

## A ESCOLARIZAÇÃO E A SUA OBRIGATORIEDADE: DEBATES NA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO (1870-1880)<sup>1</sup>

Omar Schneider\*  
Amarílio Ferreira Neto\*\*  
Jeizibel Alves Alvarenga\*\*\*

**RESUMO:** A pesquisa busca compreender os debates sobre a escolarização e sua obrigatoriedade na Província do Espírito Santo, entre os anos de 1870 e 1880. Estuda as disputas em relação à implantação de uma forma escolar que se colocava como lugar privilegiado para a formação das futuras gerações, obrigadas a frequentar esse novo espaço de socialização. Os debates indicam que, entre os anos de 1870 e 1880, a escola primária era percebida como o local em que se produziria o homem industrioso, capaz de movimentar a economia e com capacidade inventiva, virtuoso e patriótico para defender a Nação de inimigos internos e externos. Nesse sentido, a confiança no poder da educação também é uma confiança no poder da ciência, no caso, da ciência pedagógica e de seus métodos renovadores da didática de ensino. As disputas permitem perceber representações que faziam parte de um movimento político que reivindicava a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino como obrigação do Estado, que busca na escolarização meios para controlar a formação dos professores, com a criação de instituições voltadas para a habilitação para a docência e o investimento em escolas para a infância, com vistas a uma formação modelar do futuro cidadão do Império.

**Palavras-chave:** Província do Espírito Santo. Escolarização. Obrigatoriedade.

---

\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Professor do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Membro pesquisador do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA), sediado no CEFD/UFES. E-mail: omarvix@gmail.com

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Pesquisador do Grupo PROTEORIA. E-mail: amariliovix@gmail.com

\*\*\* Licenciada em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (CNPQ) de Iniciação Científica e vinculada ao Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física (Proteoria).

## SCHOOLING AND ITS COMPULSORY NATURE: DEBATES IN THE PROVINCE OF ESPÍRITO SANTO (1870-1880)

**ABSTRACT:** This research paper has, as its aim, an understanding of the debates regarding schooling and its compulsoriness in the Province of Espírito Santo, between the years of 1870 and 1880. It examines the disputes that took place with respect to a new school form being implanted, marketed as a place of privilege, with the purpose of preparing the citizens of the future, but with the premise that attending this new “socializing” space, is obligatory. The debates indicate that, between the years 1870 and 1880, primary schools were seen as a place where the industrious man was to be prepared, with a capacity for getting the economy moving and for inventiveness, virtuous and patriotic and therefore ready to defend the Nation against internal and external enemies. In a sense, this faith in the power of education is also a placing of faith in the power of science, on this occasion, pedagogical science, and a faith in its renovating methods of teaching didactics. These disputes allow us to get a taste of the opinions that were part of the political movement that re-energized the argument for the State’s principle role in establishing an obligatory and state-funded education system, seeking, as it did, ways of organizing teacher formation through the schooling process. Alongside this (achievement) would be the creation of institutions attempting, once more, to bring about the formation of the model citizen of the empire, through education in general, and more specifically, through an investment in Primary schools.

**Keywords:** Espírito Santo Province. Schooling; Obligatory. Compulsory.

## Introdução

Ao analisar a organização das Câmaras Provinciais em seu *Panorama do Segundo Império*, Sodré (1998, p. 93) chega às seguintes conclusões:

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

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

Os debates podem indiciar como os homens públicos projetavam a sociedade sobre as apropriações/transições e os usos que faziam das informações/representações, em situações determinadas, do que estava circulando em uma comunidade letrada. Nesse sentido, os discursos proferidos por esses homens que habitam estrategicamente locais de poder não podem ser compreendidos apenas como exercício de uma retórica vazia, ou de diletantismo. Pelo contrário, os discursos são cheios de sentidos e informam sobre as lutas de representação, sobre como eles faziam reconhecer e produziam uma identidade social, como marcavam de modo perpétuo a existência de grupos com formas diferenciadas de classificar, delimitar e articular uma maneira de impor certa concepção do mundo, seus valores e seu domínio.<sup>2</sup> Os discursos proferidos no Parlamento devem ser interpretados como pistas, sinais ou vestígios<sup>3</sup> que apontam um modo específico de representar o mundo, mas também como práticas de representação que amarram os sentidos do enunciado com os mecanismos de recepção, concedendo aos temas em voga aspectos de verdade inquestionável.

Relatando o panorama político das décadas de 1870 e 1880, Barros (1959) declara que essas duas décadas foram um período de grandes transformações sociais, pois era um momento em que

A guerra do Paraguai estava ainda a mostrar a todas as vistas os imensos defeitos de nossa organização militar e o acanhado de nossos progressos sociais, desvendando repugnantemente a chaga da escravidão; e então a ques-

tão dos cativos se agita e logo após é seguida da questão religiosa; tudo se põe em discussão: o aparelho sofisticado das eleições, o sistema de arroxos das instituições policiais e da magistratura e inúmeros problemas econômicos; o partido liberal, expellido grosseiramente do poder, comove-se desusadamente e lança aos quatro ventos um programa de extrema democracia, quasi [sic] verdadeiro um socialismo; o partido republicano se organiza e inicia uma propaganda tenaz que nada o faria parar (ROMERO, apud BARROS, 1959, p. 30).

Mediante essas condições é que analisaremos os debates realizados na Província do Espírito Santo, entre as décadas de 1870 e 1880, sobre a escolarização, sua obrigatoriedade e sua gratuidade.

