

ANTECEDENTES DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR ATÉ A REPÚBLICA (...1930)

Ana Paula Seco
Mauricéia Ananias
Sônia Maria Fonseca

O “orbis christianus” é uma imagem medieval do mundo. Fundou-se na crença de que o mundo é de Deus, cujo representante na terra é a Igreja Católica. Este Deus, por ser verdadeiro, exigia que todos o reconhecessem e lhe prestassem culto. A verdade absoluta, eis o princípio e o fim do “orbis christianus”. [...] A fé era a verdade, a adesão à verdade: importava, pois, trazer todos a ela. Ela era a ordem instituída por Deus. Fora dela tudo o mais é aberração, anomia, injúria. O natural, agora, é que o sobrenatural desterre a natureza e “que até os confins do mundo cheguem as suas palavras”. (Salmo 18, v.5)

José M. de Paiva *Colonização e catequese- 1549-1600.*

Administração Escolar na fase jesuítica

O início de nossa colonização foi marcado por grandes dificuldades, iniciando-se com o fracasso das capitanias hereditárias. Frente a essas dificuldades criou-se o Governo Geral, primeiro representante do poder político da metrópole na colônia e que tinha como obrigação apoiar as capitanias, a fim de tornar viável o processo de colonização.

A função da colônia era propiciar lucros à metrópole Portugal, apresentando, num primeiro momento, a tentativa de colonização por ocupação. Mas,

o rápido esgotamento das matas costeiras de pau-brasil, a impossibilidade da população indígena produzir algo que interessasse ao mercado europeu, a possibilidade da existência de ouro, bem como o perigo de perder o território para outra potência fizeram com que o governo português abandonasse a orientação de colonizar através da ocupação. (RIBEIRO, 2000, p. 19-20)

Diante deste quadro, a Metrópole se viu forçada a empreender a colonização em termos de povoamento e cultivo da terra. Assim, tivemos a grande produção açucareira

voltada para o mercado externo, realizada em grandes latifúndios com a utilização da mão-de-obra escrava.

Porém, para que o processo de colonização se tornasse viável, se fazia necessária a conversão dos “selvagens” à fé cristã, através da catequese e da instrução. A importância desse fato pode ser constada em um dos itens que consta no próprio Regimento¹ de 1548, que ditava a política de D. João III, e como bem destacou Mattos:

dele dependeria (...) o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas. (MATTOS, 1958, p. 31)

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil com Tomé de Souza, meio século após a chegada dos primeiros portugueses, e tinham como função primeira converter os indígenas locais para a fé cristã pela catequese e pela instrução, como vimos, servindo, ao mesmo tempo, aos interesses do colonizador e da Igreja contra-reformista. Podemos dizer, portanto, que o início da organização escolar no Brasil-Colônia esteve diretamente vinculado à política colonizadora dos portugueses.

Segundo o “Regimento”, deveriam ser destinadas aos indígenas a instrução e a catequese, o que revela, portanto, uma modificação no plano real, pois aos indígenas coube apenas a aprendizagem dos rudimentos da língua portuguesa necessários para o processo de catequização, enquanto aos descendentes dos colonizadores coube a instrução propriamente dita.

Isto vai ao encontro das normas contidas no *Ratio atque Instituto Studiorum Societas Jesu*”, ou simplesmente *Ratio Studiorum*, que orientavam os jesuítas na dedicação à educação em geral, isto é, não apenas à catequização dos índios, mas também à instrução dos filhos de colonos que compunham a elite colonial.

No contexto social característico desse período, fica evidente que a instrução era conveniente e interessava à camada dirigente que, segundo o modelo de colonização

¹ Conjunto de princípios e de normas que estabelecem o modo de funcionamento interno de uma dada área ou setor. O Regimento de Tomé de Sousa, por exemplo, de 17 de dezembro de 1548 foi, durante mais de cem anos, nas palavras de Paiva (1982, p.34), a “carta magna” que regeu a política colonial portuguesa com relação ao Brasil.

adotado, deveria servir de elemento de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. Verifica-se assim, que os colégios jesuíticos foram os instrumentos de formação da elite colonial, pois durante grande parte desse período, a prática educacional no Brasil foi levada a cabo pelos padres jesuítas que acabaram por estabelecer como que um sistema de educação no país.

No desenvolvimento da educação moderna o *Ratio Studiorum* ou *Plano de Estudos da Companhia de Jesus* desempenhou um papel fundamental, razão pelo qual não podemos deixar de nos aprofundarmos um pouco em seu estudo.

O *Ratio Studiorum*

Historicamente, foi no *Ratio Studiorum* que se pautaram a organização e as atividades dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu durante cerca de dois séculos, e que se expandiram rapidamente por toda a Europa e regiões do Novo Mundo em fase de ocupação.

O *Ratio Studiorum* fora pensado para ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, com vistas a permitir uma formação uniforme a todos que freqüentassem os colégios da Ordem Jesuítica em qualquer parte do mundo. No entanto, exceções se fizeram necessárias, principalmente no Brasil, para que as maiores diversidades fossem minimamente respeitadas.

O documento final, publicado em 1599, compõe-se de trinta conjuntos de regras. O *Ratio* é um detalhado manual com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento entre os membros da hierarquia, entre os professores e os alunos, e é também um manual de organização e administração escolar. Além disso, apresenta, no campo da metodologia, sugestões de processos didáticos para a aquisição de conhecimento e incentivo pedagógico para assegurar e consolidar a formação do aluno. Em suas regras gerais encontramos as orientações a serem seguidas quanto ao comportamento mais aconselhável ao Provincial, ao Reitor, ao Prefeito de Estudos, aos Professores e até aos funcionários menos graduados, visando o bom funcionamento do estabelecimento e resultados positivos da educação.

Razões de caráter histórico explicam o direcionamento do programa de ensino dos jesuítas, muito mais uma coleção de regras positivas e uma série de prescrições práticas do que um tratado bem sistematizado de pedagogia. No século XVI, quando se consolidou o modelo de ensino jesuítico, pouco se discutia sobre os fins e ideais educativos. Além disso, os nacionalismos ainda não se haviam atirado uns contra os outros nem os Estados se esforçavam por converter a educação das massas em instrumento político. O alvo então visado era universal: a formação do homem perfeito, do bom cristão, sem qualquer preocupação com a conscientização dos cidadãos através da educação.

O *Ratio* expressa, portanto, formas de organização e administração, currículos e métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula. Consideramos válido reconstruir as linhas gerais desse documento, numa breve síntese, indicando as principais diretrizes referentes, primeiramente, à administração, destacando os elementos mais importantes do seu conteúdo, de acordo com o foco deste trabalho, e nos referindo, em seguida, de modo geral, aos demais aspectos presentes no programa *Ratio Studiorum*, como o currículo e metodologia.

A Companhia de Jesus foi, administrativamente, dividida em Províncias e Circunscrições territoriais, que compreendiam várias casas e colégios da Ordem e coincidiam com o território de uma nação ou parte dela.

Na administração geral, cuja sede estava situada em Roma, encontramos a figura do Provincial Geral responsável pelo andamento das casas e colégios da Ordem em todas as províncias.

Na hierarquia da Ordem dos Jesuítas, abaixo do Provincial Geral, encontramos a figura do Provincial que estava à frente de cada Província. No que se refere aos estudos, suas funções eram as de nomear o Prefeito de Estudos e de Disciplina, zelar pela formação de bons professores, promover os estudos na sua Província, exercendo uma alta vigilância sobre a observância exata das normas traçadas pelo *Ratio* e propor ao Provincial Geral da Ordem as modificações sugeridas pelas circunstâncias de tempo e lugar, peculiares à Província. De acordo com o *Ratio*, o Provincial tinha papel fundamental na consecução dos objetivos da ordem:

1. *Objetivo dos estudos na Companhia.* – Como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as

disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar corresponda plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação. (*apud* FRANCA, 1952)

Abaixo do Provincial está a figura do Reitor, autoridade mais alta do colégio, porém subordinada à do Provincial, por quem era nomeado. Dentre as atribuições do Reitor cabiam aquelas de caráter doutrinário como também outras de ordem prática, restritas ao bom funcionamento dos estabelecimentos. Era seu dever, por exemplo, cuidar para que nem porta ou armário ficassem fechados, verificar se o sinal fora tocado, cuidar mais diretamente das atividades relacionadas à educação e à catequese, distribuir os ofícios, convocar e dirigir as reuniões dos professores e presidir as grandes solenidades escolares.

Nas *Constituições*² da *Companhia de Jesus* estava previsto o governo dos Colégios, cabendo ao Reitor a estrita observância das normas expressas naquelas *Constituições*, bem como a sustentação de todo o colégio com as suas orações e empenhos, esforçando-se para fazer os indivíduos progredirem na virtude e na ciência, defendendo a saúde dos alunos e os bens do colégio, tanto móveis e imóveis, nomeando com discrição os encarregados dos ofícios em número suficiente e competente para o seu desempenho.

Seguindo nesta hierarquização, temos o Prefeito de Estudos, que era o braço direito do Reitor na orientação pedagógica. Homem de doutrina e de larga experiência de ensino, acompanhava de perto toda a vida escolar, visitava periodicamente as aulas, fiscalizava a execução dos programas e dos regulamentos, formava e aconselhava os novos professores articulando as atividades de todos.

[...] 2. *Autoridade do prefeito de estudos*. – Na direção dos estudos terá como assistente um Prefeito de estudos ao qual dará toda a autoridade que julgar conveniente para o desempenho cabal de seu ofício.[...] (*apud* FRANCA, 1952)

As regras do Prefeito Geral de Estudos, contidas no *Ratio*, são assim expressadas:

1. *Dever do Prefeito*. - Dever do Prefeito é ser o instrumento geral do Reitor, a fim de, na medida da autoridade por ele concedida, organizar os

² A primeira edição das *Constituições da Companhia de Jesus* data de 1559 sendo que as mesmas haviam sido apresentadas em 1550 por Santo Inácio de Loyola aos padres da Companhia de Jesus que estavam em Roma.

estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as freqüentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus.

3. *Não dispense.* - Na organização dos estudos não introduza mudanças nem dispensas, mas, onde for mister, consulte o superior. (*apud* FRANCA, 1952)

Nos grandes estabelecimentos, em que se reuniam as Faculdades Superiores e os Cursos de Humanidades, existia a figura do Prefeito dos Estudos Inferiores que se subordinava ao Prefeito dos Estudos Gerais encarregado dos estudos nas Faculdades, atuando como seu auxiliar. A sua função se resumia em:

1. *Fins.* — Entenda que seu ofício é ajudar, por todos os meios, ao Reitor na direção e orientação das nossas escolas de modo que os seus alunos aproveitem não menos na virtude do que nas letras

2. *Subordinação ao Prefeito Geral.* - No que se refere à disciplina, consulte só ao Reitor; no que concerne aos estudos também ao Prefeito Geral dos Estudos; não se afaste das suas prescrições; não suprima nenhum costume estabelecido, nem introduza novos. (*apud* FRANCA, 1952)

Se o número de alunos fosse muito grande e se para o bom andamento dos trabalhos fosse necessário, nomeava-se ainda um Prefeito de Disciplina, incumbido de auxiliar o Prefeito de Estudos, principalmente na manutenção geral da ordem e do bom comportamento.

Regras do Prefeito de disciplina. — Onde o Provincial der ao Prefeito dos estudos inferiores um assistente que se poderá chamar prefeito de disciplina, a ele se aplica a regra nº. 2 do Prefeito, as regras relativas ao comportamento, que vão do nº. 37 até ao fim, e ainda, se parecer conveniente as que se referem aos exames dos novos alunos do nº. 9 ao nº. 13. (*apud* FRANCA, 1952)

Continuando nesse sistema hierárquico, temos, abaixo do Prefeito de Estudos, o professor que deveria se submeter às ordens do Prefeito, além de seguir as orientações do *Ratio* no que diz respeito à sua formação, à preparação e ao desenvolvimento das atividades durante as aulas.

Aos professores das Faculdades Superiores cabia seguir as seguintes regras principais:

4. *Obediência ao Prefeito.* — Obedeça ao Prefeito dos estudos em tudo quanto se refere aos estudos e à disciplina das aulas; entregue-lhe, para serem revistas, todas as teses, antes de propô-las; não explique livro ou autor fora dos que estão em uso nem introduza novos métodos no ensino ou nas disputas.

