



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

DEBORA VILELA DOS ANJOS VIEIRA

**A LEGISLAÇÃO DAS PROVÍNCIAS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA COMO
FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL IMPÉRIO (1834-1889)**

BRASÍLIA - DF

2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

DEBORA VILELA DOS ANJOS VIEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de licenciada no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Juarez José T. dos Anjos

BRASÍLIA - DF

2020

TERMO DE APROVAÇÃO

DEBORA VILELA DOS ANJOS VIEIRA

A LEGISLAÇÃO DAS PROVÍNCIAS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO IMPÉRIO COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1834-1889)

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de licenciada no
curso de Pedagogia, da Faculdade de
Educação, da Universidade de
Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Juarez José T.
dos Anjos

Professor Doutor Juarez José T. dos Anjos.
(Orientador - Universidade de Brasília)

Professora Doutora Etienne Baldez Louzada Barbosa
(Examinadora - Universidade de Brasília)

Professor Doutor José Luiz Villar Mella
(Examinador - Universidade de Brasília)

BRASÍLIA – DF

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me guia e sustenta em todos os meus passos.

Agradeço também à minha família, que me ajudou em todos os momentos ao longo desses anos. Ao meu marido, Assis, e todo o seu apoio nessa reta final. À minha mãe Josefa e ao meu pai Raimundo que me ensinaram a ser dedicada em todos os projetos que eu me propor a fazer e às minhas irmãs, Sara e Noemi, por serem exemplos de dedicação e esforço.

Agradeço a todos os brilhantes professores que me inspiraram durante a minha vida educacional a seguir a carreira docente. Aos professores que somaram à minha vida acadêmica e que fizeram parte da minha formação como pessoa e profissional.

De modo especial, agradeço ao meu orientador, Dr. Juarez, que, além de me inspirar como professor foi meu orientador de pesquisa ao longo de dois anos e pacientemente me ajudou e dedicou seu tempo e atenção em todos os momentos durante a elaboração deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos os profissionais da Universidade de Brasília, por fazerem parte, direta ou indiretamente, do meu processo de formação como profissional da educação.

“Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém!”

Romanos 11.36

RESUMO

O Brasil Império foi um período singular no que diz respeito à educação, pois durante esse tempo a identidade do povo brasileiro começou a ser construída, bem como a noção de que tipo de cidadão querer-se-ia formar por meio da educação. O presente trabalho tem como tema central a legislação das províncias sobre a instrução pública nesse período marcante para a nossa nação. O objetivo geral desse trabalho, portanto, é responder a seguinte pergunta: “Que informações históricas podem ser obtidas na legislação educacional das províncias para uma escrita da História da Educação no Brasil Império?”. Para chegar à resposta dessa problemática, o presente trabalho se debruça em problematizar a legislação educacional enquanto fonte para a pesquisa em história da educação no Império e sistematizar as informações históricas mais relevantes que podem ser encontradas na legislação educacional das províncias do Império, enquanto possibilidades de pesquisa para a história da educação.

Palavras-chave: Brasil Império; legislação; educação.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cronologia da Amostra das coleções de leis consultadas, por província e número de anos localizados por década.....	29
Tabela 2 – Classificação temática da legislação localizada relativa às Províncias pesquisadas.....	30
Tabela 3 – Classificação temática da legislação encontrada por Províncias.....	37

SUMÁRIO

MEMORIAL	9
INTRODUÇÃO	12
1 A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO SOBRE O IMPÉRIO E A LEGISLAÇÃO COMO FONTE HISTORIOGRÁFICA.....	18
1.1 As fontes históricas e a pesquisa em História da Educação	18
1.2 A legislação escolar como fonte histórica	23
2 A LEGISLAÇÃO DAS PROVÍNCIAS SOBRE INSTRUÇÃO PÚBLICA.....	28
2.1 Uma leitura da legislação escolar das vinte províncias do Império	28
2.2 Possibilidades de pesquisa para a História da Educação	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
FONTES	48
REFERÊNCIAS	51

MEMORIAL

Nasci em São Paulo, em 1998 e me mudei para Brasília em 1999, juntamente com meus pais e minhas duas irmãs mais velhas. Comecei a trajetória da minha escolarização aos quatro anos de idade em uma escola da Rede Pública no Núcleo Bandeirante.

A minha primeira experiência escolar trouxe grandes marcos para a minha vida como pessoa e como aluna. Antes de ingressar na escola eu possuía dificuldades para pronunciar algumas sílabas de sons mais fortes. Eram poucas as pessoas que entendiam o que eu falava, na verdade, somente uma das minhas irmãs conseguia “traduzir” as palavras e frases que eu pronunciava. Quando cheguei na escola, porém, tive a grata surpresa de ter uma professora que era fonoaudióloga e que pode me ajudar nesse processo de melhoria da fala.

Além de ser acompanhada e ensinada por uma professora excelente, tive ótimas experiências nessa primeira escola na qual estudei. Lembro que havia muitas programações lúdicas que instigavam a criatividade e a integração da escola com as famílias dos alunos, o que proporcionou um ótimo envolvimento dos meus pais e irmãs na minha vida escolar, bem como despertou em mim um grande prazer pela dedicação aos estudos e admiração pelos professores.

No decorrer da minha trajetória escolar até o Ensino Médio, passei por algumas escolas e sempre tive boas experiências. Dedicava-me ao máximo nos estudos e tinha prazer pelos estudos e por tirar notas altas. Além disso, cultivava um relacionamento próximo com muitos dos professores que passaram pela minha vida. Muitos deles me ajudaram em momentos difíceis da minha vida pessoal e se tornaram amigos meus para além da sala de aula. Ao olhar para trás, vejo como essas amizades mais profundas influenciaram na minha visão sobre o que é ser professor, bem como a minha escolha profissional.

No processo de decisão do que cursar na faculdade considerei profissões que me dessem a oportunidade de trabalhar diretamente com relações interpessoais. Durante o Ensino Fundamental e Médio, considerei seriamente cursar Medicina ou Enfermagem. Porém, no último ano da escola, investigando mais a fundo as matérias estudadas em cada curso, bem como os desafios enfrentados em cada

uma dessas profissões, comecei a investigar o currículo de Pedagogia e conhecer as áreas de atuação de um pedagogo. Depois de algumas incertezas, considerando a admiração que sempre nutri pela profissão e o gosto pelo ensino, optei por Pedagogia.

Ingressei na Universidade de Brasília pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), no primeiro semestre de 2016. Durante a minha graduação pude ter diversas experiências significativas que me direcionaram até onde estou hoje e às minhas aspirações futuras.

Já nos primeiros semestres tive contato com a área de História da Educação, por meio de uma disciplina e pude me aprofundar também, por meio dos Projetos obrigatórios do curso, na área de Gestão e Políticas Públicas. Essas duas áreas dividiram minha atenção em um primeiro momento. Em 2017 tive a oportunidade de ingressar por dois anos na área de pesquisa no Programa de Iniciação Científica (ProIC) e conhecer mais sobre a vida acadêmica, vislumbrando um Mestrado.

Para além das disciplinas obrigatórias, realizei três estágios não obrigatórios, dois deles em escolas particulares, atuando como auxiliar de sala na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e um terceiro estágio na área de Coordenação e Gestão de cursos presenciais no ambiente corporativo no Senado Federal. Ainda neste último estágio, tive a oportunidade de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com essas experiências pude notar mais algumas áreas de interesse para trabalhar no futuro, como gestão e ensino.

O caminho que percorri na minha graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília me permitiu olhar para muitas possibilidades para o caminho que começarei após a conclusão do curso. A área de história da educação me permite vislumbrar, a longo prazo, um mestrado e um doutorado. Já as experiências que tive com a educação infantil me despertam, a curto prazo, para a dedicação ao ensino e experiência em sala de aula. E por fim, a área de gestão, onde pude ter um contato maior tanto na faculdade quanto no estágio não obrigatório, também abre para mim a possibilidade de pensar em uma pós-graduação voltada para um caminho empresarial.

Toda a minha trajetória até aqui, desde a minha infância até a graduação, contribuiu na formação da minha identidade como pessoa e como profissional. Gosto da dinamicidade que a Pedagogia proporciona, de poder atuar em várias áreas diferentes, mas sempre considerando o relacionamento interpessoal.

INTRODUÇÃO

Este Trabalho Final de Conclusão de Curso é fruto de dois anos de pesquisa no Programa de Iniciação Científica (ProIC) da Universidade de Brasília e toma por objeto de análise a legislação das províncias sobre a instrução pública, como fonte para a escrita da história da educação no Brasil Império¹.

O Brasil Império foi marcado pela construção da identidade como país independente e da nação brasileira como entidade coletiva, ideia muito trabalhada por Gondra e Schueler (2008). Ainda no período colonial, com a expulsão dos jesuítas em 1759, que eram aqueles que ensinavam – ainda que não exclusivamente – boa parte da população, surgiu a necessidade de reorganização do ensino, trabalho empreendido pelo Marquês de Pombal nas décadas seguintes. Contudo, chegada à Independência em 1822, a estrutura de ensino legada ainda era insuficiente para as necessidades da jovem nação. A formação do novo Império do Brasil trouxe, portanto, discussões acerca de projetos e medidas legais direcionados a instrução pública.

Esse novo cenário na realidade brasileira consolidou a educação como ponto primordial na agenda das preocupações sociais, “sendo objeto de soluções variadas para atender a uma população heterogênea que precisava ser minimamente educada e disciplinada” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.11). Sendo assim, vê-se uma relação entre a constituição da educação escolar com os projetos de nação e de formação do Estado Brasileiro.

Nesse panorama, torna-se obrigação do Império garantir educação gratuita à população brasileira, conforme a Constituição de 1824 (BRASIL, 1824). O direito à Instrução primária era garantido para os membros da sociedade política, o que intensificou as discussões, a partir de 1830, sobre a implantação de escolas públicas elementares, fazendo emergir a preocupação sobre a pertinência ou não de se escolarizar negros, crianças, índios ou mulheres (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.33). É importante ressaltar, porém que, apesar dessa preocupação com algumas

¹ A pesquisa de iniciação científica foi desenvolvida em duas fases, cada uma com a duração de um ano, dentro do projeto de pesquisa “Os Arquivos de Brasília e a História da Educação Brasileira no Império: inventário de fontes e perspectivas de pesquisa”, sob a coordenação do professor Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos e com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

minorias, ainda mantinha-se um regime escravocrata. Nessa nova forma de organização do ensino, o Ato Adicional de 1834 atende às demandas descentralizadoras, ou seja, “com a medida, as Assembleias Provinciais foram criadas com maior grau de autonomia legislativa e executiva, contemplando os poderes regionais.” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.34), o que atribuía às províncias o papel de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, enquanto ao governo central, o ensino superior (Idem, ibidem).