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

Falta o discípulo: 1.º Porque falta o professor; o que ensina a elle não compensa o sacrificio de mandal-o á eschola. 2.º Porque pais, que educação não receberão, e que sem ella tem vivido, não reconhecem a sua necessidade: pais, os ha n'esta provincia, que entendem, que os filhos ganhão em não aprender a ler, porque livrão-se do futuro dos encargos cívics (VELLOSO, 1860, p. 45).<sup>4</sup>

Pela *fala* do presidente de província Pedro Leão Velloso, é possível perceber que o tema da escolarização obrigatória não faz parte das representações que movem os legisladores. Apesar de a Reforma Couto Ferraz, realizada em 1854, no Município da Corte, prever o princípio da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino, no Espírito Santo, esse tema ainda não era discutido. As representações mobilizadas por Velloso (1860) informam algumas das razões pelas quais se considerava que a instrução pública no Espírito Santo era muito difícil de ser conduzida. Segundo Velloso (1860), mesmo os cidadãos<sup>5</sup> com mais posses preferiam enviar seus filhos à lavoura a deixá-los frequentar a escola. Conta o presidente da província que havia

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

Somente dez anos depois é que se começa a tocar no tema da obrigatoriedade do ensino, quando o presidente Francisco Ferreira Corrêa faz a seguinte pergunta: “Convirá, entre nós, a instituição do ensino obrigatório, hoje tão preconizada e geralmente abraçada pelos paizes mais cultos da velha Europa?” (CORRÊA, 1871, p. 45). Para Corrêa somente poderia ser instituído o ensino obrigatório se houvesse a observância de que as crianças que morassem distantes duas léguas das escolas estariam dispensadas de sua frequência, mas pais, tutores ou curadores que, estando dentro do limite, e não observassem a obrigatoriedade do ensino, deveriam ser multados, e os valores resultantes investidos na instrução dos indigentes e meninos pobres, considerados mais aptos a receber o ensino.

Dois anos após, volta-se a discutir o tema da obrigatoriedade, mas agora ela deveria estar atrelada à gratuidade. Para o novo presidente de província, Gabriel de Paula Fonseca (1872), somente com a gratuidade o Espírito Santo poderia alcançar a civilidade e o progresso que, segundo ele, acompanhava as nações modernas, pois acreditava que “Mal irá o paiz aonde a liberdade for exagerada, a ponto de se não frequentar a escola, pelo simples facto de se não querer” (FONSECA, 1872, p. 13).

As transformações operadas no cenário educacional das províncias, especialmente após o Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, que conferiu às províncias, entre outras atribuições, a liberdade de legislar sobre o ensino primário e secundário, além de possibilitar que as Assembleias Legislativas Provinciais criassem e organizassem as instituições que dariam formação aos seus professores, não devem ser desconsideradas no estudo dos debates sobre a instrução pública primária e sua obrigatoriedade. Essa observação é importante porque o Império não era organizado com base em um modelo federativo, assim a autonomia que as províncias possuíam era relativa. Um dos resultados dessa forma de organização da instrução pública no Império é que cada província podia, conforme as suas condições financeiras, ou de acordo com os interesses relacionados com a escolarização, optar por um modelo de implantação da instrução pública. Desse modo, temas como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino não são tão recorrentes nos discursos. Em diferentes províncias, eles aparecem com uma regularidade própria.

Nas décadas de 1870 e 1880, percebe-se que as províncias estão, paulatinamente, procurando meios para fazer valer a liberdade conquistada com o Ato Adicional de 1834, mas as decisões relacionadas com a ins-

trução pública também são decisões sobre os rumos de sua economia e da sua política<sup>6</sup>.

Como o Império não possuía, de forma explícita,<sup>7</sup> um programa de uniformização do ensino para o Brasil, o que se percebe, ao analisar as políticas para a instrução pública nas províncias, é um movimento de lutas de representação e teste dos modelos pedagógicos que circulam pelo Brasil e que são oferecidos como soluções para os problemas educacionais enfrentados pelos políticos do Império.

O tema obrigatoriedade e gratuidade faz parte das políticas para a instrução pública durante o Império, mas cada província adotava a obrigatoriedade e a gratuidade em seu próprio ritmo. Assim, depois dessas duas iniciativas de discussões é que, no Regulamento da Instrução Pública, produzido na gestão de João Thomé da Silva, como presidente de província, em 1873, a obrigatoriedade do ensino torna-se um dos pontos ao qual é dado maior destaque.

No regulamento de 1873, previa-se que deveria haver, em cada paróquia, pelo menos uma escola de ensino primário elementar para cada um dos sexos. Preveem-se também multas aos pais e tutores que não acatassem o regulamento, pois a instrução pública era “[...] um interesse público de primeira ordem, que o Estado deve tomar á seus cuidados” (SILVA, 1873, p. 15). Para o presidente: “Não é livre o cidadão em deixar de apprendêr; a instrucção, condição do desenvolvimento e progresso social, é parar todos um devêr; e não se exercita a liberdade, faltando-se ao cumprimento de devêres” (SILVA, 1873, p. 15).

A discussão sobre a obrigatoriedade trazia consigo um problema a ser enfrentado. A família deveria ser convencida de que outra instituição educativa seria a responsável pela formação dos seus filhos. Parte da sociedade<sup>8</sup> provincial entendia que a obrigatoriedade do ensino era uma ofensa ao pátrio poder, ao conjunto de direitos e responsabilidades que a família possuía sobre seus filhos, entre eles, de decidir se a prole seria, ou não, escolarizada. Nesse sentido, avisa Silva (1873, p. 15) que “Uma lei portanto, que faça a instrucção primaria uma obrigação legal, não será de certo uma offensa aos direitos individuâes, um desrepeito ao direito patérno; bem ao contrario, será a sancção de um devêr, será a garantia d’estes mesmos direitos”.

Essa intervenção proposta por Silva e pelos dois presidentes anteriores não é um caso isolado. Narodowski (2002), ao analisar as

relações entre a infância, o disciplinamento do corpo infantil e a introdução do Ensino Mútuo na Argentina, nas primeiras décadas do século XIX, informa que foi necessária, por parte do Estado, a produção de uma aliança com as famílias (sociedade) para que a reforma pretendida fosse aceita, garantindo, assim, o fluxo infantil de uma instituição para outra.

