

Um mestre sem discípulos: Claude-Henri Gorceix e o ensino secundário no Brasil imperial

A master without disciples: Claude-Henri Gorceix and the secondary education in imperial Brazil

Danilo Araujo Moreira
Mestrando em História
Universidade Federal de Ouro Preto
daniloop161@gmail.com

Recebido em: 09/07/2019

Aprovado em: 27/08/2019

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir a atuação de um personagem do cenário educacional e científico do Brasil nos finais do século XIX, o professor, engenheiro e cientista francês Claude-Henri Gorceix. Por meio do envolvimento desse sujeito nos debates acerca da educação escolar no Império, buscamos analisar as nuances, as barreiras e as vicissitudes que marcaram o processo de organização do ensino público – sobretudo no nível secundário – no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais. Nas páginas que se seguem, analisamos a participação de Henri Gorceix no debate sobre a instrução pública, visando identificar as ideias mobilizadas pelo professor a respeito do ensino secundário, os problemas e as lacunas apontadas por ele como marcas desse ramo do ensino no Brasil. De outra parte, buscamos lançar luz também sobre a atuação de Gorceix como um “intelectual mediador”, ao destacar sua participação no intercâmbio entre diferentes culturas escolares no período estudado.

Palavras-chave: Instrução secundária; Claude-Henri Gorceix; Intelectual mediador.

Abstract: The present article aims to discuss the performance of an important person in the educational and scientific scene of Brazil in the late nineteenth century, French professor, engineer and scientist Claude-Henri Gorceix. Through the involvement of this subject in the debates about school education in the Empire, we sought to analyze the nuances, barriers and vicissitudes that marked the organizing process of public education - especially at the secondary level - in Brazil and, more specifically, in Minas Gerais. In the following pages, we analyze the participation of Henri Gorceix in the debate about public education, seeking to identify the ideas mobilized by the teacher about secondary education, and the problems and gaps pointed out by him as brands of this branch of education in Brazil. On the other hand, we seek to shed light on Gorceix's performance as a "mediator intellectual", highlighting his participation in the exchange between different school cultures in the studied period.

Keywords: Secondary instruction; Claude-Henri Gorceix; Mediator intellectual.

Introdução

Na historiografia da educação no Brasil tem crescido, cada vez mais, o interesse pelas trajetórias de intelectuais envolvidos no debate público sobre educação. Esse objeto de pesquisa vem sendo mobilizado de modos os mais diversos e em temporalidades diferentes. Com o fortalecimento e a consolidação do campo de pesquisa da História da Educação, sobretudo nas últimas duas décadas, o tema dos intelectuais e das suas relações diretas com a institucionalização e a difusão da educação escolar no Brasil vem ganhando ainda mais espaço nos trabalhos acadêmicos.

De um modo geral, pode-se afirmar que a produção recente voltada para atuação dos intelectuais no que diz respeito à educação no Brasil tem se referenciado nos debates advindos com a renovação dos pressupostos teóricos da História Cultural e da História Política. Pelo menos desde os anos de 1980, essas duas áreas vêm passando por transformações profundas no que diz respeito aos seus referenciais teórico-metodológicos. Nesse sentido, vêm se ampliando também as possibilidades de objetos, de formas de abordagem, de fontes e de problemas de pesquisa. Na esteira desse processo, como consequência do chamado “retorno do político” e da reafirmação de uma “Nova História Política”, a história dos intelectuais tem sido realocada em um patamar de destaque na produção historiográfica.

Com a retomada dos estudos acerca dos intelectuais a partir da década de 1980, os pesquisadores dos campos da História Cultural e, com maior destaque, da História Política, passaram a dedicar atenção cada vez maior à conceituação do termo intelectual. Buscou-se, naquele momento, um aprofundamento teórico no que se refere às características específicas deste objeto de pesquisa, bem como no que toca às ferramentas metodológicas disponíveis para o seu estudo. Dentre as formulações que emergiram desse movimento, destacam-se as contribuições de Jean-François Sirinelli (2003) que, até os dias atuais, são utilizadas como importantes referências para os pesquisadores do campo.

De acordo com Sirinelli (2003), o conceito de intelectual tem como marca principal a multiplicidade de sentidos que engloba. Entretanto, duas definições principais são apontadas pelo autor. A primeira delas diz respeito a uma faceta mais ampla e sociocultural da figura do intelectual. Nesta definição, se incluíam, por exemplo, escritores, professores secundários, jornalistas, estudantes e outros sujeitos entendidos como “mediadores culturais”. Por outro lado, a segunda definição indicada por Sirinelli (2003) torna mais estreita a noção de intelectual, ligando-a

necessariamente à ideia de engajamento político e de participação ativa na vida da cidade e nas lutas políticas. Ambas as definições, contudo, são apresentadas não como excludentes, mas, como complementares. Ao historiador cabe, portanto, a mobilização das duas acepções de acordo com o trabalho a ser realizado (SIRINELLI, 2003).

Mais recentemente, novas abordagens têm surgido no campo da história dos intelectuais no Brasil. Nos últimos anos, diversos autores têm lançado luz para outras nuances da figura do intelectual e de sua atuação em diferentes contextos históricos. Esse é o caso, por exemplo, das práticas de mediação cultural que envolvem esses atores.

A figura do intelectual mediador vem ganhando cada vez mais destaque na historiografia brasileira. Segundo Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen,

[...] os intelectuais mediadores podem ser tanto aqueles que se dirigem a um público de pares, mais ou menos iniciado, como a um público não especializado, composto por amplas parcelas da sociedade. Dessa forma, podem ser os que se dedicam a um público de corte determinado como o escolar, o feminino, os sócios ou membros de uma organização ou comunidade étnica, profissional, por exemplo; ou a um público abrangente e heterogêneo, como o de um periódico de grande circulação (GOMES & HANSEN, 2016, p. 21).

Os trabalhos que adotam essa acepção do termo intelectual apontam para a necessidade de se incluir nessa categoria os sujeitos envolvidos na comunicação de ideias, na produção de conhecimentos e nas intervenções político-sociais dos mais diversos tipos ao longo da história. Entendidos desse modo, os intelectuais mediadores emergem como figuras estratégicas nas áreas de política e cultura. A análise da sua atuação se impõe, portanto, como tarefa fundamental para a compreensão dos contextos históricos nos quais se fizeram presentes (GOMES & HANSEN, 2016).