Gondra e Schueler (2008), ainda apresentam que devido essa autonomia provincial na gestão do ensino, havia uma multiplicidade de formas de educação e instrução durante o século XIX, resultando em distintas formas educativas e condições educacionais entre as províncias. Os autores discorrem sobre as divergências entre os estudiosos, mostrando que parte da historiografia vê esse processo como um empecilho no desenvolvimento da educação escolar brasileira, já outra parte entende que tais diversidades representam um importante instrumento de construção dos variados sistemas públicos provinciais de ensino. Daí a relevância de se dar uma atenção especial às diversas leis, produzidas em nível das províncias, com o intuito de organizar o mundo da escola e da escolarização nas 20 unidades administrativas mais o município neutro da Corte, de que se compunha o Império do Brasil, a partir do Ato Adicional de 1834.

Atualmente, já dispomos de pesquisas referentes à legislação educacional provincial, porém, são estudos localizados, como os de Miguel e Martin (2004) sobre o Paraná ou Cury e Pinheiro (2004) sobre a Paraíba, que se atém ao levantamento de legislação de regiões em específico. Encontramos ainda análises de leis sobre questões pontuais dentro da educação no Império, como a de Ferreira e Schwartz (2014), que traçam uma análise da Lei 15 de outubro de 1827, à luz do método Lancasteriano aplicado na Inglaterra do século XIX e inscrito na legislação educacional brasileira em 1827; bem como de caráter teórico, chamando à reflexão em torno da legislação enquanto fonte significativa para a História da educação (CORREIA E SILVA, 2004).

A historiografia da educação brasileira nos últimos anos tem renovado os olhares lançados sobre o período imperial. De acordo com Maria Lúcia Hilsdorf (2002), as novas pesquisas vêm desconstruindo o mito produzido por historiadores

republicanos de que no Império nada teria sido feito de concreto pela escolarização da população. Em lugar desse mito, vem se descortinando um passado no qual o possível foi realizado, cabendo aos historiadores da educação o esforço por compreender as especificidades desse processo histórico, suas possibilidades, limites e contradições.

Para tanto, além do investimento teórico, tem sido realizado um investimento empírico, no sentido de se localizarem e sistematizarem fontes que possam embasar futuras pesquisas.

Quando pensamos, porém, em fontes legais, parece haver um menor aparato crítico, o que apresenta, num primeiro momento, uma reação negativa contra o seu alcance analítico, como notam Antônio Correia e Vera Lúcia Gaspar da Silva (2004). Como destacam esses mesmos autores, essa redução do alcance e da dinamicidade da legislação como fonte histórica se dá devido ao olhar reducionista e meramente descritivo do conteúdo das leis, o que leva a reprodução de uma perspectiva vinda como manifestação dos interesses do Estado, e não uma análise profunda sobre o contexto e outras variáveis que podem ser exploradas. Afinal,

...a legislação não surge num vazio social nem se reveste de uma natureza definitiva. Ela impõe, mas também pode ser imposta. Pode formalizar práticas pedagógicas ou organizacionais que se consagraram pelo uso ou forçadas por grupos de pressão (sindicatos, movimentos de pais, universidades, grupos econômicos...), ou propor “novos” encaminhamentos para o desenvolvimento de atividades educativas. (CORREIA; SILVA, 2004).

A legislação, portanto, pode mostrar diferentes aspectos da realidade social e, por isso, é preciso que um olhar crítico seja voltado para ela enquanto fonte histórica para que ela possa bem explorada, permitindo uma visão da identidade de determinada sociedade e determinada época, bem como seus interesses e sua realidade, particularmente no que diz respeito à escolarização das gerações mais jovens de que é formada.

Considerando a relevância do período Imperial para a constituição da identidade da nação brasileira em paralelo com a riqueza das fontes legais localizadas no decorrer de dois anos de Iniciação Científica, o problema histórico desta pesquisa pode ser condensado na seguinte questão: “Que informações

históricas podem ser obtidas na legislação educacional das províncias para uma escrita da História da Educação no Brasil Império?”.

A fim de responder esse problema, o objetivo geral da pesquisa é elencar algumas informações históricas que podem ser obtidas na legislação educacional das províncias do Império, enquanto fontes para a história da educação do período. Os objetivos específicos são dois: 1) Problematizar a legislação educacional enquanto fonte para a pesquisa em história da educação no Império; 2) Sistematizar as informações históricas mais relevantes que podem ser encontradas na legislação educacional das províncias do Império, enquanto possibilidades de pesquisa para a história da educação.

O recorte temporal dessa pesquisa compreende o período entre o ano de 1834 ao ano de 1889, pois com o Ato Adicional de 1834, uma nova forma de organização do ensino é estabelecida, atendendo às demandas descentralizadoras, ou seja, “com a medida, as Assembleias Provinciais foram criadas com maior grau de autonomia legislativa e executiva, contemplando os poderes regionais.” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.34), o que atribuía às províncias o papel de legislar, organizar e fiscalizar o ensino o ensino primário e secundário, enquanto ao governo central, o ensino superior (Idem, ibidem). A pesquisa é encerrada no ano de 1889, pois foi quando, por meio de um golpe de Estado, o regime Republicano foi instaurado e uma nova organização educacional foi estabelecida, ainda que modificando-se o panorama educacional de forma muito mais lenta do que a historiografia republicana sempre supôs.

A metodologia de pesquisa utilizada constituiu-se de quatro etapas:

1) Ida ao acervo – O acervo de Obras Raras da Biblioteca da Câmara dos Deputados foi o local de pesquisa escolhido por conter coleções completas impressas da legislação de todas as províncias do Império, em edições bem conservadas e acessíveis. Além disso, os arquivos ali existentes não haviam sido explorados até então. A partir dessa escolha, foi apresentado aos servidores da Seção de Obras Raras uma lista das províncias e o período a ser pesquisado e assim eles localizaram as coleções de cada província. Cada ida ao acervo era feita com agendamento prévio e durava cerca de quatro horas. Ao chegar na Biblioteca e

apresentar a coleção desejada para pesquisa no dia, os servidores localizavam a coleção no acervo e traziam para uma sala para ser explorada.

2) Leitura dos índices – A segunda etapa da pesquisa foi a mais complexa, pois havia desafios diferentes a serem enfrentados. Para a exploração e cuidado com as coleções, era necessário o uso de luvas e máscaras. À cada livro analisado, era realizada a leitura minuciosa dos índices para que fossem localizadas leis acerca da instrução pública naquele período. Porém, muitas coleções não possuíam índices, ou seja, era necessária a leitura de cada lei descrita na coleção. Outra dificuldade encontrada foi a qualidade de alguns documentos, muitos deles já tinham seus textos quase que apagados, além de ter partes das páginas rasgadas, o que dificultou a investigação sobre o assunto das leis tratadas. Algumas outras continham lacunas no meio das décadas, anos que simplesmente não possuíam nenhuma lei instaurada ou, talvez, apontasse eventuais lacunas na coleção de leis existente na Câmara dos Deputados, dado que, pela falta de outras coleções para comparação, só pode ser aventado.

3) Digitalização dos índices – A partir da leitura minuciosa das coleções, era feita a digitalização por meio fotográfico dos índices. Sendo assim, quando localizados os índices de cada ano, era feito o registro fotográfico. Quando não havia índice, era feito o registro de cada lei sobre a instrução pública.

4) Sistematização das fontes coletadas – Depois de ter em mãos as fotos dos índices e das leis de cada província, foi feita uma tabela para a sistematização das leis encontradas. Essa etapa foi a que demandou mais tempo para ser realizada, pois havia um grande número de leis por província. Cada lei descrita é acompanhada por algumas informações, como o ano no qual ela foi instituída e a referência bibliográfica. A partir da sistematização de todas as leis, foram escolhidas palavras-chave, de acordo com o assunto tratado na lei, para a análise das fontes encontradas.

Dialogando com a noção de Arquivo conforme reflete Arlette Farge (2009), considera-se neste estudo que o Arquivo que contém documentos impressos, como é o caso da Seção de Obras Raras da Câmara dos Deputados, remete-nos a documentos que foram intencionalmente dirigidos ao público, ou seja, carrega intenções (FARGE, 2009) que precisam ser analisadas cuidadosamente para uma

adequada interpretação daquilo que testemunham ao pesquisador. O Arquivo e seus documentos são, ainda, uma representação do real (FARGE, 2009), que necessita sempre de uma contextualização que ajude a inferir que vestígios da realidade nele sobreviveram e podem, a partir dele, serem apreendidas e interrogadas pela pesquisa histórica.

Feitas essas considerações introdutórias, cumpre esclarecer que o presente trabalho se divide em dois capítulos, cada um dedicado a um dos objetivos específicos da pesquisa.

CAPÍTULO 1

A HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO SOBRE O IMPÉRIO E A LEGISLAÇÃO COMO FONTE HISTORIOGRÁFICA

O objetivo deste primeiro capítulo é problematizar a legislação educacional enquanto fonte para a pesquisa em história da educação no Império.

O período imperial foi de grande importância para a construção da identidade da nação brasileira. Deste modo, é de grande relevância para a Historiografia da Educação, compreender as questões que envolvem essa fase de nossa história. Como, porém, a partir de fontes legais, podemos produzir conhecimento sobre diversos temas no âmbito educativo? É o que discutiremos no decorrer deste capítulo.

1.1 As fontes históricas e a pesquisa em história da educação

Todo fenômeno que ocorre no decorrer da história deixa marcas que podem, num futuro próximo ou distante, serem lidas e interpretadas. Ao falar sobre o conhecimento de todo e qualquer fenômeno humano no passado, Marc Bloch (2001) diz que,

Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga (ou recente), o que entendemos efetivamente por documentos senão um “vestígio”, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? (BLOCH, 2001, p.73)

Ou seja, independente do fato ocorrido, seja ele pequeno ou grandioso, deixará marcas passíveis de interpretação. O conceito de fonte histórica que tomaremos no presente trabalho é justamente o de vestígios de um fato passado. Sendo assim, quando falamos de fontes históricas, estamos falando de sinais a serem entendidos, lidos e interpretados.

A partir desse conceito, então, conseguimos caminhar para a importância dessas fontes no trabalho do historiador e como elas devem ser interrogadas e desnaturalizadas.