19. *Tratar com o bedel.* - Trate às vezes com o ajudante ou bedel, nomeado pelo Reitor, interrogue-o sobre o estado geral da aula, sobre a aplicação e aproveitamento dos externos e procure que ele se desempenhe do seu ofício com exatidão e fidelidade. (*apud* FRANCA, 1952)

Quanto aos professores das classes inferiores:

1. *Fim.*- Aos jovens confiados à educação da Companhia forme o Professor de modo que aprendam, com as letras, também os costumes dignos de um cristão. (*Const.* p.4, c. 7, n. 2) Concentre de modo especial a sua intenção, tanto nas aulas quando se oferecer o ensejo corno fora delas, em moldar a alma plástica da juventude no serviço e no amor de Deus, bem como nas virtudes com que lhe devemos agradar. De modo particular observe o seguinte: (*Const.* p. 4, c. 16, n. 4)

11. *Obediência ao Prefeito.* - Obedeça ao Prefeito dos estudos ginasiais em tudo quanto se refere à disciplina escolar. Sem o consultar não admita ninguém na aula ou dela o expulse, não comece explicar livro algum, nem dispense ninguém dos exercícios escolares comuns. (*apud* FRANCA, 1952)

Auxiliando o trabalho do professor existia também a figura do ajudante do professor, ou Decurião (Bedel), aquele aluno que deveria seguir as ordens do professor e zelar pelo bom andamento dos trabalhos, segundo as regras:.

1. *Obediência ao Professor.* - Seu dever é executar fielmente tudo o que lhe prescrever o Professor e de modo especial quanto se refere aos exercícios escolares.

2. *Sobre a aula.* - Zele pelo asseio da aula e da cátedra; providencie para que nela haja algum quadro piedoso; não falem assentos; estejam limpos e em ordem; se consertem os quebrados ou estragados; se reservem para os nossos e para os outros religiosos lugares separados dos externos; as aulas se abram a tempo.

7. *O que deve referir ao Superior.* - Se notar que algum dos nossos estudantes não comparece às lições, repetições, disputas ou deixa de cumprir algum dos deveres relativos ao estudo ou à disciplina, leve-o ao conhecimento do Superior. (*apud* FRANCA, 1952)

E, finalmente, encontramos o aluno como último integrante desta cadeia hierárquica e que, dentre outras, estavam sujeitos às seguintes regras:

1. *Aliança da ciência à piedade.* - Os que, com o fim de se instruir, freqüentam os colégios da Companhia de Jesus, entendam que, com a graça de Deus, se empregará todo o cuidado para que sejam formados não menos na piedade e nas outras virtudes do que nas artes liberais.
8. *Obediência.* - Obedeçam todos aos seus professores e, tanto nas aulas como em casa, observem com toda a diligência o método de estudo por eles prescrito. (APUD FRANCA, 1952)

Quanto ao programa educacional ou currículo, desenvolvido pela Companhia de Jesus, ele não se limitava ao ensino das primeiras letras. Além do curso elementar, a ordem mantinha o curso de Letras ou Humanidades, considerados de nível secundários, o curso de Filosofia e Ciências, também denominado curso de Artes, e o curso de Teologia ou Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar em Portugal, na Universidade de Coimbra, a mais conceituada no campo das ciências jurídicas e teológicas da época, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina. Essa divisão básica deveria ser rigorosamente seguida por todos os colégios.

No que diz respeito à metodologia, diz Franca:

Sob o nome de metodologia compreendemos aqui tanto os processos didáticos adotados para a transmissão de conhecimentos, quanto aos estímulos pedagógicos postos em ação para assegurar o êxito do esforço educativo. A intenção que nos ditou foi não só de orientar os professores novos como de unificar o sistema de ensino e a tradição pedagógica da Ordem. Nem por isso houve uma padronização rígida que tolhesse a espontaneidade indispensável ao trabalho dedicado de formação das almas. A própria multiplicidade de métodos propostos já deixa uma ampla liberdade de opção adaptada à diversidade dos dons e à variedade das circunstâncias. Ao mestre, além disto, se conferem largos poderes de iniciativa, não só o emprego dos métodos indicados, senão também na invenção de outros. Norma e liberdade, tradição e progresso balançam-se em justo equilíbrio [...]. As Constituições já haviam enunciado o princípio: “na medida do possível a todos se trate com o espírito de brandura, de paz e da caridade”. O *Ratio Studiorum* conservou-o fiel e o aplicou com inteligência. (apud FRANCA, 1952)

Assim, fica demonstrada a hierarquia administrativa das instituições de ensino da Ordem Jesuítica, bem como, brevemente, os principais pontos referentes ao currículo e à

metodologia contidos no *Ratio Studiorum*, com suas regras de organização e seu plano de ensino.

O *Ratio Studiorum* e a realidade brasileira

O Brasil se apresentava como uma realidade muito distante daquelas que até então tinham sido campo de trabalho dos jesuítas dedicados à tarefa educacional. Aqui, catequese, fim último da Ordem, e educação deveriam andar atreladas, uma vez que instruir os indígenas de acordo com os preceitos divinos significava também lhes dar um aparato educacional. Acreditava-se que, sem a educação, não seria possível o desenvolvimento da Colônia, pois as crianças aqui nascidas, independentemente de serem fruto da miscigenação, precisavam ser educadas moral e intelectualmente.

É de se supor que, desde os primeiros momentos, os membros da Companhia de Jesus perceberam que o trabalho no território brasileiro deveria se dar de outra maneira. Aqui as peculiaridades eram tantas que simples adequações não seriam suficientes; era preciso inovar, porém sem perder de vista o fim último da vinda dos jesuítas, ou seja, a conversão dos pagãos à fé católica. Santo Inácio de Loyola

compreendeu que dada a diversidade dos costumes das diversas regiões, nem tudo seria conveniente para todos. Por outro lado, para que a feição e a imagem da Companhia fossem a mesma em toda parte e as Constituições fossem aceitas e respeitadas permanentemente, era necessário que se ajustassem, quanto possível, aos costumes de todas as Províncias (*Constituições*, 2004, p.20)

No Brasil, mestres como Manuel da Nóbrega,³ José de Anchieta⁴ e Antônio Vieira⁵ foram obrigados, pelas circunstâncias, a fazer concessões e a ceder em vários momentos da

³ Manoel da Nóbrega entrou na Companhia de Jesus em 21 de novembro de 1544. Chegou ao Brasil com outros jesuítas, em 29 de março de 1549, para fundarem a Província do Brasil quando da vinda do primeiro governador geral, Tomé de Sousa. Em 25 de janeiro de 1554, alguns jesuítas capitaneados por Nóbrega, lançaram a pedra fundamental da atual cidade de São Paulo.

⁴ José de Anchieta chegou à Bahia com 20 anos de idade, em julho de 1553, na companhia de Duarte da Costa, segundo Governador Geral, e do padre Luiz da Grã, futuro provincial dos jesuítas. Três anos antes, aos 17, Anchieta entrara na recém fundada Companhia de Jesus. Com pendor para o domínio de idiomas, redigiu catecismos, gramáticas e diversos autos para a catequização dos índios, na língua geral (tupi-guarani). Faleceu em 9 de julho de 1597, em Reritiba, atual Anchieta (ES).

atuação da Ordem em nosso território, além de defenderem perante seus superiores as vantagens que tais concessões poderiam trazer.

O que primeiro pode ser caracterizado como uma concessão, e até mesmo como uma adequação à cultura nativa, é o esforço empreendido no sentido de aprender a língua dos indígenas. Esse esforço, aliado à tradução de orações e músicas católicas para esta “língua geral” tornou-se traço significativo do trabalho dos missionários. A elaboração de gramáticas das línguas indígenas fez com que os jesuítas incorporassem o aprendizado dessas línguas às instituições educacionais da Ordem.

Os jesuítas buscaram aproximar as histórias narradas pelos índios das histórias da cristandade européia, identificando alguns mitos nativos com essas histórias. Como aqui o aparato religioso era mínimo em relação ao encontrado em outros lugares, essa tentativa de aproximação das duas culturas apareceu como uma forte aliada da catequese.

A educação escolar também teve que sofrer modificações, a começar pela alteração do conteúdo que deveria ser ensinado pelos jesuítas.

A ocupação de um território que não apresentava nenhuma infra-estrutura já fazia com que a educação no Brasil tomasse rumos distintos. Aqui os primeiros jesuítas tiveram que colocar sua força de trabalho a serviço do ideal da evangelização. Os padres precisavam empregar suas habilidades manuais na construção de suas casas e colégios, caso contrário não conseguiriam trabalhar nesse ambiente que logo se mostrou hostil aos desejos desses homens.

Os padres que atuavam no Brasil encontraram meios de adequar as regras, e até mesmo de inová-las, fugindo às rígidas instruções contidas no *Ratio Studiorum* e trabalhando segundo as evidentes necessidades locais.

Uma dessas inovações foi a introdução do ensino profissional, pois para a construção das casas, igrejas, fazendas, colégios, aldeias e vilas, era necessária uma mão-de-obra formada nos mais variados ofícios, visto que a sociedade colonial necessitava de profissionais. Os padres procuravam suprir o mercado, pedindo que viessem oficiais especializados do reino e, paralelamente, aprendiam eles próprios os diversos ofícios para

⁵ Antonio Vieira nasceu em Lisboa, em 06 de fevereiro de 1608, partindo com a família para o Brasil, com destino à Bahia, aos seis anos de idade. Entrou no noviciado da Companhia de Jesus, em 05 de maio de 1623. Notabilizou-se como defensor da liberdade dos índios e autor e pregador real de sermões na Capela Real, em

ensinar aos colonos e índios. O aprendizado de cada ofício, pelo que pudemos verificar, dava-se de modo informal e prático, durante a execução de uma obra ou no exercício do ofício.

Outra inovação na atuação dos jesuítas foi que, com sua política de instrução – uma escola, uma igreja - constituíram um sistema de educação e conseguiram expandir sua pedagogia através do teatro, da música e das danças, “multiplicando seus recursos para atingir a inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração” (AZEVEDO, 1943, p. 290). O domínio da língua geral dos nativos permitiu aos jesuítas terem a percepção de que o teatro, a música e a dança seriam recursos eficazes na propagação da doutrina da fé cristã.

Porém, todos os esforços não surtiram os efeitos desejados. Mesmo quando pareciam aceitar a fé católica, os indígenas seguiam praticando seus antigos costumes, julgados altamente pecaminosos pelos jesuítas.

Retornando à educação oficial ocorrida dentro das instituições dirigidas pelos jesuítas apoiados no *Ratio Studiorum*, temos a afirmar que também aqui encontramos peculiaridades e inovações, até mesmo após a promulgação definitiva do plano de estudos no final do século XVI, ou seja, passado meio século do trabalho dos jesuítas na colônia portuguesa.

As duas primeiras adaptações educacionais já mencionadas foram o aprendizado da língua nativa e sua incorporação nas atividades das instituições da Ordem e o aprendizado e a execução de certos ofícios necessários à realidade em que viviam. Porém, outras duas merecem destaque: os aldeamentos e os níveis educacionais que foram implantados nas Casas e Colégios dirigidos pelos inicianos no Brasil.

A política dos aldeamentos foi uma solução apresentada por volta de 1556 pelo chefe da missão brasileira, Manuel da Nóbrega, com o intuito de solucionar o problema da cristianização, que, até então, não tinha encontrado o êxito desejado.

A segregação do gentio atendia às diretrizes contidas no Regimento de Tomé de Sousa, documento que deixava claro que os nativos não deveriam conviver no mesmo espaço em que os demais colonos, e sim serem isolados para garantir o total domínio da

Lisboa. Foi embaixador junto à França, Holanda e Roma. Em 1649 foi iniciada, pelo Tribunal do Santo Ofício, uma perseguição a Vieira. Em 18 de julho de 1697 faleceu no Colégio da Bahia.

metrópole sobre eles. O tipo de aldeamento apresentado pelo Regimento pode não ser o mesmo que depois se implantou, no entanto, ambos têm como base a necessidade de sujeição do índio. Para assegurar que os índios realmente seguiriam os jesuítas, eles eram acompanhados por soldados do governo colonial e aqueles que resistissem estariam sujeitos às consequências da “guerra justa”,⁶ já prevista no regimento de Tomé de Sousa e “toda guerra justa gerava escravidão justa” (PAIVA, 1982, p.33).

Após a implantação dos aldeamentos, os membros da Companhia se envolveram intensamente na administração desses novos espaços de catequese, acreditando ser a melhor solução para os indígenas, os colonos e os clérigos. Nessas localidades, os jesuítas poderiam catequizar os nativos mais rapidamente, isolando-os dos maus exemplos e da exploração dos colonos, além de limitar o espaço físico que ocupariam, liberando áreas para a agricultura e a expansão das vilas e cidades, adequando-os às formas “civilizadas” de economia e convívio social. A disciplina era outro elemento presente nos aldeamentos, não apenas para manter a ordem, como também para ajudar na destruição dos antigos hábitos dos nativos, através da obediência, sendo obrigados a seguir a rigidez imposta pelos padres. Dentro dos aldeamentos muitos foram os meios utilizados para a adequação dos índios aos padrões cristãos. Podemos afirmar que esses meios tinham conotação pedagógica, pois não deixavam de trabalhar para um fim educacional: a conversão do gentio e sua adequação ao modo de vida do “homem branco”, tido como correto pelos jesuítas.