Com base nessas referências, analisamos, no presente trabalho, a atuação de um intelectual mediador importante no cenário educacional e científico do Brasil nos finais do século XIX, o professor, engenheiro e cientista francês Claude-Henri Gorceix. Por meio do envolvimento desse sujeito nos debates acerca da educação escolar no Império, buscamos discutir as nuances, as barreiras e as vicissitudes que marcaram o processo de organização do ensino público – sobretudo no nível secundário – no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais.

A participação de Gorceix no debate sobre a organização do ensino público no Brasil é aqui discutida tendo-se por base um conjunto documental já conhecido pelos estudiosos do campo da história da educação. Tratam-se dos relatórios de administração provincial.

Desde a primeira década do Império, os presidentes de província tinham como uma de suas atribuições a redação de um relatório anual. A rigor, dois tipos de documentos eram produzidos. O primeiro deles, em geral mais técnico e sucinto, era dirigido aos sucessores da cadeira presidencial e tinha a função de fornecer ao próximo presidente da província as informações gerais acerca do estado dos negócios públicos. Por outro lado, o segundo tipo de relatório tinha como destinatária a Assembleia Legislativa Provincial. Na abertura dos trabalhos legislativos anuais, em cada uma das partes do Império, os presidentes de província faziam seu discurso ou “fala”, apresentando um relatório completo sobre as ações de governo decorridas no ano anterior. No trabalho, era comum que além das próprias ideias, os presidentes apresentassem também, como anexos, relatórios escritos pelos chefes de cada uma das repartições públicas da província sob sua direção.

Em pesquisa que viemos desenvolvendo atualmente, nos debruçamos sobre a documentação produzida pela presidência da província de Minas Gerais e pelos setores ligados à organização da instrução pública, tais como a Inspeção Geral da Instrução Pública e as principais instituições de ensino mineiras. Além dessas fontes, nos ocupamos também de periódicos e correspondências diversas, escritas por pais de alunos, professores, líderes locais e outros sujeitos envolvidos na discussão. O objetivo do estudo é investigar a abrangência do debate público a respeito da educação no cenário provincial, durante as duas últimas décadas do Império. Na documentação oficial analisada, composta por 56 relatórios, divididos entre relatórios de transmissão do cargo de presidente da província, falas apresentadas à Assembleia Legislativa Provincial e relatórios anexos de inspetores da instrução pública e diretores de instituições de ensino, nos deparamos com os textos redigidos pelo professor Claude-Henri Gorceix, diretor da Escola de Minas de Ouro Preto.

Os relatórios escritos pelos diversos atores ligados ao serviço de instrução pública no Brasil imperial, sejam eles ministros do Império, presidentes de província, inspetores ou, como no caso de Gorceix, professores e diretores de instituições de ensino, são fontes ricas para os estudos em História da Educação. Algumas razões concorrem para o uso – cada vez mais refinado – que se tem feito dessa documentação. Em primeiro lugar, cabe ressaltar que, por meio dessas fontes, é possível ter acesso a uma série de dados formais relativos à organização do ensino público no Império. Trata-se de uma variedade de informações valiosas para a compreensão da cultura escolar presente naquele cenário, tais como os métodos de ensino empregados e as ideias pedagógicas, a distribuição regional das escolas, os gastos públicos com educação, as estatísticas escolares, os traços da cultura material escolar, as diferenças de gênero, classe e raça, a educação feminina, a

formação do professorado, dentre uma série de outros temas. De outra parte, é interessante notar também que pelas páginas desses relatórios atores como Claude-Henry Gorceix atuavam politicamente, buscando convencer seus leitores e ouvintes acerca das ideias ali defendidas, tanto no que tange aos problemas da instrução pública, quanto no que se refere aos seus próprios juízos em relação à solução dessas questões. A partir dos relatórios é possível, portanto, acompanhar a ação política de homens, como Gorceix, envolvidos na organização do ensino público no período imperial, ocupados dos mais diversos temas em matéria de educação. (RESENDE & FARIA FILHO, 2001).

Neste artigo, nos concentramos em um ponto específico do debate sobre a instrução pública no Brasil imperial: o ensino secundário. Se comparado com outras temáticas presentes na historiografia da educação sobre o Oitocentos, o ensino secundário pode ser considerado, ainda, um tema pouco explorado. Apesar de sua importância para a formação das elites políticas no período imperial, pouco se conhece sobre esse nível de ensino, sobre suas características principais e sobre sua formação histórica no Brasil. Nas páginas que se seguem, analisamos a participação de Henri Gorceix no debate sobre a instrução pública, visando identificar as ideias mobilizadas pelo professor a respeito do ensino secundário, e os problemas e as lacunas apontadas por ele como marcas desse ramo do ensino no Brasil. De outra parte, buscamos lançar luz também sobre a atuação de Gorceix como um intelectual mediador, ao destacar sua participação no intercâmbio entre diferentes culturas escolares no período estudado.

O mestre

Claude-Henri Gorceix nasceu em Saint-Denis-des-Murs, uma minúscula vila da região central da França que, naquele ano de 1842, contava com apenas quatro casas. Seus pais, Antoine e Valerie Cecile Gorceix, eram pequenos proprietários rurais. Aos 9 anos de idade, Henri Gorceix ficou órfão de pai, e sua família se transferiu para Saint Leonard. Pouco tempo depois, aos 12 anos, o jovem Gorceix recebeu o que seria a primeira das várias bolsas de estudos que utilizou na construção de sua carreira. Com esse primeiro auxílio, o menino se matriculou no Liceu de Limonges e iniciou uma longa e distintiva trajetória acadêmica (SILVA, 2014).

Em 1863, ainda com a bolsa de estudos concedida pelo governo da França, Gorceix se matriculou na seção de ciências da Escola Normal Superior de Paris. Nessa casa, teve como professores grandes nomes do mundo científico do século XIX, como o químico Louis Pasteur. Em 1866, Claude-Henri Gorceix já era licenciado em Ciências Físicas e Matemáticas, e veio a ser

nomeado, no ano seguinte, como preparador de Geologia e Mineralogia na instituição em que se formara. Anos depois, Gorceix trabalharia, ainda, na Escola Francesa de Atenas, na Grécia, dedicando-se ao estudo do vulcanismo (CARVALHO, 2010).