Ao lidar com fontes históricas, o historiador precisa ter uma postura crítica para com sua fonte. Isso quer dizer que ele deve questionar as lacunas e achados da sua pesquisa, para uma melhor compreensão do que se está analisando. Clarice Nunes (1990) faz uma colocação muito relevante para compreender o que acontece enquanto se está pesquisando

Quando lemos os fragmentos dos arquivos estamos nos permitindo abrir os olhos para as relações que esses fragmentos travam entre si, pensando e interferindo sobre a multiplicidade de perguntas e respostas que constituem a práxis da pesquisa, na qual nós mesmos somos muitas interrogações. (NUNES, 1990, p.41).

Ou seja, muitas vezes é necessário que o historiador trace hipóteses para tentar ter uma compreensão melhor dos dados analisados.

Nesse processo de interpretação das fontes, precisamos resgatar o conceito de História. Giovanni Levi (2014) traz a definição de História como sendo a ciência das perguntas gerais, mas das respostas locais. Ou seja, podemos questionar fenômenos que aconteceram na história, mas sempre precisaremos tratar sobre a realidade local frente a esse fenômeno, pois cada local ou realidade possui suas especificidades. O que nos leva a afirmar que no âmbito da História, não podemos, enquanto historiadores, imaginar generalizações. Levi (2014) ainda ao tratar sobre o assunto nos dá um exemplo que traz luz à questão

...podemos perguntar o que é o fascismo, mas há fascismos diferentes na Itália, na Espanha ou em Portugal. Por isso, devemos preservar, nos trabalhos dos historiadores, as particularidades, preservar o local – aqui entendido como uma situação específica.(LEVI, 2014, p.1)

A partir do entendimento de como a ciência da História funciona, conseguimos não somente ter uma visão mais clara sobre a postura do historiador diante das fontes históricas, mas entendemos que o cerne da investigação é fazer as perguntas certas para realidades diferentes.

O trabalho do historiador, no entanto, começa muito antes das perguntas a serem feitas e trata-se de uma tarefa difícil. Giovanni Levi (2014), explica que esse trabalho se faz em três momentos diferentes. Em um primeiro momento, cabe ao historiador investigar. Começa então o primeiro desafio, o do arquivo. Quando falamos sobre investigação na perspectiva da historiografia, imaginamos uma sala com diversos documentos a serem pesquisados pelo historiador. Porém, é

importante ressaltar, como bem colocou Lucien Febvre em seu livro “Combates pela História” que nem sempre será assim,

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, a falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Não consistirá toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiador, num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, fazer com que digam o que por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram. (FEBVRE, 1953, p.249)

Cabe ao historiador, muitas vezes, portanto, começar sua investigação já com muitos desafios e informações a serem decifradas, resumidas, reorganizadas e significadas a fim de transformar as informações coletadas em algo comunicável para o leitor.

O segundo momento, e não menos desafiador que o primeiro, é o de reduzir. Ao longo do processo de pesquisa de um historiador, que pode durar anos e mais anos, muitas informações coletadas podem não ser úteis na temática pesquisada, o que dificulta e deixa nebuloso esse processo. Cabe ao historiador, novamente, clarear tudo aquilo que ele tem em mãos, achando as informações essenciais para que se consiga manusear tudo o que foi encontrado. Nesse momento são realizados os trabalhos por meio de gráficos, tabelas, resumos, entre outras técnicas para que as informações se tornem comunicáveis às pessoas.

Em um primeiro e segundo momento trabalhando para que as informações investigadas tornem-se comunicáveis, o terceiro momento tem justamente esse elemento como foco: a comunicação. O terceiro momento da pesquisa gira em torno de como o historiador irá contar seus achados. Ao longo do processo de pesquisa nos deparamos com muitas possíveis causas e consequências que buscam explicar os fenômenos estudados. Também ao longo desse processo, percebemos, por meio das perguntas feitas às lacunas e informações encontradas, que as mesmas podem ser verdadeiras ou não. Cabe ao historiador, portanto, zelar sempre pela busca de

novas informações. Entendendo que não se consegue reproduzir uma revolução ou mesmo um movimento religioso em sua inteireza, ele precisa questionar tudo aquilo que é encontrado, entendendo que a História está em constante transformação. Como afirma Carlo Ginzburg, Rosa D'Aguiar e Eduardo Brandão (2007) “Ser historiador é tentar tudo, experimentar tudo para preencher as lacunas da informação.”.

Ao entendermos melhor sobre as complexidades não somente do trabalho do historiador, mas de se tratar de fontes históricas, convém compreendermos como essa discussão chegou ao campo da História da educação no Brasil, especificamente, a partir dos anos 80.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, mais conhecida como ANPEd, é uma sociedade civil sem fins lucrativos que tem como objetivo desenvolver a ciência, educação e cultura, buscando a promoção do desenvolvimento do ensino na pós-graduação e na pesquisa em educação. Fundada em 1978, ela trouxe um novo olhar de comprometimento e fomentação da pesquisa em educação (ANPED, 2020).

Denice Catani e Faria Filho (2002) defendem que, por meio desses programas que envolvem a ANPEd em seu nascimento, a História da Educação foi criando seu espaço dentro da área de pesquisa em educação, por meio das produções dos Grupos de Trabalho (GT), que constituem os programas da ANPEd. O Grupo de Trabalho História da Educação – GT 02 – foi criado em 1984 e expandiu, então, a questão da história da educação no Brasil, pois deu espaço para pesquisadores vindos de diversos locais do país compartilharem suas pesquisas, e para além disso, discutirem os resultados e alcances das suas investigações (CATANI, 2002). Esse GT permitiu com que toda a área científica e acadêmica percebesse as pesquisas saídas das Universidades e tivesse um espaço maior nos centros de pesquisa do país.

A partir desse primeiro Grupo de Trabalho História da Educação, um novo horizonte em relação a produção historiográfica no nosso país foi criado. Os pesquisadores, além de poderem ter trocas de experiências, sentiram-se ainda mais incentivados para seguirem suas produções a nível nacional e criar uma área maior para a História da Educação no Brasil, entendendo que ela nos permite pensar

criticamente sobre nosso tempo e nos permite novos entendimentos sobre a ação educativa.

Atualmente, porém, segundo Bastos (2016) vivemos uma contradição em relação a esse crescimento da pesquisa em História da Educação no Brasil. Essa contradição se refere ao impacto do crescimento das pesquisas sobre o ambiente acadêmico. Com o crescimento do campo de pesquisa em história da Educação no país, esperava-se uma maior valorização da disciplina no âmbito da formação de professores, espaço no qual a disciplina é geralmente ministrada. No entanto, há uma crise desse campo como disciplina formativa. Nota-se aqui, a disparidade e distância entre pesquisa e ensino. Nesse sentido, devemos perguntar

Que resultados têm trazido para a disciplina de História da Educação nos cursos de graduação a significativa produção da pesquisa na área? Qual a inserção das obras recentemente publicadas na bibliografia da disciplina na graduação? Como temos contribuído para romper com a visão disciplinar cronológica e tradicional, com ênfase na história das ideias pedagógicas? Como temos estabelecido um diálogo com a Graduação e buscado atender o tão diversificado «público em formação»? (BASTOS, 2016, p.46)

Mirian Warde (2008) nos lembra que há reconstruções a serem feitas na nossa História da Educação. Precisamos refletir nessas reconstruções não somente no sentido do que se tem produzido de pesquisa, mas como isso tem se encaixado no ambiente acadêmico e como essas pesquisas têm gerado produções de metodologias para a educação. Com o avanço das pesquisas e o crescimento dessas fontes de pesquisa, precisamos nos atentar para o quanto essas fontes documentais tem estado acessíveis para os estudantes da Graduação, por exemplo. Já segundo Bastos (2016), uma ideia que deve ser abraçada e incentivada para um maior crescimento e coerência entre a pesquisa e o ensino no nosso país é a de que

...há a necessidade de constituição de bancos de dados acessíveis via Internet, que facilitem ao pesquisador o acesso a repertórios de fontes documentais. O avanço da pesquisa na área sinaliza para uma ação urgente voltada à constituição de inventários de fontes local, regional e nacional, visando fundamentalmente a conservação, salvaguarda e preservação de uma memória da educação brasileira. (BASTOS, 2016, p.48)

A História da Educação do nosso país precisa ser pensada, não como uma ciência que vive para explicar os fenômenos do passado simplesmente, mas como uma ferramenta para o pensamento crítico e para novas pesquisas, a fim, como já disse Maria Helena Bastos (2016), preservarmos a memória de uma educação única, a educação brasileira.

1.2 A legislação escolar como fonte histórica

Quando se trabalha com fontes legais para a escrita da história, tem-se uma rica fonte histórica, pois se trata de uma fonte marcada pela sua dinamicidade, que envolve aspectos sociais, econômicos e políticos, ou seja, abarca as complexidades da sociedade como um todo. A legislação diz respeito à relação entre a lei e a realidade vivida por determinada sociedade em um tempo e local. Tais leis podem ser constituídas para a melhoria de uma realidade ou o preenchimento de uma lacuna existente, por exemplo. O que encontramos na lei não se trata de um conteúdo meramente descritivo, mas possui uma complexidade muito maior do que imaginamos, pois se constitui a partir das várias faces de uma sociedade. O alcance obtido pela análise de uma legislação pode ser rico, se adentrarmos nessa análise a fundo e com as ferramentas corretas.

A legislação, portanto, pode se mostrar como uma fonte plural e é preciso que um olhar crítico seja voltado para a ela como fonte histórica para que possa ser bem explorada, permitindo uma visão da identidade de determinada sociedade e determinada época, bem como seus interesses e sua realidade. Correia e Silva (2004) destacam que o texto legal pode ser usado tanto para discutir diferentes concepções de legislação como para fundamentar a leitura crítica de outras fontes existentes.

Tendo a legislação escolar como fonte historiográfica, podemos, portanto, não somente compreender a realidade de um determinado período de tempo, como entender o fenômeno educativo em várias dimensões (FARIA FILHO, 1998, p.124), como as práticas educacionais existentes, os sujeitos relacionados a escola, as relações desses sujeitos e o próprio processo de escolarização. O nosso grande desafio é olhar para o texto legal como uma rica e dinâmica fonte para a história da educação, não de modo isolado, mas contendo um grande aparato crítico. A legislação escolar, portanto, como coloca Juarez dos Anjos e Gizele de Souza

(2016), se constitui como fonte para a produção do conhecimento histórico sobre diversos temas no âmbito educativo.

Cesar Augusto Castro (2017) traz a luz também essa ideia ao dizer que por meio da legislação educacional podemos ter uma maior compreensão do movimento educativo em determinado tempo e lugar, por isso ela se constitui uma importante ferramenta de investigação dentro do campo da História da Educação, observando não somente um contexto específico, mas como o mesmo foi estruturado, pensado e organizado, bem como as demandas e desafios locais.

