanto os professores como Manoel Pereira de Castro, que informa no mapa de sua escola que Francisco Gonçalves era *bem desembaraçado na explicação da reza e no ajudar na missa*, como aqueles como Domingos da Costa Braga, que nada informa a respeito do conteúdo religioso da instrução oferecida em sua escola, preocupavam-se com a formação religiosa de seus alunos.

O professor José Marcelino de Abreu, professor particular de São Bartolomeu, enviou ao governo três mapas de escola em 1831, 1832 e 1833. Eles são simples, compõem-se de cabeçalho, da relação numerada de meninos e meninas que

freqüentavam as aulas, o local, a data e a assinatura do professor. Mas em todos eles é possível identificar a finalidade religiosa do ensino oferecido. A nossa hipótese é de que, depois da promulgação da lei de 15 outubro de 1827, os professores podem ter se empenhado mais na formação religiosa dos alunos e, principalmente, passaram a explicitá-las nos mapas, que tinham o objetivo de informar os órgãos oficiais sobre o funcionamento de cada escola.

O cabeçalho da lista enviada em 1831 é o que segue: *Relação dos Meninos e Meninas, que frequentão a minha Aula de primeiras Letras, na qual são instruídos em princípios de Doutrina Christã, Constituição Política do Império e alguns na arte da muzica, e tudo mais que fica ao meu alcance*. Em 1832, o ensino da música deu lugar à *Civilidade brasileira*, mas os princípios de doutrina cristã e a Constituição política do Império foram mantidos. No ano seguinte, o professor enumerava 11 meninos e 9 meninas, aos quais ensinava *os primeiros rudimentos das letras, Doutrina Cristã e a Constituição*.

Buscando viabilizar o cumprimento das finalidades religiosa e sociopolítica da educação escolar, o governo mandou imprimir, reimprimir e distribuir entre os professores tabelas, folhetos e compêndios de doutrina cristã e a Constituição do Império. O material seria utilizado nas lições de leitura e os compêndios seriam dados também como prêmio aos melhores alunos. Alguns professores não contemplados arcaram com as despesas de aquisição do material.

Todavia, as finalidades de ensino não estão todas forçosamente inscritas nos textos legais. Aqui nos parecem bastante pertinentes as considerações de Chervel sobre o fato de a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares não se reduzir aos ensinamentos explícitos e programados:

Mesmo que as disciplinas escolares, que repousam sobre os ensinamentos explícitos, não constituam senão uma parte da educação escolar, e mesmo que, por outro lado, grande número das finalidades impostas à escola não encontre seu campo de aplicação a não ser num ensino implícito, nos métodos de educação mais discretos, ou ainda nos princípios ativos que regem a vida escolar, nada nos impede de reconduzir cada uma das disciplinas ensinadas à finalidade à qual ela está associada (CHERVEL, 1990 p. 188).

As considerações acima nos oferecem elementos para identificar outras finalidades do ensino oferecido nas escolas mineiras cujos conteúdos não podem ser encontrados de forma clara na legislação, nos mapas de escolas ou nos materiais de leitura. As escolas da província formariam um(a) aluno(a) que, além de saber ler

escrever e contar, se inserisse nos modos de uma sociabilidade católica, que contribuísse para a construção da unidade nacional e para o desenvolvimento cultural e material do Império. Conforme tivemos ocasião de discutir no capítulo I deste trabalho, buscou-se ainda moldar o comportamento dos(as) alunos(as) pertencentes às camadas pobres da população, de modo a permitir uma inserção social ordenada e controlada, pautada pelos limites da lei.

Nesse sentido, desenvolveu-se em Minas Gerais uma nova disciplina social por meio do mapeamento, ordenação e controle do território e da população (DUARTE, 1995). A escola foi o local privilegiado da aprendizagem da disciplina e da ordem pelos jovens e crianças de ambos os sexos. Os novos métodos de ensino mútuo, simultâneo e misto – divulgados desde a década de 1810 no Brasil, foram elogiados a partir da década de 1820, em Minas Gerais, não só por permitirem instruir uma grande quantidade de pessoas de maneira rápida e barata, mas por permitirem o controle e a vigilância contínua dos alunos por eles mesmos e pelo professor. Pela instituição de um sistema de prêmios e castigos, de comandos sonoros e gestuais precisos, seria possível disciplinar os corpos e as mentes.

3.2 Os conteúdos de ensino

No item anterior, discutimos o modo como a sociedade oitocentista passou a delegar à escola determinadas tarefas educacionais criadas naquele momento ou que já existiam, mas que possuíam baixo grau de institucionalização. Mostramos o modo como o sistema escolar buscou responder à demanda privilegiando a empreitada dos professores mineiros no sentido de converter as finalidades teóricas ou de objetivo em finalidades reais do ensino.

Em Minas Gerais, os sujeitos interessados na ampliação do acesso à educação escolar afirmaram sempre, e sempre, que instrução primária não deveria ser prerrogativa de algumas pessoas ou grupos, mas, outrossim, oferecida a todos os indivíduos livres, qualquer que devesse ser o futuro deles. Os conhecimentos a serem transmitidos no nível primário da instrução seriam aqueles indispensáveis a todas as classes para os usos ordinários da vida e que também servissem como instrumento intelectual necessário àqueles que dariam prosseguimento aos estudos, ingressando no ensino secundário. Nas escolas de instrução primária, ensinava-se um pouco mais que ler, escrever e contar. Do que se trata um pouco mais do que ler, escrever e contar?

Começaremos o trabalho pela leitura. Ensinar a ler registros manuscritos era uma das preocupações dos professores mineiros. Encontramos referências a leitura em seis mapas de escolas. Nos mapas de duas escolas de primeiras letras de Paracatu do Príncipe (SP PP 1/42, cx.01, pac. 07), uma mista e outra de meninos, datados de 1823, e na do Arraial do Desemboque, também mista, datado de 1825, os professores utilizam freqüentemente as expressões *lê escripto* ou *lê escripto de mão* para classificar os alunos que já eram capazes de ler registros manuscritos. Essas expressões foram encontradas com maior freqüência, donde se depreende que a aprendizagem da leitura de manuscritos ocupava um lugar importante no processo de escolarização. As expressões *lê escripto* e *lê escripto de mão* não só superam em quantidade as demais, como também são mencionadas antes de outras expressões: *lê escripto de mão e redonda*, *lê escripto de mão e Cartilha*.

Na década seguinte, Antônio da Silva Diniz regia a aula pública de primeiras letras para meninos de Cachoeira do Campo. Os dois mapas encontrados (SP IP 3/2, cx.01, pac. 06 e 13) trazem, entre outras menções à leitura, a expressão *lê escrito*. A leitura de *escrito* parece ser uma tarefa destinada aos alunos que freqüentavam a escola há mais tempo e, possivelmente, encontravam-se em estágios mais avançados do processo de ensino aprendizagem. Nos dois mapas enviados entre 24 de dezembro de 1830 e 7 de setembro de 1831, todos os alunos que liam *escrito* escreviam *sylabas* ou *nomes* outras vezes *miúdas* ou *maiúsculas* e muitas vezes *somavam*, *diminuíam*, às vezes *multiplicavam* e até *dividiam*. Já aqueles que liam *nomes* ou *sylabas* apenas escreviam o *a,b,c*.

Na mesma década, os alunos e as alunas do professor da escola régia de Ouro Branco (SP IP 3/2, cx.01, pac. 13) também aprendiam a ler manuscritos. José Bonifácio Pereira Guimarães utilizava a expressão *lendo escripto* para classificar 14 dos 41 jovens e crianças de ambos os sexos que freqüentavam as aulas. Em Ouro Branco, como em Cachoeira do Campo, a nossa hipótese é de que ler escrito era um trabalho escolar desenvolvido pelos alunos mais adiantados. A plausibilidade da hipótese deve-se, primeiro, ao fato de que, no mapa de Ouro Branco, as expressões referentes à escrita são somente *lendo escrito* e *lendo silabas* e de que, a partir da análise de diversos modelos de cartilha adotados em Portugal e no Brasil no século XVIII e XIX,⁴⁷ vemos que a leitura das silabas antecede a de textos manuscritos. Na escola de Ouro Branco as

⁴⁷ Ver NEVES, 1996.

meninas e os meninos que não estavam *lendo escripto* encontravam-se *lendo silabas*. A hipótese mostra-se plausível ainda porque, diferentemente do texto impresso, a variabilidade de caligrafias empregadas no registro manuscrito no século XIX parece impor uma série de dificuldades aos leitores iniciantes.⁴⁸

A utilização de expressões como *lê letra de mão, bem desembaraçado em ler letra de mão e redonda, lê escripto e Snn^{ca}* ou, ainda, *lendo escrito, Snn^{ca} e letra redonda* nos permite inferir que *escrito de mão* e *letra de mão* refere-se não só a um texto manuscrito, mas a um texto escrito à mão utilizando um tipo de caligrafia específico, assim como é a letra redonda. A leitura de manuscrito exigia um aprimoramento da leitura. Tal aprimoramento mostra-se, naquele momento, muito importante não só na escola, mas também na vida cotidiana das pessoas. Segundo Batista,

no Brasil, ao longo do século XIX, boa parte do material utilizado para ensinar a ler constituía-se de textos manuscritos, muitos deles documentos de cartório e cartas pessoais. Ler e manusear esses tipos de textos era algo necessário num mundo em que o impresso pedagógico era raro e em que dominava a cultura da escrita manuscrita (BATISTA, 2002, p. 539).

Ensinar a ler manuscritos permanecerá entre as tarefas da escola primária até meados do século XX (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002).

Nos mapas da década de 1820 a palavra *cartilha* é muito utilizada para falar do que os alunos liam. Embora em menor quantidade que as expressões referentes à leitura de manuscritos, a referência ao manual é significativa de sua importância no ensino da leitura nas escolas de Paracatu e do Desemboque. Chamou-nos atenção também o fato de a *cartilha* aparecer, muitas vezes, depois dos termos que designam os manuscritos. Os mapas nos dão indícios de que a cartilha utilizada serve não só como instrumento de aprendizado do aluno, mas também como orientação para o trabalho cotidiano de ensino do professor. As cartilhas eram manuais destinados ao ensino dos rudimentos da leitura, da escrita e da doutrina cristã, e apresentavam ao aluno o conteúdo desse programa, segundo uma progressão claramente definida.

Andrade (1978) apresenta no Apêndice Documental de sua obra *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil* um modelo de cartilha remetido a Lisboa pela capitania de Pernambuco em 1759. O modelo de cartilha é intitulado *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christãa, ler, escrever aos meninos e, ao mesmo*

⁴⁸ Para mais detalhes sobre os diversos modelos caligráficos, ver o verbete *Écriture* em Buisson (1888).

tempo os princípios da lingua Portuguesa e sua Orthografia. O conteúdo da *Breve instrucçam* é bastante semelhante às cartilhas-catecismo utilizadas em Portugal e no Brasil nos séculos XVIII e XIX.⁴⁹

Há muitas semelhanças entre os modelos de cartilha analisados por Neves (1996), a cartilha transcrita por Andrade (1978) e o conteúdo ensinado nas escolas de Paracatu do Príncipe e do Arraial do Desemboque. Os professores utilizaram, freqüentemente, a palavra *cartilha* e também outros elementos da seqüência de conteúdos, tais como *ABC*, *sílabas* e *nomes* como categorias de organização do ensino e de classificação dos alunos nas diferentes etapas do processo de aprendizagem. A **cartilha**⁵⁰ está organizada em quatro partes: na primeira, são apresentadas as unidades básicas necessárias à codificação e decodificação da nossa língua, ou seja, o alfabeto, acompanhado das sílabas, dos sinais de pontuação e de alguns exemplos de substantivos próprios chamados *nomes*; na segunda, são dadas orientações aos professores sobre o modo como deve doutrinar seus alunos, segundo a religião Católica; na terceira, são apresentados os elementos morfológicos da língua portuguesa, como substantivos, pronomes e verbos; e, logo depois, temos o *uso das letras capitaes ou letras grandez*, no qual são enumeradas as situações que exigem a utilização de letras maiúsculas.

Na escola do professor Domingos da Costa Braga, de Paracatu do Príncipe, os alunos capazes de ler cartilha eram aqueles que freqüentavam a escolas há mais tempo, entre 9 e 16 meses. Nas de Paracatu do Príncipe e do Arraial do Desemboque os alunos que se encontravam em etapas anteriores do processo de aprendizagem, ou seja, aqueles que não liam *escripto* ou *letra de mão e cartilha*, estavam *lendo nomes, cartas de nomes e carta do Padre Nosso*. Na **cartilha**, a leitura dos nomes iniciaria depois da apresentação dos alfabetos minúsculo e maiúsculo, das vogais nasais, dos acentos gráficos, dos sinais de pontuação e das sílabas que são apresentadas como *huma uniam ou agregado de letras que formam huma vos*. Depois do conceito de sílaba, vêm as *sílabas de duas letras*, formadas por uma consoante e uma vogal, e as *sílabas de três letras*, combinando de maneiras diversas consoantes e vogais. Os *nomes* resultam da junção das sílabas e os exemplo são substantivos próprios, como nomes de homens, mulheres e cidades.

⁴⁹ Ver NEVES, 1996.

⁵⁰ **Cartilha** refere-se à *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christã, ler, escrever aos meninos e, ao mesmo tempo os princípios da lingua Portuguesa e sua Orthografia* (ANDRADE, 1978)

De acordo com a finalidade religiosa da educação, na **cartilha** lemos que “dilatam os meninos nos nomes parece-me que nam é o mais util, julgando mais acertado escrever-lhe o Padre Nosso e mais orações que assim se iram juntamente fazendo praticos na doutrina christã, e scientes no ajuntamento das letras e boa pronuncia das liçoens que he o que nas Escolas se procura” (ANDRADE, 1978, p. 122). Da recomendação do emprego de orações para desenvolver as habilidades de decodificação e codificação da língua, presentes no trecho transcrito, e a leitura da carta do Pai-Nosso na escola de primeiras letras do professor mineiro Manoel Pereira, depreende-se que ensinar a ler e escrever utilizando esse tipo de texto parece ter sido uma forma eficiente de imprimir na consciência das crianças e dos jovens a marca da cultura católica.

A palavra *cartilha* não foi encontrada em nenhum dos mapas das décadas de 1830 e 1840. Entretanto, a seqüência de conhecimento nela presente continuou a orientar a seqüência de aprendizagem da leitura e da escrita. Os conteúdos do conhecimento são organizados em planos sucessivos claramente distintos, decompostos metodicamente em pequenos pedaços que se assimilam um após o outro. O alfabeto era o primeiro objeto de aprendizagem. Das letras vogais e consoantes, menores unidades da língua, partia-se para as composições de sílabas e, depois, de palavras, chamadas *nomes*.

No que se refere aos procedimentos didáticos adotados, a soletração ocupa um lugar importante. Ela esteve durante um longo período entre os procedimentos de aprendizagem da leitura, mas as modalidades variaram. Até o século XVIII adotava-se a soletração em suas versões mais duras, as quais obrigavam o aluno a soletrar cada palavra antes de lê-la. No século XIX, passou-se a uma breve soletração inicial, com vista a reconhecer as letras, as palavras e as frases familiares (FRAGO, 1999). Em Minas Gerais, no século XIX, a soletração se faz presente como procedimento didático importante na aprendizagem da leitura.

A soletração que antecede a leitura de cada sílaba, palavra ou frase constitui uma etapa definida da aprendizagem. Os meninos que freqüentaram a aula de Nicolão Pereira Lima, em Itabira do Campo durante 1831 e 1832 não escaparam à prática da soletração. Nos quatro mapas encontrados (SP IP 3/2, cx.01, pac. 05, 13, 21 e 38) constam as seguintes observações: *lê soletrado*, *lê soletrando* e *lê soletrado com algum desembaraço*. A expressão *lê soletrado* denota que leitura soletrada é considerada uma etapa necessária à aquisição das habilidades de decodificação de sílabas, palavras, sentenças e textos. Entretanto, ler *soletrando* não parece ter o mesmo significado. As

expressões que utilizam o gerúndio nos levam a inferir que o aluno que *lê soletrando* precisa soletrar primeiro para depois conseguir de ler. A hipótese adquire maior plausibilidade ao encontrarmos em outro mapa a menção *lê soletrando escreve melhor*.

Passada a etapa da soletração e transposto o “problema” de ter que soletrar antes de ler, os alunos liam “correntemente”. Os textos privilegiados nas lições de leitura eram a Constituição do Império e a História do Brasil. Esses textos, ou parte deles, escritos em tabelas, folhetos e compêndios, serviam para desenvolver e aperfeiçoar nos alunos as habilidades de decodificação. Eles aprendiam a ler esses textos em variados suportes impressos ou manuscritos, e o faziam em voz alta. Depois de lidos muitas vezes e memorizados, deveriam ser repetidos de cor perante o professor e os colegas. Saber ler, reler e recitar um conjunto limitado de textos era um dos objetivos do ensino da leitura nas escolas mineiras.

A aprendizagem da escrita, assim como a da leitura, iniciava-se pelo alfabeto. Aprender a escrever não era muito mais do que desenvolver as habilidades motoras. As menções *a,b,c* ou *escreve a,b,c* parecem referir-se menos ao desenvolvimento de operações mentais que viabilizam a utilização desse elemento fundamental da língua portuguesa, que é o alfabeto, para codificá-la, do que à capacidade de copiar modelos de alfabeto em diferentes caligrafias. As expressões, *escrevendo ABC pequeno*, *escrevendo ABC pequeno e grande*, *escreve miúdas* e *escreve maiúsculas* demonstram que era preciso aprender o traçado dos alfabetos maiúsculos e minúsculo antes de aprender as sílabas. Nas escolas de ensino mútuo, o alfabeto era objeto de estudo dos discípulos da 1ª classe. Eles copiariam as letras muitas vezes e depois de retirada a carta ou a tabela que lhes servia de modelo deveriam escrever os caracteres na areia, recorrendo à memória. Os alunos somente passariam a aprender as sílabas quando executassem a tarefa anterior com perfeição e mostrassem que podiam escrever todo o alfabeto perfeitamente.