O jovem professor chegou ao Brasil em 1874. No ano anterior, assinara, em Paris, um contrato com o governo brasileiro para liderar a organização do ensino de Mineralogia e Geologia no país. A iniciativa foi do Imperador D. Pedro II que, entre 1871 e 1872, esteve em viagem à Europa e se inteirou das últimas descobertas científicas. Aqui chegando, Gorceix rapidamente entrou no exercício de suas funções. Já em 1875, o professor apresentava ao ministério do Império o projeto de organização da Escola de Minas e indicava a cidade de Ouro Preto, capital da província de Minas Gerais, como a melhor localização para o seu estabelecimento. No projeto, havia, ainda, uma proposta de regulamento e as principais diretrizes da instituição. A Escola de Minas de Ouro Preto foi, assim, instalada em outubro de 1876. (CARVALHO, 2010; 2013).

É interessante ter em vista que a Escola de Minas não nasceu em um vazio cultural. O Brasil, na década de 1870, passava por transformações de toda espécie. A ordem política imperial, baseada em um consenso intra-elites a respeito dos fundamentos principais do regime – o escravismo, a sociedade estamental, a restrição da cidadania aos pequenos círculos de elite, o patriarcalismo, o catolicismo estatal – começava a entrar em crise. Esse período, logo após o término da polêmica da Guerra do Paraguai (1864-1870), foi marcado por rupturas e dissensões na esfera política, tendo como expressões principais a intensificação de divisões entre os tradicionais grupos Liberais e Conservadores, e a emergência de novas tendências políticas, como o Partido Republicano (ALONSO, 2002).

Ao mesmo tempo, a sociedade se transformava. Foi a partir dos anos de 1870 que o Brasil oitocentista viu crescer, a passos largos, a vida urbana e os movimentos migratórios em direção às cidades. Iniciavam-se no período importantes alterações nas formas de comunicação. Ampliavam-se as estradas de ferro e as linhas telegráficas (CARVALHO, 1998). De outra parte, se aprofundava a modificação da estrutura econômica iniciada ainda em meados do século. O aparecimento de novos grupos sociais, a consolidação do deslocamento do eixo produtivo das regiões do norte para a parte sul do Império e o progressivo fortalecimento do café como grande produto nacional foram marcas desse processo. Também durante esses tempos passavam a tomar feições mais sólidas as discussões a respeito da necessidade de modificação no sistema de produção escravista.

Já no início da década, em 1871, era promulgada a Lei do Ventre Livre que, na prática, estabelecia a finitude do escravismo (ALONSO, 2002; 2015).

As transformações vinham também do campo das ideias. A década de 1870 viu aportar no Brasil um emaranhado de novas referências intelectuais, científicas e políticas. Intensificava-se, a partir desse período, a divulgação das teorias do positivismo, do evolucionismo e do darwinismo social (SCHWARCZ, 1993). As instituições acadêmicas e científicas, por sua vez, eram reformadas. Em 1874, sob o ministério do Visconde do Rio Branco, responsável pela efetivação da Lei do Ventre Livre, reformaram-se as escolas superiores do Império. Ampliou-se o acesso ao ensino superior nas Faculdades de Direito, em Recife e em São Paulo, e nas de Medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia. Por outro lado, iniciaram-se movimentações no sentido da expansão de outras áreas de atuação, sobretudo as de caráter técnico. Como uma das principais medidas adotadas nessa direção, a antiga Escola Central da Corte foi desmembrada, dividindo-se entre Escola Militar e Escola Politécnica, esta última voltada exclusivamente para a formação de engenheiros. A educação dos súditos de D. Pedro II passava, pois, a ocupar cada vez mais espaço no debate público do Império (ALONSO, 2002; PIRES DE ALMEIDA, 2000). Nesse período, pode-se mesmo afirmar que “[...] tudo parecia novo: os modelos políticos, o ataque à religião, o regime de trabalho, a literatura, as teorias científicas” (SCHWARCZ, 1993, p. 37).

Em Minas Gerais, no que diz respeito ao ensino, a situação não era diferente. O final do século XIX foi marcado por um esforço de reorganização do serviço de instrução pública na província. Do ponto das reformas administrativas, o período compreendido entre 1870 e 1889, pode ser considerado o de maior estabilidade em matéria de educação à nível provincial (ANDRADE, 2007). Em 1871, foi recriada a Inspeção Geral da Instrução Pública, órgão executivo responsável pela gerência dos negócios do ensino. Instituições de ensino outrora fechadas, como a Escola Normal de Ouro Preto e o Liceu Mineiro, foram reabertas. Novas escolas foram fundadas, como os externatos de educação secundária, em diversos pontos da província. Cargos e mecanismos de administração foram aperfeiçoados. No que toca à instrução primária, as alterações também foram sensíveis. Entre 1871 e 1886, o número de escolas públicas providas em Minas Gerais passou de 249 para 1080 (FARIA FILHO, 2013, p. 139-141).

Foi, portanto, no interior do quadro mais amplo de transformações políticas, culturais, sociais e intelectuais que marcaram os movimentados anos de 1870 no Brasil que a Escola de Minas se instalou em Ouro Preto. José Murilo de Carvalho (2010), em importante estudo sobre a

instituição, afirma que as principais balizas do seu regulamento já indicavam o caráter inovador do empreendimento em relação ao cenário educacional do Brasil. A escola idealizada e implementada por Gorceix tinha como marca principal uma preocupação prática. Isto é, o projeto do professor se orientava pelo objetivo de criar uma instituição que se opusesse ao ensino livresco historicamente predominante no país. Seguindo o exemplo das casas onde estudou na França, como a Escola Normal de Paris, Gorceix buscou construir uma escola que formasse técnicos. Carvalho assinala que alguns dos pontos mais importantes da filosofia de organização da Escola eram o tempo integral para alunos e professores, a ênfase nas práticas de laboratório e em viagens de estudos, a proposição de bolsas para os alunos pobres e, pauta que aqui merece destaque especial, a seleção de alunos por concurso (CARVALHO, 2010, p. 35-39).

Durante o século XIX, a seleção de estudantes para os cursos superiores das faculdades e academias do Império era feita por meio dos chamados exames de preparatórios. Na Corte e, depois, nas próprias províncias, as comissões nomeadas pelo governo imperial avaliavam os conhecimentos dos aspirantes às cadeiras dos cursos de Direito e Medicina e concediam aos aprovados o aval para se matricularem em alguma das instituições imperiais.