O projeto de 1873, que tornaria a instrução pública obrigatória para as crianças maiores de seis anos e menores de quinze anos, acabou não acontecendo, uma vez que não havia escolas públicas suficientes no Espírito Santo, dentro da distância estipulada no regulamento, para atender à demanda de escolarização na província, e a responsabilidade era apenas dos pais e tutores, que, caso provassem que suas crianças estavam recebendo o ensino em escolas particulares, no domicílio, estavam fora do perímetro ou possuísem defeito físico ou moral, elas estavam desobrigadas de frequentar as escolas elementares dos municípios.

A obrigatoriedade da instrução pública era um dos pilares da reforma de 1873, mas, contraditoriamente, muitos eram os dispositivos previstos no regulamento que eximiam pais e tutores dessa responsabilidade. Por isso, houve dificuldade de tornar a instrução elementar obrigatória e gratuita, uma vez que faltavam na província escolas públicas e mesmo recursos destinados à sua construção.<sup>9</sup>

O mesmo tema é discutido no Regulamento da Instrução Pública produzido no ano de 1877. Nele também se promulgava a obrigatoriedade e a gratuidade, mas, assim como o anterior, os dispositivos que possibilitavam burlar a lei faziam-se presentes. Mesmo a gratuidade restringia-se a critérios como idade, ser portador de doença contagiosa, expulsão reincidente das escolas públicas, ou ser escravo ou escrava.

A discussão mais consistente sobre o tema da obrigatoriedade e gratuidade da instrução pública somente acontecerá no ano de 1880, na gestão de Eliseu Martins<sup>10</sup> como presidente da província. Em seu relatório da presidência, do ano de 1880, havia diagnosticado que seria necessária uma reforma da instrução pública. Dizia ele: “Sem deixar de ligar a necessaria importancia aos demais assumptos, que fazem o objectivo da administração, é este um dos que mais de perto deve interessar aos depositarios do poder publico, responsaveis immediatos pela boa ou má gestão” (MARTINS, 1880, p. 1). Nesse sentido, relata:

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

É preciso ficar atento à observação realizada por Eliseu Martins. Ela faz parte de uma cadeia discursiva que pode ser rastreada na maioria dos relatórios de presidentes da Província do Espírito Santo. Dificilmente os presidentes se reportam, ao analisar o estado da instrução pública, a alguma experiência educativa que tenha oferecido resultados positivos. A maioria das vezes, como regra, justificam os poucos resultados da administração provincial nesse setor pelo fato de seus antecessores terem feito baixos investimentos na criação e na manutenção de estabelecimentos de ensino, pela dificuldade na contratação de professores capacitados ao ensino e pela falta de interesse que muitos tinham a respeito da necessidade da escola, como instância socializadora. O resultado desses fatores, para Eliseu Martins, era que, na província, naquele momento, os professores estavam despreparados para ensinar. Para ele, o modelo utilizado pelo professorado da província para ensinar estava muito ultrapassado, quando comparado ao modelo adotado na América do Norte ou em alguns países da Europa. De acordo com o presidente “O Profêssorado é máo, não porque em geral não preencha as condições legaes exigidas, mas porque o typo do professor primário é actualmente o mesmo dos tempos primitivos, limitando-se suas funções a ensinar mal a lêr, escrever, contar e rezar!” (MARTINS, 1880, p. 2).

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

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



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

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

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

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

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

Dois anos depois de ser presidente da Província do Espírito Santo e, agora, deputado provincial, ainda mobilizando esse conjunto

de representações sobre a necessidade da reforma da instrução, publica, no jornal *O Horizonte*<sup>11</sup>, nota anunciando a reforma que estava preparando. Passa-se a noticiar, a partir de 28 de março de 1882, que um novo projeto para a instrução pública estava sendo discutido na Assembleia Provincial e que a presença dos interessados no tema seria bem-vinda. Foram convidados a participar os professores da província, os alunos do Ateneu Provincial e seus lentes. Dizia a nota informativa do *O Horizonte*:

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

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

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

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

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

Para que o texto da reforma fosse mais bem-compreendido, os professores decidem que deveriam se reunir para analisar e propor modificações ao projeto formulado pelo deputado Eliseu Martins. Informa-se, pelo jornal *O Horizonte* (n. 27, p. 3, 1882), que estiveram presentes à reunião nove professores, entre eles, o diretor do Ateneu. Após lerem todos os artigos que compunham o plano de reforma, propuseram alguns aditivos e se decidiu, em conjunto, dar-lhe apoio.

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

Na 12ª sessão ordinária da Assembleia Provincial, em 10 de abril de 1882, o deputado Eliseu Martins, assinando conjuntamente com o deputado José de Mello Carvalho Moniz Freire (Moniz Freire),<sup>12</sup> apresenta, perante a Câmara, o Projeto n. 12, de reforma da instrução pública. Nesse projeto, buscava-se instituir no Espírito Santo um novo modelo de escolarização, modificando a estrutura educacional oferecida pelo Estado. Estava no plano dos deputados dar novo formato ao modo como se preparavam os professores para o ensino das primeiras letras (ler, escrever, contar e rezar) ou, como denomina Hébrard (1990), dos *saberes elementares*.<sup>13</sup> Outro objetivo do projeto era modificar o direito que as famílias possuíam de dar ou não educação formal aos seus filhos. No projeto encaminhado à Assembleia, um dos tópicos dizia respeito à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino. O primeiro artigo do projeto é bem claro quanto aos propósitos asseverados pela reforma:

A Assembléa Legislativa provincial resolve:

Art. 1º - O ensino publico primario é gratuito e *obligatorio*, e será ministrado em escolas de 1ª, 2ª e 3ª entrancia, segundo a classificação d'esta lei, alem de uma escola primaria superior, na Capital da Província (AAPES,<sup>14</sup> 1882, p. 66, grifo nosso).