Escrever sílabas era tarefa obrigatória para os que freqüentavam as escolas mineiras. Os alunos aprendiam diferentes tipos. As sílabas canônicas (consoante + vogal) eram as primeiras. As dificuldades aumentavam quando uma consoante era introduzida entre elas. Consoantes e vogais eram ainda combinadas de diferentes formas, compondo sílabas de quatro ou cinco letras e pequenas palavras (MARINK, 1828). Em seguida, aprendia-se a escrever *nomes*. Nos mapas consultados encontramos uma seqüência de conteúdos que se inicia com alfabeto, passa pelas sílabas, pelos

nomes e parece completar-se quando o aluno já *escreve*. Entretanto, nenhum dos professores especifica o conteúdo dessa escrita.

Eles escreviam também sentenças-padrão, possivelmente ditadas pelo professor. Encontramos alguns exercícios de escrita de alunos que freqüentavam a escola pública de primeiras letras de São João del Rei. A escrita dos meninos foi enviada ao governo pelo delegado do 9º Circulo Literário. Os exercícios de escrita foram anexados ao ofício no qual José Agostinho Marinho requisitava uma quota do orçamento provincial para comprar papel e tinta para os alunos pobres. Segundo José Agostinho, os meninos pobres daquele Círculo não eram poucos, e alguns deles *davam muito boas esperanças* (SP PP1/42 cx.09 pac. 23). O delegado utilizou os exemplares de escrita para conferir credibilidade à solicitação, e certamente escolheu os meninos que escreviam melhor.⁵¹

Os meninos e meninas que aprendiam a escrever faziam-no por imitação, reproduzindo o traçado de letras, sílabas, palavras, sentenças e textos. Nos mapas da escola de Itabira, datados de 1831 e 1832 (SP IP 3/2, cx.01, pac. 05, 13, 21 e 38) encontramos diante dos nomes de vários alunos a expressão *escreve por debuxo*. Debuxo é um esboço ou rascunho.⁵² No momento em que se valorizava o bom traçado das letras das diferentes caligrafias, oferecer aos alunos as linhas mais gerais de seu desenho torna-se um procedimento didático importante. A complexidade das caligrafias implicava gasto de tempo para adquirir a destreza necessária nos movimentos com o dedo, com o giz ou com a pena. A menção *escreve debuchado* dá indícios de que um árduo trabalho antecedia o traçado de caracteres definidos e legíveis. Os discípulos pareciam permanecer por algum tempo escrevendo sem muita desenvoltura.

O aluno demorava mais ou menos tempo para aperfeiçoar o desenho das letras segundo a caligrafia que deveria imitar. A romana, a bastarda e a redonda são mais simples que a cursiva (BUISSON, 1888, p. 642-9). Se aprender a ler os diversos tipos de cursiva era difícil o que dizer então da sua escrita. Em Minas Gerais, as dificuldades se multiplicavam pela escassez de modelos de boa letra. A falta de silabários, traslados, folhetos, compêndios que suprissem as escolas de *boa letra* é manifesta nas

⁵¹ Ver anexo VI.

⁵² Segundo (FERREIRA, 1986, p. 523) debuxo é o desenho de um objeto em suas linhas mais gerais, um plano, rascunho ou traçado. Relacionando o significado de debuxo à afirmação de Marink de que antes dar a lição de escrita aos alunos era “necessário debuxar matérias e riscá-las” (MARINK, 1828, p. 9), inferimos que escrever por debuxo poderia ser escrever passando por cima das letras pontilhadas, por exemplo.

correspondências enviadas por professores e delegados de círculos literários ao governo (SP PP 1/42,cx. 01-14).

Os conhecimentos sobre a leitura, da escrita e também do cálculo adquiridos na escola mineira eram, às vezes, considerados triviais. Em 1837, o delegado literário José Agostinho Vieira refere-se aos saberes elementares ensinados nas escolas do 5º Círculo como *os conhecimentos vulgares de escriptura, leitura e doutrina christã e as operações triviais da arithmética para o uso da vida domestica* (SP PP 1/42, cx.07, pac. 42). A lei geral do ensino de 1827 já sinalizara uma mudança nos conhecimentos sobre a escrita ao determinar o ensino da gramática da língua brasileira nas escolas de primeiras letras. Tal ensino teve lugar na província mineira. O governo mandou, até mesmo elaborar, imprimir e distribuir uma gramática para auxiliar a tarefa de professores e alunos. Na escola mútua de meninos de Ouro Preto, na década de 1830, ela era ensinada aos alunos mais adiantados, que se encontravam na 9ª, 10ª e 11ª classes.

A gramática foi objeto de estudo também nas escolas de Campanha, de Curvelo e naquelas do 9º Círculo Literário, com sede em São João del Rei. A determinação pelo Regulamento nº 3 da Lei n. 13, de que se ensinasse nas escolas *os elementos da língua nacional* conduz a uma crescente preocupação com a gramática e a ortografia. No mesmo período,

na França o ensino simultâneo da leitura e da escrita conduziu ao estudo dos *elementos da língua francesa* levando a *ortografia* e a *gramática* para a vida quotidiana de milhões de crianças. Entre 1830 e 1880, os professores aperfeiçoaram na sala de aula os exercícios como ditado de textos, conjugação e análise gramatical que desembocou em outra inovação: aprender a redigir textos (HEBRARD, 2002, p. 50).

Os professores mineiros já se ocupavam do ensino da gramática, e Francisco de Assis Peregrino, ao voltar da França, em 1839, reforça tal preocupação. No plano de reestruturação da instrução pública, apresentado ao governo, ele sugeriu que um dia na semana a lição de gramática fosse substituída por uma composição de análise gramatical e ortografia. Na semana seguinte, durante o tempo dedicado à instrução moral e religiosa, tirar-se-ia “da História Santa, ou da doutrina Christãa um assumpto já conhecido dos discípulos, que ajudados por suas lembranças e Idea farão uma pequena redacção sobre o caderno” (SP 236). Do caderno tirariam uma cópia a ser entregue ao professor, que a corrigiria riscando as faltas e marcando os maus pontos nas margens.

A inadequação dos textos utilizados pelos alunos às novas exigências do ensino era um problema na opinião de Peregrino. Segundo ele, cada discípulo recebia “de seus Paes ou educadores um livro differente ou uma carta manuscrita com imensos erros de grammática e orthografia, e tratando sempre de objetos que nada podiam interessar a educação da mocidade” (SP 236). Essas preocupações sinalizam uma mudança na definição da leitura e da escrita. Era o início de um processo de deslocamento das habilidades de decifrar textos e repeti-los de cor, assim como da capacidade de caligrafar para a aprendizagem da leitura e da escrita do português conhecendo a língua e as suas armadilhas, trazendo a possibilidade de escrever por si só textos sem erros na grafia das palavras.

No que se refere ao ensino da aritmética, parece que este, assim como o da leitura e da escrita, estava apoiado na oralização daquilo que foi apreendido por memorização. Encontramos nos mapas expressões como *principia a contar, contando e conta*, que parecem referir-se a diferentes etapas do processo de aquisição de uma mesma competência: dizer de cor os números cardinais. Isso nos permite afirmar que aos alunos era ensinado o sistema de numeração, não podendo, no entanto, determinar se os números aprendidos tinham um dígito (como as unidades simples), dois (como as dezenas), três (no caso das centenas) ou quatro, bem como a unidade de milhar. Expressões do tipo *lendo tabuada, argumenta tabuada* ou *dá a tabuada* explicitam um processo de ensino-aprendizagem no qual memorizar e recitar o conteúdo são procedimentos didáticos importantes.

Verificamos que o aprendizado das quatro operações e de outras noções, como o cálculo de juros, ocorria na escola. O uso de expressões tais como *fazendo conta de somar, faz conta de somar e diminuir, faz conta de diminuir* nos dá indícios de que os alunos aprendiam os cálculos aritméticos elementares. Contudo, ao encontrarmos a expressão *contando conta de multiplicar por 3 letras*, podemos postular que os alunos operavam com números compostos por três ou mais dígitos, pois *saber a tabuada* significava, possivelmente, conhecer os cálculos matemáticos mais simples, com números de um ou dois algarismos.

No que se refere aos conteúdos, conforme chamamos atenção anteriormente, observa-se visível diferenciação de gênero. Na Lei Imperial de 15 de outubro, o artigo 12 estabelecia que as meninas não aprenderiam a geometria e que os conhecimentos de aritmética reduzir-se-iam às quatro operações, mas a elas seriam ensinadas prendas que

servem à economia doméstica. O artigo 3º da Lei nº 13 também distinguia a educação das meninas, reduzindo os conteúdos do ensino à leitura, à escrita e às quatro operações fundamentais, às noções gerais dos deveres morais, religiosos e domésticos. No entanto, nos mapas de escolas encontramos expressões alusivas apenas à leitura, à escrita e às prendas domésticas. Os dois primeiros conteúdos de ensino foram discutidos anteriormente. Passamos a um rápido exame das prendas domésticas.

O que são as prendas domésticas? Nos mapas da escola de meninas⁵³ de Ouro Preto encontramos as seguintes referências a elas.

- Cose, faz renda e he habilidosa.
- Cose liso.
- Já faz flores sofríveis.
- Cose bem e faz rendas.
- Faz toda costura lisa.
- Cose mal.

Das expressões acima, depreende-se que as prendas domésticas eram o bordado e a costura. Entretanto, há que se problematizar essa diferenciação no conteúdo do ensino de escolas de meninos e meninas. De acordo com Diva Muniz (2002), a inclusão das prendas domésticas no currículo das escolas de meninas refere-se a um direcionamento definido para o sexo feminino, qual seja, o de preparação para o exercício da função de mãe e dona de casa⁵⁴. Ainda segundo a autora, a substituição do ensino aprofundado da aritmética e de noções de geometria pelo de prendas domésticas nos “currículos das escolas públicas femininas explicita uma diretriz presidida pelo princípio da inferioridade estrutural da mulher que justificava inclusive, negar-lhe o acesso aos conhecimentos assegurados ao sexo masculino” (MUNIZ, 2002, p. 316). Essas dão a ver que naquele momento acreditava-se que “as meninas não tem desenvolvimento de raciocínio tão grande como os meninos” (CARAVELLAS *apud* XAVIER, 1980, p. 53). O descrédito no potencial intelectual feminino, somado a uma estrutura social na qual os afazeres da mulher se reduzem ao espaço doméstico, possivelmente é o que motiva a

⁵³ Nos mapas de escolas mistas não nenhuma alusão às prendas domésticas.

⁵⁴ Há que se relativizar a afirmação de Muniz (2002), visto que o estudo não considera o fato de o aprendizado das prendas domésticas na escola elementar ter exercido papel profissionalizante, preparando para um ofício, compreendido como caracteristicamente feminino. Para mais detalhes cf. GOUVÊA (2003).

professora Beatriz Francisca de Assis Brandão a não ensinar cálculo às suas alunas, uma vez que, conforme o dissemos, somente encontramos nos mapas de sua escola expressões alusivas à leitura, à escrita e às prendas domésticas.

3.2.1 O ensino simultâneo da leitura e da escrita

Durante longo período, o ensino da leitura e o da escrita estiveram separados temporalmente. Segundo Hebrard (2002, p. 46-47), para pessoas do século XX, que aprenderam a ler e a escrever simultaneamente, é difícil perceber os efeitos práticos dessa dissociação:

Nas escolas lassalistas a aquisição da leitura era repartida em nove níveis de aulas. As crianças aprendiam sucessivamente a ler o quadro do alfabeto, o quadro das sílabas e depois, em livros, o silabário, o primeiro livro (leitura de orações por soletração); o segundo livro, *no qual aqueles que souberem soletrar perfeitamente começarão a ler*; o terceiro livro, *que serve para aprender a ler por pausas* (por palavras inteiras e não por sílabas); o saltério (em latim); a *civilidade* (em letras góticas); enfim *as cartas escritas à mão* (registros manuscritos *de citação, promessa, de recibo*, classificados em seis graus de dificuldade, conforme sua legibilidade). Atravessar todas as classes de leitura requeria vários anos, fazendo com que a entrada na escrita, e depois no cálculo, acontecesse aos dez anos no mínimo (Grifos do autor).

O século XIX foi muito fecundo na difusão de novas idéias pedagógica. Uma grande inovação introduzida na organização da instrução foi o ensino simultâneo da leitura e da escrita. Em geral, a prática precedente separava no tempo ambas as aprendizagens. Primeiro, ensinava-se durante alguns anos a ler; somente depois, caso pudesse continuar na escola por um preço mais elevado, o aluno aprendia a escrever. Entre os que não sabiam o ABC e os instruídos, que sabiam ler, escrever e contar, estavam aqueles que deixavam a escola sabendo apenas ler. O resultado era, em muitos casos, especialmente entre as mulheres e os pobres, a redução da alfabetização ao âmbito da leitura, ou seja, da recepção de textos, excluindo, no entanto, a possibilidade de sua produção. O desaparecimento dessa semi-alfabetização leitora, detectada nos primeiros censos do século XIX, ocorreu paralelamente à difusão do ensino da escrita desde o primeiro dia de presença na escola (BUISSON, 1888; FRAGO, 1999; HEBRARD, 2002).

A simultaneidade do ensino da leitura e da escrita era uma das principais características da organização do conhecimento proposta pelo método de ensino mútuo e apresentada como uma de suas grandes vantagens deste em relação ao método de ensino individual. A defesa da não-separação temporal do ensino da leitura e da escrita

circulou na província mineira por meio da já referida matéria *Educação Elementar*, publicada pelo jornal *O Universal* em 1825:

Na instrução sobre a escripta, costumão as escholâs, segundo o methodo usual fazer uma distincção dos meninos, totalmente diversa da leitura. Porém segundo este novo plano (método mutuo), a leitura e escriptura são connexas na mesma classe, e mutualmente se auxilião estes exercícos hum ao outro; de maneira que, quando o menino he collocado em huma classe de ler, se acha tãobem na classe, que lhe compete, de escrever (29/7/1825).

Na implantação do método de ensino mútuo, a província de Minas Gerais inseriu-se num movimento que buscava, dentre outras coisas, substituir o ensino que ordenava a leitura primeiro, depois a escrita e, por último, o cálculo. Os alunos deveriam aprender, concomitante, a ler, a escrever e a contar desde o início do processo de escolarização. Além disso,

na aplicação do método monitorial as lições deveriam ser simplificadas, com poucas idéias, para facilitar a transmissão. A seqüência da aprendizagem era importante e cada lição deveria preparar para a seguinte. A duração era de dez a quinze minutos nas 1^{as} classes e de meia hora nas superiores. Desta forma seriam rapidamente aprendidas e repedidas quantas vezes fosse preciso para fixá-las (VILLELA, 1999, p.147).

Segundo Pierre Lesage, no que se refere ao tempo gasto e à qualidade da aprendizagem da leitura, os resultados eram surpreendentes:

Enquanto, nas escolas lassalistas, o aluno leva quatro anos para aprender a ler, nos estabelecimentos mútuos, esse tempo é reduzido a um ano e meio. As razões deste sucesso são múltiplas e cumulativas: os horários consagrados a essa disciplina são importantes; as estruturas pedagógicas, com a constituição de pequenos grupos, permitem uma leitura intensiva, evitando a perda de tempo e mantendo a atenção; os métodos empregados, como o de Peigné, em particular, são tecnicamente bastante superiores aos dos outros estabelecimentos. Eles utilizam a nova soletração, distinguindo a fonética das consoantes, dos sons e das articulações; fazendo a leitura de palavras ou de pequenas frases desde as primeiras lições. Os procedimentos já comportam três tempos de aprendizagem: decodificação, exercícios de memória, codificação. Se a isso acrescentarmos a atenção dada aos livros de leitura corrente nessa disciplina, pode-se falar de revolução pedagógica (LESAGE, 1999, p.17).

As novidades materiais não foram menos importantes do que a renovação dos procedimentos didáticos. A introdução dos bancos de areias e das ardósias diminuiria o alto custo da aprendizagem da escrita. A despesa com pena, tinta e, especialmente, papel era um dos principais motivos da separação temporal da aprendizagem da leitura e da escrita. Na areia e na lousa os aprendizes iniciantes poderiam treinar os movimentos da escrita; errar, apagar e recomeçar o exercício, sem precisar descartar o material utilizado. Assim, quando chegavam às classes de escrita no papel, já dispunham da

coordenação motora necessária a uma escrita regular e legível. Dispondo desses novos materiais, os gastos com papel seriam bem menores.

Nas escolas de ensino mútuo de Minas Gerais, os discípulos da 1ª classe aprendiam a escrever na mesa de areia e a ler no semicírculo. A aprendizagem da leitura e da escrita iniciava-se pelo alfabeto. Nas lições de escrita, aprendia-se o alfabeto manuscrito. O monitor apontava na tabela a letra que os meninos deveriam formar na areia. Depois de desenhá-la, deveriam dizer o nome delas. As atividades de leitura nos semicírculos restringia-se ao conhecimento das letras. No primeiro banco da 2ª classe, os alunos aprendiam a escrever as sílabas canônicas (consoante e vogal). O monitor dizia b-a, ba, e os meninos escreviam essa sílaba na pedra, depois pronunciava b-e, be, procedendo os alunos da mesma maneira, e assim por diante (MARINK, 1828 p.23-28).