Na escola de Gorceix, contudo, a aprovação nos exames de preparatórios não era prova de competência suficiente. Contando sempre com a proteção pessoal do Imperador, Gorceix conseguiu sustentar, no regulamento da Escola de Minas, a exigência de aprovação em um concurso interno perante os professores da própria instituição. A medida, vastamente criticada, era parte, entretanto, do projeto educacional concebido pelo professor. Nos concursos da Escola de Minas, era exigido que o pretendente a aluno demonstrasse seus conhecimentos em uma série de conteúdos ligados às ciências, como Aritmética, Geometria, Álgebra, Física Elementar, Química, Botânica e Zoologia, além de algum idioma estrangeiro (CARVALHO, 2010, p. 50). Quase nenhum desses conteúdos, no entanto, eram comumente oferecidos no ensino escolar de nível básico no Brasil.

A exigência de admissão de alunos por meio de concurso interno, da qual Gorceix nunca abriu mão, tinha um fundamento principal: a constatação do professor francês acerca do péssimo estado da educação primária e secundária no Brasil. Para o modelo de profissional que Gorceix queria formar, a instrução básica dispensada nos liceus, externatos, colégios e aulas avulsas brasileiras não ofereciam os conhecimentos elementares necessários. A aprovação nos exames gerais, por sua vez, não atestava a competência dos estudantes.

Diante desse cenário, é que Henri Gorceix, para a efetivação da instituição de ensino que concebera, teve de fazer não só do ensino superior, mas também da instrução primária e secundária, um dos seus principais temas de defesa e luta política. Por meio dos seus relatórios, Gorceix se empenhou na proposição de um novo projeto educacional para o Brasil imperial. Entendendo a educação como fator de desenvolvimento econômico e material do país, o respeitado cientista, como veremos, por vezes, extrapolou os limites do discurso e da luta política e se dedicou, no cenário da província de Minas Gerais, a ações ainda mais concretas. Ao longo desse processo, Gorceix produziu uma vasta análise crítica, ao denunciar os problemas e os gargalos da educação no Império do Brasil. Os escritos do professor nos fornecem, portanto, um importante retrato acerca das cores do ensino público nos finais do século XIX.

O ensino secundário

Desde o alvorecer do Império, circulava, entre as elites políticas e intelectuais do Brasil, a discussão acerca da necessidade de regulamentar o ensino público escolar no país. Nas décadas imediatamente posteriores à independência, o debate alcançaria maior destaque e se tornaria objeto constante das atenções políticas.

O primeiro dispositivo legal que tratava dos assuntos da educação no Brasil independente foi publicado em 1827. A lei promulgada em 15 de outubro daquele ano determinava que fossem criadas “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827). A lei geral do ensino, como ficou conhecida posteriormente, nada tratava, entretanto, acerca do ensino de conteúdos relativos à preparação para o ensino superior, como Retórica, Filosofia, Lógica, dentre outros. Ademais, a efetividade da norma estava longe de ser verificada.

No ano de 1834, a partir do Ato Adicional à Constituição do Império, foram criadas, no Brasil, as Assembleias Legislativas Provinciais. A medida era vastamente requerida pelos setores liberais como meio de descentralização do poder político (DORLHNIKOF, 2003). Ao criar as Assembleias, o Ato Adicional definiu também os assuntos sobre os quais essas casas estavam autorizadas a legislar. Dentre os temas elencados, encontrava-se a educação ou, nos dizeres da época, a instrução pública. Desse momento em diante, cada uma das províncias do Império começava a traçar seus próprios planos no que diz respeito à educação, excluídas apenas as orientações sobre o ensino superior, que deveriam continuar sob responsabilidade do governo geral (CASTANHA, 2006).

O período de criação das Assembleias Legislativas Provinciais e, conseqüentemente, das respectivas leis de instrução pública de cada uma das províncias coincidiu com os primeiros passos da institucionalização do ensino secundário no Brasil independente. Esse grau de ensino se diferenciava da instrução primária ou de primeiras letras na medida em que proporcionava aos alunos, ao menos em tese, saberes e conhecimentos para além daqueles considerados elementares. Isto é, enquanto os objetivos principais da instrução primária seriam fornecer aos estudantes conhecimentos básicos, como ler, escrever e contar, no nível secundário, o ensino se voltaria para saberes mais especializados, sobretudo ligados às Humanidades, como Retórica, Filosofia, línguas estrangeiras, dentre outros.

A denominação formal do ensino secundário apareceu pela primeira vez, no Brasil, durante a década de 1830. O marco inicial desse setor foi a fundação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837. A criação do Colégio representou uma referência importante na trajetória da educação secundária no Brasil, sobretudo por inaugurar um modelo público de organização desse ramo do ensino (MENDONÇA, 2013). Estabelecido na corte imperial, o Colégio Pedro II foi concebido não só como um centro de formação dos filhos das elites interessados em ingressar nas faculdades e academias do Império, mas também como um padrão de organização do ensino secundário a ser seguido pelas instituições congêneres em cada uma das províncias.

O processo de institucionalização do ensino secundário foi marcado por um conflito constante entre dois modelos de organização distintos. O primeiro, o modelo colegial, herança dos colégios jesuítas, dispunha o ensino das Humanidades de forma conjunta e mais ou menos integrada. Ao matricular-se em um desses colégios, o estudante, em geral, se dispunha a acompanhar as aulas de diversas disciplinas. Por outro lado, o segundo modelo era tributário das reformas pombalinas, e difundiu-se a partir da segunda metade do século XVIII. A marca principal desse padrão era a fragmentação dos estudos, uma vez que, em contraposição aos colégios, cada matéria era oferecida em aulas avulsas por professores independentes entre si (MENDONÇA, 2013).

A criação do Imperial Colégio de Pedro II significou, portanto, a afirmação de um modelo institucional e pedagógico que deveria se contrapor ao cenário da “fragmentação dos estudos” representado pelas aulas avulsas (MENDONÇA, 2013, p. 49). Contudo, é consenso na historiografia que o Colégio permaneceu, ao longo de todo o século XIX, apenas como um modelo ideal. Apesar do seu exemplo, a educação secundária continuou sendo dispensada, na corte e

nas províncias, por meio de diversas formas institucionais, como as aulas avulsas, a educação doméstica, os colégios particulares, dentre outras (HAIDAR, 2008; NEVES, 2006; MENDONÇA, 2013).

No caso de Minas Gerais, a história do ensino secundário percorreu trajetória parecida. Uma formação humanística e literária voltada para os jovens que se preparavam para ingressar em instituições universitárias na América e na Europa já era dispensada, por exemplo, no Seminário de Mariana, fundado em 1750, e no Colégio do Caraça, desde 1820. Além desses centros, também as Aulas Régias criadas pelo Marquês de Pombal tiveram papel importante nesse tipo de ensino em Minas no período colonial e nos primeiros tempos do Império (FONSECA, 2010; 2011). Porém, as primeiras normas, no cenário do pós-independência, que autorizaram o governo provincial a criar aulas avulsas de ensino secundário onde não existissem colégios públicos ou particulares foram estabelecidas somente em 1837 (ANDRADE, 2007).