Quanto aos níveis educacionais implantados nas instituições da Ordem Jesuítica, temos como inovação a implantação do ensino elementar com classes de ler, escrever e contar e a do ensino de Humanidades.

Logo após a fundação dos Colégios, nas regiões mais povoadas da Colônia, e a introdução do ensino elementar, foi implantado o ensino de Humanidades caracterizado pelo *Ratio* como elemento do ensino secundário. O curso era estruturado da mesma maneira que nas demais localidades. As leituras básicas constituíam-se de autores antigos, cujas obras eram enviadas de Portugal, conforme as normas do plano de estudos.

⁶ [...] E porque cumpre muito a serviço de Deus e meu prover-se nisto de maneira que se evite, hei por bem que daqui em diante pessoa alguma de qualquer qualidade e condição que seja, não vá saltar nem fazer guerra aos gentios por terra nem por mar, em seus navios, nem em outros quaisquer sem vossa licença ou do capitão da capitania de cuja jurisdição for, posto que os tais gentios estejam levantados e de guerra [...] Regimento de Tomé de Sousa de 1549, ordenado por El-Rei. A guerra justa, portanto, deveria ser consentida

Administrativamente as instituições de ensino se organizaram dividindo os Colégios em setores geográficos, passando o Rio de Janeiro a ser responsável pelas Casas e pelos Colégios localizados na região sul; à Bahia caberia a coordenação das unidades localizadas na parte central da Colônia e a Pernambuco, a das regiões Norte e Nordeste.

Em suma, no Brasil também foi instalada toda a hierarquia administrativa e docente dos colégios que era prescrita pelo *Ratio Studiorum*. Essa hierarquia era supervisionada pelos padres visitantes enviados da Europa pelo Provincial Geral da Companhia.

Portanto, podemos concluir que o modelo educacional que os jesuítas trouxeram para a colônia evoluiu da catequese e atingiu os níveis mais altos previstos em seu rigoroso plano de estudo. Exceções foram toleradas, pois todas as adaptações e inovações adotadas pelos padres e irmãos tinham o objetivo de catequizar os nativos e adequá-los à sociedade européia.

Quanto à administração da escola jesuítica, observamos que, embora sujeitos a uma rígida hierarquia traçada detalhadamente pelo *Ratio Studiorum*, os jesuítas viram-se forçados pelas circunstâncias locais a introduzirem novos elementos, aproveitando sua própria flexibilidade ou fazendo verdadeiras mudanças em suas orientações, desenvolvendo novos meios de atuarem junto à comunidade, de modo a assegurar a efetivação dos objetivos da Ordem. Embora possamos discordar desses objetivos e mesmo de certos métodos utilizados para alcançá-los, somos forçados a reconhecer os méritos da administração dos jesuítas que, sem dúvida, mostrou-se eficiente na perseguição de seus ideais.

A administração escolar na fase pombalina

As escolas jesuítas floresceram e dominaram plenamente a educação colonial até a segunda metade do século XVIII, quando tem início o assim conhecido Período Pombalino, com as amplas modificações contidas na chamada Reforma Pombalina e que teve como uma de suas ações centrais a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, de Portugal e da colônia.

pelos representantes do Rei na Colônia e tinha papel de defender os convertidos dos que lhes impunham risco e perigo, que ora poderiam ser os índios, ora colonos.

A análise das transformações da sociedade portuguesa em meados do século XVIII, consubstanciadas nas Reformas Pombalinas, que abarcaram os âmbitos econômico, administrativo e educacional, tanto em Portugal como nas suas colônias, requer o conhecimento da situação da metrópole nesse período.

A política colonial portuguesa tinha como objetivo a conquista do capital necessário para sua passagem da etapa mercantil para a industrial. Porém, Portugal não conseguiu alcançar este objetivo. A nação que se destacava nesse período era a Inglaterra, bastante beneficiada pelos lucros coloniais de Portugal, com o qual estabelecia uma relação comercial marcada pela grande desvantagem de capital português (RIBEIRO, 2000, p. 29). Segundo Leôncio Bausbaum (1957) a Inglaterra, a partir do século XVI e, principalmente, do século XVII, já era uma nação burguesa e industrial estando à frente das demais.

Nessa relação, Portugal se tornara um país pobre e despovoado e com uma lavoura decadente e de caráter feudal, quase sem terras e sem fontes de renda, com uma burguesia mercantil rica, mas com grande deficiência política.

Neste período, o então Rei de Portugal, D. José I, nomeou para seu Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que governava com a intenção de recuperar a economia através da concentração do poder real e da modernização da cultura portuguesa, reforçando o Pacto Colonial.

Pombal procurou industrializar Portugal, decretando altos impostos sobre os produtos importados. Fundou a Companhia dos Vinhos do Douro, que monopolizou a comercialização dos vinhos em Portugal, prejudicando a nobreza que produzia vinho em suas quintas; incentivou a produção agrícola e a construção naval; reformou a instrução pública e fundou várias academias, além de reorganizar o Exército português.

A idéia de pôr o reinado português em condições econômicas tais que lhe permitisse competir com as nações estrangeiras, era talvez a mais forte razão das reformas pombalinas. Assim, em relação à colônia, Pombal procurou organizar melhor a exploração das riquezas do Brasil, pois, dessa forma, aumentaria os ganhos de Portugal.

Dentre os muitos efeitos advindos da reforma pombalina, nos deteremos apenas nos relativos à expulsão dos jesuítas e seu impacto no sistema educacional brasileiro, objeto principal de nossa reflexão.

Quanto às reformas no campo da educação, os objetivos que conduziram a administração pombalina à criação das Aulas Régias foi um imperativo da própria circunstância histórica. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir prontamente a enorme lacuna que se abria na vida educacional, tanto portuguesa quanto de suas colônias.

Em substância, o Alvará⁷ Régio de 28 de junho de 1759 teve como significado central a tentativa de manter a continuidade de um trabalho pedagógico interrompido pela expulsão dos jesuítas. A educação jesuítica não mais convinha aos interesses comerciais defendidos por Pombal, nem aos seus ideais de modernizar Portugal, que se estendiam também às suas colônias; ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

É dentro dessa ordem e em seu nome que o Alvará pode ser visto como o primeiro esforço no sentido da secularização das escolas portuguesas e de suas colônias, entendendo que somente um ensino dirigido e mantido pelo poder secular poderia corresponder aos fins da ordem civil.

A ingerência do Estado na educação começa a ganhar vulto a partir deste período, pelo menos no que diz respeito ao controle e gestão administrativa do sistema escolar, concomitante com a idéia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, ligados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados Nacionais europeus.

É nesse sentido que o mesmo Alvará cria o cargo de Diretor Geral dos Estudos, com amplas atribuições, e determina a prestação de exames para todos os professores, além de proibir o ensino público e particular, sem licença do Diretor Geral. Com efeito, o Diretor Geral dos Estudos era responsável pelos concursos de provimento de professores régios, pela concessão de licenças para o magistério público ou privado e pela designação de comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores, tentando controlar e fiscalizar o ensino ministrado.

⁷ Segundo Heloísa Bellotto (2004, p.93), alvará é uma “modificação, declaração sobre ou reiteração de normas já estabelecidas pela autoridade soberana, em geral com validade de um ano”. É “[...] uma lei geral que tem por objeto modificações e declarações sobre coisas já estabelecidas. Difere da lei que objetiva novas criações e estabelecimentos...” (*apud* BELLOTTO, 1991, p. 60).

Com uma ação intensiva, o Estado português assume definitivamente o controle da educação colonial. A criação da figura do “Diretor Geral dos Estudos” deixa bem clara, no mesmo “Alvará”, a intenção da Coroa de uniformizar a educação na Colônia e fiscalizar a ação dos professores por ela nomeados, além de controlar e uniformizar os materiais didáticos utilizados pelos professores, o que também aparece devidamente recomendado pelo Alvará, de modo a que não houvesse choque de interesses, isto é, que não houvesse nenhum outro poder, como era o dos jesuítas, a afrontar as determinações da Coroa. Cabe, agora, à Coroa a instalação de um novo sistema de ensino, e é exatamente essa a linha pela qual segue o Alvará Régio.

Ainda através desse alvará, o Marquês de Pombal, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, criava as Aulas Régias ou Avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e sem articulação umas com as outras. As aulas régias não impediram, no entanto, a continuidade do funcionamento dos Seminários e Colégios de outras ordens religiosas (Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, principalmente), cuja atuação, contudo, não se comparava à amplitude alcançada pelos Colégios e Seminários da ordem dos jesuítas. Como bem assinalou Niskier (1985)

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os Franciscanos e os Carmelitas. (p. 34)

Nas *Instruções*⁸ do Alvará de 1759, transparece claramente o objetivo que norteou a reforma na instrução. A preocupação básica era de formar o perfeito nobre, simplificando os estudos, abreviando o tempo do aprendizado de latim, facilitando os estudos para o ingresso nos cursos superiores, além de propiciar o aprimoramento da língua portuguesa, diversificar o conteúdo, imprimir-lhe uma natureza científica e tornar os estudos mais práticos.

⁸ Instrumento para orientar a execução de leis e decretos (atos normativos), fazendo menção aos artigos cujos conteúdos se está detalhando e regulamentando (BELLOTTO, 2004, p.96).

Estas providências, entretanto, não foram suficientes para assegurar a continuidade e a expansão das escolas brasileiras, constantemente reclamadas pelas populações que até então se beneficiavam dos colégios jesuítas. Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução.

A partir das experiências administrativas da Direção Geral de Estudos, nos anos anteriores, a Mesa Censória, criada em 1767, apontou as necessidades tanto na metrópole quanto na colônia referentes ao campo educacional. Assim, os estudos menores ganharam mais atenção com a instituição, em 1772, do “Subsídio Literário”⁹, destinado à manutenção dos ensinos primário e secundário.

Contudo, apesar da criação das classes elementares com aulas avulsas de latim, filosofia, grego e retórica, como vimos acima, e com a instituição do Subsídio Literário na tentativa de manter e expandir o ensino, pedagogicamente esta nova orientação é um retrocesso, embora tenha representado também algum avanço ao exigir novos métodos e novos livros. Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país. Como bem aponta Fernando de Azevedo, essa foi “a primeira, grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil”.

A saída dos jesuítas da colônia significaria a completa desarticulação do sistema educacional escolar; sem jesuítas, não haveria escolas no Brasil. Foi de quase trinta anos o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras: da completa expulsão dos jesuítas e do dismantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, até a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação.

As aulas régias instituídas por Pombal para substituir o ensino religioso constituíram a primeira experiência de ensino promovida pelo Estado na história brasileira. A educação no Brasil passa, então, a ser uma questão de Estado. Desnecessário frisar que este ensino servia a uns poucos, em sua imensa maioria filhos das incipientes elites coloniais.

A Reforma Pombalina, portanto - apesar das várias tentativas, através de sucessivos alvarás e cartas régias – só logrou desarranjar a sólida estrutura educacional construída

⁹ O “subsídio literário” consistiu num imposto que incidia sobre a carne, vinho e a cachaça, passando assim o ensino público a ser financiado pelo Estado e para o Estado.

pelos jesuítas, confiscando-lhes os bens e fechando todos os seus colégios. Assim, em lugar de um sistema razoavelmente unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, calcado em aulas isoladas que eram dadas por professores leigos e mal preparados, administrados por um Diretor Geral dos Estudos que tudo fiscalizava e controlava.

A administração escolar no período joanino

Em 30 de novembro de 1807, cumprindo determinações de Napoleão Bonaparte, as tropas do General Juno invadiram Lisboa. Diante dessa invasão, a Família Real e a Corte Portuguesa se viram obrigadas a vir para o Brasil, sob a guarda inglesa, instalando a sede do governo no Brasil, transformando-o em Reino Unido a Portugal.

Para todas as potências em fase de industrialização, principalmente a Inglaterra, ansiosas por ampliar seus mercados consumidores, os monopólios comerciais constituíam um grande obstáculo. Assim, cedendo aos interesses conjugados dos grupos coloniais exportadores e da burguesia industrial inglesa, o Príncipe Regente se viu obrigado a decretar a “abertura dos portos” (1808).