No segundo banco deveriam aprender as sílabas de três letras, como *bra*; no terceiro, as de quatro letras (*bras*). A recomendação era a de preencher todo “o espaço da pedra destas e d’outras syllabas”. As dificuldades da escrita aumentavam à medida que os alunos passavam de um banco a outro da classe. Nas lições de leitura no semicírculo aprendia-se a mesma coisa que nas lições de escrita. E com

a mesma formalidade descripta para a 1ª classe, he a que serve para esta 2ª, e 3ª, com a differença sómente de que, em proporção dos conhecimentos de cada hum dos bancos he que as tabellas se repartem, e sobre as quaes o estudo he feito sobre as regras dadas (MARINK, 1828, p. 27).

É certo que uma dissociação rigorosa do ensino da leitura, da escrita e do cálculo fora abandonada no Oitocentos, mas os mapas de escolas revelam ligeira defasagem no tempo dedicado à aprendizagem dos saberes elementares. Nas escolas do Arraial do Desemboque, de Cachoeira do Campo e de Paracatu, parece-nos que os alunos se adiantavam mais na leitura do que na escrita e na escrita mais que em aritmética.

Quadro demonstrativo das primeiras aprendizagens dos alunos mineiros

Aluno	leitura	escrita
Antônio José	Lendo escrito e letra redonda	letra grande
Felisberto Monteiro	Carta de nomes	
Francisco Antônio	lendo escrito	escrevendo ABC pequeno e grande
João Carlos	Lê nomes	Escreve A,b,c
Manoel Carneiro	escrito de mão	princiando a escrever

Fonte: SP PP 1/42, cx. 01 e SP IP 3/2, cx.01

Aluno	leitura	escrita	aritmética
Eduardo Pereira	Lê escripto	Escreve letra fina	Principia a contar
João Pimenta	Sylabas	Escreve A,b,c	
Manoel José	Lê escripto	escreve	Sabe tabuada

Fonte: SP PP 1/42, cx. 01 e SP IP 3/2, cx.01

Na década de 1840, os professores não distinguem, como nas décadas anteriores, as menções à leitura e à escrita. O professor Domingos da Costa Braga (SP PP1/42, cx. 01, pac.07) informava, em 1823, que o aluno Francisco da Assunção lia *carta de nomes* e escrevia *abc*. No mesmo ano o mestre Thomaz Francisco Pires escrevia que o aluno Venceslão Borges estava *lendo escrito e princiando a escrever*. Nos mapas datados de 1830, 1831 da escola de Cachoeira do Campo (SP IP 3/2, cx. 01, pac. 06 e 13) encontramos expressões que também denotam uma dissociação do ensino da leitura e da escrita.

- Lê escrito, escreve nomes.
- Lê nomes, escreve abc.
- Lê silabas, escreve abc.

Nos mapas datados de 1844 (SP PP 1/42, cx.14, pac. 08) encontramos menções que nos dão indícios da não-separação temporal das duas aprendizagens. No mapa das

escolas do arraial de Prados, de Ouro Branco, São José, Lagoa Dourada e São João del Rei vêm-se diante dos nomes de muitos alunos referências simples nas quais não se diferenciam leitura e escrita.

- A,b,c
- Ba, be
- Silabas
- Cartas de nomes

As diferenças encontradas nos mapas das décadas de 1820- 1840, podem ser indícios de duas mudanças. No tempo transcorrido entre a confecção dos primeiros mapas, em 1823, e os últimos, em 1844, os professores podem ter mudado somente a forma de registrar as informações relativas ao conteúdo ensinado e aprendido, e a prática tenha permanecido mais ou menos a mesma. Pode ser também que a prática de ensino tenha se modificado, passando a ser a leitura e a escrita ensinadas a um só tempo, e o modo de registrar seja significativo das novas práticas de ensino.

3.3 A organização do ensino

Identificamos e discutimos as duas finalidades da instrução elementar e os conteúdos do ensino. Abordamos também a introdução do ensino simultâneo da leitura e da escrita. Neste item, procuramos ir além dos discursos sobre os métodos de ensino, aproximando-nos dos *fazeres ordinários da classe* (CHARTIER, A.M., 2000) chama, evidenciando os modos pelos quais os professores conduziam as crianças e os jovens em suas primeiras aprendizagens, pelas categorias de organização do trabalho pedagógico encontradas nos mapas das escolas.

Tentamos aqui uma aproximação dos *fazeres ordinários da classe*, as dificuldades em evidenciar os critérios que orientam a organização do ensino são grandes. Nesse sentido, as reflexões de Anne Marie Chartier (2000, p.158) se mostram bastante pertinentes.

Os fazeres ordinários são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa. Aquilo que constitui as práticas como práticas pedagógicas não é racionalmente observável por um terceiro: as preparações feitas fora da classe, as decisões concernentes ao ritmo durante um ano escolar e à dinâmica evolutiva das atividades no curso de um ano (modalidade e conteúdo dos exercícios) em função da aquisição da classe; os critérios destinados a orientar as intervenções sobre o campo na direção de tal ou tal aluno; a maneira de encadear as sessões e de fazer funcionar nas situações de ação, de fala, a convocação explícita ou tácita de outras

situações de fala e de ação; tudo isso são táticas praticadas, nas quais as lógicas são colocadas nas temporalidades múltiplas que não são imediatamente manifestadas nos comportamentos.

Ainda segundo a autora, no que se refere às pesquisas históricas, esse fenômeno é ainda mais evidente. O pesquisador que constrói sua interpretação de fontes a partir de seu tempo e de seu lugar arrisca-se incessantemente a cair numa cilada:

Os saberes implícitos que ele constitui empiricamente em um ambiente são às vezes destinados a serem ineficazes (ele não compreende a que fazem alusão os textos, a quais realidades escolares supõem), às vezes já induzidos a assimilações (ele marca sobre uma realidade escolar passada ou distante os esquemas postos numa experiência escolar próxima, multiplicando os contra-sensos (Idem)

A despeito das dificuldades, lançamo-nos ao desafio de nos aproximar dos *fazeres ordinários* das classes de leitura, de escrita e cálculo de Minas Gerais no segundo quartel do século XIX.

Os mapas remetidos de Paracatu do Príncipe e do Arraial do Desemboque têm formatos parecidos (SP PP 1/42, cx. 01, pac. 07). Os professores criaram as categorias de classificação dos alunos de acordo com o conteúdo aprendido e com os procedimentos didáticos de memorização e recitação.

- Lê escrito de mão e vários autores de letra redonda e escreve letra fina, faz conta de juros.
- Lê escrito de mão e cartilha, faz conta de somar e diminuir e escreve letra fina.
- Lê escrito de mão e cartilha, escreve letra grande e está dando tabuada.
- Lê escrito, escreve e sabe tabuada.
- Está lendo escrito e tabuada e escreve a,b,c pequeno.
- Lê escrito e principia a escrever.
- Está dando nomes e sílabas.
- Lê nomes, suas sílabas e escreve.
- Lê cartas de nomes e escreve letra grande.
- Carta de nomes e escreve a,b,c.

O cadete José de Queiroga Vasconcelos Ataíde iniciou suas atividades na escola de ensino mútuo de São João del Rei em 28 de março de 1827. Um mapa da escola são-joanense, enviado ao governo provincial em 20 de maio de 1827, traz fragmentos

preciosos sobre o modo como se organizou o trabalho pedagógico na província mineira durante as experiências com o método mútuo (SP IP 3/2, cx.01 pac. 01). A criação de aula de José de Queiroga Vasconcelos Ataíde deu-se em data anterior à publicação do *Compendio explicativo sobre o methodo mútuo*,⁵⁵ mas a semelhança entre a organização desta, demonstrada no mapa, e aquela proposta no referido compêndio leva-nos a inferir que Marink cumpriu a tarefa de difundir entre os professores da província as prescrições do método mútuo.

O arranjo das classes da escola de São João del Rei, demonstrado no mapa,⁵⁶ é o mesmo que propõe José Carlos Marink. Os 77 alunos da escola estavam separados em três classes: a 1ª classe – *Banco de areia*; a 2ª classe – *Escreituração em pedra*; e a 3ª classe – *dos adiantados que escrevem em papel*. Aqui, os materiais servem para dividir o conjunto dos alunos da escola. No capítulo I, sob o título *Da Aula Marink* (1828 p.13-14) escreve: “Organizar-se-hão os bancos, conformes às classes a que pertencerem. As classes são trez, a 1ª he a em que os primeiros alumnos escrevem em area: a 2ª he a em que elles escrevem em pedras: e a 3ª a em que escrevem em papel”.

José de Queiroga dividiu cada uma das classes em três subclasses: a 1ª compunha-se de 27 alunos, 20 *principiantes*, 5 *com algum adiantamento* e 2 *quase prontos para a 2ª classe*; a 2ª classe era formada por 32 meninos, sendo 20 *principiantes*, 10 *com algum adiantamento* e 2 *promptos para a 3ª classe*; e a 3ª classe era constituída de 10 alunos *principiantes*, 6 *com adiantamento* e 2 *promptos*, totalizando 18 meninos. Essa divisão dos alunos em *principiantes*, *com algum adiantamento* e *promptos* é representativa da necessidade, imposta pela adoção de um modo simultâneo de ensino de organizar os alunos em grupos mais homogêneos, conferindo mais eficiência ao processo de ensino aprendizagem.

O conteúdo de aritmética supunha a divisão da 2ª classe em 7 bancos. “O 1º banco estudaria o sistema de numeração até dezena, o 2º até centena, o 3º até milhar, o quarto somaria, o 5º diminuiria, o 6º multiplicaria e o 7º e 8º dividiriam” (MARINK,1828, p. 28). José de Queiroga dividiu-a em apenas três subgrupos, o que suscita uma dúvida sobre sua organização, na escola de São João del Rei. Não podemos precisar se o

⁵⁵ Conforme se viu no capítulo 1, o *Compendio explicativo sobre o methodo mútuo* foi escrito pelo cadete José Carlos Marink e publicado em Ouro Preto, em 1828. A impressão do *Compêndio* teve como objetivo fazer circular entre os professores os princípios de organização e funcionamento de uma escola de ensino monitorial.

⁵⁶ Ver anexo VII.

professor fez um rearranjo do conteúdo da 2ª classe em função dos três grupos criados ou se as quatro operações aritméticas seriam aprendidas na classe seguinte, ou seja, na terceira. As duas hipóteses são plausíveis, pois que Marink escreveu: “Na 3ª classe os alunos além das 4 operações operarão sobre quantidades; quero dizer sobre extensões, pesos, medidas, etc. E também em regras de proporções, fracções e fracções decimais” (p.28).

Como vimos pela análise do mapa da escola de São João del Rei, na experiência com o método mútuo em Minas, a organização do conteúdo a ser ensinado estava muito próximo do que haviam pensado os idealizadores do método. Entretanto, os mapas das escolas públicas de Ouro Preto remetidos ao governo na década de 1830 revelam uma organização do fazer pedagógico que mesclava as prescrições do método de ensino mútuo e as determinações legais acerca do conteúdo a ser ensinado. Os mapas organizados pelo professor Herculano trazem o número de alunos, os nomes completos deles, a idade, os nomes dos pais ou educadores, o dia, o mês e o ano de entrada na escola, a quantidade de faltas no trimestre a que se refere o mapa e as observações sobre o desempenho escolar.

A escola de ensino mútuo de Ouro Preto iniciou suas atividades em 1826, sob a direção do cadete José Carlos Marink, como indica um relatório apresentado ao governo pelo delegado do 1º Círculo Literário em 1835 (SP PP 1/42, cx.02, pac. 63). Herculano Ferreira Penna deu início aos trabalhos no dia 13 de março de 1830, sendo o terceiro professor a assumir o cargo desde a sua abertura. Foram encontrados três mapas elaborados por ele (SP IP 3/2, cx. 01, pac. 04 e 06). O primeiro, datado 1º de julho de 1830, refere-se ao segundo trimestre de 1830, no qual constam os nomes de 63 meninos. Em 1º de janeiro 1831, o professor enviou as informações concernentes aos 86 alunos que frequentaram a aula durante o 4º trimestre do ano anterior. E em 1º de novembro de 1831 o governo tinha notícias dos 106 discípulos que estiveram sob a responsabilidade do professor durante os meses de julho, agosto e setembro.

As anotações feitas por Herculano na coluna das observações demonstram que seus alunos estavam separados em 11 classes. Ao localizar os alunos nas diferentes classes da escola, o professor também cria diferentes categorias para classificá-los em cada uma delas. Veja abaixo as expressões utilizadas por Herculano para dizer dos alunos que aprendiam na primeira classe.

- Começa na 1ª classe.
- Principia em escrever na 1ª classe.
- Principia na 1ª classe.
- Principia a formar caracteres na areia.
- 1ª classe começa a formar caracteres na areia.
- Escreve na 1ª classe.
- Escreve na 1ª classe de areia.
- Escreve em areia na 1ª classe.
- Escreve em areia-1ª classe.
- 1ª classe.

Nas escolas de ensino mútuo, os alunos da primeira classe eram os iniciantes que aprendiam a escrever o alfabeto no banco de areia. Contudo, pelas expressões acima, o professor parece separar os alunos em dois grupos. As palavras *começa* e *principia*, utilizadas nas cinco primeiras expressões, classificam os alunos que iniciavam o processo de aprendizagem da escrita. As demais categorias parecem referir-se àqueles que já haviam adquirido, senão todas, pelo menos parte das competências a serem desenvolvidas nesta classe. A distinção dos alunos evidencia a heterogeneidade dos ritmos da aprendizagem do conjunto dos alunos da classe.

Os alunos da segunda classe eram aqueles que escreviam em pedra e seriam distribuídos em sete bancos (MARINK, 1828, p. 13). Das expressões *escreve em pedra-2ª classe* e *2ª classe-de pedras* se depreende a princípio que Herculano organizava o ensino conforme as prescrições do *Compendio explicativo sobre o methodo mútuo* (MARINK, 1828). Contudo, em 1º de julho de 1830, Herculano informava que João Eugenio Nogueira escrevia em pedra na 2ª classe, os alunos Antônio Augusto França, Lourenço Ribeiro e Luís Maria d'Andrade escreviam em pedra na 3ª classe e José Joaquim Fernandes escrevia em pedra na 7ª classe. As expressões supramencionadas e as seguintes *2ª classe de pedra*, *3ª classe de pedra* e *8ª classe – Começa a escrever em papel*, analisadas em conjunto, levam-nos a inferir que Herculano optara por chamar de classe o que Marink chamara de banco no *Compendio explicativo sobre o methodo mútuo*.

Considerando as prescrições do método de ensino mútuo um saber pedagógico relativamente novo, podemos imaginar as dificuldades encontradas pelos professores mineiros para utilizar as categorias *banco* e *classe* para organizar o ensino e os próprios alunos. Utilizá-las como categorias equivalentes demonstra a existência de diferentes formas de identificar as mudanças que vinham ocorrendo no interior das escolas primárias. Nos três mapas elaborados por Herculano encontramos outras categorias de organização do ensino que têm como base o conteúdo ensinado. Vejamos alguns exemplos:

- 8^a classe – Aprende aritmética e os princípios de geometria.
- 8^a classe – Principia a aprender as quatro operações aritméticas.
- 9^a classe – Estuda gramática e aritmética.
- 10^a classe – Estuda gramática e princípios de geometria.
- 10^a classe – Começa o estudo da gramática.
- 10^a classe – estuda gramática.
- 11^a classe – Estuda gramática e princípios de geometria.
- 11^a classe – Aprende gramática e operações aritméticas.

Note-se que não há uma relação explícita entre as classes e o conteúdo a ser aprendido pelos alunos de cada uma delas. O aluno pode aprender os princípios da geometria na 8^a, na 10^a ou na 11^a classe. A gramática era objeto de estudo dos discípulos da 9^a, 10^a e 11^a classes. As operações aritméticas poderiam ser ensinadas na 8^a, 9^a ou 11^a divisão. Tal forma de organizar o ensino apresenta uma dissonância em relação aos fundamentos do método que apresentava entre as suas prescrições a definição precisa do conteúdo a ser ensinado aos alunos de cada uma das classes. A questão é significativa da dificuldade de assimilação das mudanças que vinham ocorrendo.

Ainda no que tange à organização do ensino, chamou-nos atenção no terceiro mapa elaborado pelo professor Herculano Ferreira Penna a drástica diminuição das expressões que fazem menção ao conteúdo ensinado (SP IP 3/2, cx.01, pac. 04). No terceiro trimestre de 1831 encontravam-se matriculados 106 alunos na aula pública de ensino mútuo da cidade de Ouro Preto, mas o conteúdo somente pode ser encontrado

nas observações referentes a nove meninos. Prevaecem as expressões que conjugam de diferentes maneiras a menção à classe na qual o aluno aprende com as observações sobre o seu rendimento e do grande número de faltas que impede o progresso dos meninos. Outras vezes, o professor combina a menção à classe com os atributos pessoais e a referência à quantidade de faltas. Pode-se encontrar ainda, na coluna das observações, somente a determinação da classe à qual pertence o aluno, mas em quantidade bem inferior às anteriores.

- 1^a classe. Pouco aplicado.
- 2^a classe. Não tem adiantamento porque não tem aplicação.
- Talento—3^a classe. Não tem maior aproveitamento por causa das faltas.
- 4^a classe.
- 5^a classe. Tem habilidade.
- 7^a classe. Tem habilidade, não progride por causa das muitas faltas.
- 8^a classe. Aproveitamento ordinário.
- 9^a classe. Muito talentoso. Tem grande aproveitamento.
- Talento—11^a classe. Não Progride por causa das muitas faltas.

Entre as observações referentes aos 106 alunos, localizamos apenas uma que menciona a classe, relacionando-a ao material no qual o aluno era capaz de escrever *muito aplicado 4^a classe de pedra*. A supressão, no último mapa, das expressões que demonstram o vínculo entre as classes e o material utilizado pelos alunos de cada uma delas, assim como as que revelam o conteúdo ensinado, é um indício da existência de “procedimentos ordinários da vida profissional, um conjunto de gestos ignorados pelos iniciantes, mas tornados invisíveis logo que aprendidos pelos mestres que adquiriram ao fim de alguns anos, uma certa competência” (CHARTIER, 2000, p. 164).