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

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

Em relação à formação dos professores para atuarem nas escolas, esta também se torna obrigatória. O regulamento determinava e marcava prazos para que eles se preparassem no curso oferecido por uma instituição prevista

para ser criada na província, que denominaram de Escola Primária Superior, sem a qual os professores ficariam impedidos de exercer o magistério.

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

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

O objetivo de um curso tão extenso e intenso, segundo os deputados, era para que servisse também de preparatório<sup>15</sup> para os cursos superiores oferecidos na Corte. Tinha-se ainda como intenção que a Escola Primária Superior formasse funcionários mais bem-preparados para os postos públicos que a província oferecia. Como é possível perceber na citação a seguir, outra possibilidade seria que tal instituição oferecesse formação para professores para as escolas de primeiras letras. Discutindo o projeto, o deputado Eliseu Martins esclarece:

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

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

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

1as. Lettras.

Portuguez e Litteratura.

Francez.

Geographia.

Prendas.

Musica e canto.

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

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

O Instituto Normal do Colégio Nossa Senhora da Penha é passado por avaliação pelos editores do jornal *O Horizonte*. Segundo esses editores, desde o ano de 1877, não havia se formado sequer uma professora pelo Instituto Normal. O estudo era tão mal-orientado, que as alunas repetiam com exaustão as matérias sem conseguir finalizar o curso.<sup>16</sup> Mesmo se conseguissem concluir, afirmam os editores, não conseguiriam ser boas professoras, pois faltava à formação das alunas matérias imprescindíveis, como a “Historia Natural, a Physica, a Chimica, a Pedagogia, a Methodologia, e outras muitas, todas ellas de utilidade para a vida” (O HORIZONTE, n. 31, p. 2, 1882).

É necessário ponderar a avaliação do cenário pintado pelos editores d’*O Horizonte*, pois, nesse momento, desempenham, como atores

bem-posicionados no jogo político da província, a função de criar expectativas, indignação ou apoio à causa que buscam tornar pública.

A nova instituição projetada mediante a produção do Regulamento da Instrução Pública, denominada de n. 12, também não atendia à especificidade que se requeria para a formação de um professor para atuar nas escolas primárias, mas, nesse caso, a reforma previa que deveria existir, anexo à Escola Primária Superior, um curso de Pedagogia, com duração de dois anos, em que o aluno se prepararia como professor adjunto, ao acompanhar um professor mais experiente.<sup>17</sup>

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

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

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

Conforme as palavras do deputado, as reformas vinham tocar no mais íntimo dos hábitos e costumes dos cidadãos da província. As representações sobre o significado da instrução pública que o dispositivo fazia circular não seriam bem-aceitas, em virtude de os hábitos arraigados, pelo que chama de sistema tradicional, terem gerado preconceitos que não permitiriam que o projeto transformasse a frequência à escola em obrigatória, mesmo que trouxesse consigo a proposta da gratuidade.

Considerava-se que a reforma continha em si uma invasão à vida privada, impedindo que os pais decidissem sobre o futuro de seus filhos. Entendia-se que a reforma ia de encontro ao direito do pátrio poder. Para Giglio (2006, p. 2),

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

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

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

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

Reconhecemos que o projecto não foi elaborado de accordo com a Escola Positivista, como era para desejar, visto como só ella pode produzir resultados que garantão a ordem e o progresso. Somos, porem, de opinião que uma reforma n'esse sentido, sendo actualmente inoportuna, attento o estado de mentalidade da população, deve ser adiado para mais tarde. Assim nos pronunciando, attendemos a grande lei do meio social e ao principio de que todo progresso prematuro produz anarchia. Uma doutrina demonstravel deve ser accita por todos os cidadãos, mas ella necessita de tempo para convencer os emperrados, para vencer preconceitos existentes ha muitos seculos. N'esta

circunstancia parece-nos que o melhor caminho a seguir é considerar — o projecto de reforma de instrucção e que actualmente se discute na Assembléa d'esta Provincia, como uma transição do methodo anachronico, ora existente, para o methodo positivista (O HORIZONTE, n. 38, p. 2, 1882).<sup>18</sup>

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

Quizera vêr de uma vez desaparecer esse anachronismo e vingado definitivamente o unico systema educacional capaz de produzir transmutações completas á nossa acanhada mentalidade; o systema á que mais tarde e vagorosamente hão de chegar todas as nações; systema que consiste no doctramento total da conducta, a conducta moral e a conducta intellectual — a synthese da vida humana; mas ninguem desconhece além do mais o perigo das bruscas transições e a necessidade de transigir ás vezes com o passado que se condemna e ao mesmo tempo amanhar o solo onde se sentará mais tarde o alicerce das futuras reformas (AAPES, 1882, p. 164-165).<sup>19</sup>

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

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

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



convencer todos os cidadãos de que o doutrinamento total da conduta, moral e intelectual, era a chave para a síntese da vida humana.<sup>20</sup>

Nos textos que circulam no periódico, chama a atenção o sentido empregado para o termo “cidadão”. O uso adotado não é apenas aquele que está disposto na Constituição de 1824, para a qual ser cidadão tinha como prerrogativa básica a posse de propriedades, não a posse das letras. Para os críticos ao projeto, a falta dessa posse, o letramento, era a responsável pelos preconceitos e pelo estado atrasado da mentalidade da população. A transmutação operada, ao que parece, é no sentido do que qualifica o cidadão.<sup>21</sup> O cidadão é aquele que possui ilustração, que foi doutrinado moral e intelectualmente pela escola. Desse modo, capaz de reconhecer as regras da ordem e do progresso.