Para os senhores de escravos e de terras da colônia, a metrópole, em consequência de seu debilitamento no quadro internacional, não tinha condições de garantir nem preço, nem mercado para a produção colonial. A camada média que surgiu com a mineração, sob influência da ideologia burguesa, defendia o liberalismo econômico e político. Os grupos internacionais, ou seja, a burguesia dominante nas sociedades industriais inglesas, necessitavam do aumento dos antigos mercados, bem como da conquista de novos.

A abertura dos portos simbolizava o fim do monopólio português sobre o comércio brasileiro, o que significava o fim da dependência econômica do Brasil em relação a Portugal, e sua transferência para uma potência protetora e supostamente aliada: a Inglaterra. A Proclamação da Independência (1822) apenas formalizaria a emancipação no plano político.

A necessidade de instalação imediata do governo português em território colonial obrigou a uma reorganização administrativa com a nomeação dos titulares dos ministérios e

o estabelecimento, no Rio de Janeiro, então capital, de quase todos os órgãos de administração pública e justiça, o que favoreceu também o desenvolvimento da vida urbana nos principais centros.

Era toda uma mentalidade, hábitos e costumes ‘civilizados’, assim como a condição de vida material e social sofisticada que se transplantavam de um só golpe. (XAVIER, 1980, p.55)

Sendo assim, a vinda da Família Real trouxe profundas modificações para a Colônia, especialmente no campo educacional, lançando as bases de nossa evolução cultural. A colônia, principalmente o Rio de Janeiro sendo a sede da Corte Portuguesa, recebeu um significativo impulso cultural e educacional que resultou num grande avanço para todo o país, já que atingiu principalmente a formação de suas lideranças intelectuais e políticas.

Quanto ao ensino, a transladação da Corte trouxe novos horizontes. Esse impulso se originou da necessidade imediata de suprir deficiências coloniais para a instalação da sede da administração do Reino. Daí, por exemplo, a multiplicação de cadeiras de ensino e a criação de novos cursos e instituições culturais e educacionais.

A Colônia, como sede do governo, necessitou de uma série de mudanças. Uma delas foi na política educacional que vinha sendo seguida, fundando-se várias instituições, como a Imprensa Régia, que possibilitou a produção tipográfica; a Biblioteca Nacional; o Museu Nacional; as escolas de ensino superior, como a Academia Real de Marinha e a Academia Real Militar, os cursos superiores de cirurgia, anatomia e medicina e os cursos para a formação de técnicos, em áreas como economia, desenho técnico, química, agricultura e indústria. Através dessas instituições, nossa cultura se emancipa da de Portugal, rompendo com a Universidade de Coimbra.

Em razão da revogação do Alvará de 1785, que fechara todas as fábricas, em 1812 é criada a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros (MG); com estudos de botânica e Jardim Botânico anexos; o de química (1817), abrangendo química Industrial, geologia e mineralogia; em 1818, o de desenho técnicos. No Rio, o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814). Tais cursos deveriam formar técnicos em economia, agricultura e indústria. (RIBEIRO, 2000, p.41)

A expressão “curso” não dá idéia precisa do que realmente existia, pois muitos deles correspondiam a aulas, e pelas condições imediatas de sua criação, tiveram um caráter de organização isolada (não universitária) e preocupação profissionalizante. Mas eram também revestidos de um aspecto positivo: o de terem surgido de necessidades reais do Brasil, representando, pois, uma ruptura, embora não total, com o ensino jesuítico colonial, uma vez que não houve reformulação nos níveis escolares anteriores e que a maioria dos cursos seguia ainda padrões literários (retóricos) e não científicos. (RIBEIRO, 2000, p. 41-42)

A partir desse período, considerando essas mudanças, teve origem o que viria a ser a estrutura do ensino imperial, composta dos três níveis – o primário, o secundário e o superior.

As medidas relativas à organização da instrução elementar foram poucas, ficando restritas à esfera privada. Havia uma multiplicidade de formas e locais de ensinar e aprender nas grandes propriedades rurais, nos espaços urbanos, sendo o ensino ministrado por padres, preceptores, familiares, variando de acordo com as posses e os objetivos das famílias que demandavam a instrução. Essas diversas formas de ensino coexistiam por muito tempo, mas foi com D. João que iniciou um controle progressivo do Estado sobre a Educação formal e tomou as primeiras iniciativas para se organizar um sistema de instrução primária. (Lopes, p.99)

No que se refere ao ensino primário, continuava sendo oferecido por escolas de ler e escrever, com poucas cadeiras de primeiras letras, visando uma instrumentalização técnica. Sua importância aumentava em passos lentos, à medida que crescia o número de pessoas que viam nele um modo de se preparar para o secundário e também para pequenos cargos burocráticos.

Quanto ao ensino secundário, permaneceu a organização de Aulas Régias de gramática latina, tendo o Diretor Geral de Estudos como figura central de sua administração, controle e fiscalização.

No governo de D. João VI, as escolas foram abertas mediante Provisão Régia e, depois, por despacho da Mesa de Desembargo do Paço. A forma extremamente centralizada na mão da Corte incluía as autorizações para se ensinar, as nomeações dos professores e a abertura de escolas (FÁVERO, 1996, p. 36).

Em suma, como podemos perceber, ao longo de todo o período estudado não houve

um sistema público de ensino eficiente e que atendesse às necessidades locais da Colônia. Os jesuítas, a rigor, não se ocuparam da educação das camadas populares, dedicando-se, basicamente, à catequese dos indígenas e à instrução dos filhos das elites.

No período pombalino, com as reformas no campo da educação, objetivadas pelo projeto de secularização do ensino, esse quadro teve alteração modesta, sendo que as aulas régias que seriam uma alternativa para suprir as deficiências no plano da educação, não atenderam à demanda acumulada de dois séculos de predominância do jesuitismo, permanecendo como privilégio da elite colonial. Na prática, os professores régios estavam à mercê de atrasos de pagamentos de mais de ano, revelando a precariedade das reformas, mesmo tendo para isso um imposto específico, o Subsídio Literário.

Com o estabelecimento de D. João VI e da Corte portuguesa no Brasil, houve uma profunda modificação no plano institucional, em decorrência do surgimento da Imprensa Régia que permitiu a produção tipográfica em grande escala, da criação da Biblioteca Nacional e de instituições científicas como Museu Nacional e Jardim Botânico. Embora estas modificações tenham prestado grandes serviços à sociedade brasileira, carente de meios culturais, intelectuais e artísticos, além de ter plantado as sementes do nosso ensino superior, limitaram-se ao preparo dos elementos necessários aos negócios do governo, enquanto não se verificava progresso significativo nos demais níveis de ensino (primário e secundário), deixando em segundo plano a elevação cultural e educacional do povo, excluído de bens e da participação política.

Quanto à administração escolar no período joanino, podemos dizer que em praticamente nada mudou em relação ao período anterior, ou seja, as aulas avulsas continuavam sendo organizadas, fiscalizadas e controladas pelo poder central, representado pelo Diretor Geral dos Estudos, nos níveis primário e secundário, sendo que no nível superior havia os diretores, que eram os próprios professores dos cursos superiores que se submetiam diretamente às ordens do governo, o Imperador. Isto se deve ao fato de que D. João não adotou medidas que provocassem alterações significativas na organização do ensino primário nem do secundário, que continuaram existindo sob a forma das Aulas Régias instituídas pelo Marquês de Pombal.

Bibliografia

- AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p. 289-320.
- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos Permanentes**: tratamento documental. 2 ed. rev. ampl.. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.
- CONSTITUIÇÕES DA COMAPNHIA DE JESUS** e normas complementares. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 2 ed. rev. ampl.. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FRANCA, S. J., Pe Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**: o “*Ratio Studiorum*”. Rio de Janeiro: Livraria Editora Agir, 1952.
- GALLO, Sílvio. **Autoridade e a Construção da Liberdade**. Campinas: Faculdade de Educação, 1993. Tese de doutorado.
- LIMA, Oliveira. **D. João VI no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil**: o período heróico (1549-1570). Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1958.
- NISKIER, Arnaldo. **Administração da Escola**: uma gerência inovadora. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1985.
- PAIVA, José Maria. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Cortez, 1982.
- RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 18 ed. rev. ampl.. Campinas: Autores Associados, 2000.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.
- _____. **Poder Político e Educação de Elite**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1980.

A administração escolar no período imperial - 1822-1930

O colégio de Itabaiana criara fama pelo seu rigorismo. Era uma espécie de último recurso para meninos sem jeito. O Diocesano não me aceitara porque estava de matrícula encerrada. Lembraram-se do colégio de seu Maciel, como era conhecido nos arredores o Instituto Nossa Senhora do Carmo. Lá estiveram meus os primos uns dois anos. Voltaram contando as mais terríveis histórias do diretor. Um judeu. Dava sem pena de palmatória, por qualquer coisa. Era ali onde eu estava agora.

José Lins do Rego. *Doidinho*. 1933

O período imperial é uma fase importante para a compreensão das relações entre Estado e educação no Brasil, pois é uma época de significativas rupturas políticas e sócio culturais que interferirão, e modificarão a instrução pública, em especial a primária. Quando o Brasil declarou sua independência política de Portugal, a educação novamente foi lançada para a linha de frente das discussões. Tratava-se agora da necessidade da formação de quadros administrativos, da constituição de uma nova elite burocrática que substituísse a administração lusitana, bem como da necessidade de constituição de uma estrutura mínima que garantisse a instrução primária à população branca e livre; assim, a construção de um sistema nacional de instrução pública ia ao encontro das novas idéias da época, em que a instrução era vista como um meio de trazer a modernidade à sociedade.

Segundo Xavier (1994, p. 61) fazia-se necessário “construir o edifício instrucional, de que a jovem nação carecia, para tomar, finalmente, os rumos da civilização”. O crescimento da elite proprietária de terras, o desenvolvimento de uma vida urbana, onde se concentrava o aparelho administrativo e as atividades comerciais, juntamente com o novo *status* do Brasil que abandonara seus tempos de Colônia, favoreceram o aumento da demanda por instrução. A Lei Geral de 1827 seguiu nesse rumo: decretada como Lei Nacional, determinava em seu artigo primeiro: “Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias[...]” (*apud* FERREIRA, 1982, p.226), refletindo, assim, a concepção da responsabilidade do nascente Estado Nacional em legislar sobre a instrução pública. Considerada a primeira lei da educação nacional brasileira, a Lei Geral apresentava uma organização mínima para a existência de escolas de primeiras letras: propunha, inicialmente, a criação de escolas

determinando as matérias e o método, Monitorial ou Mútuo,¹⁰ que nelas deveriam ser utilizados; estabelecia os salários dos professores, as gratificações e a obrigatoriedade do concurso público para o provimento das aulas, além da criação de escolas de meninas.

Essa centralização da legislação, base para a instrução pública, permaneceria em vigor até 1834, mudando apenas a partir da decretação do Ato Adicional, lei que reformou a Constituição do Brasil (BRASIL, 1981) nesse mesmo ano.

Tal Ato introduziu diversas alterações na Constituição de 1824, entre as quais se pode destacar a substituição dos Conselhos Gerais pelas Assembléias Legislativas Provinciais - conferindo-lhes poderes para legislar sobre as divisões civil, judiciária e eclesiástica- bem como sobre a política e economia dos municípios.¹¹ Dessa forma, o Ato descentralizou a administração pública do país e, no campo da educação, tornou a garantia da instrução primária gratuita um dever das províncias (BRASIL. Constituição de 1824, 1981). Assim, apenas a instrução primária e o ensino secundário do município da Corte seriam responsabilidade da Assembléia Geral e do Governo Geral.¹² A instrução primária e o ensino secundário de todo o restante do Império caberiam às assembléias legislativas e aos presidentes de cada Província. Ou seja, a Constituição garantiu a gratuidade da instrução e, na sua reforma, o Ato Adicional delegou às províncias a sua execução.

Para que isso se realizasse, houve, num primeiro momento, a necessidade de as províncias promoverem uma transição entre a estrutura deixada pelo Governo Geral – que não chegou a ser totalmente descartada - e aquela que viria a ser consolidada pelos governos subseqüentes.

É interessante lembrar que essa transição na instrução pública, que ocorreu entre 1834 e 1851 e que vivenciou uma adaptação entre a herança colonial e a legislação decretada pelos governos provinciais, acompanhou uma transição na economia e no poderio

¹⁰ Método de ensino sistematizado na Inglaterra no século XVIII por Bell e Lancaster. Baseava-se na difusão da instrução primária a partir do aprendizado de muitos alunos por um único professor. Para isso, utilizava-se dos alunos mais adiantados, como monitores, para lecionarem aos demais (BASTOS, 1999).

¹¹ A Constituição de 1824 manteve a divisão do território brasileiro em Províncias e para garantir o direito de todo cidadão intervir nos “negócios da sua Província” criou o “Conselho Geral da Província” – órgão legislativo formado por 21 membros, nas províncias mais populosas, e por 13 membros nas demais – eleitos segundo as regras da Constituição. Em 1834, esses conselhos foram substituídos pelas assembléias legislativas (BRASIL, 1981).