Depois de cinco anos de funcionamento da escola mútua de Ouro Preto, Herculano supunha que a realidade escolar já era conhecida. Os mapas elaborados na ocasião dos exames para informar o governo sobre a situação da escola não precisavam mais conter informações tão detalhadas quanto antes. As práticas de ensino orientadas pelas prescrições do método monitorial haviam se sedimentado e não precisavam mais ser descritas, apenas designadas. O que se fazia na escola já era supostamente conhecido.

Não era mais necessário dizer que o aluno da 1ª classe aprendia a escrever na areia, que os da segunda o faziam na pedra e que o papel seria utilizado pelos mais adiantados da 8ª em diante.

As descrições do *fazer ordinário*, ao que parece, tornaram-se prescindíveis. A idéia de um cotidiano escolar parcialmente conhecido por terceiros faz com que o professor crie outras categorias de organização do trabalho docente. Herculano não precisava informar que determinado aluno *escreve na 1ª classe de areia* ou que a *9ª classe estuda gramática e aritmética* - já era sabido.

Uma vez que o método mútuo foi implantado somente em algumas escolas da província, depreende-se que naquelas que não foram alcançadas o ensino organizou-se de forma diferente. As categorias de classificação dos alunos de Itabira do Campo foram criadas pelo professor, combinando os conteúdos de ensino e as habilidades adquiridas pelos alunos. As categorias

- Lê silabas.
- Lê soletrado.
- Lê e escreve soletrando.
- Lê e escreve por debuxo.
- Lê e escreve e conta a 1ª operação.
- Lê e escreve e conta a 2ª operação.
- Lê e escreve e conta a 3ª operação.
- Lê e escreve e conta até a 4ª operação.
- Lê e escreve e conta até proporção de inteiros.
- Lê e escreve e conta até proporção (SP IP 3/2, cx. 01, pac. 05,13, 21 e 38).

Nos mapas de cachoeira do Campo encontramos as seguintes categorias:

- Gramática, aritmética e geometria.
- Gramática, divide, escreve miúdas.
- Gramática nacional, multiplica, escreve nomes.
- Lê escrito, soma e diminui e escreve sílabas.

- Lê escrito, soma e escreve maiúsculas.
- Lê nomes e escreve ABC.
- Lê sílabas e escreve ABC (SP IP 3/2, cx. 01, pac. 06 e 13).

Os mapas das escolas de São João del Rei, Ouro Branco, Prados, Lagoa Dourada e São José foram elaborados em 1844 pelo tenente Ernesto Antônio Lassance Cunha, que visitou as escolas e examinou os meninos. As categorias de classificação dos alunos foram orientadas pela distribuição do conteúdo de ensino em etapas e pelo material escolar utilizado pelos meninos. Veja abaixo algumas categorias criadas por ele.

- A,b,c.
- Ba,be.
- Cartas de nomes.
- Lê escrito.
- Lê, escreve e soma.
- Lê, escreve, soma e diminui.
- Lê, escreve, soma, diminui e multiplica.
- Lê, escreve e faz as 4 operações (SP PP 1/42, cx. 14, pac.08)

Nos mapas das escolas de São João Del Rey e São José encontramos ainda as seguintes categorias.

- Principia a ler e escreve em areia.
- Principia a ler e escreve em pedra.
- Lê e escreve em pedra (*Idem*).

Essas diferenças entre os mapas elaborados põem em evidência a complexidade do trabalho docente mediante o exame de fenômenos algumas vezes considerados triviais e, ainda, trazem à tona as possíveis diferenças entre a prática profissional de professores iniciantes e a daqueles tarimbados.

Chamou-nos atenção a grande diversidade de categorias criadas para dizer da aprendizagem dos alunos e fato de serem utilizadas com muita frequência. Vejamos as categorias por escola.

Escola de primeiras letras de Ouro Preto

- 9^a classe com aproveitamento ordinário.
- 9^a classe com algum aproveitamento.
- 9^a classe com aproveitamento médio.
- 9^a classe muito talentoso.
- 9^a classe talentoso e aplicado: tem aproveitamento (SP IP 3/2, cx. 01, pac. 04 e 06).

Escola de primeiras letras de Itabira do Campo

- Lê sílabas com bom desembaraço.
- Lê soletrado e com pouco desembaraço.
- Lê soletrado com algum desembaraço.
- Lê e escreve com algum desembaraço.
- Lê e escreve com desembaraço (SP IP 3/2, cx. 01, pac. 05, 13, 21 e 38).

Escola de primeiras letras de São João del Rei

- Lê mal e principia a somar.
- Lê com pouco desembaraço, escreve, soma e diminui.
- Lê com algum desembaraço, escreve, soma e diminui.
- Lê com acanhamento, escreve e faz as quatro operações.
- Lê e escreve com algum acanhamento, escreve e faz as quatro operações.
- Lê bem, escreve e faz as quatro operações.
- Lê e escreve sofrivelmente.
- Lê sofrivelmente e escreve.
- Lê bem e escreve sofrivelmente.
- Lê e escreve bem.
- Lê bem, escreve, soma e diminui (SP PP 1/42, cx. 14, pac. 08).

Escola de primeiras letras de Lagoa Dourada

- Lê e escreve sofrivelmente.
- Lê e escreve sofrivelmente e conta.
- Lê e escreve bem e conta mal.
- Pouco adiantamento (SP PP 1/42, cx. 14, pac. 08).

Escola de primeiras letras de Ouro Branco

- Lê e escreve como principiante.
- Lê mal e escreve mal.
- Lê bem e escreve bem.
- Escreve mal e lê bem.
- Lê e escreve sofrivelmente.
- Lê, escreve e conta com desembaraço.
- Lê sofrivelmente, escreve, soma e diminui (SP PP 1/42, cx. 14, pac. 08).

Escola de primeiras letras de Prados

- Muito aproveitamento. Lê, escreve e soma.
- Lê sofrivelmente.
- Lê sofrivelmente e escreve mal.
- Lê sofrivelmente, escreve e soma.
- Lê bem e escreve sofrivelmente.
- Lê e escreve mal.
- Lê e escreve muito mal.
- Escreve mal e lê bem (SP PP 1/42, cx. 14, pac. 08).

Durante o processo de ensino-aprendizagem os professores avaliam seus alunos e criam formas de dar visibilidade às diferenças em seu desempenho. Assim é bastante elucidativa a observação de Chervel (1990, p. 208):

A defasagem, frequentemente considerável, entre o 'ensino' e a 'aprendizagem', reveste-se de aspectos diversos. O aspecto sociológico e

quantitativo mais visível é o fracasso escolar de uma fração mais ou menos expressiva da classe. A infinita diversidade dos espíritos, das faculdades, dos 'dons', das atitudes que os professores encontram diante deles no contexto escolar constitui um parâmetro fundamental para o estabelecimento e a fixação das etapas de uma disciplina. Se é provavelmente verdadeiro que todo o espírito normalmente constituído pode aprender tudo o que se ensina na escola, é também exato que, no momento de fixar a norma de progressão na disciplina, a escola é constringida, por razões diversas, a determinar o nível médio de progressão ao qual não poderão se adaptar senão uma parte dos alunos.

Quando um professor informa que seu aluno tem um *aproveitamento ordinário*, ele está dizendo daquele cujo rendimento ficou de acordo com certos padrões estabelecidos. Ao estabelecer padrões de rendimento, impõe-se a necessidade de criar categorias para classificar aqueles alunos cujo rendimento ficou abaixo e acima do parâmetro estabelecido. É isso que fazem os professores mineiros quando informam nos mapas que determinado aluno *lê e escreve sofrivelmente* ou *lê com pouco desembaraço* ou, ainda, que alguns deles *têm pouco adiantamento*.

A partir dessas categorias de classificação dos alunos segundo os diferentes graus de aproveitamento, são criadas outras categorias que os distinguem, apoiando-se em atributos pessoais. Ocorre, então, um deslocamento das categoriais de classificação dos alunos nas diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem para a classificação individual dos aprendizes.

- De muito talento e provector.
- Muito talentoso e aplicado.
- Talentoso— 11^a classe.
- Tem habilidade.
- Lê e escreve por debuxo, pouco habilidoso.
- Lê e escreve por debuxo, mais habilidoso.
- Muito preguiçoso e por isso não tem adiantamento.
- Aprende pouco. É quase demente.
- Lê e escreve por debuxo e é estúpido.
- Lê e escreve acanhado por ser estúpido.

Os alunos *talentosos, provectoros, aplicados e habilidosos* são, possivelmente, aqueles cujo desempenho superava as expectativas do mestre. Os discípulos podiam ser mais ou

menos *habilitados*, *muito talentosos* ou simplesmente *talentosos*. Dos menos *habilitados*, dos *preguiçosos* e *estúpidos* não se podia esperar muito. O que dizer, então, de alguém *que pouco aprende e é quase demente?*

Notamos que nas escolas de primeiras letras de Minas Gerais cujos mapas examinamos não há uma relação entre a idade dos alunos e as categorias de organização do ensino criadas e/ou adotadas pelos professores. Segundo Chervel (1990, p. 196),

não há quase dúvida de que a causa única da divisão do grupo de alunos e da sua repartição em classe por níveis não esta, originalmente, na natureza das dificuldades encontradas. É a própria constituição da disciplina que determina esta importante inovação na história da pedagogia. Note-se que, que até o fim do século dezanove, a consideração da idade não desempenha papel nenhum nesta repartição, nem no secundário nem no primário; encontram-se, em todas as divisões, variações consideráveis, podendo esta variação alcançar dez ou doze anos.

No caso de Minas Gerais, essa variação é muito maior no que se refere à idade mínima e à idade máxima dos alunos. Os aprendizes das primeiras letras eram crianças, jovens e adultos, com idade entre 5 e 30 anos. É comum encontrarmos irmãos com idades diferentes que entram na escola juntos. Os menores demoram mais a aprender e os professores falam disso.

Nomes	Idades	Entrada			Observações
		Dia	Mês	Ano	
Luis Maria de Andrade	7	11	maio	1829	7 ^a classe de talento e aproveitamento médio
Feliciano José de Andrade	5	11	maio	1829	3 ^a classe tem pouco adiantamento
João da Costa Braga	10	23	Ag.	1830	7 ^a classe- Tem talento e aproveitamento
José da Costa Braga	11	23	Ag.	1830	5 ^a classe- Talento médio

Mapa referente ao 4^o trimestre de 1830. **Fonte:** SP IP 3/2, cx. 01.

Nomes	Idades	Entrada			Observações
		Dia	Mês	Ano	
Simião José Ribeiro	10	14	Abr.	1830	9ª classe talentoso e aplicado:tem aproveitamento
José Paulino Ribeiro	12				10ª classe com algum aproveitamento
Luis Cirino de Freitas	10	31	Jan.	1831	3ª classe
Joaquim Cirino	8	31	Jan.	1831	2ª classe
José Cirino	7	31	Jan.	1831	1ª classe
Augusto Freire d'Andrade	12	7	Out.	1831	9ª classe
Gomes Freire d'Andrade	9	7	Out.	1831	Escreve sílabas em pedra
Bernardo Freire d'Andrade	6	7	Out.	1831	Começa na 1ª classe

Mapa referente ao 3º trimestre de 1831. **Fonte:** SP IP 3/2, cx. 01

A Lei nº 13 sinaliza uma tentativa de estabelecer limites de idades para os alunos de primeiras letras ao determinar a obrigatoriedade do ensino para as pessoas livres que tivessem entre 8 e 14 anos.

Uma análise do processo educativo escolar tal como a que nos propusemos fazer aqui exige que se privilegie o papel inventivo do professor no processo de construção de uma cultura escolar. E apreender a lógica de criação e de utilização das categorias discutidas é uma tarefa necessária se desejamos entender a organização do ensino nas escolas mineiras na primeira metade do Oitocentos. Nesse sentido, fez-se importante

voltar nosso olhar para esses sujeitos escolares e surpreendê-los em seu fazer cotidiano, definindo e pondo em funcionamento certas estratégias de configuração de sua profissão e de seu campo de atuação. Compreendê-los como componentes de uma cultura escolar, quer enfatizar a idéia de que os sujeitos escolares, alunos e sobretudo os professores não apenas põe em funcionamento uma instituição ou uma cultura definidas sem sua presença, mas que, pelo contrário, participam ativamente na construção da escola e da cultura e de si mesmos como sujeitos sociais (FARIA FILHO, 2002, p.18).

Um dos objetivos da criação dos métodos mútuo, do simultâneo e misto foi criar condições para a instrução simultânea dos alunos. Nesses métodos, o monitor, o vigilante e/ou professor deveriam ensinar aos alunos reunidos em grupos, e não mais

um por um, como no método individual. A instrução simultânea impôs a necessidade de criação de categorias mais homogêneas de organização do ensino. Daí a separação dos alunos em bancos, classes e divisões, “conforme seu o grau de adiantamento”. Durante o período investigado, vemos um esforço por parte do governo em implantar esses novos métodos de ensino.

As experiências com método individual permitiam um refinamento do olhar do professor sobre a aprendizagem do aluno. Para citar o exemplo da leitura, entre não saber e saber ler poderia existir uma gama enorme de variações. Pode-se ler *como principiante*, ler *sofrivelmente*, ler *soletrado*, ler *soletrando*, ler *mal* e ler *bem*. Maria Lucia Hilsdorf, discutindo a prática de ensino da professora paulista Benedita Trindade, encontrou categoriais de organização do trabalho pedagógico similares àquelas que encontramos nos mapas das escolas mineiras nas quais o ensino mútuo não foi implantado. Segundo a pesquisadora, a grande quantidade de expressões utilizadas para dar visibilidade à seqüência de aprendizagem levantada a partir da investigação deve-se ao fato de a professora de meninas ensinar pelo método individual. Ensinando individualmente, “cada criança era atendida segundo a sua particular progressão nos estudos e no arranjo linear e não seriado das matérias havia uma seqüência de aprendizagem muito marcada”⁵⁷ (HILSDORF, 1998, p. 526)

Com a introdução dos novos métodos de ensino, tenta-se modificar a relação professor-aluno e os procedimentos de trabalho, tornando as variações existentes entre o *não saber* e o *saber* menos visíveis. Entretanto, a despeito de todo o investimento por parte do governo para que a prática dos professores mineiros se pautasse nas prescrições dos novos métodos, a diversidade de categorias de organização do ensino encontradas nos mapas nos leva a inferir que *os fazeres ordinários da classe* continuavam ainda fortemente influenciados pelo método de ensino individual.

3.4 Do tempo conferido às primeiras aprendizagens

Nesse item, dedicar-nos-emos ao tempo conferido à aquisição dos saberes elementares pelas crianças e jovens que freqüentaram as escolas mineiras de primeiras letras nas décadas de 1820 - 1840. Buscamos mostrar quanto tempo os alunos

⁵⁷ Maria Lucia Hilsdorf (1998, p. 526) levantou as seguintes menções relativas ao conteúdo ensinado: ler o ABC; ler sílaba ler sílaba e principiar a escrever; soletrar cartas e começar a escrever; ler corretamente cartas, livro e escrever mal; ler bem, escrever mal, contas de somar; ler bem, escrever mal, contas de diminuir; ler bem, escrever mal, contas de somar e tabuada; ler bem, escrever bem, contas de diminuir e gramática; ler e escrever bem, contas de multiplicar; ler e escrever bem, contas de multiplicar e gramática.

permaneciam na escola para aprender o conteúdo designado para o ensino primário. Constatamos que o tempo gasto para aprender está diretamente relacionado à natureza dos saberes transmitidos. Doravante, abordaremos a questão do tempo conferido às primeiras aprendizagens. Articulamos a questão ao método de ensino, empregado na instrução primária, aos materiais escolares, especialmente aqueles utilizados nas lições de leitura e escrita, tais como cartas, compêndios, pena, papel e tinta, à habilitação dos professores para transmitir o conteúdo, à frequência dos alunos às aulas e ao fato de algumas crianças e jovens se matricularem nas escolas tendo já algum conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo.

Na aplicação do método lancasteriano, as lições deveriam ser simplificadas para que pudessem ser transmitidas rapidamente em lições curtas com uma seqüência claramente definida, e o ensino da leitura e da escrita seria simultâneo. O articulista do jornal *O Universal*, entusiasta do referido método, escreveu: “Calcula-se que os meninos precisão cerca de trez semanas, ao mais tardar, para conhecer bem todas as letras; e dez semanas, quando muito para escrever bem na areia” (3/8/1825). No mapa da escola mútua de Ouro Preto, referente ao 2º semestre de 1830 (abril, maio e junho), datado de 1º de julho de 1830, os alunos da primeira classe haviam se matriculado na escola em datas diferentes, mas estavam todos aprendendo a escrever o alfabeto na areia, fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita.

Nomes	Entrada			Observações
João José de Saldanha	4	fev.	1830	Escreve na 1ª classe
Augusto Cezar	10	abril	1830	Escreve em areia na 1ª classe
Silvério Silvestre dos Reis	17	maio	1830	Principia em escreve na 1ª classe
Domingos José Nogueira	2	junho	1830	Principia na 1ª classe

Fonte: SP IP 3/2, cx 01

José Pinto Madureira estava na escola há mais tempo – quatro meses – e Domingos José Nogueira ingressara por último, tendo quatro semanas de frequência. Silvério Silvestre dos Reis, com pouco mais de seis semanas de frequência, e Domingos José Nogueira iniciavam o estudo das letras do alfabeto. João José de Saldanha e Augusto Cezar, com 21 e 11 semanas de frequência, respectivamente,

ainda escreviam na areia, contrariando os argumentos utilizados para defender o método de ensino mútuo nas páginas de *O Universal*.