Segundo os editores de *O Horizonte*, a determinação de que o ensino deveria ser gratuito era um acerto, mas estabelecer que também fosse obrigatório<sup>22</sup> não seria conveniente naquele momento. Para eles, a província não estava preparada para uma tal mudança, portanto as modificações deveriam ser lentas e graduais, assim a obrigatoriedade da frequência à escola não deveria ser feita em forma de coerção, aplicando multas às famílias que preferissem ver seus filhos na lavoura a vê-los na escola. Para os editores do periódico, outros dispositivos poderiam ser utilizados, entre eles, a privação de direitos aos analfabetos e a concessão de privilégios aos que possuíssem ilustração. Propõem os editores:

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

Atacado pelos adversários e mesmo por aqueles que militavam no mesmo partido, como o caso do deputado Horta Araújo, que entendia que o tema da obrigatoriedade do ensino fazia parte da pauta do Partido Liberal, mas acreditava que a província não estava preparada para uma tal modificação na organização da instrução pública, dizia ele: “Sabem os nobres deputados que tres principios se combinam, servindo de base ao ensino moder-

no: – a obrigação dos pais de fazerem os filhos aprender, liberdade de escolher os mestres e secularização do ensino” (AAPES, 1882, p. 157).

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

O que se não póde, nem temos o direito de exigir é que os nossos concidadãos sejam forçados a enviar seus filhos ás escolas mal situadas, mal providas e pessimamente dirigidas; onde em troca de uma instrução nominal, deficiente e mesquinha, ser-lhes-ão também inoculados os germens do vicio e o virus da immoralidade (apoiados; muito bem), que os ha de infallivelmente prejudicar no futuro (AAPES, 1882, p. 159).<sup>23</sup>

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

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

Os paizes que têm obtido mais vantajosos resultados no que concerne à instrução primária, os devem á adopção do systema de ensino obrigatorio. É um

remédio energico, e que o ministro da instrução publica da França em 1864 assignalou como necessario para curar o mal inveterado da ignorancia popular, considerando-o como realmente é, não um onus imposto pelo genio do despotismo, mas pelo da liberdade (AAPES, 1882, p. 322).

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

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

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

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

Quizera ver de uma vez desaparecer esse anachonismo e vingado definitivamente o unico systema educacional capaz de produzir transmutações completas á nossa acanhada mentalidade; o systema á que mais tarde e vagorosamente hão de chegar a todas as nações; systema que consiste no doctrinamento total da conducta, a conducta moral e a conducta intellectual (AAPES, 1882, p. 164).<sup>24</sup>

Outras vozes se levantam na Assembleia em favor do Projeto n. 12 de reforma da instrução pública. Entre elas, destaca-se a do deputado João Aprigio Aguirra (João Aguirra), membro do Partido Liberal. Para o deputado, a questão da obrigatoriedade à escola primária era

uma tendência à qual muitos países estavam aderindo, pois descobriam que muito maior contribuição pode dar ao Estado um cidadão ilustrado do que um que possuía pouca ou nenhuma instrução. Afirma o deputado:

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

Ao tratar do tema da obrigatoriedade do ensino primário dos jovens de 7 a 12 anos, João Aguirra esclarece que, em outros assuntos, o Império usava coerção para obrigar que determinadas necessidades do Estado fossem supridas pelos cidadãos. Para ele, se

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

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

Pela exposição, é possível perceber que, no Espírito Santo, assim como em outras regiões do país, o cenário político estava em disputa por dois grupos adversários que possuíam, como objetivo regular, normatizar e, por intermédio do controle das instituições, auferir ganhos simbólicos, ou seja, apresentar-se como voz autorizada e com capacidade de autorizar outros a falar. Percebe-se também que as posições assumidas pelos dois deputados, Eliseu Martins e Moniz Freire, filiados ao Partido Liberal, não eram em tudo compartilhadas com seus correligionários. Em alguns pontos, membros do mesmo partido possuíam divergências e posições completamente opostas, podendo-se indagar se seguiam as mesmas diretrizes partidárias.

Barros (1959), em seu estudo sobre *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*, relata que é muito difícil precisar a quais ideias os políticos

se filiavam. Nominalmente, diziam pertencer a um partido político, mas, em alguns aspectos, divergiam das doutrinas que davam suporte à agremiação política a que estavam “filiados”. Nesse sentido, o estudo de Barros (1959) sobre os tipos de mentalidades, ou formas de pensamento que circulavam no Segundo Império, durante as décadas de 1870 e 1880, ajuda muito a compreender as divergências dentro de um grupo que dizia seguir as mesmas doutrinas filosóficas.

Na Província do Espírito Santo, pelo modo como estava transcorrendo o debate relacionado com o Projeto n. 12, de reforma da instrução pública, pode-se supor que a discussão duraria um bom tempo, pois, como anunciavam os editores do jornal *O Horizonte*, o plano elaborado por Eliseu Martins e Moniz Freire foi tão atacado por emendas, que os deputados preferiram retirá-lo da pauta de discussões. Assim, “[...] pela guerra de exterminio, que muitos lhe faziam, não teve o projecto, terceira discussão” (O HORIZONTE, n. 42, p. 2, 1882). Outro fator decisivo para a retirada do Projeto n. 12 da pauta de discussão foi que a Assembleia Provincial, com base na Resolução Provincial n. 31, de 20 de maio de 1882, passou ao presidente da província, Inglês de Sousa, a tarefa de conduzir o processo de criação do projeto que regulamentaria a reforma da instrução pública.<sup>25</sup>

## Considerações finais

Para Barros (1959), a crença nas virtudes da instrução estava intimamente ligada ao desenvolvimento econômico, tecnológico e militar que cada país conseguia demonstrar a seus aliados ou inimigos. A escola primária era percebida como o local em que se produziria o homem industrial, capaz de movimentar a economia e com capacidade inventiva, virtuoso e patriótico para defender sua pátria de inimigos internos e externos. Essa confiança no poder da educação também é uma confiança no poder da ciência, no caso da ciência pedagógica e de seus métodos de ensino renovadores da didática de ensino. Os debates parlamentares sobre a instrução pública é uma das chaves que possibilita compreendermos o movimento de transformação que está sendo projetado para o Estado, sua modernização e seu progresso, fatores que, segundo Barros (1959), colocariam o Brasil ao “nível do século”.