¹² Essas eram as duas esferas máximas de poder da jovem Nação brasileira. Pela Constituição “os representantes da Nação Brasileira são o Imperador, e a Assembléia Geral” delegando o poder legislativo à Assembléia Geral com a sanção do imperador (BRASIL. Constituição de 1824, 1981).

político. Um dos emblemas desse período de transição é a inspeção que deveria ser realizada nas escolas, pois, apesar da reconhecida responsabilidade das Câmaras Municipais em fazê-la, era constantemente questionada pelos presidentes das Províncias que reclamavam o direito de executá-la.

Até 1845, nenhuma lei geral havia sido promulgada em São Paulo. Todas as questões relativas à instrução eram resolvidas, ou não, baseando-se nos precedentes existentes das leis anteriores, ou a partir da decretação de leis menores que, na maioria das vezes, tratavam dos salários dos professores, da criação de aulas e da manutenção das aulas de ensino mútuo existentes à época na capital e em algumas cidades da Província.

A Lei Geral nº 34, decretada em 16 de março de 1846, (SÃO PAULO, Província, 1868) foi a primeira, em São Paulo, a propor a ordenação e a fiscalização de toda a instrução pública, além da criação de uma Escola Normal para a formação de professores na Capital da Província. Prescreveu, em seus artigos, as matérias que deveriam ser ensinadas, a criação de escolas em todas as cidades, vilas e povoados - de acordo com o número da população, critério também para a existência da chamada “segunda aula”, que acrescentava, numa perspectiva de seriação, mais matérias às aulas de primeiras letras - a abertura e inspeção das escolas particulares assim como restrições às mesmas, a existência das escolas mistas, preconizando a co-educação; o fechamento das escolas com menos de 12 matriculados, as férias e os exames dos alunos.

A amplitude do alcance dessa Lei também passava pela necessidade de ordenação da carreira docente, baseada num rígido sistema de fiscalização das escolas a partir da criação de Comissões Inspetoras. Toda a rotina das escolas, dos alunos e dos professores deveria passar pelo crivo dessas comissões, compostas por três cidadãos residentes no local onde se pretendia criar as escolas, que prestariam contas das informações diretamente ao Presidente da Província. Nelas estavam representados o Governo Provincial, o poder municipal e a Igreja que exerceriam uma ação direta sobre as escolas e sobre os professores. No que diz respeito à divisão de poderes entre os membros dessas comissões, Kubo (1986) afirma que “[...] ao inspetor nomeado pelo governo estava reservada uma maior influência na comissão [...]” (p. 123), o que já anuncia, segundo essa autora, o conflito entre o poder municipal e o provincial.

Nessa época, para as escolas de primeiras letras, não havia o cargo de diretor. Os responsáveis diretos pela escola eram os próprios professores que eram subordinados ao Presidente da Província. Talvez por esse motivo, a grande preocupação desse período foi a de criar uma estrutura que fiscalizasse o trabalho dos docentes, considerando o número de alunos que freqüentassem as escolas.

No Ensino Secundário, a Lei Geral de 1846 criou a Escola Normal, e a Lei nº 33, de 13 de março de 1846, prescreveu a fundação de dois Liceus na Província. Porém, enquanto que para a Escola Normal a Lei não previu a criação de um cargo de diretor, determinando que “[...] a escola estará sob a immediata inspecção do governo, [...]” (SÃO PAULO – Província, 1868), para o Liceu o cargo foi estabelecido. A Lei nº 29, de 16 de março de 1847, que estabelecia os regulamentos dos Liceus em São Paulo, assim prescrevia: “O governo nomeará um cidadão de intelligencia e reconhecida probidade e patriotismo para directhor do licêo” (SÃO PAULO - Província, 1868).

O diretor, segundo esse regulamento, deveria tomar conta do Liceu, inspecionar a conduta dos professores, remetendo ao Presidente da Província os problemas e sugerindo alterações para mudanças, tanto na rotina do Colégio como na vida profissional de seus professores. Além disso, deveria encaminhar anualmente um relatório contendo: o estado moral e intelectual do Liceu; um mapa dos alunos freqüentes, declarando os aprovados, os reprovados e os que não fizeram os exames, e especificando os considerados incorrigíveis; deveria, ainda, atestar a freqüência dos empregados; discutir em Conselho, com os professores, os problemas do Liceu; repreender os alunos; designar os horários das aulas; despachar os requerimentos a ele destinados; marcar e presidir a banca de exames dos alunos, escolhendo os examinadores ; conceder, quando necessário, licença aos professores e aos porteiros; e, por fim, intermediar a correspondência entre os professores e o Presidente da Província.

Essa amplitude nas obrigações destinadas aos diretores deve ser analisada no contexto do incipiente nascimento do ensino secundário que, a partir daquele momento, pretendia agrupar, além das matérias antes dadas nas aulas avulsas, outras como geometria e mecânica aplicada às artes. Nos Liceus, segundo o regulamento, dever-se-ia ensinar “grammatica latina e língua franceza na primeira cadeira; philosophia racional e moral na

segunda; história e geographia, especialmente do Brazil, na terceira; geometria pratica, e noções geraes de mechanica applicada as artes, na quarta” (SÃO PAULO – Província, 1868). Dessa forma, o agrupamento e a divisão das matérias em um único espaço exigiam, ao menos idealmente, a figura de um diretor, responsável pelos professores, alunos e todas as atividades realizadas no estabelecimento de ensino.

Há indicações de que essa intenção de agrupamento das matérias do ensino secundário e, conseqüentemente, a organização interna dos Liceus, não se realizou da forma como foi idealizada. No discurso de abertura da Assembléia Legislativa do presidente da Província em 1848, Domiciano Leite Ribeiro dizia que “nos Licêos creados pela Lei Provincial de 13 de março de 1846 em Coritiba e Taubaté apenas estão providos, no daquela cidade a 1ª e a 2ª cadeiras, e no desta, a 1ª”. Os mapas sobre instrução pública do período mostram relações de alunos matriculados em aulas de “teologia dogmática”; professores lecionando em cadeiras de gramática latina e francesa em diversas cidades e uma cadeira vaga de gramática latina e francesa na “Villa de Áreas” (DISCURSO, 1848, 1848).

O ensino secundário desses Liceus, entretanto, não se equiparava ao ensino do Colégio Pedro II da Corte e esse fato, aliado à necessidade de prestação dos exames para o acesso ao Ensino Superior, fez, de acordo com Hisdorf (2000, p. 47), com que as Províncias fossem, gradativamente, abandonando seus Liceus. Quanto aos Liceus de São Paulo, segundo essa mesma autora, “[...]eles já não funcionavam na década de 50, e em 1868 o secundário foi nela legalmente desoficializado”.¹³

Nos Seminários¹⁴ de meninos e meninas existentes na capital e na cidade de Itu, mantidos pelo governo provincial, existia, da mesma forma, a figura do diretor e da

¹³ Essa situação contribuiu para que as aulas do ensino secundário fossem ministradas em Colégios particulares que também eram controlados pelos diretores, que, muitas vezes, eram também os seus donos. Os alunos que conseguiam o diploma desse ramo de ensino, em sua maioria, cursavam o Ensino Superior nas faculdades existentes no Brasil à época. Essas Faculdades e Academias Imperiais eram controladas também por diretores nomeados pelo Imperador.

¹⁴ Os Seminários de Educandos de meninos e meninas surgem em São Paulo a partir de 1825 como estabelecimentos de caridade para “abrigo e formação de crianças pobres, em particular órfãs de militares falecidos a serviço da Coroa; posteriormente, a legislação foi alterada para legalizar a presença, que já acontecia de fato, de expostos [crianças abandonadas] na Santa Casa, sem tutores ou parentes conhecidos” (HILSDORF, 2002, p. 363).

diretora, que eram responsáveis por essas instituições que acolhiam, davam moradia e alfabetizavam os órfãos da Província:

O governo provincial liberal procurou impor seu controle sobre as Casas de Educandos por meio de medidas que lhe reservavam a escolha do diretor e dos mestres de primeiras letras [...]. O seminário de meninos começou a funcionar com um diretor, três ajudantes, um capelão e um professor de ensino mútuo” (HILSDORF, 1999, p.207. *In* BASTOS, 1999).

No Seminário de meninas, “[...] por conta das diferenças de gênero, o estabelecimento feminino era administrado por uma família, que se encarregava também das tarefas educacionais e pedagógicas” (HILSDORF, 1999, p. 207. *In* BASTOS, 1999). Assim, ainda que ficasse sob a responsabilidade da mulher alfabetizar e administrar esses espaços de recolhimento de meninas, a existência da família no mesmo espaço físico funcionava como garantia de uma administração ilibada, pois a mulher ainda não era considerada capaz de se encarregar sozinha da administração escolar.

A linha de atuação do Estado provincial não passava somente pela preocupação em controlar internamente as instituições particulares, as aulas públicas, os seminários, o Liceu e a Escola Normal. A grande questão colocada, segundo os presidentes de Província, era a necessidade de formação dos professores e de um controle rigoroso sobre eles e sobre todos os estabelecimentos de ensino, controle que deveria ser feito pelo próprio governo, através da autorização prévia para o funcionamento e da inspeção externa, realizada por agentes do Estado provincial. Nos relatórios dos Presidentes das Províncias, inúmeras foram as observações nesse sentido. Em 1852, por exemplo, o Inspetor da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto, assim justificava a intervenção do Estado na educação:

Por conseguinte eu não digo que os soffrimentos da sociedade sejam a obra do vicio das escolas, nem que estejam ellas aparelhando alguma transformação, mas insisto, e não canço de repetir, que os nossos descuidos, a nossa indolência em interesse tão transcendente pode ameaçar-mos de um perigo irremediável [...]. (RELATÓRIO, 1852, 1852)

Para frear o “terrível perigo” que o “descuido” nas questões da educação poderia causar, essa intervenção do estado foi consolidada oficialmente com a promulgação dos dois Regulamentos para a instrução, previstos pela Lei de 1846.

O primeiro Regulamento, decretado em 1846, organizava as Comissões Inspetoras responsáveis pela fiscalização das escolas, em todos os lugares onde existissem escolas particulares ou públicas. O segundo, de 1851, revogou essa prescrição e criou uma estrutura de inspeção centralizadora, que referendava a intervenção direta do Estado na fiscalização das escolas, dos alunos e dos professores, através da criação da Inspetoria Geral da Instrução Pública e do cargo do Inspetor Geral (SÃO PAULO – Província, 1874).

O Inspetor seria responsável por toda a instrução da Província, devendo, através da verificação realizada pelos inspetores de distritos – membros indicados pelo Inspetor Geral, que tinham como obrigação inspecionar os 28 distritos em que a Província foi dividida -, supervisionar as escolas e enviar, anualmente, um relatório sobre o seu estado ao Presidente da Província que, obrigatoriamente, deveria remeter essas mesmas informações à Assembléia Legislativa.

Ainda o mesmo Inspetor assim elogiava o regulamento:

Por tanto a sciencia política hoje condemna a máxima que veda o Estado de se ingerir na educação dos homens; porque a historia revela que, abandonando o ensino ao arbítrio dos professores, ou as especulações do interesse privado, o desenvolvimento da intelligencia, a moralidade publica, a religião adoptada, o systema de governo, todos os mais altos interesses do Estado, podem cahir em soffrimento, se não serem abertamente destruídos; e assim o acto de 8 de novembro de 1851, pelo qual V. Ex. providenciou, e regularizou a intervenção da auctoridade em todos os estabelecimentos de ensino, é grande beneficio de que V.Ex. dotou a Província. (RELATÓRIO, 1852, 1852)

No decorrer do século XIX, essa ação centralizadora do Estado marcaria não só a instrução, caracterizando uma intervenção no processo de escolarização da Província, mas a própria reordenação política e econômica da sociedade.

Em meados daquele século, a Província de São Paulo se apresentava mais urbanizada e caminhando, ainda que lentamente, para a industrialização, fazendo com que a denúncia de precariedade da escola pública elementar e a defesa de um ensino popular

profissionalizante se fizessem mais fortemente presentes. Essa nova fase já se anunciava no movimento pela abolição da escravidão, no processo imigratório que se iniciava e no breve surto industrial do Segundo Reinado, colaborando para acelerar a urbanização do sudeste do país, o que, por sua vez, estimulou o crescimento da demanda pelo ensino.