A situação do ensino na escola lancasteriana não era diferente daquelas nas quais o sistema não foi implantado. Os mapas da escola de primeiras letras de Cachoeira do Campo trazem outras informações sobre o tempo gasto para aprender o alfabeto.

Nomes	Entrada			Observações
Herculano de Aquino Viana	20	agosto.	1830	Alfabeto, escreve o mesmo
Domingos Dias da Silva	18	outubro	1830	Alfabeto, escreve o mesmo
Luis Gabriel Mendes Ribeiro	6	junho	1831	A,b,c

Fonte: SP IP 3/2, cx 01

Herculano de Aquino Viana e Domingos Dias foram examinados publicamente em 24 de dezembro de 1830. Na ocasião, eles tinham, respectivamente, 19 e 10 semanas de frequência e sabiam ler e escrever o alfabeto. Luís Gabriel Mendes Ribeiro passou pelo exame público no dia 2 de dezembro de 1831, quando, com 26 semanas de escola, sabia apenas ler o ABC. Na escola do arraial de Prados, o alfabeto era objeto de estudos de diversos os alunos que possuíam entre três meses e um ano e dois meses de escola.

Na matéria de *O Universal*, os argumentos tinham por objetivo provar a superioridade do método mútuo em relação ao individual. O articulista sublinhava que nas escolas monitoriais, para aprenderem as sílabas simples (*ba, be, bi*), os alunos levariam, normalmente, três meses ou um pouco mais, no caso daqueles de menos talento. O prazo estipulado não coincide com a realidade do ensino. Domingos José Nogueira levou seis meses para chegar à segunda classe, na qual aprendia as sílabas formadas por consoante e vogal. Há exceções, como João Eugênio Nogueira, irmão de Domingos, que com um mês de frequência escrevia em pedra na 2^a classe. Entretanto, o tempo variava sempre entre quatro e seis meses na escola de ensino mútuo.

Nomes	Entrada	Observações
-------	---------	-------------

João Rodrigues	30	junho	1830	2ª classe- Escreve sílabas em pedra
Francisco de Paula	03	julho	1830	2ª classe
João da Silva Barbosa	3	agosto	1830	2ª classe de pedras

Fonte: SP IP 3/2, cx 01, pac.06 –Mapa de 1º de janeiro de 1831

Na escola de Cachoeira do Campo, onde o método mútuo não foi adotado, os alunos gastavam de um ano e cinco meses a quatro meses para ler sílabas e escrever o alfabeto.

Nomes	Entrada			Observações
Thomaz Gonçalves**	19	abril	1830	Lê sílabas, escreve a,b,c
Bernardo de Sena*	26	abril	1830	Lê sílabas, escreve a,b,c
João Francisco Pereira*	30	maio	1830	Lê sílabas, escreve a,b,c
Cristiano José**	3	agosto	1830	Lê sílabas, escreve a,b,c

Fonte: SP IP 3/2, cx 01pac. 06 e 13–* Examinados em 24/12/1830 ** Examinados em 07/07/1831

Nos mapas da escola de Itabira do Campo, o professor utiliza a expressão *lê sillabas* e o tempo varia entre um e nove meses (SP IP3/2 cx.01 pac. 05, 13, 21 e 38). Na década seguinte nas escolas de São José e Lagoa Dourada os meninos gastavam de um a nove meses e meio para aprender as sílabas (SP PP 1/42, cx.14, pac. 08). Com exceção da escola do ensino mútuo, que especifica o tipo de sílabas a ser estudada pelos alunos de cada classe ou banco, não é possível saber a que tipo de sílabas os professores se referem. Elas poderiam ter duas, três, quatro ou até cinco letras.

Depois de conhecerem bem as sílabas, iniciar-se-ia a aprendizagem dos *nomes*. Os alunos iriam, então, estudar as palavras. Nas escolas de ensino mútuo, as *palavras* ou *nomes* eram estudados na 5ª classe (*O Universal*, 8/8/1825). Não há em nenhum dos três mapas da escola mútua de Ouro Preto que consultamos referência ao conteúdo do ensino, mas somente a menção 5ª classe diante dos nomes de quatro alunos, às vezes acompanhada de observações sobre o seu rendimento ou à quantidade de faltas. Os alunos tinham de dois anos e um mês a quatro meses de escola quando foram examinados.

Cassiano do Couto e Augusto César tinham, respectivamente, dois anos e um mês e um ano e cinco meses de escola e eram *pouco aplicados* aos estudos, segundo o professor Herculano. Olímpio Rabelo tinha habilidade e estava na escola havia dois anos e um mês, mas não progredia *por causa das muitas faltas*. José da Costa Braga tinha menos tempo de frequência, quatro meses, e aprendia na 5ª classe e tinha *talento médio*. As observações nos obrigam a relativizar o tempo da aprendizagem dos nomes. Na escola de Cachoeira do Campo, os alunos gastavam de um ano e meio e seis meses e meio para ler e escrever *nomes*. Mais uma vez contrariam-se os argumentos em favor da eficiência do método mútuo, uma vez que os alunos da escola de Cachoeira do Campo gastavam menos tempo do que os da escola mútua de Ouro Preto para aprender os *nomes*.

Nas escolas de Lagoa Dourada e São José, os alunos levavam de dez a doze meses para chegar ao estudo *das cartas de nomes*. Em Prados o tempo sobe para um ano e cinco meses (SP PP 1/42, cx.14, pac. 08). Os alunos que passavam a etapa de estudo dos *nomes* já sabiam ler e escrever. Na tabela abaixo, vemos o tempo que alguns os meninos levavam para aprender a ler e escrever.

Nomes	Entrada			Data do exame		
João Soares Baptista	26	abril	1841	06	maio	1844
Gustavo Lacra	07	novembro	1842	08	maio	1844
Diogo dos Reis	07	fevereiro	1843	11	maio	1844
Domingos Magalhães Gomes	19	julho	1843	06	maio	1844
Hipólito Faria	21	agosto	1843	7	maio	1844

Fonte: SP PP 1/42, cx 14, pac. 08

Os alunos que aprendiam a ler e a escrever iniciavam o estudo da gramática e o trabalho com a aritmética. Na escola mútua de Ouro Preto, a gramática é um daqueles conteúdos de ensino que não têm relação com a classe na qual o aluno aprende. Alunos com dois anos e oito meses de escola dedicavam-se a esse estudo, assim como aqueles que tinham nove semanas de frequência, ou seja, menos de dois meses. Na escola de Cachoeira do Campo, onde não fora implantado o método mútuo, o tempo variava entre nove meses e um ano e nove meses.

Na escola de Cachoeira do Campo, eles levaram aproximadamente seis meses para aprender a somar. Leonel, Rodrigo, Candido, João e Manoel se matricularam na escola no dia 22 de março de 1830 e em 7 de setembro estavam estudando a *soma*. Lúcio Murta e Antônio Rodrigues Guerra e João Leite da Costa, com nove meses de frequência, já sabiam somar e diminuir (SP IP3/2 cx.01 pac. 06 e 13). Na escola de Itabira os alunos dedicavam de dois meses a dois anos e dois meses ao estudo da 1ª operação. A aprendizagem da 2ª operação se dava entre o mínimo de um ano e quatro meses e o máximo de dois anos e quatro meses de frequência. Os alunos que aprendiam a 3ª operação tinham entre um ano e nove meses e três anos e quatro meses de escola, tempo equivalente aos que aprendiam a 4ª operação. Os meninos que aprendiam proporção tinham, no mínimo, um ano e dois meses e no máximo de três meses de escola. Alguns alunos levavam seis meses para passar de uma operação a outra. Assim vejamos o quadro abaixo.

Nome	1º exame 7/01/1831	2º exame 12/07/1831	3º exame 01/04/1832	4º exame 02/07/1832
Custodio	Conta a 1ª operação	Conta a 2ª operação	Conta a 3ª operação	Conta bem a 4ª operação
Francisco	Conta a 1ª operação	Conta a 2ª operação		
Balbino			Conta a 1ª operação	Conta a 2ª operação
Joaquim			Conta bem a 3ª operação	Conta a 4ª operação

Fonte: SP IP3/2 cx.01 pac. 05, 13, 21 e 38.

Segundo o mapa (SP PP 1/42, cx.14, pac. 08), na escola de São João del Rei havia meninos que sabiam fazer as quatro operações com seis meses e com seis anos e oito meses de escola. Nas escolas de ensino mútuo, os alunos começavam a aprender as operações aritméticas na 4ª classe e, como nas demais escolas, a adição era a primeira. Nos mapas da escola de Ouro Preto (SP IP3/2 cx.01 pac. 04 e 06) encontramos quatro alunos que estavam nesta fase do processo de aprendizagem. Francisco Pacífico, Cassiano do Couto, Feliciano José e Lourenço Ribeiro tinham de 3 a 28 meses de frequência. Meninos que freqüentavam a escola entre 4 e 26 meses se dedicavam a aprender a subtração na 5ª classe. Na classe seguinte, aprendiam a

multiplicar aqueles que tinham entre 19 e 7 meses de escola. A 4ª operação, ou seja, a divisão, requeria um tempo maior de estudo na 7ª e 8ª classes. Os alunos que aprendiam a dividir tinham entre dois anos e quatro meses e um dia de escola.

Conforme já tivemos ocasião de informar, não havia um tempo determinado para aprender as *primeiras letras*, assim como não havia também consenso sobre o tempo necessário ao estudo dos conteúdos de ensino designados para o ensino primário. O delegado do 1º Círculo Literário, Luís Maria, escrevia em seu relatório de 1835 “que supõem precisos 2 a 3 annos de freqüência para que os meninos sejam instruídos” (SP PP 1/42, cx. 02, pac. 63). Na opinião de Francisco de Assis Peregrino, era o ensino individual que tornava a aprendizagem da leitura e da escrita morosa. Segundo ele, “no fim de quatro ou cinco annos os meninos saiam da escola apenas sabendo mal ler e mal escrever”. Contudo adotando-se o método simultâneo, o processo não seria tão lento (SP 236). As fontes desta pesquisa revelaram a complexidade do processo de ensino aprendizagem que teve lugar nas escolas mineiras na primeira metade do século XIX. Tal processo não pode ser entendido sem uma articulação com diversos elementos que determinam a eficiência ou a ineficácia que caracterizam o processo de escolarização em determinado momento histórico.

O século XIX foi marcado pelos esforços de dirigentes imperiais e provinciais no sentido de organizar o ensino público, e a formação dos professores era uma dimensão das mais importantes nessa empreitada. Aqui nos parecem esclarecedoras as reflexões de Rosa (2001, p.36):

É a partir da década de 20 do século XIX, que, pela primeira vez, a importância da formação dos professores é discutida de forma mais intensa em Minas Gerais. Essa discussão esteve atrelada a uma organização que se propunha para o ensino público naquele período.

Observa-se, nas discussões sobre a importância de se organizar um sistema público de ensino e de escolarizar a população, a produção de um discurso no qual, a falta de uma formação específica dos mestres de primeiras letras, passa ser colocada como a principal causa para o pouco sucesso da instrução primária na Província de Minas Gerais.

Os mestres que haviam se encarregado do ensino de primeiras letras tiveram seus saberes e práticas escolares desqualificados e foram, doravante, considerados incapazes e desinteressados pelos dirigentes mineiros.

O presidente Manoel Ignácio de Melo e Souza, no relatório apresentado ao Conselho Geral da Província em 1832, dava ciência da situação das escolas elementares em Minas Gerais. Entre os assuntos tratados, estava a inadequação da Lei Geral de

Ensino Público à situação real da educação. O presidente falava do desajuste entre os conteúdos de ensino determinados na lei e a falta de habilitação dos professores para fazê-lo. Segundo o presidente, “a Lei que mandou ensinar muitas matérias nas Escollas de primeiras Letras não prévio que faltarião Mestres, que bem preenchessem os seus deveres”.

No mesmo ano, o ministro do Império Lino Coutinho informava o estado geral da instrução pública e, como o presidente da província, mineira chamava atenção para a falta de habilitação dos professores para ensinar as matérias marcadas na lei:

Muitas escolas se têm criado por todas as províncias do Império e aprovadas pelo governo central; algumas têm sido providas; porém, a maior parte ainda se acha vazias... Porque ao falar a verdade, carecemos de mestres e de mestras, que bem ensinem todas as matérias designadas na Lei de 15 de outubro de 1827, que fez das escolas de primeiras letras, aulas verdadeiramente maiores, mandando ensinar outras muitas coisas, além de ler, escrever e contar (MOACYR, 1936, p.194)

Os professores foram, repetidas vezes, responsabilizados pelo pouco progresso da instrução, mas não era somente esse o obstáculo que se impunha à estruturação do sistema de ensino público. Sentia-se a falta, na educação escolar, de um método de ensino eficiente. O ensino individual não se adequava à necessidade de instruir, com economia de tempo e dinheiro, as camadas inferiores da sociedade. Nesse contexto, os métodos de ensino mútuo, simultâneo e misto se apresentaram em diferentes momentos como boas alternativas ao método individual. Entretanto, sua implantação também não resolveu os problemas detectados no ensino primário. Havia mais questões envolvidas. O provimento material das escolas era uma delas.

Faltavam nas escolas materiais cujo uso estava vinculado aos princípios inovadores dos métodos de ensino, mas carecia-se também dos materiais que tinham uma história, já longa, nas práticas de leitura e escrita, que, pela escola pública, desejava-se senão generalizar, ao menos ampliar. A instrução simultânea dos alunos era o fundamento dos métodos mútuo, simultâneo e misto. Contudo, ensinar ao conjunto dos alunos, e não a um por vez, requer a distribuição de “manuais” idênticos para cada membro do grupo. Sem tabelas, cartas, folhetos e compêndios de que pudessem se servir os alunos, o ensino da leitura, da escrita e do cálculo tornava-se demorado. Isso contrariava o propósito da implantação dos novos métodos de ensino que buscavam conferir mais agilidade ao processo de ensino.

A dificuldade em atender a essa necessidade foi uma constante no período investigado. Em 1837, Agostinho Vieira, delegado do 5º Círculo Literário, escrevia: “[...] nas grandes povoações o pouco cuidado dos pais a fornecerem a seus filhos compêndios os objetos indispensáveis a sua instrução como modelos de escripta, cartas, papel, compêndios e outros preparativos necessários, embaraça a regularidades do ensino” (SP PP 1/42, cx.07, pac. 42). No entanto, não se tratava de pouco cuidado, e sim da pobreza dos pais, que os impedia de dar a seus filhos o material escolar, principalmente tinta, penas e papel utilizados nas lições de escrita e cálculo.

Em diversos relatórios de delegados de círculos literários e ofício de professores ao governo, a pobreza dos pais dos alunos é apontada como um empecilho à ampliação do acesso e à permanência nas escolas de primeiras letras. A fala do presidente Sebastião Barreto Pereira Pinto, dirigida à Assembléia Legislativa Provincial em 1841, dava a dimensão do problema:

[...] Vê-se que o número de matriculados não é inferior a 9.000, sendo já reconhecido que a 4ª parte delles poucos mais ou menos deixa de ter a freqüência habitual de 10 dias em cada mez, e isto por diversas razões bem obvias, como sejam as enfermidades, as occupações domesticas, e ainda mesmo a falta de vestimenta, e de outros objectos indispensáveis quando os Pais são indigentes.

Conforme o trecho transcrito, a infreqüência tinha várias determinantes, mas no momento o que nos interessa é a relação de causalidade entre a falta de assiduidade dos alunos e o tempo gasto nas primeiras aprendizagens. Os mapas das escolas revelam que o alto índice de falta dos alunos contribuía para uma dilatação do tempo necessário às primeiras aprendizagens. Nas observações feitas pelos professores aos alunos, encontramos com muita freqüência expressões análogas às que estão enumeradas abaixo.

- Com pouco aproveitamento porque há muito não freqüenta a aula.
- Pouco adiantamento e falha muito.
- Talentoso – 11ª classe – Não progride por causa das muitas faltas.
- Lê sílabas e tem tido muitas falhas.
- Lê escreve e conta a 1ª operação – Tem falhado.
- Não tem comparecido.

Vimos que a aprendizagem das primeiras letras em Minas Gerais no Oitocentos foi um processo bastante complexo e sobre o qual interferiram diferentes fatores, porém, nem todos influenciaram de maneira negativa o tempo gasto com as primeiras aprendizagens. Chamou-nos atenção, em alguns mapas, alunos que se matricularam na escola havia um ou dois dias e já estavam escrevendo em pedra na 7ª classe, enquanto outros com mais tempo encontravam-se em uma etapa anterior do processo de aprendizagem.

Nomes	Idades	Entrada			Observações
		Dia	Mês	Ano	
João Carlos Duarte	8	28	junho	1830	Escreve em pedra-7ª classe
Marianno Rodrigues	11	30	junho	1830	Escreve em pedra-7ª classe
João Rodrigues	10	30	junho	1830	Escreve em pedra-7ª classe
José Maria da Conceição	12	30	junho	1830	Escreve em pedra-7ª classe

Fonte: SP IP 3/2, cx 01 pac. 04 e 06

O fato de alunos com tão pouco tempo de freqüência à escola estarem em classes tão avançadas é um indício de que eles houvessem freqüentado outras escolas, públicas ou particulares, antes de se matricularem na cadeira pública de ensino mútuo ou que tenham recebido instrução por meio do ensino doméstico. A quantidade de escolas particulares superava a de escolas públicas. Conforme vimos no capítulo 1, a despeito de todo esforço empreendido pelo governo provincial na legitimação do ensino público, os pais, muitas vezes, preferiam que seus filhos estudassem em escolas particulares. Isso nos permite afirmar que o ensino particular desempenhou importante papel na expansão dos saberes elementares no segundo quartel do século XIX.