Em se tratando especificamente do período Imperial, a legislação escolar nos permite perceber como foi o processo de institucionalização do ensino, já que foi um tempo marcado pela construção da identidade do Brasil e da nação brasileira. Observamos, por exemplo, ao longo das leis sobre a instrução pública desse período, a grande quantidade de leis que estabeleciam a criação de escolas. Vê-se, portanto, a preocupação estatal de se institucionalizar a educação e formar seus cidadãos.

Muitos estudos são feitos a partir da legislação como fonte histórica e alcançam diversos resultados e contribuições no âmbito da pesquisa historiográfica. Juarez dos Anjos e Gizele de Souza (2016), se propuseram, a partir de fontes legais, a discutir como o tema da escolarização da infância foi pensado na legislação escolar da província do Paraná, entre os anos de 1857 e 1883. Para tal análise, tomaram como fonte os regulamentos de instrução e as leis do ensino obrigatório que circularam nesse recorte temporal. Esses mesmos autores nos mostram duas ordens de fatores importantes que foram utilizados para a análise dessa legislação escolhida: “os sujeitos envolvidos na sua produção (o presidente da província e os membros da Assembleia Legislativa Provincial) e o tipo específico de legislação que se quer tratar (a lei propriamente dita; os regulamentos; as portarias e demais atos cotidianos).” (ANJOS; SOUZA, 2016, p.880). Estabelecer esses fatores como base para a investigação é relevante, pois nos permite entender que ao tratarmos da legislação como fonte precisamos nos atentar para esses dois cenários, o cenário dos interesses daqueles que estabelecem essas leis e como isso é refletido na própria lei. Por exemplo, quando se quer mudar todo um conjunto de hábitos e costumes escolares, modifica-se o documento que rege diversos aspectos da realidade escolar, ou seja, o regulamento.

Em sua investigação, Juarez dos Anjos e Gizele de Souza (2016) constataram que

Embora ocupe pouco espaço em relação ao conjunto maior de preocupações no interior do regulamento (parágrafos e parágrafos são gastos para estabelecer parâmetros para a profissão docente, a inspeção, os empregados, conselhos literários), quando a figura infantil aparece (mais nos parágrafos que dizem respeito ao cotidiano escolar), surge em relação a aspectos fundamentais do processo de escolarização, como os espaços escolares diferenciados de acordo com os sexos; os saberes a serem ensinados nas escolas masculinas e femininas e as distintas maneiras de demarcar a idade escolar, tanto por meio da obrigatoriedade do ensino quanto pelas relações de gênero. No conjunto, essas evidências apontam para um esforço de ordenamento do tempo da infância à forma escolar. (ANJOS; SOUZA, 2016, p.881)

Ou seja, os regulamentos serviram como uma rica fonte para entender como era vista o tema da escolarização da infância em determinado tempo e lugar. E não somente isso, mas a partir daí o traçado de mais temas de pesquisa relacionados à infância no modelo de descentralização da educação primária e secundária.

Outra contribuição na área de investigação histórica é a de César Augusto Castro (2017). Em sua pesquisa, o autor busca entender o uso da legislação educacional como recurso para a pesquisa sobre a instrução primária no Maranhão no período compreendido entre o fim do Império e começo da República no Brasil. Ele considera todo o contexto de tempo e lugar, discutindo o “processo econômico, político, social que contribuíram para a criação e expansão das instituições escolares e várias reformas educativas que objetivaram o desenvolvimento do Maranhão por meio da instrução.” (CASTRO, 2017, p.30).

A descentralização do poder em relação à educação no Brasil Império trouxe aspectos negativos em se tratando da desigualdade que se estabeleceu entre as províncias, pois cada uma “investiu na estruturação do ensino de acordo com sua condição econômica e interesse político, determinando que em algumas localidades do país pudessem suprir, ainda que insatisfatoriamente, os problemas educacionais existentes nesse período.” (CASTRO, 2017, p.32). Com a instauração da República esperava-se sanar essa desigualdade, buscando o estabelecimento da visão de instituições democráticas. No entanto, em um primeiro momento, o autor César Augusto Castro (2017) nos diz que isso não aconteceu. A realidade sociocultural do país continuava precária e elitizada. Assim sendo

No intuito de promover uma nova configuração do campo educativo, o Estado se preocupou, essencialmente, em garantir a criação de leis que proporcionassem a estruturação da educação pública. Como consequência desta empreitada, passaram a investir na regulação de dispositivos legais que servissem para estruturar o ensino e garantir a afirmação do governo. (CASTRO, 2017, p.32)

Um novo discurso sobre desenvolvimento passou então a ser propagado, ainda que sem uma forma efetiva de investimento. A obrigatoriedade do ensino público primário, por exemplo, começa a ser disseminada, ainda que não houvesse uma real garantia de condições necessárias para realizar isso. Muitas reformas educacionais surgiram nesse contexto e se intensificou as manifestações de exclusão e preconceito, devido a elitização do ensino.

O autor nos fala que nesse cenário de distanciamento entre o discurso propagado e a realidade, o estado educacional do Maranhão tornou-se caótico diante da falta de investimento nessa população, com falta de escolas, professores não capacitados e um índice alto de analfabetismo.

Novamente podemos perceber que a “legislação reproduz o desejo dos dirigentes em inserir na Província ou no Estado as ideias de progresso e de modernidade educativas vigentes no Brasil.” (CASTRO, 2017, p.30). A partir disso, conseguimos analisar como essas leis conversam com a realidade de cada lugar em determinado período.

A partir desses exemplos podemos pensar mais profundamente sobre a riqueza da legislação como fonte histórica em diversos aspectos. É importante aqui relembrarmos o conceito de fonte que estabelecemos para o presente trabalho. Fontes são vestígios, marcas do passado deixadas e que são passíveis de interpretação a partir de questionamentos e investigação. “As fontes não falam por si, como afirmam os positivistas, mas são, de fato, os vestígios, as testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo, por isso respondem como podem por um número limitado de fatos” (CASTANHA, 2011, p.311). Portanto, cabe ao historiador achar essas fontes e extrair delas, a partir de questionamentos, ricas informações sobre a história de um povo, uma nação, em determinado tempo e lugar na história.

Em se tratando do estudo e investigação na área da educação, as legislações educacionais são predominantemente procuradas para ajudar nessas pesquisas,

Entretanto, não basta apenas nos cercarmos das leis da educação para produzirmos um estudo coerente e consistente. É essencial encontrarmos uma teoria e uma metodologia

adequada para sua utilização, de forma que as leis possam revelar, muito mais do que está prescrito em seus artigos e parágrafos. Indicar procedimentos de uso e interpretação da legislação educacional é o principal objetivo do presente texto. (CASTANHA, 2011, p. 312)

Reafirmando, portanto, o que os exemplos citados ao longo do trabalho nos mostram, não se deve, enquanto historiador a fim de produzir ricas investigações, olhar somente para lei em si, mas precisamos questioná-la a partir de metodologias e teorias estabelecidas.

A legislação escolar nos faz repensar continuamente as práticas pedagógicas, por meio da interrelação entre a política educacional vigente e as práticas em sala de aula. Além disso, ela também nos permite realizar análises quantitativas e qualitativas, nos permitindo estabelecer relações entre determinadas realidades, o que nos dá embasamento para estudos comparados. Ela, portanto, é uma rica fonte para escrevermos a história da educação da nossa nação.

CAPÍTULO 2

A LEGISLAÇÃO DAS PROVÍNCIAS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA

O objetivo deste capítulo é sistematizar as informações históricas mais relevantes que podem ser encontradas na legislação educacional das províncias do Império, enquanto possibilidades de pesquisa para a história da educação.

O tempo que passamos no arquivo nos permite questionar as lacunas e achados da pesquisa, para uma melhor compreensão do que se está analisando. Clarice Nunes (1990) faz uma colocação que entendo ser muito relevante para compreender o que acontece enquanto se está pesquisando.

Quando lemos os fragmentos dos arquivos estamos nos permitindo abrir os olhos para as relações que esses fragmentos travam entre si, pensando e interferindo sobre a multiplicidade de perguntas e respostas que constituem a práxis da pesquisa, na qual nós mesmos somos muitas interrogações. (NUNES, 1990, p.41).

Ou seja, muitas vezes precisamos traçar hipóteses tentar ter uma compreensão melhor dos dados analisados. Durante o levantamento de dados não encontrei tudo aquilo que se esperava; por exemplo, em muitos anos de algumas províncias não encontrei nenhuma legislação referente à instrução pública e nas coleções de algumas províncias encontrei um número muito maior de leis do que em outras. Podemos cogitar que a Câmara dos Deputados recebeu mais documentos de determinadas províncias, ou, algumas províncias, aquelas em que aparece um número maior de documentos, enviavam as documentações de modo mais assíduo, enquanto outras negligenciavam esse envio.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas na pesquisa, o resultado que podemos obter por meio dela é quantitativa e qualitativamente enriquecedor para a escrita da História da Educação.

2.1 Uma leitura da legislação escolar das vinte províncias do Império

A presente análise foi construída a partir dos dados encontrados durante o período de pesquisa. Foram estruturadas três tabelas para a discussão dos resultados. A primeira tabela contém os dados da cronologia da amostra das

coleções de leis consultadas, organizada por província e número de anos localizados por década (Tabela 1):

Províncias	1830	1840	1850	1860	1870	1880
Alagoas	05	07	10	08	03	05
Amazonas	0	0	04	01	05	0
Bahia	02	08	10	05	09	04
Ceará	04	06	05	01	03	04
Espírito Santo	0	05	02	08	06	08
Goiás	02	07	05	05	07	05
Maranhão	04	06	07	06	06	05
Mato Grosso	02	02	00	02	02	03
Minas Gerais	04	08	09	01	04	0
Pará	01	02	06	06	06	02
Paraíba do Norte	03	05	09	08	08	05
Paraná	00	00	03	06	09	07
Pernambuco	03	05	06	04	08	09
Piauí	04	05	08	07	06	03
Rio de Janeiro	02	06	08	04	07	09
Rio Grande do Norte	0	0	10	06	09	03
Rio Grande do Sul	01	04	07	06	07	0
Santa Catarina	04	07	04	05	05	05
São Paulo	00	08	07	06	09	07
Sergipe	00	04	09	07	05	05

Tabela 1 – Cronologia da Amostra das coleções de leis consultadas, por província e número de anos localizados por década.