A participação de São Paulo nesse processo, a partir do final da primeira metade do século XIX - considerada a década da paz social do Império brasileiro - foi construída, debatendo-se com a linha política conservadora dos Saquaremas¹⁵ que, desde os anos de 1840, pretendiam reformar a Constituição, revogando as medidas consideradas liberalizantes e defendidas pelos políticos paulistas da década anterior.

Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 9), ao se referir ao período de 1848 a 1868, comenta:

[...] Trata-se, assim, de época que é núcleo principal do Império, quando se realizam, tanto quanto possível plenamente, as virtualidades do sistema: ele está maduro, após a conquista da Independência e o estabelecimento da nação, quando os grupos sociais se compõem, definidos os seus objetivos.

Com o fim da Regência do Padre paulista Diogo Antonio Feijó, em 1837, assumiu o cargo Pedro de Araújo Lima, ligado aos cafeicultores fluminenses, núcleo de onde saíam alguns daqueles que viriam a constituir, mais tarde, o Partido Conservador. Esses anos iriam anunciar uma nova produção agrícola, que redefiniria o cenário econômico e político da segunda metade do século XIX: o café.

Assim, nessa época, as intervenções paulistas teriam um tom mais conciliatório, pois os seus grandes políticos saíam do cenário nacional e a grande preocupação tornar-se-ia a de estruturar a Província para garantir a exportação do café, então sua grande riqueza. As ações e as realizações dos fazendeiros, mesmo consideradas progressistas por uma parte da historiografia, foram marcadas pela reorganização da sociedade, no sentido de garantir a propriedade fundiária e a mão-de-obra para o novo investimento agrícola que se consolidava como o mais importante produto de exportação nacional.

¹⁵ A denominação Saquarema se estendia a todos os políticos e fazendeiros adeptos do Partido Conservador. Conta-se que a origem desse termo provém do poder que os políticos conservadores exerceram na Vila de Saquarema, Província do Rio de Janeiro (Ver. Mattos, 2004. pp. 118- 119).

As ações políticas vieram, nesse momento, como uma revisão das concessões provenientes do Ato Adicional de 1834. Os defensores da reforma do Ato Adicional, por lutarem por uma política conservadora, passaram a ser conhecidos como “regressistas” ou saquaremas, cujo objetivo era a realização de:

Uma reforma das leis, no sentido de reforçar a autoridade e preservar a unidade nacional e o regime de produção latifundiário-escravista para ‘deter o carro da Revolução’ [...] e terminar com os excessos de descentralização dos primeiros anos do período Regencial. (WERNET, 1984, p. 68) (*grifos do autor*)

Para Bosi (1992, p. 195), o desejo dos “regressistas” significava o modo de pensar da classe política brasileira que “se impôs nos anos da Independência e trabalhou pela consolidação do novo Império entre 1831 e 1860 aproximadamente” a partir das alianças, comandadas pelo núcleo conservador, entre as velhas oligarquias do açúcar nordestino e as novas do café do Vale do Paraíba. Mesmo considerando as diferenças de pensamento presentes nesse grupo, o que se pretendia era que as reformas jurídicas pudessem sustentar a construção de um Estado forte, uma administração que pudesse garantir a todo custo a unidade nacional do tão vasto território brasileiro – ainda marcado por revoltas sociais como a do Sul do país - a Revolução Farroupilha¹⁶ - que ainda duraria alguns anos.

Como parte desse movimento de fortalecer o Estado a partir da centralização política, as leis novamente foram criadas no atendimento desse propósito: o Ato Adicional de 1834 foi interpretado, em 1840, pela Lei nº 105, de 12 de maio de 1840 (BRASIL, 1840, 1981). O Conselho de Estado foi recriado pela Lei de 23 de fevereiro de 1841 (BRASIL, 1841, 1981), enquanto a Lei de 3 de dezembro do mesmo ano reformava o Código de Processo Criminal (BRASIL, 1841, 1842).

¹⁶ Configurada inicialmente como um conflito entre os interesses dos Provinciais do Rio Grande do Sul, que se corporificava em um projeto federalista e os do Sudeste, a Revolução Farroupilha foi a mais longa das insurreições brasileiras durando 10 anos, de 1835 a 1845. “O movimento apoiava-se na oposição federalista exaltada que não fora satisfeita com o Ato Adicional [...]. A classe proprietária estancieira reagia à taxaço que onerava o produto gaúcho colocando-o em inferioridade diante da competição da pecuária platina.” (ALBUQUERQUE: 1986, p. 368)

A Província de São Paulo contava, naquele momento, com uma Assembléia Legislativa majoritariamente formada por liberais, que se posicionaram contrários às normas vindas do Governo Imperial. Criticavam a interpretação do Ato Adicional, a reforma do Código Criminal e a criação do Conselho de Estado. Havia a clareza de que essas medidas visavam diminuir os poderes dos governos provinciais e das assembleias legislativas conquistados após a Independência do Brasil, com a decretação do Ato Adicional (DOLHNIKOFF, 1993).

Para Carvalho (1996, p. 234), as Insurreições Liberais de 1842¹⁷ foram “uma briga de brancos” pela falta “de consenso entre as camadas dominantes, sobre qual seria o arranjo institucional que melhor servisse a seus interesses”. Para esse autor, a situação refletia a dificuldade e a complexidade da construção do Estado brasileiro, pois, “sobretudo os proprietários rurais, não estavam preparados para conceber a dominação por via da mediação do Estado”.

Assim, o objetivo do Movimento não era derrubar o Governo pela força das armas, mas exigir do Imperador a tomada de medidas apaziguadoras que implicassem a demissão do Ministério Conservador,¹⁸ então no poder, e a suspensão das reformas, com a intenção de que o partido liberal voltasse ao comando do Estado Imperial (Ver CARVALHO, 1996; MARINHO, 1939; ALMEIDA, 1944).

Essa postura pôde ser visualizada 25 anos depois na visita do Imperador D. Pedro II à cidade de São Paulo. O ministro que o acompanhava, José Carlos de Almeida Torres, temia pela reação dos políticos locais, ainda abalados pelos acontecimentos de 1842, mas o motivo da preocupação não se efetivara, e já na subida da serra rumo à cidade de São Paulo, Raphael Tobias de Aguiar, o chefe dos liberais revoltosos de 42, e o Senador Nicolau de Campos Vergueiro, fazendeiro e político também reconhecidamente liberal, esperavam para dar as boas vindas ao Imperador às terras paulistas (TOLEDO, 2003).

¹⁷ Movimento liderado por políticos liberais em 1842, em especial nas províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, que se insurgiram contra as medidas centralizadoras decretadas pelo Imperador. (Ver Mattos, 2004, pp. 116-117) Em Campinas, às margens da Rodovia D. Pedro I, há uma placa indicando “Combate da Venda Grande”, local onde, através de um enfrentamento armado, os liberais foram derrotados pelas tropas imperiais.

¹⁸ No Período Imperial havia vários Ministérios, tais como o do Império, o da Fazenda e o da Justiça e seus respectivos ministros. À época, muitos desses Ministérios estavam sob o comando de políticos ligados ao Partido Conservador. Uma das exigências dos revoltosos de 1842 era a saída desses ministros do poder.

Procurava-se, através da figura do Imperador, como símbolo da unidade nacional, demonstrar a ação de controle das regiões que, naquele momento, passaram a se constituir como fundamentais para a reconstrução do Estado Nacional, tumultuado pelas revoltas sociais das Regências e do Primeiro Reinado. Mais uma vez, as leis atenderiam aos interesses de manutenção da propriedade fundiária e da escravidão, como mostrou de forma efetiva a década de 1850. Esse binômio propriedade fundiária-escravidão seria referendado na decretação da Lei de Terras (BRASI, 1850, 1851) e na Lei do fim do tráfico de escravos para o Brasil (BRASIL, 1850, 1851), sancionadas nesse mesmo ano de 1850.

A concentração e a legitimidade da posse da terra dariam aos fazendeiros as condições necessárias para a substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre, de uma forma gradativa, pois o tráfico interno de escravos continuaria a acontecer para a manutenção das grandes propriedades no Sudeste do país, ao lado da construção de uma infra-estrutura suficiente para garantir a produção e o escoamento do café.

Em 1852, José Thomaz Nabuco D'Araújo, Presidente da Província, apresentava em seu relatório um quadro bastante significativo de São Paulo, resumindo aqueles que seriam os principais temas desse início da segunda metade do século XIX e que permaneceriam válidos até o seu final.

Nabuco D'Araújo anunciava em seu relatório que “a cultura do café prospera cada vez mais, e promete a essa província um grande futuro”, exaltando a existência de várias colônias; o início da iluminação a gás; um regulamento para a ordenação das obras públicas; pedidos ao Governo Imperial para que o mesmo mandasse para a Província “africanos livres” e colonos para o trabalho nas estradas; um projeto feito pelos “três fazendeiros mais ricos da Província” de uma companhia que construísse uma estrada de ferro de “Santos até o município de São José do Rio Claro, atravessando o de São Paulo, Jundiahy, Campinas e Limeira, ramificando-a, para o lado do Norte, até o Rio Parahiba, e, para o Sudu-Este, aos municípios de Itu, Porto Feliz, Pirapora, Capivary, Constituição, Mogy Mirim [...]” (DISCURSO, 1852, 1852).

No entanto, tais mudanças, que deveriam reconfigurar o espaço urbano a partir de 1850, embora tenham sido incansavelmente anunciadas, aconteceram de modo paulatino,

acompanhando de perto o avanço e a importância que a cultura do café assumiria em São Paulo.

Esse momento pode novamente ser considerado de transição de uma sociedade agrária predominantemente de subsistência para uma sociedade que, embora se mantivesse agrária, era já mais moderna e avançada, onde se podiam encontrar as marcas das grandes plantações de café, da reorganização do trabalho escravo e uma legislação que referendava as desigualdades e contradições presentes na sociedade brasileira desde a época colonial, em que os grupos disputavam a direção do processo político.

Para o Inspetor da instrução pública, Diogo de Mendonça Pinto, tal situação era propícia para uma reforma da instrução, pois acreditava que essa seria a solução para um país que tinha o tipo de governo como o do Brasil e “que tem a fortuna de ser regido pelo systema monarchico liberal, nenhuma necessidade sei eu que haja acima de educar a geração nascente.” A defesa da monarquia liberal baseava-se no modelo europeu, no respeito às leis e na harmonia dos poderes constituídos. A razão maior da defesa da instrução, dentro desse contexto, era em reconhecimento “das vantagens que dimanão da civilização.” Efetivá-la significava, segundo o Inspetor, demonstrar a ação direta do Estado sobre a infância. (RELATÓRIO, 1851, 1851)

A defesa da necessidade de uma reforma da instrução pública caracterizou esse período. Todas as temáticas discutidas sobre a instrução pública tinham como fundamento a realização de mudanças. As propostas de reconstrução da Escola Normal, de profissionalização da carreira do professor e de uma fiscalização efetiva do ensino foram acrescentadas aos debates anteriores, construindo, assim, com a mediação da legislação, uma proposta de instrução pública condizente com as transformações sofridas pela sociedade. Em 1854, o governo foi autorizado a realizar a reforma da legislação relativa à instrução e, no final da década seguinte, em 1868, a reforma foi decretada com base num discurso que defendia que “[...] sem esta disseminação de luzes a toda as intelligencias, de illustração a todas as classes, emfim de instrucção do povo, jamais teremos civilisação firme e bem bazeada, jamais teremos progresso reflectido, liberdade, direito e estabilidade em nossas instituições políticas” (PROJETO, Annaes..., 1868). Colocando a educação como a base da civilização e a forma de regenerar a sociedade, discurso que se intensificou a partir

desse período, a Lei nº 54, de 15 de abril de 1868 (SÃO PAULO – Província, 1868) reformou o ensino mantendo, em relação à inspeção, a mesma orientação dos regulamentos das décadas de 1840 e 1850, centralizando no Presidente da Província e no Inspetor Geral a responsabilidade pela fiscalização das escolas, inclusive das particulares.

Dessa forma, as escolas públicas de primeiras letras, tal como nas décadas anteriores, ainda não possuíam um diretor. A administração desses espaços ainda era realizada pelo próprio professor que, além de fazer, anualmente, um relatório dando conta da escola em que lecionava, era fiscalizado pelos Inspetores de distritos; em outros períodos era fiscalizado pelas Câmaras Municipais e pelo Inspetor Geral da instrução pública que respondia diretamente ao Presidente da Província, conforme a Lei nº 54 de 1868.

Essa situação permaneceu até o final do Império. As leis decretadas nesse período, mesmo que tenham contribuído para a constituição do que viria a ser a escola pública que conhecemos atualmente, não alteraram a condição das escolas em relação à sua administração. Será a República a instituir oficialmente o “lugar” das escolas e a sua administração interna, através da criação dos Grupos Escolares.