Desse momento em diante, o ensino secundário passou a representar uma importante pauta quando se discutiam os rumos da instrução pública na província de Minas Gerais. Logo após a regulamentação inicial das aulas avulsas, outras iniciativas foram tomadas. Na década de 1840, na esteira da criação do Colégio Pedro II, foram fundados colégios particulares de instrução secundária em diversos pontos da província. Já em 1854, Minas realizou uma tentativa de emulação daquela instituição da Corte no âmbito provincial, ao criar o Liceu Mineiro, instalado na capital, para servir de modelo para os demais colégios da província.

Durante as décadas de 1870 e 1880, período no qual o professor Henri Gorceix residiu na capital da província, as tentativas de expansão do ensino secundário, especialmente no seu modelo colegial, se ampliariam. Como nos informa o presidente da província João Florentino Meira de Vasconcellos, no ano de 1881, o ensino secundário em Minas Gerais contava com 21 aulas avulsas espalhadas pelo território provincial, nas quais estavam matriculados 460 alunos. Além dessas aulas, existiam, ainda, o Liceu Mineiro e os externatos das cidades de Sabará, São João del-Rei, Campanha, Diamantina e Paracatu. A mocidade mineira também poderia se preparar para os exames gerais em colégios particulares nas cidades de Mariana, Diamantina, Congonhas do Campo, Caeté, Três Pontas, Uberaba e Pouso Alegre¹. Algumas dessas casas eram subvencionadas pelos cofres

¹ “Relatório que a Assembléa Legislativa da Provincia de Minas Geraes apresentou o Exm. Sr. Senador João Florentino Meira de Vasconcellos por ocasião de ser installada a mesma Assembléa para a 2ª sessão ordinaria da 23ª legislatura em 7 de agosto de 1881”. Ouro Preto, 1881, p. 14. Estes documentos serão referenciados doravante pela primeira palavra do título (*Relatório ou Fala*), seguida do ano de apresentação e da página citada. As referências completas

provinciais tendo em vista a educação dos meninos pobres. Mas, afinal, o que se aprendia nessas escolas?

É comum, na historiografia da educação, a afirmação do caráter propedêutico que esse nível de ensino assumiu durante o Oitocentos. Como se tem demonstrado, a instrução secundária se voltou exclusivamente para a preparação dos jovens que realizariam os exames de ingresso nas academias e faculdades do Império. Assim, também o currículo do ensino secundário foi limitado pelos conhecimentos exigidos nos exames. A ênfase permaneceu, ao longo de todo o século XIX, no estudo das Humanidades Clássicas, das Letras e das Línguas. Nos colégios, externatos, liceus e nas aulas avulsas, prevalecia o caráter preparatório, a despeito de uma dimensão mais formativa (NEVES, 2006; HAIDAR, 2008; MENDONÇA, 2013).

Nas Minas da década de 1870, a situação não era diferente. Os dados assinalados nos diversos relatórios de presidentes de província confirmam o cenário descrito. Em 1873, no Liceu Mineiro e nos externatos da província, os alunos poderiam se matricular nas seguintes cadeiras: Português, Latim, Filosofia, Francês, Inglês, Matemáticas, Geografia e História, e Retórica e Poética (RELATÓRIO..., 1874, p. 28). Em 1888, especificamente no Liceu, aparecem também as cadeiras de Aritmética e Álgebra e de Geometria (FALA..., 1888, p. 20). Esse modelo de ensino, como se verá adiante, tinha diversos problemas e limites claros.

“Um ensino nulo e desastroso ao país”

Claude-Henri Gorceix teve como um dos entraves principais ao bom funcionamento da instituição que comandava a quase inexistência de alunos bem preparados para acompanhar os cursos oferecidos. A razão dessa ausência estava ligada ao profundo contraste existente entre o projeto educacional concebido pelo professor e o cenário da educação brasileira. Gorceix, influenciado pelo espírito das escolas nas quais se formara na França, idealizou a Escola de Minas como uma instituição técnica e científica. Seu objetivo era formar uma geração de profissionais dotados de conhecimentos especializados que, com o uso da experimentação científica e da aplicação prática, concorreriam, com seus saberes, para o desenvolvimento material do Império. Aliás, toda a visão de Gorceix acerca do ensino superior estava ligada às ideias de ciência, técnica e progresso econômico. No campo educacional brasileiro, entretanto, o apego ao ensino científico não era um aspecto predominante.

encontram-se ao final do trabalho. Nas citações diretas, optou-se pela atualização da escrita, para oferecer maior comodidade para o leitor.

A ausência de formação científica dos alunos egressos do ensino secundário brasileiro se tornaria, não por acaso, um dos principais motes das análises de Gorceix. Não demorou muito tempo para que o professor entendesse que alcançar a meta de instituir um ensino superior de cunho técnico e científico no Brasil seria tarefa quase impossível sem uma ampla modificação na estrutura da instrução secundária. (CARVALHO, 2010)

As observações de Henri Gorceix sobre a situação do ensino extrapolavam os limites da província de Minas, onde se localizava sua Escola. Ao chegar ao Brasil, em 1874, antes mesmo de apresentar o projeto de organização da Escola de Minas, Gorceix partiu em excursão para o Rio Grande do Sul e, posteriormente, permaneceu um bom tempo na Corte (CARVALHO, 2010). Nos dois anos que se passaram entre a sua chegada ao Brasil e a instalação da Escola de Minas de Ouro Preto, o professor teve a oportunidade de conhecer, de forma aprofundada, as características da educação no Império. Em Minas Gerais, no Rio Grande do Sul, na Corte ou, ainda, nas outras províncias das quais Gorceix provavelmente tinha notícias por meio de diversos colegas, a situação da instrução pública não parecia ser muito diferente. Para o professor, a deficiência do ensino era um problema nacional.

Em uma de suas exposições, anexada ao relatório apresentado pelo presidente da província de Minas à Assembleia Legislativa Provincial, em 1879, ao analisar a situação da instrução no Brasil, Gorceix afirmava que o “verdadeiro ensino científico secundário [não existe] quase em parte alguma do país [...]” (RELATÓRIO..., 1879, p. 39). Era desse cenário que emergia a ausência de alunos aptos a se matricularem na Escola de Minas. Para Gorceix, nem mesmo os alunos “que não frequentado outros cursos superiores, se achariam em estado de acompanhar com proveito nossas lições” (RELATÓRIO..., 1879, p. 39).