Essa tabela apresenta um panorama mais geral da pesquisa, por nos dar uma visão mais clara de quais províncias possuem coleções mais completas e que cobrem mais anos durante a periodização pretendida, bem como as províncias que contêm coleções menores e menos completas em sua totalidade.

As províncias que possuem uma maior completude em suas coleções são as de Alagoas, Bahia e Paraíba do Norte, cobrindo um total de 38 anos nos quais podemos encontrar leis referentes à instrução pública e tendo pelo menos uma lei em cada década da periodização da pesquisa. Ainda possuindo pelo menos uma lei por década, mas com menos leis que as Províncias anteriormente citadas estão as

Províncias do Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e Santa Catarina. As Províncias do Espírito Santo, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe possuem um bom número de coleções de leis, porém, não abrangem todas as décadas pesquisadas.

Na Província de Amazonas encontramos o menor número de leis tanto por década quanto no âmbito mais geral. Há registros de leis referentes à instrução pública somente em 10 anos do período compreendido entre as décadas de 1830 e 1880. Vale ressaltar que encontramos essas leis somente a partir da década de 1850; isso se deve porque até esse período, a província do Amazonas não havia sido criada; ela fazia parte da província do Grão-Pará.

Outro ponto importante a ser elucidado é que nos dados encontrados na província do Rio Grande do Sul, as legislações específicas do período separatista não figuravam na coleção das leis localizadas, pois a província esteve envolvida numa guerra – a Revolução Farroupilha – tendo se constituído num estado autônomo por quase dez anos (1835-1845).

Como se nota também, a partir da década de 1850, foram encontrados volumes de leis para ao menos um ano por década para cada província investigada. No caso da Província do Paraná, não encontramos registros antes desse período devido ao fato de tal Província só ter sido criada em 1854, sendo a última a ser criada no tempo do Império, desmembrada de São Paulo, de quem era, então, 5ª comarca. No geral, foi possível consultar volumes de leis das coleções de todas as províncias para praticamente todos os períodos pesquisados.

A segunda tabela contém uma classificação temática da legislação relativa às províncias pesquisadas (Tabela 2):

Tema	Nº de Ocorrências
Criação de escolas elementares	821
Profissão docente	368
Inspeção do ensino	152
Criação de escolas secundárias	96
Liceus	78
Escolas mistas	71
Escola Normal	46

Colégios	23
Financiamento da instrução	19
Assistência à infância	17
Ensino profissional	13
Bolsas de estudo	10
Escolas noturnas	09
Ensino musical	08
Ensino indígena	03
Ensino obrigatório	03
Viagem pedagógica	02
Ensino agrícola	02
Manuais escolares	02
Escolas em prisões	01
Prêmios escolares	01
Ensino de surdos	01

Tabela 2 – Classificação temática da legislação localizada relativa às Províncias pesquisadas.

Por meio dessa tabela podemos identificar quais eram os temas mais tratados nas legislações das províncias naquele período. As leis referentes à criação de escolas elementares foram as que mais apareceram durante a pesquisa, com um total de 821 ocorrências. Essas leis estabeleciam de modo bem simples, a criação de escolas, como o exemplo da Lei Nº 1273 de 25 de abril de 1873 na província da Bahia, que assentava “Fica criada uma cadeira de primeiras letras para o sexo masculino na povoação do Riacho da Casa Nova.” (BAHIA, 1873). Nem sempre uma escola criada significava uma escola provida, ou seja, uma escola com um professor nomeado e em efetivo funcionamento. Mas, ainda assim, a recorrência do tema mostra que abrir escolas elementares, para o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, foi uma preocupação constante nas dos legisladores das províncias durante o período imperial.

A profissão docente, segundo tema mais encontrado nas legislações pesquisadas (368 vezes), traz diversos assuntos referentes aos docentes, como por exemplo, aposentadorias, licenças, ordenados, ou mesmo dispõe de determinadas obrigações dos professores, como o exemplo a seguir, referente à província do Amazonas

Lei Nº 21 – lei de 28 de novembro de 1853. Impõem ao professor público de francês a obrigação de ensinar também geografia e história, exonera-o do ensino da Aritmética, Algebra e Geometria, e marca-lhe o ordenado de seiscentos mil réis. (AMAZONAS, 1853)

A recorrência desta temática não é menos relevadora: indica que legislar e ordenar aspectos ligados ao exercício da docência foi uma preocupação significativa nas províncias do Império, produzindo, com isso, a profissão docente como uma profissão ligada aos interesses do Estado e a figura do professor como um funcionário público.

O tema de Inspeção do ensino apareceu 152 vezes e tinha como objetivo dar instruções aos professores, definir os regulamentos das escolas ou mesmo apresentar reformas na instrução, como estabelece a Lei Nº 776 de 21 de maio de 1875 de Santa Catarina, “Reforma da Instrução Pública primária da província.” (SANTA CATARINA, 1875). As preocupações com a inspeção indiciam, por sua vez e para a pesquisa histórica, que foi objeto de preocupação das províncias a organização do ensino, por meio da prescrição de regras e determinações que o tornassem efetivo das diversas províncias analisadas.

Ainda que a criação de escolas elementares fosse o destaque desse período, encontramos um número de ocorrências significativo na Criação de escolas secundárias, o tema aparece 96 vezes. Como exemplo temos a Lei nº 321 de 22 de março de 1847 de Minas Gerais que “Cria uma cadeira de latinidade e poética na Villa da Pomba, vencendo o seu professor o ordenado anual de quinhentos mil réis.” (MINAS GERAIS, 1847). A quantidade menor de leis relativas a abertura de escolas secundárias em comparação com as primárias, confirma – como já observado por Maria Cristina Gouvêa (2007) – que as escolas primárias se voltaram a atender o grosso da população, enquanto as secundárias uma parcela menor e mais privilegiada, no sentido de possuir condições de dar continuidade aos seus estudos para além do ler, escrever e contar.

Os assuntos referentes aos Liceus aparecem 78 vezes. Na Província do Sergipe, a Lei nº 212 de 6 de maio estabelece, “Criando no liceu desta capital cadeiras de geografia, história e inglês” (SERGIPE, 1848). Os Liceus também eram escolas de ensino secundário, mas funcionando com várias matérias ensinadas por mais de um professor, enquanto que as escolas secundárias eram geralmente

somente cadeiras isoladas ensinando matérias específicas do secundário, como latim, geometria, gramática, dentre outras e a cargo de um único docente.

São encontradas 71 ocorrências sobre o tema de Escolas Mistas, isto é, frequentadas simultaneamente por meninos e meninas (o padrão era que as escolas fossem separadas por sexo, algo que vai se modificando aos poucos e com o passar do tempo) sendo encontradas leis sobre a criação dessas escolas, como vemos no exemplo da Lei nº 1506 de 1880 da Província de Pernambuco, “Cria uma cadeira mista no povoado Tenda em Nazareth.” (PERNAMBUCO, 1880).

A Escola Normal, voltada para a formação de professores, foi assunto 46 vezes nas leis encontradas. Como exemplo temos a Resolução nº 31 de 1837 do Ceará, “Fica criada temporariamente uma Escola Normal de primeiras letras da capital da província.” (CEARÁ, 1837). A criação de escolas normais também não significava que elas efetivamente viessem a funcionar, mas revela, ainda assim, que a abertura desse tipo de instituição formadora de professores esteve presente ao menos nas intenções de dotar o ensino primário de docentes devidamente preparados para o ensino, numa época em que o tornar-se professor ainda era majoritariamente uma experiência prática.

Os Colégios são citados 23 vezes, dentre elas, na Resolução nº 375 de 10 de setembro de 1864, que estabelece “Criando na capital um colégio, onde serão recebidos e instruídos alunos internos e externos.” (GOIÁS, 1864). Os colégios em tela eram instituições que ministravam tanto o ensino primário quanto o secundário, reunindo em si, assim, características dessas duas escolas. Eram geralmente abertos em locais mais centrais dentro das províncias, oferecendo uma instrução diferenciada e muitas vezes custeada parcialmente pelo poder público e pela iniciativa privada.

No que diz respeito ao Financiamento da instrução, ou seja, todas as leis que tratam acerca das despesas e recursos direcionados à educação naquele período, foram encontradas 19 ocorrências do tema. O Ofício de 16 de outubro de 1866 é um exemplo de lei sobre Financiamento da instrução, e “Dá providências sobre o pagamento das subvenções concedidas aos colégios particulares.” (PARÁ, 1866). A ocorrência de leis específicas relativas ao financiamento da instrução sinaliza que o Estado Imperial, por meio das diferentes províncias, se interessava e se empenhava

em custear as despesas inerentes à instrução pública, confirmando, também, que não houve um descaso generalizado com a educação da população no século XIX (GOUVEA, 2007).

A assistência à infância foi um tema encontrado 17 vezes. Na província do Rio Grande do Sul, a lei estabelece:

Lei n. 12 de 19/12/1837 – Criando na capital da Província um colégio de artes mecânicas para o ensino dos órfãos. (RIO GRANDE DO SUL, 1837)

O que diferencia a simples instrução da infância – que também podia ser dada em colégios – da assistência, que no caso em tela também era dada num colégio, era o que nele vinha ensinado. Enquanto os colégios ensinavam elementos de instrução primária e secundária, o colégio em questão ensinava artes mecânicas – isto é, trabalhos manuais a meninos órfãos, com vistas a prepará-los para o exercício de uma futura profissão. Essa era uma das preocupações do que chamamos de assistência à infância no tempo do Império.

As leis voltadas para o desenvolvimento e apoio ao Ensino Profissional aparecem 13 vezes. Uma dessas leis estabelece:

Lei nº 243 – 16 de outubro. Criando na casa dos educandos uma aula de escultura e desenho aplicado às artes e ofícios, e fixando em sessenta o número dos mesmos educandos. (MARANHÃO, 1848)

Alguns alunos recebiam Bolsas de estudo para estudarem e se especializarem dentro ou fora do país. Tal tema apareceu 10 vezes nas leis pesquisadas. No Amazonas, uma das leis concede recursos para dois alunos estudarem:

Lei Nº 212 – Lei de 6 de maio de 1871. Concede uma subvensão anual de dois mil e quatrocentos réis, por espaço de 6 anos a dois alunos do Liceu desta capital, que houverem frequentado as aulas, e completado o curso de preparatórios, para estudarem ciências ou artes dentro ou fora do Império. (AMAZONAS, 1871).

Podemos encontrar a presença da Educação de Jovens e Adultos dentro do tema de Escolas Noturnas, que aparece 9 vezes dentro das coleções de leis. No Paraná, a Lei nº 525 de 11 de julho “Cria uma escola noturna primária para adultos.” (PARANÁ, 1879).