A administração escolar na Primeira República

No final do século XIX, o Império já não atendia aos anseios da nova classe média, tanto no campo econômico quanto no político; entretanto essa classe incipiente ainda não tinha forças para derrubar o sistema vigente, pois não possuía os meios de produção nem a influência política necessária para tanto. Sendo assim, os cafeicultores juntaram-se aos militares, oriundos, em sua maioria, da classe média e, sem praticamente nenhuma participação do povo, fizeram proclamar a República em novembro de 1889.

Os primórdios da República possibilitaram que os cafeicultores e seus aliados exercessem o poder, tendo na figura de Floriano Peixoto seu maior representante. Já em 1894, as divergências de interesses eclodiram, principalmente no campo econômico com a questão cambial, em que os cafeicultores queriam manter as taxas sobre importação e o setor representante da classe média desejava tributar as exportações e incentivar a

industrialização, aumentado as taxas sobre importação, fato que levaria à chamada Crise da República.

Nesse momento de crise, o setor agroexportador uniu forças para conquistar o domínio da política e da economia. Através da chamada Política dos Governadores, também conhecida como a política do “Café com Leite”, as oligarquias passaram a comandar cada qual o seu Estado, sendo a adoção da “Política de Valorização do Café” uma das medidas mais significativas tomadas. “Política do Café com Leite” e “Política de Valorização do Café”: dois mecanismos que fizeram o setor cafeeiro conquistar o domínio do aparelho de Estado. Pelo primeiro mecanismo, o sistema eleitoral republicano se corrompia para atender aos interesses da oligarquia cafeeira e, através do segundo, o sistema econômico nacional era subjugado aos interesses do café.

Ao analisarmos o contexto político e econômico do Estado de São Paulo, em especial no final do século XIX, vemos que nele predominou a produção paulista do café e o avanço das ferrovias, necessárias para o escoamento da produção, que se expandiram também para o oeste do Estado. A situação nessa época era de dependência da economia cafeeira, dos mercados e das finanças internacionais, comprometendo a economia brasileira, situação agravada pelas sucessivas crises do produto.

A queda no comércio de café que provocou, ao mesmo tempo, o aumento de demanda sobre outros produtos agrícolas ao lado da diminuição da compra de produtos manufaturados importados, fez com que São Paulo assumisse a liderança industrial, devido, também, a fatores como o desenvolvimento urbano, a existência de uma indústria iniciante, a facilidade no transporte e a obtenção de energia elétrica.

O crescimento populacional do Estado e o número de imigrantes, juntamente com a migração interna provocaram um desenvolvimento urbano e industrial crescentes e, por conseguinte, uma maior demanda pelo ensino público.

A sociedade foi cada vez mais se urbanizando e se industrializando, fazendo surgir uma outra classe, a dos operários, que se uniram e conseguiram, paulatinamente, uma pequena participação política, embora sem resultados significativos de mudanças na ordem vigente de então.

O povo continuava marginalizado da política, contrariando os ideais da República que se dizia democrática e que, embora pregasse a liberdade e a igualdade, apenas continuou a servir à classe dominante, sem desprender maior atenção à população.

A sociedade, nos primórdios da República, ainda se encontrava estratificada, com os cafeicultores detendo o comércio, o capital, o poder e a hegemonia política. Fatores como o crescimento da população, a intensificação da urbanização e da industrialização e o surgimento de camadas intermediárias e do proletariado urbano promoveram o rompimento da velha estrutura social, fazendo emergir novas camadas sociais e, com elas, novas necessidades de educação, cultura e poder político. Diante desse quadro, novamente a necessidade de reformar a educação foi debatida.

Assim, houve várias tentativas de melhorar o ensino. A série de reformas pelas quais passou a organização escolar revela uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica. Um ano depois da Proclamação da República, em 1890, foi decretada em São Paulo a reforma da Escola Normal. A justificativa para a sua implementação considerava que “sem professores bem preparados praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (*Apud* REIS FILHO, 1981, p. 41).

Com essa reforma, conforme o Decreto Estadual nº 27, de 12 de março de 1890, (SÃO PAULO – Estado, 2000) houve uma reformulação do programa de estudos da Escola Normal e as primeiras indicações oficiais do cargo de Diretor de escola pública surgem quando da criação da Escola-Modelo, escola de prática de ensino dos alunos normalistas, anexa à Escola Normal. O responsável pela administração da Escola-Modelo era denominado professor-diretor e suas atribuições referiam-se mais à coordenação pedagógica da escola do que à sua administração. O diretor era nomeado pelo governo, dentre os professores, de preferência normalistas ou complementaristas,¹⁹ com pelo menos dois anos de efetivo exercício no magistério primário.

¹⁹ A Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, dividiu o ensino público em primário, secundário e superior. Quanto ao primeiro foi subdividido em preliminar e complementar; os que concluíssem o complementar poderiam lecionar, mesmo sem ter feito o Curso Normal, aos alunos do curso preliminar, daí o surgimento do termo professores complementaristas.

A Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892 (SÃO PAULO – Estado, 2000), que reformou toda a instrução pública primária e secundária em São Paulo, manteve a estrutura herdada do Império, controlando a instrução através da manutenção do Conselho Superior, do Diretor Geral da Instrução Pública e das Câmaras Municipais, todos subordinados ao Presidente do Estado através da Secretaria do Interior. Determinou a lei que a Escola Normal, a Escola Modelo e a Complementar tivessem um diretor, coexistindo, a partir desse momento, a administração interna da escola com o controle externo comandado, em última instância, pelo Presidente do Estado.

A Lei prescrevia que:

Artigo 40 – A direção suprema do ensino cabe ao Presidente do Estado, e a sua inspeção a um conselho superior e as inspetores de distritos.

Artigo 41 – O conselho superior será assim constituído: um diretor geral, nomeado pelo Governo, o diretor da escola normal da capital, o diretor da escola-modelo; um professor eleito pelos professores públicos primários; dois delegados das municipalidades e um professor eleito pelos professores dos ginásios”. (SÃO PAULO – Estado, 2000)

Essa ampla reforma da instrução pública instituiu três graus de ensino – primário, subdividido em preliminar e complementar, secundário e superior. Instituiu, também, os ginásios, uma iniciativa governamental no sentido da manutenção de escolas secundárias, nomeando o seu diretor. A primeira escola paulista de ensino secundário foi o Ginásio do Estado, hoje Colégio Estadual de São Paulo, que já dispunha de um diretor na sua criação, em 1892.

O “Regulamento da Instrução Pública”, de 27 de novembro de 1893, “para a execução das leis nº 88, de 8 de setembro de 1892 e nº 169 de 7 de agosto de 1893” em seu primeiro artigo referendava a estrutura determinada pela Lei nº 88:

A direcção suprema do ensino cabe ao presidente do Estado, [...] que terá como auxiliares:

- a) o secretário do interior,
- b) o Conselho superior,
- c) o director geral da Instrucção Publica,
- d) os inspectores de districto,
- e) as câmaras municipais. (SÃO PAULO – Estado, 2000)

Os diretores das Escolas complementares, das escolas modelos,²⁰ dos ginásios,²¹ e das Escolas Normais, estavam, dessa forma, subordinados a essa estrutura geral criada pela República. Aos últimos, das Escolas Normais, o Regulamento estabelecia uma lista de 20 funções aos diretores. A eles competia realizar todas as funções da Escola, englobando desde a fiscalização dos alunos e professores até o pagamento das contas da Escola, bem como a demissão e contratação de funcionários, como o caso do porteiro citado no referido Regulamento.

Através do Decreto Estadual nº 248, de 26 de setembro de 1894 (SÃO PAULO – Estado, 2000), criou-se o Grupo Escolar como uma instituição que condensava a modernidade pedagógica, valorizando o ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, bem como o uso de métodos pedagógicos modernos. Havia um professor para cada classe e professores adjuntos e auxiliares, ajustando-se às novas condições urbanas de concentração da população. Com o Grupo Escolar passou a existir uma organização, uma graduação, uma ampliação da escolarização, uma padronização de métodos de ensino, possibilitando a administração e supervisão escolar sob o controle do Estado. A administração cabia a um diretor escolhido pelo Presidente do Estado, entre os professores diplomados por Escola Normal, ou, na falta desses, por complementaristas. A criação do Cargo de Diretor está ligada à necessidade da existência, na escola, de alguém para garantir a reforma educacional realizada pelos republicanos, segundo a organização e concepção pedagógica de um modelo educacional que exigiu a instauração de novos papéis dentro da escola, estabelecendo assim uma divisão do trabalho em seu interior.

Segundo Rosa Fátima de Souza (1998, p. 30),

A criação dos grupos escolares surge portanto no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular – uma entre as várias medidas de reforma da instrução pública no Estado de São Paulo implementadas a partir de 1890. A implantação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação pública do Estado e na história da educação do país. Introduziu uma série de

²⁰ As funções dos diretores dessas escolas – a Complementar e a Modelo – não foram especificadas nesse Regulamento, que apenas prescrevia “O director da escola complementar fica obrigado a residir no estabelecimento com sua família, de onde não se poderá afastar, sob pretexto algum, durante as horas de trabalho” (SÃO PAULO – Estado, 1893 *Apud* MENON, 2000).

²¹ Também nesse regulamento não havia indicações de quais seriam as funções dos diretores dos Ginásios.

modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos da educação do meio urbano, entre eles a consagração da República.

Para a administração dessa “nova escola” era necessário um diretor, “[...] um elemento fundamental para a organização da escola graduada” (SOUZA, 1998, p. 75), que, considerado o único responsável pela escola perante o governo, substituiu os professores nessa relação com o Estado. Do diretor “[...] se esperava tudo: organizar, coordenar, fiscalizar e dirigir o ensino primário.” (SOUZA, 1998, p. 76) . Detalhadamente, a ele cabia

Fiscalizar todas as classes durante o funcionamento das aulas, elaborar horários, [...] propor ao governo criação e supressão de lugares de adjuntos no grupo e nomeação e dispensa de professores, indicar a nomeação de porteiros, contratar e despedir porteiro e servente, proceder a matrícula, classificação e eliminação de alunos, submetê-los a exames mensais e finais, responder por toda a escrituração da escola, organizar folha de pagamento e diário de ponto, apresentar relatórios anuais, além de fazer cumprir as disposições legais sobre o recenseamento escolar e impor ao pessoal as penas que incorressem. (p.81)

Em função dessa amplitude de tarefas, os diretores – que no início embora assumissem o cargo de direção continuavam regendo uma classe – transferiram paulatinamente a regência da sua classe para um auxiliar, abraçando integralmente as funções de administração da escola, o que lhes conferia, além do controle sobre a instituição, um posto de autoridade perante a comunidade local. Eram considerados representantes do poder do Estado e do Governo, portanto dignos de respeito, sendo muitas vezes convidados a discorrer não só sobre temas educacionais, mas também sobre temas políticos e sociais em conferências públicas, festas escolares, jornais e revistas, assumindo um papel que extrapolava o do ensino escolar, tornando-se propagadores de valores morais, cívicos e de higiene, coerentes com os princípios republicanos.

A criação dos Grupos Escolares nos anos subseqüentes continuou. Na década de 1920 vários grupos foram inaugurados, tanto no interior, como na capital. Além deles, as escolas isoladas – escolas preliminares, preliminares intermédias, provisórias, ambulantes e noturnas - e as reunidas continuaram existindo; mesmo assim, em função do próprio crescimento da população e da seriação das aulas – exigindo novas turmas - a expansão do

ensino não acompanhou a demanda escolar. Para isso, foram tomadas medidas como a duplicação dos turnos de alguns Grupos Escolares. Em 1914, no Inquérito promovido pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, educadores se pronunciaram contrariamente a essas medidas, o que, no entanto, não impediu que aquilo que era exceção se tornasse regra, pois nos anos seguintes a quase totalidade dos Grupos ofereceria os dois turnos (*Apud* SOUZA, 1998).

Visando atender a essa demanda em São Paulo, a Lei nº 1750, de 8 de dezembro, de 1920, (SÃO PAULO – Estado, 1920) conhecida como Lei Sampaio Dória, reformou toda a instrução pública. A principal defesa dessa Reforma argumentara com a necessidade de extinção do analfabetismo, termo que passou a ser amplamente usado tanto por educadores como pela sociedade, entendido como resultado do não atendimento dessa demanda por educação. A título de enfrentamento desse problema, a redução da escolaridade primária de 4 para 2 anos passou a ser proclamada como a grande solução para a instrução pública.