Os debates parlamentares permitem compreender o movimento político que reivindicava tornar a instrução pública uma obrigação do Estado, gratuita e obrigatória, ao mesmo tempo em que também é possível perceber as representações oriundas das lutas que reivindicavam a liberdade de ensino, a descentralização das províncias e sua maior autonomia no Império. Evidencia, nos debates sobre a instrução pública, que uma mudança social estava sendo produzida. O Estado procurava meios para controlar a formação dos professores com a criação de instituições voltadas para a habilitação para a docência e o investimento em escolas para a infância, com vistas a uma formação modelar do futuro cidadão do Império.

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

O modo como os presidentes e deputados provinciais lidavam com as demandas da instrução pública, sua obrigatoriedade e gratuidade, em um primeiro momento, faz pensar que todo esse processo de debates não passa de discussões vazias, que tudo era uma grande confusão, ou que os homens do século XIX estavam perdidos, sem saber qual o melhor caminho a seguir para resolver os problemas da instrução pública. Tal sensação se deve ao fato de vivermos um momento em que a forma escolar e os valores associados à escolarização já estão sedimentados ou, como afirma Carvalho (2003), naturalizados. Dificilmente se escapa à tentação, inconsciente ou não, de olhar o passado com os olhos do presente e julgar os discursos e as experiências produzidas anteriormente ao nosso tempo. Essa operação não deixa ver que os homens do século XIX estão definindo o que hoje compreendemos como escola e sua função social.

## Referências

- ANNAES da Assembléa provincial do Espirito-Santo (1ª sessão ordinária da 25 legislatura) em 1882. Victoria: Typ. da Provincia do Espirito-Santo, 1882.
- BARROS, R. S. M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Editora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1959.
- BLOCH, M. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a república e outros ensaios*. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2003.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CLÁUDIO, A. *Historia e litteratura espirito-santense*. Rio de Janeiro: Biblioteca Reprográfica, 1912. (Edição Fac-similar, 1981).
- CORREA, F. F. *Relatório lido no paço d'Assembléa Legislativa da Provincia do Espirito Santo pelo Prezidente o Exm. Snr. Doutor Francisco Ferreira Correa na sessão ordinária do anno de 1871*. Victoria: Typ. Capitaniense, 1871.
- FONSECA, A. G. de P. *Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Espirito Santo pelo Presidente da Provincia o Exm. Sr. Dr. Antonio Gabriel de Paula Fonseca no dia 2 de outubro de 1872*. Victoria: Typ. Capitaniense, 1872.
- GAMA, A. J. de M. N. da. *Relatório apresentado à Assembléa Legislativa da Provincia do Espirito Santo na 2ª sessão ordinária da vigésima primeira legislatura provincial pelo presidente desta provincia, dr. Antonio Joaquim de Miranda Nogueira da Gama*, Victoria: Typ. Do Jornal da Victoria, 1877.
- GIGLIO, C. M. B. *Apontamentos para o estudo da institucionalização da escola no Brasil – 1880*. VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia, 2006.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GONTIJO, C. M. M.; GOMES, S. C. Educação primária, métodos de ensino e os livros de leitura no Espírito Santo. In: SCHWARTZ, C. M.; PERES, E.; FRADE, I. C. A. da S. (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: Edufes, 2010. p. 153-290.
- GRAPHIA. Nota dos editores. In: SODRÉ, Nelson Werneck. *Panorama do segundo império*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1998. p. 7-8.
- HAIDAR, M de L. M. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Edusp, 1972.
- HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 65-107, 1990.
- HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Tromson Learning, 2003.
- LINS, I. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- MARTINS, E. de S. *Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa do Espirito-Santo em sua sessão ordinária de 9 de março de 1880 pelo presidente da provincia, o exm. sr. dr. Eliseu de Sousa Martins*. Victoria: Typ. da Gazeta da Victoria, 1880.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. São

Paulo: Hucitec, 1987.

NARODOWSKI, M. Os pedagogos lancasterianos e a infância. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JUNIOR, M. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo, 2002. p. 221-243.

NOVAES, I. C. *República, escola e cidadania: um estudo sobre três reformas educacionais no Espírito Santo (1882-1908)*. 2001. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

O HORIZONTE. A instrução pública na província: II. Vitória, n. 31, p. 2, 18 abr. 1882.

O HORIZONTE. Gazetilha: reforma da instrução publica. Vitória, n. 25, p. 2, 28 mar. 1882.

O HORIZONTE. Gazetilha: reforma da instrução publica. Vitória, n. 26, p. 2, 31 mar. 1882.

O HORIZONTE. Gazetilha: reunião do professorado. Vitória, n. 27, p. 3, 4 abr. 1882.

O HORIZONTE. O projecto de reforma da instrução publica. Vitória, n. 38, p. 2, 12 maio 1882.

O HORIZONTE. Reforma da instrução. Vitória, n. 42, p. 2, 26 maio 1882.

SCHNEIDER, O. *A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império*. 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, J. T. da. *Falla com que foi aberta a sessão extraordinaria da Assembléa Provincial pelo exm. sr. presidente, o doutor João Thomé da Silva, em maio de 1873*. Victoria: Typ. Espirito-Santense, 1873.

SODRÉ, N. W. *Panorama do segundo império*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1998.