Esse tipo de avaliação é constante nos relatórios enviados por Gorceix para as autoridades da província de Minas e do governo imperial. No entanto, o professor não se eximia também da tarefa de indicar os pontos concretos que considerava serem os principais defeitos da instrução pública no Brasil. Ainda em 1879, Gorceix atacava, por exemplo, os métodos de ensino empregados nas escolas secundárias, nos liceus, externatos, colégios e nas aulas avulsas. Ao julgar esse aspecto, dizia o professor:

O ensino oral, no qual o professor limita-se a explicar as matérias, sem convencer-se, por meio de exercícios e numerosas aplicações de perguntas frequentes, de que os alunos compreenderam o método [...] - é um ensino nulo e desastroso ao país. [...] E quando é falho o ensino secundário, que é base da instrução superior, o que há de ser desta? (RELATÓRIO..., 1879, p. 39).

Além dos métodos de ensino, também as formas de avaliação entravam na pauta de ataque do eminente diretor da Escola de Minas. Gorceix era frontalmente contrário aos exames de preparatórios exigidos para o ingresso nas faculdades do Império. Tanto que, como já assinalamos, não reconhecia os resultados desses exames como requisito suficiente para a matrícula na sua Escola. Segundo o professor,

[...] os exames, que têm por fim verificar se os alunos tiram vantagem do ensino, fazer nascer a emulação, dar uma sanção ao trabalho, parecem organizados de modo a afastá-los o mais possível destes fins. Feitos por meio de pontos tirados à sorte, sobre matérias que sofreram numerosas divisões, são inteiramente insuficientes para reconhecer-se se os alunos compreenderam o espírito da ciência, que presume-se terem eles estudado (FALA..., 1880, p. 15).

Gorceix considerava que, nesses exames, os alunos contavam não com o próprio conhecimento, mas com a “probabilidade de bom êxito e a memória” para suprir a ignorância. E, enfaticamente, ainda denunciava: “anuncia-se que professores preparam alunos para fazer exames de tais e tais matérias em 20 lições!!!” (FALA..., 1880, p. 15).

Nos relatórios que escrevia, Henri Gorceix se levantava também contra a má formação e as péssimas condições de trabalho do professorado da instrução pública. Isso porque durante quase todo o período imperial brasileiro não houve uma política sistemática de formação docente por parte do governo central e, tampouco, pelos governos e assembleias provinciais. Ao contrário, em alguns locais e em alguns momentos específicos, se fizeram tentativas de institucionalização de práticas e instituições voltadas para esse objetivo. Somente após a década de 1870, entretanto, é que as Escolas Normais – como eram chamadas as instituições voltadas para a formação de pessoal docente – começaram a se estruturar no Brasil. Mesmo assim, estaria ainda distante o horizonte de um processo mais sólido de profissionalização do trabalho docente (TANURI, 2000; ROSA, 2003).

Para Henri Gorceix, um dos principais problemas no que dizia respeito aos professores da instrução pública, para além dos métodos que empregavam, parecia ser a inexistência de pessoas que se dedicassem exclusivamente ao ensino. Gorceix entendia que era necessário que “os professores, bem compenetrados de sua missão, se restrinjam inteiramente a ela, sem que sejam distraídos por nenhuma outra ocupação. O título de professor deve bastar-lhe” (FALA..., 1880, p. 14). Gorceix demonstrava também uma preocupação com a profissionalização da figura do professor. Tendo, provavelmente, observado que na província de Minas, e no Brasil como um todo, a docência era ainda uma atividade pouco valorizada e exercida de modo muito precário, Gorceix fazia questão de atacar esse cenário em suas falas:

Esses mestres não podem ser nem advogados, nem médicos; devem ser professores, nada mais que professores. Pode-se ser bom advogado, excelente médico, hábil engenheiro e detestável educador da mocidade. Não basta saber-se o que se ensina para fazê-lo compreender aos outros. Esta condição é necessária, mas está longe de ser suficiente. É preciso saber-se muito mais do que o que se ensina e sobretudo conhecer os meios de fazê-lo compreender aos outros. Estes métodos de ensino são aprendidos em escolas especiais, sob a direção de mestres que bem os conhecem, sem o que girar-se-ia sempre em um círculo vicioso, e as escolas normais superiores ou primárias teriam somente o nome do fim a que se destinam (FALA..., 1880, p. 14).

E, novamente, Gorceix propunha novos métodos de ensino que buscassem superar o ensino livresco baseado na memorização e na oralidade que marcava a instrução, sobretudo a secundária, no Brasil:

O professor não deve contentar-se com um simples ensino oral; é-lhe necessário, por todos os meios possíveis, entrar em comunicação com a inteligência de seus alunos, interrogá-los constantemente, para assegurar-se de que eles compreendem bem suas explicações; dar-lhes a executar um grande número de exercícios, para fazê-los compreender o espírito dos métodos e sobretudo habituá-los a resolver problemas, de modo a desenvolver neles o espírito inventivo, sem o qual haverá esterilidade na ciência. É bom, sem dúvida, conhecer-se tudo que produziram os grandes homens dos outros povos; porém muito melhor ainda é saber servir-se do que eles fizeram, para fazer novas descobertas (FALA..., 1880, p. 14).

É importante notar que as análises, críticas e proposições escritas pelo diretor da Escola de Minas eram dirigidas às autoridades políticas do Império. Nos relatórios que enviava ao presidente da província de Minas e aos deputados da Assembleia Legislativa Provincial, bem como ao Ministério dos Negócios do Império, Gorceix parecia sugerir à elite política imperial a elaboração de um completo projeto educacional para o Brasil.

No entanto, a atuação do professor francês teve de ir além da retórica dos relatórios. A ênfase em uma atuação prática parecia ser, de fato, uma obsessão do cientista. Gorceix não se contentava com a pura teoria, seja em questão de ensino, seja nas disputas políticas. O professor, mesmo embrenhado nas altas e frias montanhas de Minas Gerais, distante dos ares da Corte e dos centros de decisão da política nacional, aliou a seus esforços retóricos uma atuação mais concreta.

Deixando ainda mais clara sua oposição ao modelo de ensino secundário vigente no Brasil, Gorceix criou um curso anexo de preparação para os alunos que desejassem se matricular na Escola de Minas. Como a aprovação nos exames de preparatórios não era reconhecida para o ingresso na instituição, o curso anexo servia para preparar os estudantes para os exames internos de admissão à Escola. O curso, a partir de 1880, como nos informa o professor, estava dividido entre dois anos.