Dentre os temas com o número de ocorrências menores está o Ensino musical, que aparece 8 vezes, como na Lei nº 4 de 5 de agosto de 1848 e “Cria uma cadeira para o ensino de música.” (GOIÁS, 1848).

Um tema de extrema relevância, que é foco de muitas discussões atualmente, é o Ensino indígena, que aparece somente 3 vezes. A Lei nº 436 de 3 dezembro de 1859 “Cria no aldeamento de Nonohay uma capela e uma aula de instrução primária para o sexo masculino.” (RIO GRANDE DO SUL, 1859).

Outro tema encontrado somente 3 vezes é o Ensino obrigatório. Como exemplo temos a Postura nº 40, de 20 de setembro de 1837, que diz “Todo pai de família é obrigado a mandar aprender as primeiras letras nas aulas públicas ou particulares os filhos que tiverem de dez anos para cima. E demais providências.” (CEARÁ, 1837). Porém, quanto ao ensino obrigatório, convém registrar que por vezes ele aparece diluído dentro das leis aqui classificadas como relacionadas à inspeção do ensino, assim classificadas por ser a inspeção o tema predominante na fonte e não o ensino obrigatório, este, especificamente mencionado nas três leis aqui destacadas.

Um tema encontrado somente duas vezes, uma na Província do Maranhão e uma na de Pernambuco, porém de extrema relevância para o período, foi referente a viagens pedagógicas – viagens comissionadas de professores ou autoridades do ensino a outras províncias ou países, visando conhecer modelos de instrução em circulação -, expresso na lei n. 477 da Província de Pernambuco:

Lei Nº 447 – Concede a Antonio Pedro de Figueiredo uma licença de dezoito meses para ir a Europa estudar os melhoramentos adaptados para o ensino secundário. (PERNAMBUCO, 1858).

O Ensino agrícola é encontrado também duas vezes. No Espírito Santo, a lei estabelece:

Lei Nº 35 – Autoriza a criar em terrenos do patrimônio provincial dois núcleos de educação agrícola, sendo um do município de Itabapoana e outro no do Cachoeira de Itapemerim. (ESPÍRITO SANTO, 1887).

Os Manuais escolares, recurso utilizado para auxiliar na prática docente, foi tema encontrado duas vezes, uma vez no Pará e uma vez no Rio de Janeiro, e é expresso na resolução seguinte:

Resolução nº 193 – 11 de outubro. Manda admitir, provisoriamente, nas escolas de instrução primária, o opúsculo de aritmética pratica composto pelo cidadão André Curcino Benjamim. (PARÁ, 1851).

Os temas menos encontrados, com apenas uma ocorrência, são as Escolas em prisões, os Prêmios escolares e Ensino de surdos. Em Pernambuco a Lei nº 912 de 1870 “Cria uma cadeira de instrução primária para o ensino dos presos da casa de detenção desta cidade.” (PERNAMBUCO, 1870). Enquanto no Pará, foi encontrado o Ofício de 10 de janeiro referente aos Prêmios escolares que “Autoriza a despendar uma quantia com o festejo de distribuição dos prêmios e diplomas dos educandos artífices.” (PARÁ, 1879). O Ensino de surdos é expresso na Resolução nº 534 de 8 de julho de 1875 e “Autoriza a presidência a enviar dois ou três surdos mudos ao respectivo instituto.” (GOIÁS, 1875).

A terceira e última tabela foi estruturada também de acordo com as temáticas encontradas, porém, de modo mais específico, classificadas por províncias (Tabela 3):

Tema	AL	AM	BA	CE	ES	GO	MA	MT	MG	PA	PB	PR	PE	PI	RJ	RN	RS	SC	SP	SE
Assistência à infância	00	00	00	00	00	00	00	00	00	08	00	00	00	07	00	00	01	00	01	00
Bolsas de estudo	00	03	00	00	00	00	04	00	01	00	00	00	02	00	00	00	00	00	00	00
Colégios	02	00	00	01	02	01	01	00	03	03	00	00	03	00	00	02	01	02	00	01
Criação de escolas elementares	28	13	138	30	23	15	53	03	23	14	40	43	60	28	92	35	53	21	70	39
Criação de escolas secundárias	04	00	02	04	00	10	07	01	19	03	05	06	08	04	00	03	04	03	05	08
Ensino agrícola	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00
Ensino de surdos	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Ensino indígena	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	02	00	00	00
Ensino musical	00	03	00	00	01	02	02	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Ensino obrigatório	00	00	00	01	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00
Ensino profissional	00	01	01	00	00	00	04	00	02	00	00	00	03	00	01	00	01	00	00	00
Escola Normal	01	00	07	02	01	01	02	01	02	00	01	03	10	00	04	01	03	04	04	00
Escolas em prisões	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00
Escolas mistas	02	00	02	00	00	00	00	01	00	00	02	13	37	00	02	00	01	05	02	04
Escolas noturnas	02	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	01	03	00	01	01	00	00	00	00
Financiamento	00	00	00	00	00	03	00	00	04	01	00	01	01	00	04	00	02	02	00	01

da instrução																				
Inspeção do Ensino	23	00	06	04	10	05	03	01	21	10	08	09	07	05	14	00	07	11	01	05
Liceus	17	03	05	05	03	02	02	01	03	07	10	00	01	05	05	00	02	03	01	03
Manuais escolares	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00
Prêmios escolares	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Profissão Docente	45	07	33	17	31	15	16	02	17	05	29	00	37	22	14	25	15	24	02	12
Viagem Pedagógica	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00

Tabela 3 – Classificação temática da legislação encontrada por Províncias.

Essa tabela nos permite explorar quais as preocupações gerais e as mais regionais, pois nos mostra quais são os temas mais tratados nas legislações de cada província. Podemos perceber que há um tema que é comum a todas as províncias, que é a Criação de escolas elementares. A Profissão docente (ausente somente no Paraná), a Criação de escolas secundárias (ausente no Amazonas, Espírito Santo e Rio de Janeiro), os Liceus (ausentes no Paraná e no Rio Grande do Norte) e a Inspeção do ensino (ausente no Amazonas e no Rio Grande do Norte) também são temas bastante recorrentes.

Temas menos recorrentes se mostram geralmente em poucas das províncias pesquisadas, o que pode evidenciar o peso que questões regionais ligadas à educação podem ter tido na definição de estratégias educativas ou iniciativas educacionais específicas e que, assim, podem vir a ser objeto de estudos verticalizados. O Ensino indígena, por exemplo, aparece somente no Espírito Santo e no Rio Grande do Sul; o Ensino obrigatório, no Ceará, em Goiás e em São Paulo; a Viagem pedagógica, no Maranhão e no Pernambuco (províncias, à época, mais ricas); o Ensino Agrícola, no Ceará e no Piauí; os Manuais escolares, no Pará e no Rio de Janeiro; as Escolas em prisões, os Prêmios escolares e o Ensino de surdos são temas que aparecem nas províncias de Pernambuco, Pará e Goiás, respectivamente.

Dentre outros temas que foram encontrados em pelo menos mais de três províncias estão a Assistência à infância (presente em 4 províncias), as Bolsas de estudo (presente em 4 províncias), o Ensino musical (presente em 4 províncias), as Escolas noturnas (presente em 6 províncias), o Ensino profissional (presente em 7 províncias), o Financiamento da instrução (presente em 9 províncias), as Escolas mistas (presente em 11 províncias), os Colégios (presente em 12 províncias) e a Escola Normal (presente em 16 províncias).

2.2 Possibilidades de pesquisa para a História da Educação

Nesta seção do trabalho, procurarei fazer uma breve discussão de como as leis encontradas, juntamente com as tabelas construídas, podem servir como fonte para a história da educação no Brasil Império.

Dentre tantas linhas que podem se seguir, pode-se, por exemplo, fazer uma pesquisa sistemática, tanto em caráter local como de história comparada, dos modos como em meio a semelhanças e diferenças, as várias províncias do Império, por meio da legislação escolar, foram construindo a escola e a escolarização ao longo do século XIX, no Brasil. Em caráter regional, será possível compreender melhor as peculiaridades que um país continental, já naquela época, comportava em termos de necessidades educacionais. Mas, em caráter comparado, pode ser que se descubra outros sentidos nesse processo legislativo, como por exemplo, modelos específicos, tendências pedagógicas ou, até mesmo, importantes permanências históricas, que só podem ser notadas quando se comparam diversas regiões através de um mesmo tipo de documentação. Dessa forma, vamos analisar agora, a importância e potencialidade de cada temática encontrada nas leis provinciais sobre instrução pública.

Juarez dos Anjos e Gizele de Souza (2015), ao tratarem acerca do fenômeno histórico da criação/suspensão de cadeiras, fenômeno que diz respeito ao tema mais encontrado durante a pesquisa, refletem sobre a abertura de escolas como uma prática fruto de um ideário um progresso pautado por princípios como moralidade, trabalho e justiça, que, na visão dos agentes políticos da época, teria por finalidade dignificar a criança a fim de torná-la um homem novo. O contexto era voltado a um período onde se construía a identidade da nação brasileira, bem como a compreensão de que o homem precisa ser escolarizado e civilizado, cresce então a preocupação de se efetivar isso por meio da criação de escolas. Esse é um terreno fértil em se tratando de pesquisas sobre o papel da escola na sociedade. Houve províncias nas quais essa preocupação com a abertura de escolas foi mais evidente que em outras? Houve períodos em que se criaram mais escolas e por quais razões? Em que períodos se criaram menos escolas? Foram criadas mais escolas masculinas, femininas ou mistas nas diversas províncias? São exemplos de questões que podem ter respostas construídas a partir das leis de criação de escolas.

Em se tratando da profissão docente tema também muito encontrado nos dados, nos remete à ideia que se tinha o professor como figura central no sistema educacional. O professor era aquele responsável pela organização e pelo ensino, ocupando uma posição de destaque. Na busca por uma conformação da profissão

docente, o Estado estabelece seleção por concursos e busca também um novo conceito de profissionalização, buscando definir um ideal de professor, colocando os docentes como principais agentes do projeto social e político. Por isso e trata de um tema abordado em todas as províncias. O modelo atual de educação trocou a figura principal desse processo de ensino e aprendizagem do professor para o aluno. Aqui, podemos ter ricas pesquisas sobre essa mudança da figura central do ensino. Também poderíamos nos indagar sobre quais eram as características comuns atribuídas à figura do professor no século XIX brasileiro: houve modelos locais de profissão docente? Ou havia um modelo socialmente partilhado, mas com peculiaridades locais? Igualmente valeria se indagar sobre quais províncias incidiram mais ou menos nesse ponto, buscando, ao longo do período em tela, configurar o perfil de docente almejado de acordo com o tipo de escola que estava em produção.