VELLOSO, P. L. *Relatorio com que o exm. sr. commendador Pedro Leão Velloso, ex-presidente da provincia do Espirito Santo, passou a administração da mesma provincia ao exm. sr. commendador José Francisco de Andrade e Almeida Monjardim, segundo vice-presidente, no dia 14 de abril de 1860*. Victoria: Typ. Capitaniense, 1860.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.



## Notas

<sup>1</sup> O estudo utiliza os dados produzidos no projeto de pesquisa financiado pelo CNPq: “Higiene, ginástica, educação e educação física: circulação e apropriação de modelos pedagógicos no Estado do Espírito Santo e na investigação Apropriações da pedagogia moderna no Espírito Santo: práticas de representação e estratégias de circulação”, com bolsa Pibic/Ufes, ambos em desenvolvimento no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Ver Chartier (1990) em *A história cultural: entre práticas e representações*.

<sup>3</sup> De acordo com Bloch (2001, p. 73), “Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser [...] um conhecimento através de vestígios”. Ver também Ginzburg (1999), na obra *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*.

<sup>4</sup> Na produção do texto, optamos por preservar a grafia original nas citações diretas. No uso dos relatórios dos presidentes e vice-presidentes da Província, fizemos a opção por realizar a referência pelo sobrenome e nome dos presidentes ou vice-presidentes, embora sejam documentos oficiais, produzidos como uma demanda da Administração Pública. A análise dos relatórios dos presidentes em exercício na Província e sua comparação com outros relatórios produzidos, no mesmo período, em outras instâncias administrativas (Saúde Pública, Instrução Pública, Segurança Pública, etc.) revelam que era uma obra coletiva, compilada com base em outros documentos também produzidos como demanda da gestão pública. Mesmo assim, a escolha justifica-se por ser emblemática a presença dos presidentes na administração da província, surgidos muitas vezes como a principal personalidade responsável pela gestão dos interesses provinciais e quem devia responder pelos problemas e soluções encontradas para a boa governabilidade da cadeira que ocupava.

<sup>5</sup> Há de se perceber que o uso do termo cidadão possui, no texto, sentido restrito. Durante todo o período imperial, a participação política relacionou-se, prioritariamente, com a riqueza individual, com base no critério censitário. Pela Constituição monárquica de 1824, estabeleceu-se a diferença entre os cidadãos “ativos”, a quem eram atribuídos “direitos políticos”, e cidadãos “passivos”, para os quais só se reconheciam os “direitos civis” (CARDOSO, 2003, n. 5, p. 199). Para Hilsdorf (2003, p. 43, grifo da autora), essa situação era decorrente de “[...] a sociedade brasileira não [...] [formar] um conjunto, mas uma hierarquia, com camadas diferentes e desiguais, divididas em ‘coisas’ (escravos e índios) e ‘pessoas’, que compreendiam a ‘plebe’ (a massa dos homens livres e pobres) e o ‘povo’ (classe senhorial dos proprietários), a preocupação com o povo expressa por eles *não* significava a preocupação com a plebe”.

<sup>6</sup> Ver Schneider (2007) no estudo *A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império*.

<sup>7</sup> Haidar (1972), em seus estudos sobre o ensino secundário, demonstra que o meio utilizado pelo Império para controlar o ensino primário e o secundário no Brasil era indireto. A forma concebida para modelar o ensino era o sistema de exames preparatórios para o ingresso nos cursos superiores.

<sup>8</sup> É necessário compreender que o termo sociedade não se refere, nesse período, a toda a sociedade, como compreendemos hodiernamente, mas a uma parcela de homens livres, com algum poder aquisitivo dentro de uma composição hierarquizada da divisão social do Império brasileiro. Ver Mattos (1987), em *O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial*, para compreender a constituição da sociedade brasileira durante o Império.

<sup>9</sup> Para acesso a um levantamento das escolas públicas e do número de alunos matriculados em idade de escolarização na Província do Espírito Santo ver Gontijo e Gomes (2010), no texto *Educação primária, métodos de ensino e os livros de leitura no Espírito Santo (1890-1930)*.

<sup>10</sup> Poucos são os dados que foram encontrados sobre esse deputado. Sabe-se, com base nas leituras dos relatórios dos presidentes da província, que havia nascido em 1º de janeiro de 1842, na cidade de Gurgueá, Província do Piauí. Era bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Recife e havia sido presidente da Província do Espírito Santo entre os anos de 1879-1880 e deputado provincial entre os anos de 1882-1883. Também foi senador na República, entre 1890 e 1894.

<sup>11</sup> Esse impresso era o órgão oficial do Partido Liberal na Província do Espírito Santo, responsável por arregimentar para a causa liberal novos simpatizantes e meio eficaz para demarcar um território de ação e tomada de decisão no campo político.

<sup>12</sup> José de Mello Carvalho Moniz Freire nasceu na cidade da Vitória, a 13 de julho de 1861. Fez os estudos de humanidades no Atheneu Provincial, em 1877, matriculou-se no curso jurídico da Faculdade Direito de Recife, passando, em 1880, para o de São Paulo, onde se formou em 5 de novembro de 1881. Retornando para o Espírito Santo, foi eleito para deputado provincial para a gestão 1882-1883. Em 15 de março de 1882, fundou, juntamente com o senador Cleto Nunes, o jornal *A Província do Espírito Santo*, transformado, depois, em 1889, para o diário *Estado do Espírito Santo*. Em Recife, redigiu, em 1878, com João Peixoto, Arthur Leal e Clovis Bevilaqua, a *Gazeta Acadêmica*. Em São Paulo, atuou, como redator-chefe em *O Liberal*, órgão acadêmico dos estudantes filiados ao partido Liberal, colaborando também na *Opinião Liberal* de Campinas. Em 1890, foi eleito deputado pelo Congresso Constituinte da República e, em 1892, tornou-se presidente do Estado do Espírito Santo (CLÁUDIO, 1912). Ver também o estudo de Novaes (2001), quando discute a formação de uma elite de bacharéis na Província do Espírito Santo, a partir da década de 1880, e o papel exercido por Muniz Freire na organização da política capixaba no final do século XIX.