Imerso nessa lógica, Washington Luís, então Presidente do Estado, assim justificava a Reforma:

Reduzida, pois, a idade escolar a 9 e 10 annos, com o mesmo número de professores, e, portanto, com idêntica despesa, podemos, ainda com sobras de lugares, acolher toda a população infantil em idade legal, dar-lhes escolas em numero sufficiente e, por consequência, obrigar-a a freqüência para receber o ensino. E como todos, que attingirem á maior idade, terão passado pellos nove e dez annos do ensino obrigatório teremos que, dentro de determinado lapso de tempo, *não haverá analphabetos em São Paulo*. (MENSAGEM, 1920, 1920)(Grifos nossos)

Dessa forma, as medidas prescritas por essa reforma a caracterizariam como emblemática das mudanças sociais ocorridas, pois o tempo dos Grupos Escolares como símbolo do grande projeto republicano para a educação, deveria se transformar no tempo da escolarização rápida e para todos. As estatísticas da época sinalizavam que mais da metade da população em idade escolar estava fora da escola. Daí “a medida fundamentalmente política de reduzir pela metade (de 4 para 2 anos) a duração do curso primário obrigatório em São Paulo, para garantir a ampliação de ofertas de vagas na escola pública sem ampliar os recursos financeiros e a rede física existentes” (HILSDORF, 2003, p. 80).

A garantia do sucesso dessa reforma passava pela obrigatoriedade da frequência escolar e da inspeção como forma de tornar efetiva essa obrigatoriedade; para esse atendimento foram criados “15 delegacias regionaes do Ensino e elevado a 35 o numero de

inspectores escolares, uns e outros nomeados livremente pelo Governo entre professores diplomados, de reconhecida competência” (SÃO PAULO – Estado, 1920).

No ano seguinte, 1921, o mesmo Presidente do Estado, Washigton Luís, orgulhosamente relatava: “[...] já estão installadas as 15 delegacias regionais e as trinta e cinco inspetorias escolares, destinadas a uma fiscalização mais efficaz do ensino, quer em relação ao alumno que o recebe, quer em relação ao professor que o ministra” (MENSAGEM, 1920, 1920).

Dessa forma, o poder dado ao Diretor do Grupo Escolar, que, além da administração da sua escola, assumiu um papel de destaque na sua comunidade local nos primeiros anos da República, era, gradativamente, diminuído pela fiscalização –muitas vezes através de visitas periódicas - que o governo passava a realizar nas escolas. O papel central, antes assumido pelo Diretor do Grupo Escolar, era agora transmitido aos Delegados Regionais e aos Inspectores de Distritos, vistos como imprescindíveis para a eficácia da Reforma.

Essa reorientação no papel do administrador escolar passava pela preocupação com a formação dos professores, atendida na proposta de criação da Faculdade de Educação do Estado de São Paulo, pela reforma de 1920. A intenção era formar não só professores, mas também professores aptos a dirigir escolas. Os cargos de diretor de escola primária, de ginásio e de escola normal da rede estadual deveriam ser providos, preferencialmente, pelos formados na Faculdade de Educação que essa lei criaria.

Hilsdorf (2003) analisa, a partir da leitura da obra de Nagle (1966), essas medidas como características do movimento renovador que defendia, principalmente, a Pedagogia da Escola Nova como única concepção pedagógica que poderia conduzir as mudanças na educação.

A partir dessa concepção,

Nagle vai explicitar a razão pela qual pensa poder ler a ação desses pioneiros como um diferencial na história da educação brasileira: porque eles se apresentavam como qualitativamente diferentes da geração ao redor do 15 de novembro, no sentido de que agiam não apenas como políticos, ou intelectuais ou homens públicos interessados em educação, mas enquanto especialistas, isto é, portadores de conhecimentos técnicos-científicos. (HILSDORF, 2003, p. 80)

Em suma, o fim do analfabetismo, a formação de professores e de professores diretores de escola - através da criação de uma Faculdade de Educação - a obrigatoriedade da frequência às aulas e a fiscalização das escolas eram medidas concebidas por especialistas visando à racionalização do espaço escolar, em função das mudanças ocorridas nos anos de 1920 e 30, na perspectiva de uma transformação de toda a educação brasileira.

Bibliografia

ALMEIDA, A. *A revolução liberal de 1842*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1944.

ANNAES DA ASSEMBLÉA LEGISLATIVA PROVINCIAL DE SÃO PAULO. RECONSTITUIÇÃO DESDE 1835-1861. Publicação oficial e organizada por Eugenio Egas e Oscar Motta Mello. SP: Seção de obras D'O Estado de SP, 1926.

ANNAES DA ASSEMBLÉA LEGISLATIVA PROVINCIAL DE SÃO PAULO. São Paulo: Typographia do Ypiranga, Rua do Ouvidor, 42, 1868.

BASTOS, M.H.C; FARIA FILHO, L.M.(Org.) *A escola elementar no século XIX*. O método monitorial/ mútuo. Passo Fundo,RS: Universidade de Passo Fundo/EDIUPF, 1999.

BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Constituição (1824). Carta de lei de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por sua Magestade o Imperador.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do império. FERREIRA, S.B.B.X. *A expansão escolar campineira e a grande lavoura no fim do império. (1860-89)*. Campinas: Unicamp, 1982. (Tese de mestrado)

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e addições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1981.

BRASIL. Lei nº 105, de 12 de maio de 1840. Interpreta alguns artigos da Reforma Constitucional. CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1981.

BRASIL. Lei nº 234, de 23 de novembro de 1841. Creando hum Conselho d' Estado. CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1981.

BRASIL. Lei nº 261, de 3 de dezembro de 1841. Reformando o Código do Processo Criminal. *Collecção de leis do Império do Brazil de 1841*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1842.

BRASIL. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do trafico de africanos nesse Império. *Collecção das leis do Império do Brazil de 1850*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1851.

BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõem sobre as terras devolutas no Império, e á cerca das que são possuídas por título de sesmaria sobre preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacifica: e determina que, medidas e demarcadas as primeiras sejam ellas cedidas a titulo oneroso, como para o estabelecimento de colônias de nacionais, e de estrangeiros, autorisando o governo a promover a colonização estrangeira na fórmula que se declara. *Collecção das leis do Império do Brazil de 1850*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1851.

CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H.L. *Constituições do Brasil*. Editora Atlas S.A., 1981.

CARVALHO, J. M. *A Construção da ordem: a elite política imperial - Teatro de sombras: a política imperial*. RJ: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

DISCURSO recitado pelo excellentissimo Senhor Dr. Domiciano Leite Ribeiro, Presidente da Província de São Paulo na abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 25 de junho de 1848. São Paulo: na Typ. Do Governo, 1848.

DISCURSO com que o Illustrissimo e Senhor Dr. José Thomaz Nabuco D'Araújo Presidente da Província de São Paulo abriu a Assembléa Legislativa Provincial no dia 1º de maio de 1852. São Paulo: na Typographia do Governo arrendada por Antonio Louzada, 1852.

DOLHNIKOFF, M. *Caminhos da conciliação. O poder provincial em São Paulo (1835-1850)*. São Paulo: FFLCH/ USP, 1993.

FERREIRA, S.B.B.X. *A expansão escolar campineira e a grande lavoura no final do império (1860-1889)*. Campinas, SP: UNICAMP, 1982 (Dissertação de mestrado)

HILSDORF, M.L.S. Construindo a escolarização em São Paulo (1820- 1840). PRADO, M.L.C.; VIDAL, D.G. *À margem dos 500 anos. Reflexões irreverentes*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. O ensino mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos. BASTOS, M.H.C.; FARIA FILHO, L. M. de. *Escola elementar no século dezenove: o método monitorial/ mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

_____. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOLANDA, S. B.; CAMPOS, P. M. (Org.) *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 1995. Tomo II, volumes 2 e 3.

KUBO, E.M. *A legislação e a instrução pública de primeiras letras na 5ª comarca da província de São Paulo*. Curitiba: [s.n.], Biblioteca Pública do Paraná/ Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1986.

MARINHO, J.A. *História do movimento político que no anno de 1842 teve lugar na Província de Minas Geraes*. Minas Gerais: Typographia Almeida, 1939.

MATTOS, I. R. de. *O tempo saquarema. A formação do estado imperial*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1920, pelo Dr. Washington Luís Pereira de Sousa, Presidente do Estado de São Paulo. Disponível em www.crl.uchicago.edu/content/brazil. Consulta em 06/09/2005

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1921, pelo Dr. Washington Luis Pereira de Sousa, Presidente do Estado de São Paulo. Disponível em www.crl.uchicago.edu/content/brazil. Consulta em 06/09/2005

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 1966.

PROJETO de Lei de nº 12. Apresentado, em 5 de fevereiro de 1868, à Assembléia Legislativa Provincial. *Annaes da Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo*. São Paulo: Typographia do Ypiranga, Rua do Ouvidor, 42, 1868.

RELATÓRIO da instrução publica da Província. *Documentos que acompanham o discurso com que o Illustrissimo e Excellentissimo Sr. Dr. José Thomaz Nabuco d' Araújo Presidente da Província de São Paulo abriu a Assembléa Legislativa Provincial no dia 1º de maio de 1852*. São Paulo: na Typographia do Governo arrendada por Antonio Louzada, 1852.

SÃO PAULO (Província). Lei nº 33, de 13 de março de 1846. Cria dois Liceus na Província de São Paulo. *Collecção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888*. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

SÃO PAULO (Província). Lei nº 34, de 16 de março de 1846. Organiza a instrução pública primária e cria uma Escola Normal na capital da Província. *Collecção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888*. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

SÃO PAULO (Província). Regulamento de 25 de setembro de 1846. Para a Comissão Inspectora das Escolas de primeiras letras. *Regulamentos expedidos pelo Exmo. Governo Provincial para execução de diversas leis provincies colligidos e annotados pelo bacharel José Candido de Azevedo Marques e mandados imprimir pelo Exmo. Sr. Dr. João Theodoro Xavier Presidente da Província de São Paulo na forma da lei que autorizou a reimpressão provincial*. São Paulo: Typografia do Correio Paulistano de J.R. de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1874.

SÃO PAULO (Província). Lei nº 324, de 16 de fevereiro de 1847. Aprova os estatutos do Seminário de meninos da cidade de Itu. *Collecção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888*. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, rua da Imperatriz, 27, 1868.

SÃO PAULO (Província). Lei nº 347 (ou 29), de 16 de março de 1847. Regulamenta os Liceus da Província de São Paulo. *Collecção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888*. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

SÃO PAULO (Província). Lei nº 05, de 16 de junho de 1847. Cria uma Escola Normal no Seminário das Educandas da capital da Província. *Collecção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888*. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

SÃO PAULO (Província). Regulamento de 08 de novembro de 1851. Para a Instrução Publica. *Regulamentos expedidos pelo Exmo. Governo Provincial para execução de diversas leis provincies colligidos e anotados pelo bacharel José Candido de Azevedo Marques e mandados imprimir pelo Exmo. Sr. Dr. João Theodoro Xavier Presidente da Província de São Paulo na forma da lei que autorizou a reimpressão provincial.* São Paulo: Typografia do Correio Paulistano de J.R. de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1874.

SÃO PAULO (Província). Acto de 26 de novembro de 1851. Em additamento ao Regulamento da Instrução publica de 8 de novembro de 1851. *Regulamentos expedidos pelo Exmo. Governo Provincial para execução de diversas leis provincies colligidos e anotados pelo bacharel José Candido de Azevedo Marques e mandados imprimir pelo Exmo. Sr. Dr. João Theodoro Xavier Presidente da Província de São Paulo na forma da lei que autorizou a reimpressão provincial.* São Paulo: Typografia do Correio Paulistano de J.R. de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1874.

SÃO PAULO (Província). Lei nº 54, de 15 de abril de 1868. Relativa a instrução pública primária da Província. *Collecção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888.* São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, Rua da Imperatriz, 27, 1868.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. MENON, O.N. *A educação escolarizada em Sorocaba entre o Império e a República.* São Paulo: PUC, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892. MENON, O.N. *A educação escolarizada em Sorocaba entre o Império e a República.* São Paulo: PUC, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Regulamento da instrução pública, de 27 de novembro de 1893. MENON, O.N. *A educação escolarizada em Sorocaba entre o Império e a República.* São Paulo: PUC, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 248, de 26 de setembro de 1894. MENON, O.N. *A educação escolarizada em Sorocaba entre o Império e a República.* São Paulo: PUC, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920. *Collecção das leis e decretos do estado de São Paulo.* 1920. Tomo XXX. São Paulo: Typ. Do Diário Oficial, 1920.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no estado de SP: 1890-1910.* São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

TOLEDO, R. P. de. *A capital da solidão: uma história de São Paulo das origens a 1900.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

WERNET, A. *As sociedades políticas da província de São Paulo na primeira metade do período regencial*. São Paulo: FFLCH/ USP, 1975.

XAVEIR, M.E.S.P. *et al.* *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.