Etienne Barbosa (2012), ao falar sobre a inspeção do ensino no Paraná, nos mostra que as formulações feitas para o ensino nesse processo de inspeção, contava com a figura de diferentes sujeitos, como por exemplo, os presidentes da província, inspetores, professores e autores de textos publicados na imprensa. A inspeção do ensino estava, portanto, cercada de atores de diferentes áreas que buscavam reformas para a instrução pública, repensando constantemente a organização escolar, por meio de seus regulamentos, métodos e a própria formação do professor. Nesse sentido, a inspeção do ensino se mostra como uma temática rica de pesquisa, tanto da identidade escolar, como dos diferentes sujeitos que a compunham. Que reformas de ensino, via reformas da inspeção da instrução, tiveram lugar nas diversas províncias do Império ao longo do século XIX? Houve províncias que fizeram mais reformas que outras? Movidas por quais razões? São exemplos de questões que podem vir a ser estudadas com base na legislação provincial.

A criação de escolas secundárias, liceus e mesmo os colégios revela a preocupação com a escolarização das chamadas elites (GOUVÊA, 2007), como forma de preparação de uma classe de cidadãos aptos a ocuparem postos na administração pública ou, eventualmente, serem encaminhados para os cursos superiores nas Faculdades do Império. Quais eram as características desse tipo de ensino voltado às elites? Que saberes, materiais e métodos eram utilizados? Que

estratégias de diferenciação e elitização entravam em jogo nesse nível de ensino nas diversas províncias? Que semelhanças e diferenças podemos encontrar nesse tipo de instituição em determinados períodos do século XIX ou comparando diferentes províncias?

Em contraponto, o Ensino profissional tinha um caráter compensatório com os menos favorecidos da sociedade, como coloca Soares (2002):

O ensino técnico profissional no Brasil tem sua história marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império, onde aos cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, incorporando-se depois os menores carentes, era destinado um ensino profissionalizante, com o sentido de ofertar-lhes como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho. (p. 22)

Podemos notar então que, além de ter um caráter compensatório, havia também um caráter assistencialista do ensino profissional na época do Brasil Império, já que somente a elite conseguia ter recursos para chegar ao ensino superior, uma vez que a maioria das instituições eram particulares. Cabem aqui, diversas possibilidades de pesquisa, como por exemplo, o caráter definidor do ensino profissional, os saberes e os métodos empregados nesse nível de ensino, dentre outras questões de pesquisa.

Dois fenômenos típicos da história da educação no Império também aparecem nas temáticas apresentadas: a produção das chamadas escolas mistas, isto é, escolas para meninos e meninas, num momento em que se queria expandir a escolarização independente das divisões de gênero até então mantidas em escolas separadas por sexos; e o investimento na preparação docente por meio de uma formação institucionalizada a ser dada nas escolas normais. No conjunto, portanto, a legislação encontrada oferece possibilidades de pesquisa sobre essas várias temáticas importantes na história da escolarização imperial. No que diz respeito às escolas mistas, cabe perguntar: em que períodos do século XIX elas foram mais criadas nas províncias do Império? Em quais províncias foram mais presentes ou menos presentes? No que toca às Escolas Normais, a legislação sobre elas pode informar sobre os saberes pedagógicos em circulação, currículo das escolas, práticas de formação de professores então adotadas, dentre outros aspectos relevantes à investigação histórica.

O Ato Adicional de 1834 definiu o norte de muitas dessas temáticas encontradas durante o Brasil Império, ao descentralizar a responsabilidade do nível

elementar de ensino para as províncias. Segundo Beatrice Carnielli (2000), à vista de muitos estudiosos, essa lei contribuiu negativamente no que diz respeito ao Financiamento da instrução, pois, por terem escassos recursos, as províncias não conseguiram oferecer um ensino elementar de qualidade, tornando precário esse nível de ensino durante o período Imperial. O financiamento da instrução, portanto, é uma temática que engloba ricas discussões sobre a descentralização da responsabilidade dos níveis de ensino. Que ramos do ensino eram mais financiados no século XIX? O que isso revela dos compromissos, vontades e disponibilidades de diferentes províncias com relação à instrução da população? São questões que podem ser objeto de investigação com base na legislação encontrada.

Pavão (2011), ao fazer um balanço histórico da assistência à infância desvalida no Brasil, ressalta que até a segunda metade do século XIX tinha-se uma assistência de caráter religioso, a qual estava sob responsabilidade da Igreja Católica. Na segunda metade do século XIX é que começam a aparecer políticas propriamente do Estado para essa assistência a crianças desfavorecidas e em situações de vulnerabilidade. Pavão (2011) ainda ressalta que, apesar do Estado começar a pensar em políticas para essas crianças, era uma assistência voltada diretamente às ideologias do próprio Estado, que oferecia cuidados médicos as crianças, a fim de obter prevenção de doenças e oferecia uma educação a fim de prevenir comportamentos tidos como “desviantes” daquilo que se esperava do “homem de bem”. Pode-se avançar aqui para pesquisas acerca do conceito de assistência à infância e sua validade para o que entendemos hoje sobre educação e infância. De que tipo de assistência à infância tratam as fontes aqui localizadas? Que práticas de assistência elas mobilizavam? Qual seu papel no contexto das diversas províncias visitadas nesta pesquisa?

Na busca pela formação da identidade da Nação Brasileira, o Brasil Império se viu com o dever de institucionalizar a educação não somente para crianças e jovens, mas para toda a população. Segundo Mailza Correia (2011), “a escola passou a ser um indicador de progresso e de civilização de uma nação, que deveria abranger todas as idades inclusive os adultos.” (p.16). Tendo em vista a importância da educação e da instrução no Império como meio de alcançar um ideal de civilização, foram criadas escolas noturnas para desenvolver os saberes tidos como

elementares em adultos que já se encontravam desenvolvendo algum ofício na sociedade. Ainda segundo Correia (2011),

Um jovem ou adulto que não detinha os saberes elementares era considerado um “desviante”, “ignorante”, “vadio”, “incapaz”, além do que, não raro, era responsabilizado por atrapalhar os rumos do progresso da nação. (p. 16)

A autora ainda nos atenta que a preocupação voltada para o ensino de jovens e adultos muito provavelmente se deu na intenção de dar uma cara bonita e civilizada para a Nação Brasileira, e não como uma tentativa de promoção e ascensão da classe pobre. As possibilidades de pesquisa para essa temática se tornam vastas quando refletimos sobre essa visão tida da Educação de Jovens e adultos e os desdobramentos da mesma até os dias de hoje. Como foram pensadas as escolas noturnas? Como funcionavam? Quais eram os métodos e saberes nelas mobilizados? São perguntas que uma pesquisa verticalizada das fontes aqui mobilizadas poderá ajudar a responder e compreender.

Em se tratando do Ensino musical, tema encontrado poucas vezes durante a pesquisa, também tinha um caráter assistencialista, já que, segundo Zorzal e Ferreira (2016), era voltado para os pobres, órfãos ou desvalidos encontrados nas ruas. Os autores também afirmam que o ensino musical funcionava como uma oficina, que era oferecido junto com outras oficinas, por exemplo, no Maranhão, na Casa dos Educandos Artífices, lugar esse que tinha como finalidade a instrução e direcionamento dos alunos pobres para um ofício. Como a Casa não tinha muitas fontes de captação de recursos, os alunos se apresentavam em eventos e locais públicos e assim, a partir de 1850, conseguiram tornar o ensino musical uma fonte rentável para a própria sustentação financeira da Casa, além de obterem prestígio social devido as apresentações. Quais as finalidades do ensino musical segundo a legislação encontrada? Que características ele possuía?

O Ensino indígena, encontrado somente na província do Espírito Santo e do Rio Grande do Sul, possui grande relevância e presente em muitas discussões atuais. Segundo Gondra e Schueler (2008), as discussões sobre os índios e as suas possibilidades de integração durante o período do Brasil Império foram intensas e heterogêneas, pois tanto havia os que possuíam ideias preconceituosas que colocavam os índios como inferiores na sociedade, havia também os grupos nativos que apresentavam a necessidade de educação e extensão da escolarização elementar e profissional, o que faz com que, por meio de lutas sociais, se pense na

educação indígena para que se atendessem demandas e interesses deles. A legislação sobre a temática embora encontrada em pequena quantidade, pode ser porta de entrada para outras problematizações.

Um tema encontrado somente duas vezes, uma na Província do Maranhão e uma na de Pernambuco, porém de extrema relevância para o período, foi referente a viagens pedagógicas. De acordo com Gondra e Schueler (2010), em 1890 o governo provisório determinava os princípios que informariam a reforma tanto da instrução primária, quanto da secundária. Nesses princípios, previa-se a realização dessas viagens pedagógicas, que consistiam na designação de professores brasileiros para irem a países estrangeiros a fim de examinarem os progressos da instrução e aperfeiçoar as suas habilitações profissionais, os países mais visitados nessas viagens era Europa e Estados Unidos. Antes dessa determinação mencionada pelos autores, contudo, uma lei da Província de Pernambuco de quase meio século antes, já estabelecia:

Lei Nº 447 – Concede a Antonio Pedro de Figueiredo uma licença de dezoito meses para ir a Europa estudar os melhoramentos adaptados para o ensino secundário. (PERNAMBUCO, 1858).

Essa característica presente na formação docente no período Oitocentista ressalta a busca por uma identidade da Nação Brasileira e dá uma boa base para pesquisas sobre a constituição da identidade educacional do Brasil.

O olhar para o ensino agrícola nesse período era indiferente. Segundo Azevedo (1971, p. 583) o Império contava somente com três escolas de agricultura, e com uma quantidade reduzida de alunos. Novamente, a falta de recursos das províncias para investir no ensino elementar e para a população não dominante eram umas das mazelas da política imperial. Isso é tão verdade que,

[...] nenhuma dessas escolas e das que depois se criaram prosperou no país, acabando por extinguir-se à míngua de recursos, de alunos e por falta de organização [...]. Esse quadro, realmente desanimador, [...] denuncia o descaso pela educação popular e profissional, a mentalidade dominante, literária e retórica, tanto quanto escravocrata, que se opunha ou se mostrava indiferente a todo esforço para orientar o ensino geral no sentido das condições sociais e econômicas ou com fins utilitários e práticos. (AZEVEDO, 1971, p. 583).