Entretanto, o ensino doméstico, assim como o particular, é relevante no processo de aprendizagem dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. O memorialista Francisco Pereira de Rezende (1988, p. 183), ao escrever sobre o ensino público na cidade de Campanha, diz o seguinte:

Desde de muito cedo parece que a Campanha teve uma escola pública de meninos. Mas tivesse ou não, o que é certo, é que raríssimo era o menino de dentro da povoação que não tivesse mais ou menos uma tintura de ler, escrever e até mesmo contar.

No momento em que a província empregava boa parte de seus recursos financeiros na estruturação e expansão de um sistema público de ensino visando estender os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo às camadas pobres da população, o fato de alguns alunos gastarem menos tempo nessas primeiras aprendizagens era algo positivo.

3.5 Os exames públicos de alunos

Neste item trataremos dos exames dos alunos e alunas das escolas de primeiras letras de Minas Gerais, um acontecimento público e solene que movimentava as vilas e as cidades, mobilizava os professores, os(as) alunos(as), as famílias, as autoridades locais, algumas vezes visitantes e a imprensa. O lugar que os exames públicos ocupam na cena social nos remete a uma afirmação de Faria Filho:

Na transição de uma sociedade não-escolarizada para uma escolarizada, a tensão desta recai sobre a totalidade do social, não deixando intocada nenhuma de suas dimensões. Tal tensão pode ser percebida não apenas naquilo que toca diretamente à escola e ao seu *em torno*, mas naquilo que de mais profundo há na cultura e nos processos sociais como um todo (FARIA FILHO, 2002, p.22).

Os exames públicos tinham como objetivo declarado observar os efeitos da escolarização sobre os alunos. Entretanto, constatamos que eles eram uma ocasião importante na qual se examinavam não apenas os alunos, mas também os professores e o ensino público de modo geral. No momento do exame, redigia-se um ofício pelo juiz de paz ou pelo visitador da escola, que era enviado ao governo provincial juntamente com os mapas de alunos. Usava-se premiar com medalhas, folhetos para leitura e até com roupas os alunos de melhor desempenho. O professor era elogiado ou criticado conforme o desempenho dos(as) alunos(as). Por esses ofícios, o governo obtinha informações sobre o estado da instrução pública. Em 21 de julho de 1830, as alunas de primeiras letras da Vila de São João fizeram um exame público. Vejamos o ofício que informou ao governo provincial as circunstâncias desse exame:

Luiz Joaquim Nogueira da Gama, Cavaleiro da Ordem de Christo, e Juiz de Paz Suplente do Curato desta Villa.

Attesto de baixo de juramento, que assitindo, na conformid^e da Resolução do Ex.^{mo} Conselho do Gov.^o de 14 de Abril de 1828, ao exame publico, que no dia 17 do mez de Junho prox.^o p.^o em a Sala da Câmara fez a Snr^a D. Policena Tertuliana da Oliveira à suas Discípulas, que ai concorrerão em n^o de 69, observes, que em todo aquele acto reinou o maior respeito, seried.^e e que todas as Meninas apresentarão gr.^{de} adiantamento, mui pricipalm.^e as cinco Monitoras, que pelo acerto e promptidão, com q responderão aos differentes pontos de Gramatica Brasileira, e Doutrina Christã, lendo, escrevendo, e contando com muito dezembaraço, se fazem dignas de

elogios, e não menos sua digna Mestra, que satisfatoriam. ^{te} prehenche os deveres do seu Magistério.

E para constar onde convier passei a presente de minha letra e firmo.

Villa de S. Joao 21 de Julho de 1830.

Luiz Joaquim Nogueira da Gama (SP PP 1/42, cx.01, pac. 34)

Conforme se vê no ofício acima, a professora e as alunas são dignas de elogios, pois atenderam às expectativas do juiz de paz que presidiu os exames. Nos ofícios que encontramos, o professor sempre cumpre o seu dever e os alunos provam que aprenderam o que lhes foi ensinado. Mas algumas vezes levava-se ao conhecimento da presidência da província os obstáculos que impediam maiores progressos da instrução pública. Em 27 de maio os alunos de Minas Novas foram submetidos a exame. O juiz de paz, depois de assistir aos exames, escreveu ao governo que os alunos “se mostrarão quazi todos mais adiantados em doutrina e arithmetica que na leitura e escrita”. Depois do exame, o juiz procurou saber o motivo da falta de adiantamento na leitura e escrita e foi informado pelo professor que a pobreza de muitos pais e educadores não lhes permitia comprar papel para os meninos (SP PP 1/42, cx. 05, pac. 47).

Os indícios apontam para o fato de que os mapas de escolas, fontes documentais privilegiadas neste capítulo, foram elaborados pelo professores com base nas informações recolhidas na ocasião dos exames públicos. A veracidade das informações prestadas é atestada pelo juiz de paz. No final do mapa elaborado pelo professor Herculano Ferreira Penna em 1º de novembro de 1831, encontramos a observação seguinte:

O Doutor Joaquim José da Silva Brandão Juiz de Paz da Freguesia do Ouro Preto.

Attesto que este mapa esta conforme o livro de matricula e que o Professor Herculano Ferreira Penna tem cumprido exactamente as obrigações do Magistério (SP IP 3/2, cx.01 pac. 04).

Os ofícios e os mapas de escolas produzidos por ocasião de um mesmo exame estão sob a guarda do Arquivo Público Mineiro, porém em fundos diferentes ⁵⁸, o que dificulta a localização do ofício e do mapa da escola. Algumas vezes, encontramos os mapas; outras, os ofícios. O caso da escola de primeiras letras de Cachoeira do Campo é uma exceção. Localizamos o mapa da escola e o ofício redigido pelo juiz de paz Bento

⁵⁸ Todo o material pertence à Seção Provincial (SP), no entanto os mapas são parte integrante do fundo de Instrução Pública (IP) e os ofícios estão no fundo da Presidência da província (PP), na parte relativa à instrução pública (1/42).

Joaquim Garcez de Almeida, ambos datados de 24 de dezembro de 1830. O exame foi realizado no dia 20 do mesmo mês:

Bento Joaquim Garcez de Almeida Frant Cavalleiro da ordem de S. Bento de Assis Sarg.^{to} Mor Refformado do 2^o Regim.^{to} de Cavallaria de 1^a linha do Exercito, e Juiz de Paz da parochia de N. Sr^a da Nazareth da Cachor.^a do campo

Attesto que no dia 20 deste presente mez, O proffessor Publico Antonio da Silva Diniz, fez o exame marcado pela Ley, ao qual assiste, e achei terem os Alunos bastante aproveitamento pois forão arguidos em principios da Religião Catholica Apostolica Romana, Gramatica Nacional, Arithmetica, Ler, escrever, dividirão silabas; e finalizou-se com varias reflexões, acerca da Constituição; que tudo m.^{to} saptisfez, a todos os assistentes. O referido he verd.^e; e por me ser pedida (palavra ilegível), que juro debaixo do juramento do meu Cargo. Cachor.^a do Campo 24 de Dezembro de 1830

Bento Joaq.^m Garcez de Almeida (SP PP 1/42, cx. 01, pac. 38)

O ofício do juiz de paz tem um adendo feito pelo professor.

Estes Alumnos foram arguidos em as materias seguintes: Principios da Nossa Religião - Arithmetica - Grammatica Nacional - Escrever, Ler - Solettrar Nomes, e dividir as sylabas destes = Sylabas = e Constituição do Imperio.

Cachoeira do Campo 24 de Dezbro^o de 1830

Antonio da Silva Diniz

Professor Publico Nacional

A visibilidade dada aos exames públicos de alunos na cena social parece ser uma forma de conquistar a adesão da população mineira à proposta de expansão do ensino público e aos valores a ela vinculados. O jornal *O Universal*, que esteve engajado do projeto de criação de um sistema público de ensino, algumas vezes deu notícias desses exames, transcrevendo trechos dos discursos proferidos na ocasião. Esses discursos, assim como sua reprodução e circulação nas páginas do jornal, dão a ver um esforço de produção da legitimidade do ensino elementar público:

Discurso recitado pela professora de primeiras letras da Vila de Barbacena, D. Rachel Speridiana Laurentina do Bom Sucesso.

Senhores. Narrar-vos a importância deste ato para que nós congregamos, seria uma indesculpável temeridade, a que me arrojará na vossa presença, onde só me cumpria o silencio a tal respeito, e por conseguinte só me limitaria a darvos conta dos meus pequenos trabalhos, filhos dos ardentes desejos, que tenho de desempenhar os sagrados deveres a que me acho ligada.

Eu sinto profundamente, que eles não possam ser apresentados d'uma maneira mais digna de vós e satisfatória a mim, e que as minhas caras alunas não estejam adornadas de todos os conhecimentos recomendados pela lei provincial N^o 13, mas vossa imparcialidade, e luzes, me desculparão neste primeiro ensejo onde apenas podem aparecer os princípios da instrução primária.

Vós sabeis srs. Que o sistema de ensino adotado nas escolas, e ordenado pela sabedoria da Assembléia Provincial, criado em um século das luzes, de

humanidade, difere em todos desses sistemas, que nos legou a barbaridade dos tiranos: nas primeiras reina a alegria, e felicidade, ao mesmo tempo que nas outras existe o constrangimento e o enojo. É fundada nestes sólidos princípios sociais, que eu procurei não ser um objeto de terror para as minhas pequenas amigas: interessa muito que a instrução seja sempre acompanhada do prazer e proporcionada ao grau de força e de inteligência, variável, como a mobilidade da infância, e graduada de maneira, que os conhecimentos de um fato ou a aquisição de uma idéia preparem o espírito para receber sucessivamente outras novas. Repartidas pois, em classes, eu as apresento para exame, a que me propuz, nele por certo não reluzirão os conhecimentos práticos, e nem rápidas respostas, mas acreditai-me, que me esforçarei proporcionalmente em propagar a civilização geradora da honra, virtudes e dos prazeres. Possam meus esforços merecer vossa contemplação! Possam as idéias políticas e religiosas, que lhes tenho inspirado, não se apagar jamais em suas tenras almas.

Viva a Nossa Santa Religião.

Viva a Constituição com suas reformas.

Viva o Jovem Imperador.

Viva a Assembléa Provincial Mineira.

Viva S. Excia. O Presidente da Província.

Viva o delegado do 8º Círculo Literário (*O Universal*, 21/10/1835).

Na ocasião dos exames, pode-se colocar em dúvida o trabalho do professor, outras vezes justificar o pouco progresso dos alunos pela pobreza ou pouco cuidado dos pais em mandar seus filhos para a escola. Contudo, em nenhum momento questiona-se a importância da instrução para a regeneração dos costumes e para o aperfeiçoamento das condutas:

[...] Mas a despeito desses tropeços, nascidos a mór parte deles das lacunas da Lei, notamos algum aproveitamento, agora removidos esses obstáculos, pela nova Lei de 28 de março de 1835, devemos esperar benéficos resultados destes estudos primários base fundamental dos bons costumes e chave essencial de todo Progresso moral; nesta Lei sabiamente decretada e a tanto desejada, nos faz entrever um futuro risonho pelos rápidos mas sólidos progressos da instrução da mocidade, e pelos melhoramentos no estado moral de nosso povo, porque os primeiros conhecimentos, seja qual for o estado do homem, são-lhe indispensáveis para o tráfico da vida.

[...] É da instrução popular, que devemos esperar os melhoramentos, ou reformas dos costumes de nossos concidadãos, dos quais não existindo entre nós não pequeno número de pessoas que mui mal sabem, e mesmo algumas, que totalmente ignoram ler, escrever, contar, faltando-lhes assim as precisas e verdadeiras noções de Moral e Religião [...] (*O Universal*, 17/7/1835).

No segundo quartel do século XIX, os exames públicos de alunos nos permitem ver como as relações sociais em Minas Gerais passaram a ser permeadas por referências que tinham a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixo articulador de seus sentidos e de seus significados. A visibilidade que se quis dar aos mecanismos internos à escola, como é o caso dos exames, é uma das dimensões do fenômeno que tem sido chamado de “escolarização do social, ou seja, a crescente

ampliação da influência da escola para muito além de seus muros” (FARIA FILHO, 2002, p.16-17). A visibilidade e a influência do processo de escolarização na vida das pessoas coloca em cena o fato de que no segundo quartel do século XIX instalou-se um processo de produção do lugar da escola na sociedade mineira.

Considerações finais

O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais entre 1825 e 1852 mostraram-se bastante complexos. No período recortado na pesquisa, os discursos e as ações dos sujeitos interessados em organizar a instrução elementar convergem no sentido de produzir e assegurar o lugar da escola na socialização das novas gerações. Produziu-se a especificidade da escola elaborando uma legislação escolar, implantando novos métodos de ensino, constituindo um corpo de especialistas responsáveis pela instrução, criando Escolas Normais para dar-lhes a formação adequada, procurando diferenciar o tempo escolar do tempo de convívio nas comunidades, chamando a atenção para a necessidade de espaços específicos para a prática educativa e produzindo novos materiais e saberes escolares. Essas dimensões mais particulares convergem para a constituição de uma cultura escolar em Minas Gerais, mas também remetem a uma dimensão mais universalizante do fenômeno da escolarização no Brasil, qual seja, a estruturação do ensino público, na província articulada à construção do Estado Nacional, à necessidade de educar e instruir o povo para garantir a ordem social.

Os discursos, nitidamente filiados ao ideário liberal e iluminista que articulava a civilização ao processo de escolarização da população pobre e os esforços empreendidos no sentido de instaurar novas maneiras de formar os indivíduos, obtiveram como resultado a gradativa afirmação do modelo escolar de transmissão de conhecimento às novas gerações. Tal afirmação de uma *forma escolar* de socialização dos indivíduos é marcada, em Minas Gerais, pela atuação do Estado e das elites senhoriais na esfera da instrução que se deu de modo cada vez mais refinado, adotando-se mecanismos de organização e controle desse ramo da pública administração.

No período pesquisado, as principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução foi a publicação de textos legais, o controle e a ampliação do número de escolas públicas de primeiras letras. A produção e a afirmação da escola como instituição responsável pela formação do povo evidenciaram-se nas decisões legislativas sobre a organização e a regulamentação do ensino de primeiras letras desde o período imediatamente posterior à Independência. Num primeiro momento, essas decisões legais se deram de maneira assistemática, por meio de decretos e portarias, como o decreto imperial de 1º de março de 1823, que determinava a criação de uma

escola de ensino mútuo no Rio de Janeiro, e a portaria de 29 de abril do mesmo ano, que exigia de cada província o envio de um soldado para aprendê-lo e colocá-lo em prática.

A publicação da Lei Geral de Ensino em 15 de outubro de 1827 demonstrou a intenção dos dirigentes imperiais em intervir no processo de organização da instrução pública na primeira metade do século XIX. Depois da publicação do Ato Adicional à Constituição, em 1834, a intervenção estatal no serviço de instrução, agora marcada pela descentralização política, continuou notável.

O governo provincial visando à organização e à estruturação de uma rede de escolas públicas, fez com que todos os aspectos da instrução primária sofressem intervenção. A ineficácia característica da instrução pública no período colonial foi parcialmente superada. As discussões sobre as questões metodológicas constituem o fio condutor dos debates naquele momento, visto que o método de ensino abarcava uma redefinição dos elementos-chave que compõem o fenômeno educativo, os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares. Num primeiro momento, ganhou força a defesa do método mútuo, que em seguida perdeu seu lugar para o método simultâneo, para logo depois ser substituído pelo método misto, defendido como aquele que melhor se adequava ao atendimento de pequenas ou grandes quantidades de alunos conforme a demanda das diversas localidades das Minas Gerais, assim com às finanças da província.

Ao longo de todo o período, o método individual foi muito criticado. À sua utilização foram atribuídos os altos gastos com instrução, a falta de uniformidade do conteúdo ensinado nas diferentes escolas, a falta de racionalidade no uso do tempo e do espaço escolar, a desordem e a indisciplina nas escolas. Além disso, a utilização foi associada à condução autoritária e tirana do processo educativo. Contudo, a despeito de todas as falhas impingidas ao método individual, ele foi utilizado durante todo o período imperial. A documentação investigada revelou um constante retorno ao ensino individual, que não passaria incólume pelas tentativas de implantação do mútuo, do simultâneo e do misto. As estratégias de divulgação, expansão e implantação dos novos métodos remodelaram as práticas de ensino.

Os professores mineiros se revelam usuários criativos desses saberes pedagógicos que lhe foram impostos, fazendo deles um uso não previsto. Contrariando os argumentos, presentes principalmente nos relatórios dos presidentes de província, da falta de habilitação e disposição dos professores para exercer o magistério, esses

sujeitos tiveram uma participação significativa na configuração da instrução elementar em Minas Gerais, entre as décadas de 1820 e 1840. Os professores atuaram de maneira expressiva na definição dos rumos do processo de escolarização na província mineira, interferindo diretamente na constituição de uma cultura escolar em Minas Gerais.

Essa cultura escolar constituiu-se em íntima relação com os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, sejam eles intelectuais, dirigentes políticos, professores, inspetores de ensino, famílias ou alunos. Todos esses sujeitos, de diferentes maneiras, interferiram na demarcação das dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, assim como na definição dos conhecimentos e condutas a serem ensinados, na materialidade da escola e nas práticas escolares. No que se refere à dimensão espacial, vimos uma crescente preocupação com o espaço próprio para ação educativa escolar, defendendo-se que este pudesse ser construído especificamente para tal fim ou, no mínimo, que fosse distinto do espaço da casa do professor. Quanto ao tempo, revelou-se um processo de institucionalização desse importante elemento constitutivo do fenômeno educativo. Percebemos uma constante busca para delimitá-lo e controlá-lo pelo uso do relógio, de campainhas e sinetas.

Pensando nos conhecimentos e condutas ensinados e aprendidos na escola, vimos que os diversos sujeitos envolvidos no processo de escolarização foram os responsáveis pela elaboração dos saberes escolares. Os legisladores, por definirem o que a lei determinaria como conteúdo de ensino; os professores, porque no seu fazer cotidiano definiram e colocaram em funcionamento ora estratégias, ora táticas que configuram sua profissão e seu campo de atuação; as famílias, por não enviarem as meninas à escola ou pelo questionamento das atitudes dos professores diante dos alunos, na aplicação de castigos, por exemplo, participaram ativamente da construção da escola.