Para se matricularem, os alunos deveriam ter 14 anos completos e ter sido aprovados nos exames preparatórios de Latim, Francês, Geografia e História. Durante o primeiro ano, os alunos estudavam as Matemáticas elementares. Já no segundo, as disciplinas eram Zoologia, Botânica, Física e Química elementares, e Geometria analítica e descritiva² (RELATÓRIO..., 1879, p. 39; FALA..., 1880, p. 15). As lições do curso eram descritas por Gorceix da seguinte forma:

O professor segue o mesmo método adotado no nosso ensino superior. A metade da lição é consagrada a interrogações; em cada uma delas o professor dá exercícios, problemas a resolver. As provas por ele corrigidas são entregues aos alunos, com indicação minuciosa dos erros cometidos. Fazem uma composição uma vez por semana, sem auxílio de livros. Devem expor por escrito ou uma teoria explicada no curso ou resolver problemas, cujas soluções dependam destas teorias. Não conheço melhor ginástica intelectual, para ensinar os alunos a raciocinar e habituar o espírito a pesquisas. Qual será o resultado deste ensino? Não creio que ele desmintas minhas previsões (FALA..., 1880, p. 15).

Gorceix acreditava que, com a utilização desses métodos, que mudavam as feições do ensino secundário, seus alunos não seriam “depósitos de teorias aprendidas de cor”, como eram os egressos das escolas secundárias do Brasil, na compreensão do professor. Ao contrário, eles “serão capazes de aplicar utilmente na vida pratica o que se lhes tiver ensinado” (FALA..., 1880, p. 15).

Além da criação do curso anexo, Gorceix realizaria, ainda, tentativas menos diretas de modificação da instrução pública no país. No ano de 1884, encontramos, nos relatórios do presidente da província de Minas Gerais, Antônio Gonçalves Chaves, e do inspetor geral da instrução pública, João Nepomuceno Kubitscheck, informações acerca da atuação desse inquieto professor. Segundo o inspetor geral, em maio daquele ano, Minas Gerais acabava de receber um donativo de “dois armários contendo um deles amostras de coisas usuais para o seu ensino nas escolas primárias, outro uma coleção de aparelhos para experiências químicas” (FALA..., 1884, p. 16). A doação havia sido feita por um fabricante de produtos químicos de Paris, a pedido do professor Henri Gorceix. O inspetor geral nos informa também que o “ilustrado diretor da Escola de Minas” se propôs, em vista da chegada dos materiais, a realizar uma série de conferências sobre o ensino de Química aos professores da capital da província. As aulas ocorriam às quintas-feiras, em uma das salas da Escola de Minas. Segundo o inspetor, a elas concorriam professores primários, lentes do Liceu Mineiro e da Escola Normal da Capital (FALA..., 1884, p. 17).

² Segundo José Murilo de Carvalho, o curso preparatório iniciou suas atividades ainda em 1877, com duração de um ano. Após reformas, a o curso passaria a ocupar dois anos, em 1880, e três, em 1885. O autor afirma, ainda, que a instalação do curso preparatório foi fundamental para o aumento das matrículas na Escola de Minas e para o enfrentamento do problema da falta de alunos. Ver: CARVALHO, 2010, p.52-53.

Vê-se, desse modo, que Gorceix esteve completamente convencido da ineficiência da forma de organização da instrução pública no Brasil, com destaque especial para o ensino secundário. Diante desse cenário, o professor foi além da proposição de novas práticas de ensino e empenhou-se também na intervenção política.

Alguns pontos principais discutidos pelo diretor da Escola de Minas nas suas análises sobre a educação no Brasil merecem ênfase especial. Fica claro, a partir do estudo dos relatórios escritos por Gorceix, que suas ideias a respeito da instrução pública, em todos os níveis, tinham como esteio principal uma certa compreensão em que apareciam intrinsecamente relacionados dois aspectos dos quais o Brasil carecia: conhecimento técnico-científico e desenvolvimento material, sobretudo na área da indústria. Para Gorceix, era por meio da via da ciência e da técnica que o Império deveria adentrar com mais vigor à marcha do progresso. Segundo o professor, mesmo com abundância de recursos naturais, como o minério de ferro, as florestas e as terras cultiváveis, o Brasil encontrava-se ainda em um estado de atraso tecnológico e industrial que, no seu entender, era resultado direto da “carência de homens capazes de tirar proveito da matéria-prima” (RELATÓRIO..., 1879, p. 40). Para mudar esse cenário, a saída proposta pelo cientista não poderia ser outra senão a ciência. Seu desenvolvimento, no entanto, esbarrava em outra carência estrutural do país, a educação e o ensino científico.

Como vimos nas linhas acima, Gorceix considerava as formas de educação pública no Brasil como absolutamente desastrosas para o desenvolvimento da sociedade. Seus escritos revelam o contato do diretor da Escola de Minas com experiências de ensino muito aquém daquelas esperadas por um professor preocupado com um ensino aprofundado e baseado nos progressos da ciência. Não por acaso, as atenções de Gorceix se voltavam com mais vigor para o ensino secundário. Era nesse nível que os alunos deveriam acessar uma série de conhecimentos mais especializados que os permitissem alcançar as potencialidades da ciência, para si e para a sociedade. Em oposição direta a essa concepção de ensino, o professor Claude-Henri Gorceix nos apresenta, sobretudo no que se refere ao ensino secundário, uma estrutura falha, incompleta, marcada pela utilização de métodos de ensino arcaicos, concentrada em uma série de conteúdos puramente teóricos, afastada dos problemas e das demandas cotidianos da sociedade e carente de profissionais adequadamente formados para o exercício da docência.

Considerações finais

Do ponto de vista adotado por grande parte dos trabalhos que recentemente vêm se ocupando do estudo dos intelectuais mediadores na historiografia brasileira, percebe-se que uma das marcas principais desses sujeitos é a intervenção estratégica em política e cultura. Os intelectuais mediadores estão, por definição, direta ou indiretamente ligados à práticas de transformação das sociedades em que vivem. Sua atuação se materializa não só como “mediação cultural”, mas também e sobretudo como expressão de projetos e intenções políticas determinadas. O objetivo dos intelectuais mediadores é, também, “o espraiamento das ideias e valores que defendem, pela sociedade mais ampla” (GOMES; HANSEN, 2016, p. 28).