Mais uma vez podemos avistar possibilidades de pesquisa em relação ao modelo descentralizado de educação do período Imperial.

Ainda dentro do ideal de tornar a Nação Brasileira como um todo civilizada por meio da educação, no Decreto nº 678, de seis de julho de 1850, é mencionada “uma educação intelectual formalizada destinada às pessoas em privação de liberdade.” (DUARTE; SIVIERI-PEREIRA, 2018, p.346). Desse modo, o Brasil Império buscava também a inserção e reforma do ensino dentro do sistema carcerário também como estratégia de reinserção social. Dentro da temática de escolas em prisões, podem ser discutidos diversos assuntos, como por exemplo, a efetividade do ensino dentro da realidade prisional.

No que diz respeito às práticas docentes, temos a temática dos Prêmios escolares, encontrada em uma das províncias pesquisadas. Os prêmios escolares eram concedidos aos alunos que se destacavam, instigando-os a melhorarem ainda mais seu desempenho. Em contrapartida, tinha-se, por exemplo, os castigos escolares, que eram tidos como meio de repreender os alunos com baixo desempenho e com o argumento de que ele se tornasse um bom aluno e mantendo a ordem escolar.

A prática da premiação também cumpria uma função importante no processo disciplinar nas escolas. Ela estimulava uma concorrência entre os alunos para ver quem seria o “santinho” do mês, e quem teria o direito de ter seu nome escrito no quadro de honras. Uma das formas encontradas para dar visibilidade à premiação dos melhores alunos eram as solenidades públicas de exames no final do ano. Os alunos considerados prontos pelo professor eram submetidos a uma banca composta por três pessoas qualificadas, sendo uma delas o inspetor. Cada aluno era submetido a uma quantidade de perguntas. Ao final era julgado com as menções de: plenamente, simplesmente ou reprovado.
(CASTANHA, 2009, p.253)

Essa é uma prática presente ainda na realidade escolar brasileira, ainda que não seja institucionalizada ou não carregue esse nome. Porém, muito se questiona hoje acerca de práticas disciplinares e meritocráticas no contexto escolar. Dessa forma abre-se um leque de pesquisas e discussões considerando essa temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho dedicou-se a responder que informações históricas podem ser obtidas na legislação educacional das províncias para uma escrita da História da Educação no Brasil Império. Após entendermos como se constitui uma legislação educacional e como ela carrega informações relevantes sobre os sujeitos e tempos da educação e analisarmos as leis e temas encontrados nas leis pesquisadas, constatamos que são ricas as informações e possibilidades de pesquisas a partir das leis encontradas, sendo a legislação educacional uma poderosa fonte para a escrita da História da Educação. Podemos identificar não somente informações que nos permitem um aprofundamento maior na educação no período Oitocentista, mas também desenvolvermos pesquisas de história comparada, ou pesquisas voltadas à uma região, compreendendo suas peculiaridades. Nessa busca incessante, podemos descobrir modelos diferentes de ensino, tendências pedagógicas, conhecendo como, por meio da legislação escolar, as províncias foram construindo a escola e a escolarização ao longo do Brasil Império.

FONTES

AMAZONAS. Lei nº 21, de 28 de novembro de 1853. In: Coleção das Leis da Província do Amazonas de 1853. Typ. Antônio da Cunha Mendes. 1853.

AMAZONAS. Lei Nº 212, de 06 de maio de 1871. In: Coleção das Leis da Província do Amazonas de 1871. Typ. Antônio da Cunha Mendes. 1871.

BAHIA. Lei nº 1273, de 25 de abril de 1873. In: Coleção das leis e resoluções da Assembleia Legislativa da Bahia, sancionadas e publicadas no ano de 1873.

CEARÁ. Resolução nº 31, de 1837. In: Compilação das leis provinciais do Ceará – compreendendo os anos de 1835 a 1861. Typ. Universal de Laemmert.

CEARÁ. Postura nº 40, de 20 de setembro de 1837. In: Compilação das leis provinciais do Ceará – compreendendo os anos de 1835 a 1861. Typ. Universal de Laemmert.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 35, de 1887. In: Leis da província do Espírito Santo, promulgadas na sessão ordinária de 1887. Tomo LII. Typ. Do Espírito Santense.

GOIÁS. Lei nº 4, de 5 de agosto de 1848. In: Livro da Lei Goiana. Contêm as leis e resoluções da Assembleia Legislativa da Província de Goiás. Typ. Provincial.

GOIÁS. Resolução nº 375, de 10 de setembro de 1864. In: Livro da Lei Goiana. Contêm as leis e resoluções da Assembleia Legislativa da Província de Goiás. Typ. Provincial.

GOIÁS. Resolução nº 534, de 08 de julho de 1875. In: Livro da Lei Goiana. Contêm as leis e resoluções da Assembleia Legislativa da Província de Goiás. Typ. Provincial.

MARANHÃO. Lei nº 243, de 16 de outubro de 1848. In: Coleção das leis, decretos e resoluções da província do Maranhão. Typ. Cost. De L. J. Pereira. 1848.

MINAS GERAIS. Lei nº 321, de 22 de março de 1847. In: Coleção das leis da Assembleia Legislativa da província de Minas Gerais. Ano de 1847.

PARÁ. Ofício de 10 de janeiro de 1879. In: Coleção das leis da Província do Gram Pará.

PARÁ. Ofício de 16, de outubro de 1866. In: Coleção das leis da Província do Gram Pará.

PARÁ. Resolução nº 193, de 11 de outubro de 1851. In: Coleção das leis da Província do Gram Pará.

PARANÁ. Lei nº 525, de 11 de julho de 1879. In: Leis e Decretos, Regulamentos e Deliberações do Governo da Província do Paraná. Typ Paranaense de C. M. Lopes.

PERNAMBUCO. Lei nº 1506, de 1880. In: Coleção das Leis Provinciais do ano de 1880. Typ. M. F. de Faria.

PERNAMBUCO. Lei nº 447, de 1858. In: Coleção das Leis Provinciais do ano de 1858. Typ. M. F. de Faria.

PERNAMBUCO. Lei nº 912, de 1870. In: Coleção das Leis Provinciais do ano de 1870. Typ. M. F. de Faria.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 12, de 19 de dezembro de 1837.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 436, de 3 dezembro de 1859.

SANTA CATARINA. Lei nº 776, de 21 de maio de 1875. In: Índice da coleção de leis da assembleia legislativa da província de Santa Catarina, 1875.

SERGIPE. Lei nº 212, de 06 de maio de 1848. In: Índice da Coleção das Leis da Província de Sergipe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, J. J. T. dos; SOUZA, G. **A criação e supressão de escolas no Paraná Oitocentista: o “barulho por baixo da história”**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 225-245, jan./abr. 2015.

ANPEd. **Sobre a ANPEd**. Disponível em: <https://anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 15 de setembro. 2020.

BRASIL. **Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 27 de outubro. 2020.

CORREIA, Antonio Carlos; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **A lei da escola. Sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 8, p. 43-83, jul.-dez 2004.

FARGE, Arlette. **Milhares de Vestígios**. In: O Sabor do Arquivo. São Paulo: Edusp, 2009, p. 9-23.

FARIA FILHO, L. M. **A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação**. In: Educação modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONDRA; J. G.; SCHUELER, A. F. **Formas do Brasil e Formas de Educação**. In: Educação, poder e sociedade no Império do Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA; J. G.; SCHUELER, A. F. **Olhar o outro, ver a si: um professor primário brasileiro no “Velho Mundo” (1890-1892)**. Revista Brasileira de História da Educação, n° 22, p. 87-112, jan./abr. 2010.

GOUVÊA, M. C. S. **A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma reescrita.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, jan./jun. 2007.

HILSDORF, Maria Lúcia S. **Tempos de escola: fontes para a presença feminina na educação escolar: São Paulo, século XIX.** In: GONDRA, José Gonçalves (org.). Dos arquivos à escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 133-145.

NUNES, Clarice. **História da Educação: espaço do desejo.** Em Aberto. Brasília, m. 47, jul-dez, 1990, p. 37-46.

PAVÃO, E. N. A. **Balanço Histórico e Historiográfico da Assistência à Infância “Desvalida” no Brasil.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. **Uma teia de ações no processo de organização da inspeção do ensino no Paraná (1854-1883).** 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

CORREIA, Mailza da Silva et al. **A Educação popular no Brasil Império: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889).** 2011.

CARNIELLI, Beatrice. **O dispêndio com a instrução elementar no Império.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 81, n. 197, 2000.

ZORZAL, Ricieri Carlini; FERREIRA, Ana Neuza Araújo. **O ensino de música no Nordeste brasileiro: notas históricas e desafios atuais.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 16, n. 4 [43], p. 155-189, 2016.

DUARTE, Alisson José Oliveira; DE ORNELLAS SIVIERI-PEREIRA, Helena. **Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI.** Educação Unisinos, v. 22, n. 4, p. 344-352, 2018.

CASTANHA, André Paulo. **A prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real.** Educere Et Educare, v. 4, n. 8, p. 245-259, 2009.

CASTANHA, André Paulo. **O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo.** Revista HISTEDBR On-line, v. 11, n. 41e, p. 309-331, 2011.

CATANI, Denice Barbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000).** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 113-128, 2002.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos; SOUZA, Gizele de. **Nos " rigores" da lei: a escolarização da infância na legislação da instrução pública da província do Paraná (1857-1883).** Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 67, p. 875-896, 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara. **O que é a história da educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão.** Espacio, Tiempo y Educación, 2016.

WARDE, Mirian Jorge. **Contribuições da história para a educação.** Em aberto, v. 9, n. 47, 2008.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889.** INEP, 2004.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler. **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial.** 2004.

LEVI, Giovanni. **O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar.** Tempo, v. 20, p. 1-20, 2014.

BLOCH, March. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador.** Prefácio, tradução. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

CASTRO, Cesar Augusto. **A legislação como fonte para a História da Instrução Primária Maranhense.** Cadernos de História da Educação, v. 16, n. 1, p. 030-044, 2017.

SOARES, Ana Maria Dantas; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. **Ensino técnico agropecuário e formação de professores: novas perspectivas ou uma velha receita.** In: Anais do II congresso brasileiro de história da educação—história e memória da educação brasileira. Natal/RN: UFRN. 2002.

GINZBURG, Carlo; D'AGUIAR, Rosa Freire; BRANDÃO, Eduardo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício.** Editora Companhia das Letras, 2007.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História [1953].** Lisboa: Presença, 1985.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira.** Revista e ampliada. São Paulo, 1971.