As experiências com os novos métodos de ensino, na província de Minas Gerais, deram início a um período de mudanças substanciais no que se refere à materialidade escolar. De uma escola pouco organizada e não institucionalizada no século XVIII e início do XIX passamos a uma amplamente regulamentada e estruturada. No que se refere aos materiais escolares, vimos a introdução de uma série de objetos que até então não faziam parte do cotidiano escolar. Em Minas Gerais, ao papel, à tinta e à pena de ave que haviam, mediante uma longa trajetória, sido incorporados ao cotidiano escolar vieram se juntar as ardósias, os lápis de gesso, o areeiro e os silabários, para citar apenas

alguns. Esse movimento de incorporação das novidades material tornou a prática do ensino diversa daquela presente até então nas escolas elementares mineiras.

Nos parágrafos anteriores, buscamos chamar a atenção para alguns dos aspectos relativos ao processo de escolarização e ao ensino de primeiras letras em Minas Gerais, no segundo quartel do XIX, que consideramos que tenham sido não suficientemente, mas satisfatoriamente explorados, segundo nossas expectativas em relação ao trabalho realizado. Entretanto, gostaríamos ainda de assinalar que esta pesquisa abre várias frentes de investigação. Nossa intenção, é indicar algumas perspectivas de pesquisas sobre o processo de escolarização na província mineira, apontando as possibilidades de aprofundamento de questões para as quais embora tenhamos chamado a atenção não nos foi possível desenvolver.

Considerando que no processo de escolarização verifica-se um deslocamento de outras instituições, como a família e a Igreja, de suas funções educativas é necessário atender-se para os conflitos estabelecidos entre a forma escolar e a não escolar de socialização das crianças e jovens. Nesse sentido, é preciso elucidar os conflitos estabelecidos entre as várias instituições socializadoras da infância e juventude. Como parte de tal propósito, julgamos importante uma investigação mais aprofundada dos castigos aplicados aos alunos pelos professores mineiros. Sabemos que no segundo quartel do XIX a violência com que os professores puniam seus alunos provocou a indignação de pais de família, que se recusaram a mandar seus filhos à escola, assim como chamou atenção dos sujeitos interessados em organizar a educação escolar, visto que esse tipo de postura dos professores dificultava a legitimação da escola como *locus* do educativo.

No que se refere ao processo de escolarização e sua articulação com a constituição de uma cultura escolar em Minas Gerais no Oitocentos, gostaríamos de chamar a atenção para a necessidade de aprofundamento no que tange aos sujeitos envolvidos em ambos os processos. Nessa problemática mais ampla, é importante observar a a intensa circulação dos sujeitos que estiveram envolvidos no processo de configuração do ensino elementar na província. No decorrer da pesquisa, foi possível apreender um movimento constante de sujeitos que assumiam e se desligavam e outras vezes se revezavam em diferentes cargos, permanecendo, porém sempre envolvidos em questões relativas à educação. Dessa questão temos vários exemplos. Herculano Ferreira Penna, um dos professores da *escola modelo de ensino mútuo de Ouro Preto*, após

deixar o cargo assumiu a função de secretário-geral da província, sendo encarregado pelo vice-presidente da província, em 1835, de auxiliar o delegado do 1º Circulo Literário, Luis Maria da Silva Pinto, na inspeção e na avaliação da referida escola “por ter sido já professor daquele ensino”. Sete anos depois, em 1842, Herculano ocupava o cargo de vice-presidente da província e abria a sessão da Assembléia Legislativa proferindo um discurso em que privilegiava questões relativas à organização da instrução primária pública.

Movimento similar fez Bernardo Jacintho da Veiga. Em 1837, ele desempenhava a função de delegado do 11º Círculo Literário envolvendo-se na inspeção e na organização das escolas da região de Campanha. Seis anos depois, ele ocupava o cargo de presidente da província. Luís Maria da Silva Pinto, além de ocupar o cargo de delegado literário do 1º Círculo, era dono da Typographia Silva, em Ouro Preto, onde foram impressos o *Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo*, escrito pelo primeiro professor da escola da capital, os compêndios de gramática e de aritmética de Borges Carneiro, cujo uso foi prescrito nas escolas mineiras em 1835, assim como muitos outros materiais utilizados pelos professores mineiros nas lições de leitura. Essas são algumas direções de pesquisa que vimos emergir do trabalho que ora concluímos.

A pesquisa realizada apontou, ainda, questões que desejamos aprofundar posteriormente, dando continuidade ao esforço de pesquisa do mestrado, como os *objetos de leitura* utilizados nas escolas mineiras na primeira metade do século XIX. Quando falamos *objetos de leitura*, estamos aludindo aos livros, aos compêndios, aos folhetos, às tabelas e às cartas de uso individual utilizadas nas lições de leitura e escrita. Não descartamos, no entanto, os *portadores dos textos* utilizados nas lições de aritmética.

Batista e Galvão (2003, p.169), discutindo as conexões entre a história da educação e os estudos sobre livro didático no Brasil, afirmam que um dos maiores riscos nas pesquisas sobre o livro escolar é o de realizar um trabalho de natureza predominantemente descritiva. Entretanto, esse caráter descritivo não decorre simplesmente de uma opção pessoal ou teórico-metodologia do pesquisador:

Sabe-se que, quando não se tem uma tradição consolidada de estudos sobre um determinado tema e pouco se conhece o objeto com o qual se pretende trabalhar, é difícil, *a priori*, colocar questões que o problematizem. Um certo nível de descrição é, portanto, sempre necessário para subsidiar um melhor

conhecimento do tema e gerar, conseqüentemente, trabalhos que consigam formular, com maior precisão, problemas de pesquisa significativos.

A afirmação dos autores respalda as expectativas criadas em relação às pesquisas futuras, visto que neste trabalho, especialmente no capítulo referente à *materialidade da escola*, privilegiamos um estudo descritivo dos objetos de leitura. Doravante, buscaremos mais elementos que permitam refinar essa descrição, especialmente no que tange à materialidade dos *objetos de leitura*, subsidiando um refinamento do problema de pesquisa.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe. Vida privada e ordem privada no Império. In: NOVAIS, Fernando; ALENCASTRO, Luiz F. (Org.). *História da vida privada no Brasil: Império a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, v.2. p.12-93.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história da legislação*. Tradução de Antônio Chizzotti. Brasília: ENEP/MEC, 1989.
- ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- _____. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe, CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada: Da renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das letras. 1991. v.3. p.7-19.
- ARROYO, Miguel. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 1985. 218 f. Tese (Concurso de professor titular)- Faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1985.
- AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BARRA, Valdeniza Maria da. *Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX*. 2001. 265 f. (Dissertação de mestrado em educação)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org). *A escola elementar no século XIX: o método monitoria/ mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- _____. O método mútuo no Brasil (1808-1827) In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org). *A escola elementar no século XIX: o método monitoria/ mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p.95-118.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. 1ª

reimpressão. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2002, p.529-575.

_____. *Paleógrafos ou livros de leitura manuscrita: elementos para o estudo do gênero*, 2003, 36 f. (mimeo).

_____. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.11-45.

_____.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima (Org.). *História, historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 161- 188.

_____.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 20, p.27-47, maio/jun./jul./ago. 2002.

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

_____. O desencantamento da criança: entre Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR., Moysés. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-60.

BOURDIER, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.231-253.

CAIO SOBRINHO, Antônio. *História da educação em São João del Rei*. São João del Rei: Funrei, 2000.

CARDOSO, Teresa Maria Rolo Fachada Levy. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840) In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org). *A escola elementar no século XIX: o método monitoria/ mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p-117-143.

_____ *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas de aulas régias no Rio de Janeiro 1759-1834*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

CARNIELLI, Beatrice Laura. O dispêndio com a instrução elementar no Império. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, nº 197, p. 23-39, jan./abr, 2000.

CARRATO, José Ferreira. *Igreja, Iluminismo e escolas mineiras coloniais*. São Paulo: Compainha Editora Nacional, 1968.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro das sombras: a política Imperial*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

CARVALHO, Laerte Ramos. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva. Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Org.) *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, p.31-40.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMON, Carla Simone. *Festejos Imperiais: festas cívicas em Minas Gerais (1815-1845)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

_____ *Métodos de ensino no Império: individual, mútuo e simultâneo*. 2001, 23f. (mimeo.).

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

_____ Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-68, jul./dez. 2000.

_____ Alfabetização e formação de professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.8, p.4-12, maio/jun./jul./ago. 1998.

_____ HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. *Trabalhos da Memória*, São Paulo, n. 17, p. 29-44, nov. 1998.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____ As práticas da escrita. In: ARIËS, Philippe, CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada: da renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das letras. 1991. v.3, p.113-161.

_____ As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2002, p. 19-31.

_____ O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.11, n.5, p.173-191, 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares; reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, p.177-299, jul./dez. 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001, p.31-53.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-234.

DUARTE, Regina Horta. *Noites circenses: Espetáculo de circos e teatros em Minas Gerais no século XIX*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: _____ (Org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação do Oitocentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.89-125.

_____ *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: EDIUPF, 2000a.

_____ Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Modos de ler formas de escrever*:

Estudos da história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b, p.29-46.

_____. Escolarização, cultura e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplina e Integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p.13-35.

_____. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de (Org.) *A memória e sombra: A escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a, p.117-135.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: *500 anos de educação no Brasil*. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive(Org.).Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p.135-150.

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima (Org.). *História, historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.77-95.

_____. Representações da escola e do analfabetismo no século XIX. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b, p.143-164.

_____. *Organização do trabalho escolar e formação dos professores em Minas Gerais (1990-1920)*. Belo Horizonte, 1987. Relatório de Pesquisa.

_____. RESENDE, Fernanda Mendes et al. Fontes para a história da educação em Minas Gerais no século XIX. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p.73-89, mar./ago. 1990.

_____. ROSA, Walquíria Miranda. O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840) In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitoria/ mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p.177-196.

_____. SALES, Zeli Efigênia Santos de. Escolarização da infância brasileira a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS, Marcos

Cezar; KUHLMANN JR., Moysés (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p.245-265.

_____ SOUZA, Laurena Cristina Belo de. O jornal como fonte para a história da educação: Um estudo sobre jornais mineiros do século XIX. *In: ATAS do II Congresso Luso- Brasileiro de História da Educação*. São Paulo, 2000, p.144-151.

_____ VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.19-34, 2000.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 10. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano*. 9 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FERNANDES, Rogérios. *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e o ensino de primeiras letras: do Pombalismo a 1820*. Portugal: Editora do Porto, 1994.

FÉRRER, Adegildo Francisco. *O obscurantismo iluminado: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil*. 1997. 216 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *Da infâmia ao altar da pátria: memória e representação da Inconfidência Mineira e de Tiradentes*. 2001. Tese (Doutorado em História Social) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/ USP, São Paulo, 2001, p. 12-92.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRAGO, Antônio Viñao. *A alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____ ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____ El espacio y el tiempo como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, Ano V, v. 7, p.9-33, 2000.

_____ Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p.63-82, 1995.

_____ *Leer y escribir: Historia de las practicas culturales*. Méxicos Fundacion Educación, voces y vuelos, I.AP, 1999.

_____ *Leer y escribir (siglos XIX-XX)*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 29, p.61-82, jun./ 1999.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p.311-329.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____ O mito do analfabetismo. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p.30-64, jul./dez. 1990.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GONDRA, José G.; LEMOS, Daniel C. *Poderes da assinatura: abaixo-assinados como fontes para a história da Educação Brasileira do século XIX*. 2002, 17f. (mimeo).

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Os fios de Penélope: a mulher e a educação feminina no século XIX. In: 26ª REUNIÃO DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. Disponível em: www.anped.org.br/27. Acesso em: 10/nov./2003.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1. p.45-73, jan./jun. 2001.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.19-41.

HÉBRARD, JEAN. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, p.65-110, jul./dez. 1990.

_____ Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França-séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

_____ Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.) *Leitura, história e história da*

leitura. 1ª reimpressão Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2002, p.33-77.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-1858) *In: ATAS DO 1º CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*. Porto: Fundação Colouste Gulbenkian, 1998, v. II, p.559-569.

HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. *In: MENDES, Dumerval Trigueiro (Coord.). Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

JINZENJI, Mônica Yumi. *A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)*. 2002. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

KLEIMAN, Angela B. O que é letramento? *In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEONEL, Tatiana Luella de. *A atividade jornalística como fonte para a história da educação mineira no século XIX*. Belo Horizonte, 2000. Relatório de pesquisa.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. *In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). A Escola elementar no século XIX: o método monitoria/ mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p.9-24.

LINS, Ana Maria Moura. O método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. *In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). A escola elementar no século XIX: o método monitoria/ mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p.73-93.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. História: ler, ver, ouvir, e contar...o outro. *In: Anais de pesquisa da Faculdade de Educação/ UFMG*. Belo Horizonte: 1997. p. 292-303.

_____. GALVÃO, Ana Maria de O. *O que você precisa saber sobre: história da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. 2 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global. In: FARIA, Luciano Mendes; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. (Lições de Minas, 7).

_____ *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. 180f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte. 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Alquimias da escrita: alfabetização, história desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

_____ Um contributo para a história no processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do antigo regime. *Educação, Sociedade e Culturas*, Minho, n.5, p. 7-34, 1996.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Tempos de Saquarema*. Rio de Janeiro: Acces, 1994.

_____ Textos, leitores e formação do povo: escrita e leitura na construção do Estado Imperial Brasileiro. In: ATAS DO 1^o CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Porto: Fundação Colouste Gulbenkian, 1998, v.I, p.559-569.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil, 1823-1853*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1936. v. 1. (Coleção Brasileira).

_____ *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil, 1834-1889*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1939, v. 1 e 2. (Coleção Brasileira)

_____ *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil, 1834-1889*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1940, v. 3. (Coleção Brasileira).

MORAIS, Christianni Cardoso. *Para o aumento da instrução da mocidade da nossa pátria: estratégias de difusão do letramento na Vila de São João Del Rey (1824-1831)*. 2002. 198f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

- MORTATTI, Mária do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo 1876/1994. São Paulo: UNESP, 2000.
- MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do império*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.
- MOYSÉS, Sarita Maria Afonso. Literatura e história: imagens de leituras e leitores no Brasil do século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n.0, p.53-62, set./dez.1995.
- MUNIZ, Diva Couto Gontijo. Construindo diferenças: a escolarização de meninos e meninas nas Minas oitocentistas (1834-1889). In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães; GONÇALVES, Irlen Antônio et al (Org.). Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder*: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.
- NEVES, Pedro Almiro. *A escolarização dos saberes elementares em Portugal nos finais do antigo regime*: matérias, manuais e métodos de ensino (1772-1820). Portugal: Instituto Superior da Maia, 1996.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Historiografia da educação e fontes. Porto Alegre, *Cadernos da Anped*, n. 5, p. 7-64,1993.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Vão surgindo os sentidos. In: _____ (Org.) *Discurso fundador*: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Ponte, 1993.
- PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.43-59.
- PAULA, João Antônio. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- PÉCORRA, Alcir. Arte das cartas jesuíticas no Brasil. In: _____ Máquina de gênero. São Paulo: Edusp, 2001, p. 11-68.

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.

RESENDE, Fernanda Mendes; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes de província. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 2, p.81-115. jul./dez. 2001.

REZENDE, Francisco de Paula Pereira. *Minhas recordações*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, 169-209.

ROMANELLI, Otaíza. Minas Gerais e os primórdios da educação. In: FARIA, Luciano Mendes; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. (Lições de Minas, 7).p.144-161.

ROSA, Walquíria Miranda. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*. 2001.174f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2001.

SILVA, José Carlos Araújo. *O Recôncavo baiano e suas escolas de primeiras letras (1827/1852): um estudo do cotidiano escolar*. 1999. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFB, Salvador, 1999.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n.0, p. 5-16, set./dez. 1995.

SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

SUCCUPIRA, Newton. O Ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FAVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 55-67.

TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 25-51, abr. 2002.

THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores*. Trad. Denise Battmam. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-9, 1992.

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. *Manifesto político e exposição de princípios*. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 1984.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p.90-103, set./out./nov./dez. 2002.

_____A institucionalização das cadeiras de instrução elementar em Minas Gerais no século XIX e a produção da profissão docente. *In: Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal, 2002.

_____A instrução pública como regra de governamentalidade: o caso da escolarização em Minas Gerais no século XIX. *In: Anais do III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Coimbra, 2000.

_____Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. *In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCACÃO*. Rio de Janeiro, 2000. CD- Room.

_____Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. *In: A memória e sombra: A escola brasileira entre o império e a república* VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de (Org). Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.117-135.

_____Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. *In: Anais do II Congresso Mineiro de História da Educação*. Uberlândia, 2003.

_____VIANA, Fabiana Silva; MACHADO, Claudia Maria. *Delegados literários da instrução pública: a construção de um novo ator social a partir da lei n. 13 de 1835*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002. 14f. (mimeo).

_____ VIANA, Fabiana da Silva. Relação governo, família e educação na primeira metade do século XIX na província de Minas Gerais. In: *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal, 2002.

_____ GOUVÊA, Maria Cristina Soares; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação - GEPHE. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, p.207-218, dez. de 2001.

VICENT Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n. 33, p. 7-48, 2001.

VIDAL, Diana; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 8, p.13-30, 1998.

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: Companhia das letras, 1997. v.1, p.331-386.

_____ *Reformismo ilustrado, censura e práticas de leitura: usos do livro na América Portuguesa*. 1999. 565f. Tese (Doutorado em História)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1999.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 195-234.