De outra parte, é amplamente reconhecida, no campo da história dos intelectuais, a indispensável tarefa de se relacionar as ideias e as práticas desses atores ao contexto social e histórico do qual derivam. Ressalta-se que, na perspectiva atualmente adotada no campo, as condições sociais, políticas e culturais de produção das ideias ganham destaque. O intelectual, nesse sentido, deve ser entendido como uma figura ligada ao seu tempo, a uma *geração*, a *redes de sociabilidades* intelectuais, a um *campo* (BOURDIEU, 1989; SIRINELLI, 2003; GOMES & HANSEN, 2016).

Claude-Henri Gorceix não escapa a essas características. Sua atuação como intelectual mediador se destaca de diversos modos. Em primeiro lugar, é interessante notar que, como já assinalado, Gorceix trazia consigo uma herança de referências profissionais, pedagógicas e científicas baseadas nas suas experiências intelectuais na França. Sobretudo sua formação na Escola Normal Superior de Paris, tendo como marcas principais um caráter prático e experimental com forte ênfase nas ciências físicas e naturais, esteve fortemente presente nas proposições de Gorceix para a instrução pública brasileira. De um ponto de vista mais específico, pode-se afirmar que Gorceix atuou como mediador entre diferentes *culturas escolares*. O termo define um conjunto de normas voltadas para a delimitação de condutas e conhecimentos a serem ensinados, e um conjunto de práticas que possibilitam a transmissão desses conhecimentos. Essas normas e práticas, vale notar, variam de acordo com épocas e finalidades específicas (JULIA, 2001, p. 10).

Por último, é interessante ter em vista também que, completamente convencido da ineficiência da forma de organização da instrução pública no Brasil, com destaque especial para o ensino secundário, Gorceix não se limitou à proposição de novos métodos de ensino. Ao contrário, o professor foi além e, como intelectual mediador, empenhou-se na intervenção política. Em seus relatórios, Gorceix buscava convencer a elite política imperial a respeito da relação direta entre o

aperfeiçoamento da educação secundária e superior e o desenvolvimento econômico do país. Tratava-se, a rigor, de um completo projeto educacional, baseado na ciência e na técnica, que visava, em última instância, a um projeto de país.

Fontes:

BRASIL. **Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827**. Manda Criar Escolas de Primeiras Letras em todas as Cidades, Vilas e Lugares mais Populosos do Império. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 12/04/2018.

Fala que á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes dirigio, em 25 de setembro de 1880, o Exm. Sr. Conego Joaquim José de Sant'Anna, 2º vice-presidente da mesma província, por ocasião da abertura da 1ª sessão ordinaria da 23ª legislatura. (Exposição anexa do Diretor da Escola de Minas, Claude-Henri Gorceix). Ouro Preto, 1880, p. 14-17). Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/171/items>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Fala que o Exm. Sr. Dr. Antonio Gonçalves Chaves dirigio á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na 1ª sessão da 25ª legislatura em 1º de Agosto de 1884. (Anexo da Inspeção Geral da Instrução Pública). Ouro Preto, 1884. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/171/items>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Fala que á Assembléa Provincial de Minas Geraes Dirigiu o Exm. Sr. Dr. Luiz Eugenio Horta Barbosa Presidente da Provincia ao instalar-se a primeira sessão da vigésima setima legislatura em 1º de Junho de 1888. Anexo C - Inspeção Geral da Instrução Publica. Ouro Preto, 1888. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/171/items>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Relatório que a Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto da abertura da Sessão Ordinária de 1874 o vice-presidente Francisco Leite da Costa Belem. Ouro Preto, 1874. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/171/items>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes na abertura da 2ª sessão da 22ª legislatura, a 15 de outubro de 1879, pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Manoel José Gomes Rabello Horta, presidente da mesma província. (Exposição anexa do Diretor da Escola de Minas, Claude-Henri Gorceix). Ouro Preto, 1879. p.38-48. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/171/items>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Relatório que a Assembléa Legislativa da Provincia de Minas Geraes apresentou o Exm. Sr. Senador João Florentino Meira de Vasconcellos por ocasião de ser installada a mesma Assembléa para a 2ª sessão ordinaria da 23ª legislatura em 7 de agosto de 1881". Ouro Preto, 1881. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/171/items>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

Referências Bibliográficas:

ALONSO, Ângela. **Idéias em movimento**. A geração 1870 na crise do Brasil- Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Flores, votos e balas**: o movimento abolicionista brasileiro (1868- 88). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANDRADE, Renata Fernandes Maia de. **A Organização da Instrução Pública em Minas Gerais: da legislação aos relatórios dos presidentes (1850-1899)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. Brasil 1870-1914: A força da tradição. In: CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e Bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. **A escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010, 196 p.

_____. A Escola de Minas de Ouro Preto. In: REZENDE, Maria Efigênia Lage de e VILLALTA, Luiz Carlos (orgs.). **História de Minas Gerais: A Província de Minas**. Volume II. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Companhia do Tempo, 2013. p.181-198.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 11, jan./jun. 2006.

DORLHNIKOFF, Miriam. O lugar das elites regionais. **Revista USP**, São Paulo, n.58, p. 116- 33, junho/agosto 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização na província. In: REZENDE, Maria Efigênia Lage de e VILLALTA, Luiz Carlos (orgs.). **História de Minas Gerais: A Província de Minas**. Volume II. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Companhia do Tempo, 2013, p.131-144.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **O Ensino régio na capitania de Minas Gerais (1772-1814)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. (Org.) **As Reformas Pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs.). **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Brasil Imperio**, 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

MENDONÇA, Ana Walescka Pollo Campos de. A emergência do ensino secundário público no Brasil e em Portugal: “uma História Conectada”. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio vol. 8, n. 15, p.43-57, janeiro/julho de 2013.

NEVES, Leonardo dos Santos. **Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. História e legislação. São Paulo: EDUC, 2000.

RESENDE, Fernanda Mendes; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Política Educacional em Minas Gerais no Século XIX: os relatórios dos presidentes da província. **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº2. Jul./ Dez.2001.

ROSA, Walquíria Miranda. Instrução Pública e formação de professores em Minas Gerais (1825 – 1852). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n° 6, p.87-113. jul./dez. 2003.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Christiano Barbosa da. Claude-Henri Gorceix: the man, teacher and work. **Revista da Escola de Minas**. Ouro Preto, 67(3), p. 319-340, jul-set, 2014.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.) **Por uma história política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p.231-270.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.61-193, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.