<sup>13</sup> Hébrard (1990), referindo-se à Europa do século XVIII, esclarece que, nesse período, a escola se torna, tanto no mundo protestante quanto no mundo católico, o local em que se ensinam os primeiros saberes, identificados progressivamente com os instrumentos mais rudimentares da cultura escrita: ler, talvez escrever. Somente na Terceira República, segundo o autor (1990), é que os saberes elementares passam a ser identificados pela trilogia ler-escrever-contar. Nesses saberes, conforme Hébrard (1990), poderia perfeitamente ser incluída a catequese (rezar). Saber que deixa de ser ensinado nas escolas primárias somente com a criação das leis laicas na III República.

<sup>14</sup> Anais da Assembleia Provincial do Espírito Santo.

<sup>15</sup> De acordo com Haidar (1972), os exames preparatórios se constituíram como a alma do ensino secundário e superior, durante o Império até a década de 1920.

<sup>16</sup> Durante o período em que a Escola Normal funcionou no Colégio Nossa Senhora da Penha, havia poucas alunas matriculas. Elas não recebiam nenhum incentivo financeiro, como gratificações por horas de estudo, pelo contrário, seus salários, sendo concursadas ou interinas em escolas da região do Espírito Santo, era dividido pela metade. Informação que não é descrita pelo jornal *O Horizonte*. Ainda existia outro problema, também não descrito pelo jornal: a Escola Normal feminina não possuía professores para ministrar as aulas do segundo ano do curso.

<sup>17</sup> Todo aluno que optasse pelo Magistério, após o término dos oitos anos previstos para a conclusão do curso primário superior, deveria matricular-se na Escola de Pedagogia.

<sup>18</sup> Lins (1967, p. 233), ao estudar a História do Positivismo no Brasil, declara que o redator do jornal *O Horizonte*, Maximiliano Maia, era simpatizante do positivismo, “[...] formado em engenharia pela Universidade de Gard, na Bélgica. No Rio de Janeiro frequentou a Escola central, onde conheceu Teixeira Mendes e Miguel Lemos. Esteve também na Escola Militar do Rio, onde foi aluno de Benjamin Constant e companheiro de Floriano Peixoto, de quem se tornou grande amigo”.

<sup>19</sup> De acordo com Lins (1967, p. 237, grifo do autor), “A figura mais eminente do Positivismo capixaba foi o Dr. José de Melo Carvalho Muniz Freire, de quem, na *História da literatura espírito-santense*, diz Afonso Cláudio: ‘As suas idéias filosóficas, em comêço, obedeceram à Doutrina do Positivismo heterodoxo sobre a direção de Littre; mais tarde à ortodoxia de Comte, quer na filosofia quer na política”.

<sup>20</sup> Barros (2003), analisando as *Obras filosóficas de Pereira Barreto*, esclarece que os positivistas, seguidores de Comte, acreditavam que uma situação qualquer, em um momento da história, é sempre o resultado de tudo quanto a precede. Desse modo, consideravam que, antes de qualquer iniciativa no campo das reformas, primeiro se deveria observar a fase em que se encontrava uma civilização. Por esse motivo, entendiam que o progresso não é passível de ser improvisado. Muitas consequências negativas poderiam acontecer, se não fosse observada essa lei geral, pois não se rompe com o passado impunemente.

<sup>21</sup> É preciso lembrar que, nesse período, o analfabetismo não era “privilégio” apenas dos pobres e dos escravos. Muitos indivíduos de posse também eram analfabetos, mas tinham seus direitos políticos e civis garantidos pela propriedade.

<sup>22</sup> A reação das famílias contra a obrigatoriedade da instrução era percebida como um fator que poderia gerar uma possível desordem social, o que era incompatível com a evolução natural da humanidade.

<sup>23</sup> De acordo com Barros (1959), no período da ilustração brasileira, algumas pessoas acreditavam que o ensino obrigatório não deveria fazer parte das reformas sociais, pois o domínio das letras, apesar de suas vantagens, poderia subverter a ordem. Citando Sá e Benevides, relata o pensamento de algumas personalidades da década de 1870 e 1880: “A instrução obrigatória [...] são exorbitantes da missão natural do Estado e atentatórias ao direito de personalidade e aos direitos da família” (BARROS, 1959, p. 58). Perguntava Tarquínio de Souza: “Instruir obrigatoriamente para que? Por acaso a alfabetização, por

exemplo, é um bem em si? Se ela trás certas vantagens, propicia também oportunidades para delitos que sem ela não se verificariam: sem saber escrever [...] ninguém falsifica assinaturas... A ignorância não é um mal, pelo menos comparada à impiedade, e a virtude assenta-se em bases completamente diversas do saber; ela independe da ciência” (BARROS, 1959, p. 59).

<sup>24</sup> Faz o deputado uma referência ao positivismo ou ao que chama de Escola Positivista. A passagem de um estágio menos desenvolvido para o Estado Positivo seria, para Moniz Freire, possível com a implantação de um ensino não abstrato ou idealista que tivesse como fundamento a ciência.

<sup>25</sup> Sobre a reforma da instrução pública realizada por Inglês de Sousa, que torna a instrução pública gratuita e obrigatória na Província do Espírito Santo, em 1882, ver Schneider (2007).

**Recebido:** 22/10/2010

**Aprovado:** 15/12/2011

**Contato:**

Proteoria

Caixa Postal 9905

AGF UNIVERSITÁRIA

Rua Arthur Czartoryski 455

Loja 1

CEP 29060-974

Vitória, ES

Brasil