_____ O ensino mútuo na origem da primeira Escola Normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *A escola elementar no século XIX: o método monitoria/ mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p.145-176.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

Dicionários

BUISSON, F. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie., première partie, 1888, tome II.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. 31ª impressão. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

LOYN, H. R. *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

Documentos pesquisados em arquivo

a) Fontes documentais impressas

ATO Adicional de 12 de agosto de 1834. In: DANTAS JUNIOR, J.da O. *As constituições do Brasil*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

CARVALHO, Feu de. Instrução pública – Estudo histórico e estatístico das primeiras aulas e escolas de Minas Gerais (1721-1860). *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Ano XXIV, v. I, 1933, p. 345-391.

CONSTITUIÇÃO política do Império do Brasil. In: DANTAS JUNIOR, J.da O. *As constituições do Brasil*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

DECRETO de 1º de março de 1823: Cria uma escola de primeiras letras, pelo método do ensino mútuo, para a instrução das corporações militares. In: CARDOSO, Tereza Maria R. Fachada Levy. *As luzes da Educação: Fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro. 1759-1834*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002, p. 321

DEBRET, Jean Baptiste. *Viagens pitoresca e histórica ao Brasil*. São Paulo: Martins, 1972. t. I, v. I e II; t. II, v. III.

IMPÉRIO BRASILEIRO. Lei Imperial de 15 de outubro de 1827

MINAS GERAIS. Castigos Lancasterianos em consequência da resolução do Exmo. Conselho de Governo da Província de Minas Gerais, mandado executar pelos mestres de primeiras letras e de gramática latina. Ouro Preto: Governo Provincial, 1829.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. SP. *Relatórios de presidente de província*. 1828-1852. APM.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Lei n.13 de 28 de março de 1835. *Livro das Leis Mineiras*. APM.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Regulamento n. 3 da Lei nº13 de 28 de março de 1835. *Livro das Leis Mineiras*. APM.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Lei n. 311 de 8 de abril de 1835. *Livro das Leis Mineiras*. APM.

MINAS GERAIS. Despesa Provincial. Lei n. 80 de 1837. *Livro das Leis Mineiras*. APM.

MARINK, José Carlos. *Compendio explicativo sobre o methodo de ensino mutuo*. Ouro Preto: Thipografia de Silva, 1828. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Divisão de obras raras-39, 3,7. 71878.

O UNIVERSAL. Ouro Preto. 1825.

PORTARIA de 29 de agosto de 29 de 1823. In: CARDOSO, Tereza Maria R. Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro. 1759-1834*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002, p. 321

b) Fontes documentais manuscritas

MINAS GERAIS. Instrução pública. *Correspondências recebidas pela presidência da Província (1823-1852)* SP PP 1/42, caixas 1-14

MINAS GERAIS. Instrução pública. SP IP3/2 cx.01,02,03. APM.

MINAS GERAIS. Instrução pública. *Ofícios dos delegados dos círculos literários ao governo (terceiro trimestre)*. 1839. SP 234. APM.

MINAS GERAIS. Instrução pública. *Ofícios dos delegados dos círculos literários ao governo. (quarto trimestre)* 1839. SP 234. APM.

MINAS GERAIS. Instrução pública. *Ofício de professores primários ao governo da província*. 1839. SP 236. APM.

MINAS GERAIS. Instrução pública. *Originais mais pareceres e atos relativos a exames de Instrução Pública (1846-1850)*. SP392. APM.

MINAS GERAIS. Instrução pública. *Portarias da presidência aos delegados literários*. 1839-1940. S.P. 267. A.P.M.

MINAS GERAIS. Instrução pública. *Portarias da presidência aos delegados literários*. 1839-1840. SP 234. APM.

MINAS GERAIS. *Registro de requerimentos, queixas, representações*. SP 127. APM.

MISCELANIA. Livro: 709. Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Mariana.

Anexo I– Mapa da província de Minas Gerais

COMPENDIO EXPLICATIVO

SOBRE O MATHODO
DO
ENSINO MUTUO

DEDICADO

AO ILL.^{mo}, E EX.^{mo} SENHOR

**JOÃO JOZE LOPES MENDES
RIBEIRO,**

COMENDADOR DA ORDEM DE CRISTO.
DEPUTADO A ASSEMBLEIA GERAL LEGISLATIVA
DO IMPERIO DO BRASIL, E PRESIDENTE
DA PROVINCIA DE MINAS GERAES.

POR

JOZE CARLOS MARINK,

*1.^o Cigarette Porta Estandarte do 9.^o Regt.
mento de Cavalleria de 1.^a Linha do
Liberello, e Professor do Ensino
Mutuo na Imperial Cidade
do Ouro Preto.*

1828.

OURO PRETO: NA TYPOGRAPHIA DE SILVA.

COMPENDIO EXPLICATIVO

SOBRE O MATHODO

DO

ENSINO MUTUO.

25

Relação dos Discipulos, que infirma Domingos da Costa Braga.

- Domingos Lou' Timotheo Barboza branco, li' escripto de maõ, e Carta
litta, faz conta e sommar, e diminuir, está com 1 anno, e 4 me-
zes de Escola, escreve Letra fina.
- Narcizo Baptista de Moraes branco, li' escripto de maõ, e cartilha,
faz conta de sommar, e diminuir, está com 1 anno, e 2 mezes
de Escola, escreve Letra fina.
- Rafael Luis de Faria branco, li' escripto de maõ, e cartilha, faz
conta de sommar, e diminuir, escreve Letra fina, está com 1
anno, e 1 mes de Escola.
- Carlos Pires de Oliveira branco, li' escripto de maõ, e cartilha, faz
conta de sommar, e diminuir, escreve Letra fina, está com 9 me-
zes de Escola.
- João José de Brito Freire branco, li' escripto de maõ, e cartilha,
faz conta de repartir, escreve Letra fina, está com 10 mezes
de Escola.
- Joaquim Manoel da Costa Pinto branco, li' escripto de maõ, escreve
Letra grande, está dentro Tabuada, e está com 8 mezes de
Escola.
- Manoel Francisco da Costa Pinto branco li' escripto de maõ, e escreve
A. B. C. está com 8 mezes de Escola.
- Manoel de Brito Freire pardo, li' escripto de maõ, e varios Autory
de Letra redonda, escreve Letra fina, faz conta de juros, está
com dez mezes de Escola.
- Francisco de Almeida Ferreira pardo, está dentro Carta de Nome,
e escreve A. B. C. está com 4 mezes de Escola.
- Antonio Jacintho Lopes de Oliveira branco, li' escripto de maõ, e
escreve Letra grande, está com 8 mezes de Escola.
- Cypriano Machado da Notha matico, está dentro Carta de No-
me, e escreve Letra grande, está com 4 mezes de Escola.

Paraula do Sr. 24 de Fev. de 1823.

Domingos da Costa Braga.

N.º 11.º

Meminus

- D. Carolina Rosa de Aguiar
- D. Francisca Lourenço de Barros
- D. Penelope de Aguiar
- D. Luísa e Augusta Lourenço
- D. Maria Rita de Fátima Ribas
- D. Maria do Carmo e Ferraz
- D. Maria e Antónia de Barros
- D. Maria Magdalena de Aguiar
- D. Olimpia e Maria Peres
- D. Theresia Maria Peres

11

Meminus

- C.º Conde de Fátima e José Lourenço
- Francisco Teófilo e Alves de Aguiar
- Manoel Lourenço de Fátima Ribas
- Manoel e Lourenço de Fátima
- Manoel Bernardino e Ferraz
- Manoel Jorge e Marinho

Quem Fato em 29 de J. ho. de 1.831

Commeira Francisca e Lourenço

N.º 5.º (1)

Relação dos Meninos, e Meninas, q. frequentão nam. quelle
 D.º primeira Letra, naq. São José de São Paulo, e Constituição Polica do Jap. alevado. Brasil.
 e tuis mais quanto fizeo acaer-se.

- 1.º Cândido Gomes.
- 2.º D.º Matias D.º Santos.
- 3.º Francisco Alberto.
- 4.º Fideliz da Cruz.
- 5.º Gregorio Noir.
- 6.º João Luiz.
- 7.º José Lázaro.
- 8.º M.º Clemente.
- 9.º M.º Saturnino.
- 10.º M.º Christino.

Meninos

11. Anna Josefa.
 12. Carlolina q.º.
 13. Francisca Estelita.
 14. Linna M.º Nere.
 15. Maria Salomeia da Fraga.
 16. Maria da Lou. ^{com J.º Abreu}
 17. Honorata Constanca.
 18. Rosa Luzia.
 19. Romanna Mendes. e Maria da Solid.
 20. São Bar. ^{meu} 17.º de Julho de 1832 a
- José Marcellino D.º Abreu

Tabella dos Alumnos, ou Discipulos que virião a Aula das primeiras letras de que he mestre Antonio Vieira Alves da Cunha abaixo assignados neste Arraial do Desemboque

N ^{os}	Alumnos Brancos		
1	Antonio Ribeiro	12	Já lê escripto. Cartilha es creve
2	Joze Alexandre da S ^a Bravo	10	Lê escripto, Cartilha e sabe tabuada
3	João Jose do Valle	11	Esta lendo escripto, Cartilha, escreve e sabe tabuada
4	João Carlos	10	Lê escripto. Cartilha e Tabuada
5	Antonio Esae Casimiro	8	Esta lendo escripto, Cartilha, e tabuada e já escrevendo
6	Fidelles da Costa Ribeiro	7	Lê escripto, tabuada e escreve
7	Gabriel Antonio Ribr ^o	8	Está em nomes e suas cilabas
8	Antonio do Valle Pereira	7	Está em nomes e suas cilabas
9	Demicianno Vieira	6	Está em nomes e suas cilabas
10	Manoel Jose Vaz	12	Lê escripto, escreve e sabe tabuada
11	Antonio Vaz da Silva	9	Lê escripto, e escreve
12	Joaquim Vaz da S ^a	8	Lê nomes, suas cilabas e escreve
13	Jose Vaz da Silva	7	Lê nomes e suas cilabas
14	Fran. ^{co} Antonio de Barcellos	20	Lê escripto, Cartilha, escreve, argumenta a tabuada, e esta em contas
15	Antonio de Barcellos	16	Lê escripto, escreve, da a tabuada, e Cartilha
16	Manoel Antonio Barcellos	17	Lê escripto, escreve e sabe a tabuada e esta lendo a Cartilha

17	Jose Joaq. ^m de Barcellos	10	O mesmo
	Alumnos Pardos		
18	Francisco das Chagas	10	Lê escripto, escreve, sabe a tabuada e esta dando a Cartilha
19	Sebastião Caet ^o da S ^a	8	O mesmo
20	João Vaz da Silva	9	O mesmo
21	Felisbino da S ^a Cardozo	12	Lê escripto, e escreve
22	Clemente Franc ^o Pequeno	12	Lê escripto, escreve, da tabuada e lê Cartilha
23	Manoel Felipe da Costa	12	Lê escripto, e escreve
24	João Carvalho de Souza	21	Lê escripto, escreve, da tabuada, e lê Cartilha
25	Manoel Mendes da S ^a	9	Esta dando nomes e cilabas
26	Jose Gonçalves da S ^a	16	O mesmo
27	Man. ^{cl} Gonçalves da S ^a	10	O mesmo
28	Francisca Glz da S ^a	8	O mesmo
	Alumnos Pretos		
29	Theodozio Ferr ^a do Nascim. ^{to}	9	O mesmo

Desemboque 22 de Janeiro de 1825

Antonio Vieira Alves da Cunha

Fonte: SP PP 1/42 Caixa 01 envelope 07

Ninguém pode ser feliz em hum Gover no
despotico; porque he este hum monstro, que devisa no filhas o despotis
mo he contrario ao fim das Leis e da Liberdade civil, e opposto á vontade de Deo
que criou o homem livre para ser feliz. Os Governos são creados pelo
Ampo para sua felicidade. Amoderada e se toda superioridade de homem
seja no semelhantes assiste em maior utilidade e vantagem, que a despotica

A. B. C. D. E. F. G. H. I. K. L. M. N. O. P. Q.

sequim. S. a. b. c. d. e. f. g. h. i. k. l. m. n. o. p. q.

17 de Mayo de 1812

Em nome do Governo tenho a honra de vos
respeito e respeito ás vobras e a vobras com a justa
consentimento vos suas vobras sem o que me ha de
vobras. Em nome do Governo tenho a honra de
vobras e respeito de vobras ás vobras
das com a justa consentimento vos suas vobras.

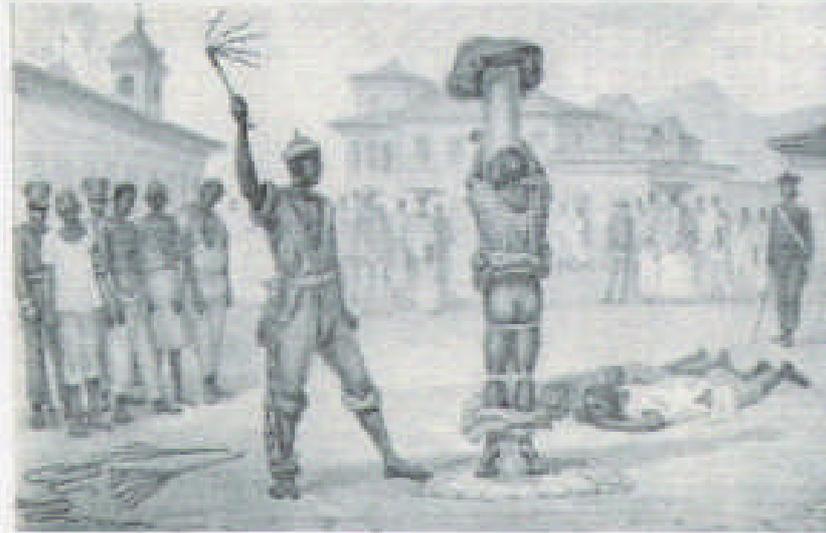
17 de Mayo de 1812

Aviridade, a honra, e a piedade se conseguem
confermando todas as nossas ações com as leis
maternas e socinas. Regramos nos entre aquelle
mesmo que queremos que elles pratiquem com
nosso Constitucionalidade Independencia. Perma necer
cia Magnanimidade. Yacit de El Rey en de de 1797
A. B. C. D. E. F. G. H. I. K. L. M. N. O. P. Q. R. S. T. U. V. W. X. Y. Z.

Rappio do estabelecimento da Escholla de Ensino mutuo do 1.º de Junho de 1887, numero de seus Alumnos, e seu aproveitamento, na m. Escholla.		1.º	2.º
1.º Classe	P. Principiantes. Com alguns adiantamentos. Quasi promptos para a 2.ª Classe.	20	27
2.ª Classe	P. Principiantes. Com alguns adiantamentos. Promptos para a 3.ª Classe.	20	32
3.ª Classe: Alu. a. Diuitados, que moram em Portugal	P. Principiantes. Com adiantamentos. Promptos.	10	18
Número total.			77

1.º de Junho de 1887
 J. de Souza Sacramento e Almeida

Castigos aplicados em escravos



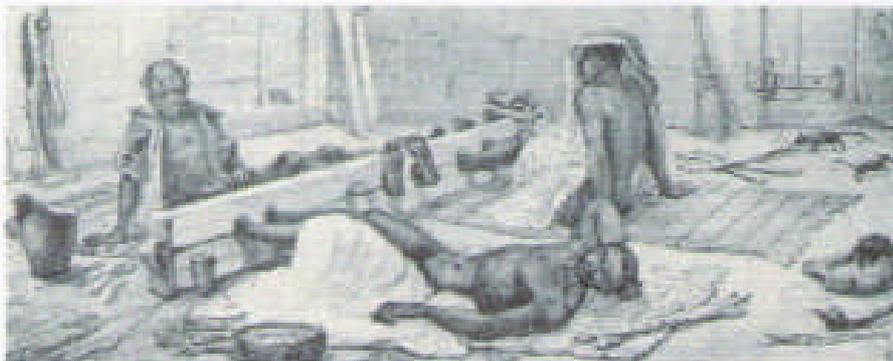
"Açoite: Embora seja o Brasil seguramente a parte do novo mundo onde o escravo é tratado com maior humanidade, a necessidade de manter a disciplina entre uma numerosa população negra levou o legislador português a mencionar no código penal a pena do açoite, aplicável a todo o escravo negro culpado de falta grave: deserção, roubo, ferimentos recebidos em briga etc"(Prancha45 p. 266)



"Palmatória: instrumento de suplicio de que serve o sapateiro. Espécie de fêmula com furos de modo a não comprimir o ar e dar maior força ao golpe. O castigo, dado de conformidade com a falta vai de 1 a 3 dúzias de *bofetões seguidos*" (Prancha 29 p. 206).



“Colar de Ferro: é o castigo aplicado ao negro que tem o vício de fugir. O colar de ferro tem vários braços em forma de gancho, não somente no intuito de torná-lo mais ostensivo, mas ainda para ser agarrado mais facilmente no caso de resistência, pois apoiando-se vigorosamente sobre o gancho a pressão inversa se produz do outro lado do colar, levantando com força o maxilar do preso; a dor é horrível e faz cessar qualquer resistência principalmente quando a pressão é renovada com sacudidas.” “Pela descrição trata-se da gorilha ou gonilha” (Nota do tradutor). (Prancha 42 p.255)



“Tronco: é comum encontrar-se em casa de fazendeiro brasileiro um tronco, antigo instrumento de castigo, formado por duas peças de madeira de 6 a 7 pés de comprimento, presas a uma das extremidade por uma dobradiça de ferro e munidas na outra de um cadeado. O fim desse dispositivo é sobrepor as duas partes dos buracos redondos, através dos quais são passados punhos ou pernas e às vezes o pescoços dos torturados. E nessa atitude incomodativa se mantém os negros fugitivos afim de esperare castigos que deve ser recebido mais tarde” (prancha 45 p. 266-7)