

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

CLÁUDIO MAGNO PEREIRA FARIAS

**A CULTURA ADMINISTRATIVA E A SUA INFLUÊNCIA NA INSTRUÇÃO
PÚBLICA PRIMÁRIA NO MARANHÃO IMPÉRIO (1843-1870):**
entre atos e fatos administrativos



São Luís
2020

CLÁUDIO MAGNO PEREIRA FARIAS

**A CULTURA ADMINISTRATIVA E A SUA INFLUÊNCIA NA INSTRUÇÃO
PÚBLICA PRIMÁRIA NO MARANHÃO IMPÉRIO (1843-1870):**

entre atos e fatos administrativos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Memória da Educação Maranhense.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos.

São Luís
2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Farias, Cláudio Magno Pereira.

A Cultura Administrativa e sua influência na instrução pública primária no Maranhão Império 1843-1870 : entre atos e fatos administrativos / Cláudio Magno Pereira Farias. - 2020.

262 f.

Orientador(a): Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Atos Administrativos. 2. Cultura administrativa.
3. Instrução pública primária. 4. Maranhão oitocentista.
- I. Castellanos, Samuel Luis Velázquez. II. Título.

CLÁUDIO MAGNO PEREIRA FARIAS

**A CULTURA ADMINISTRATIVA E A SUA INFLUÊNCIA NA INSTRUÇÃO
PÚBLICA PRIMÁRIA NO MARANHÃO IMPÉRIO (1843-1870):**
entre atos e fatos administrativos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho aos meus amados pais, por toda dedicação, amor e cuidado desde os meus primeiros anos de vida. Vocês são meus grandes exemplos, Luis Magno Farias e Alvina Pereira Farias.

“Filho meu, ouve o ensino de teu pai e não deixes a instrução da tua mãe”.

Provérbios 1:8

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, pelas inúmeras bênçãos que derrama imerecidamente sobre mim e por estar sempre conduzindo os meus passos, permitindo que eu me capacite cada vez mais para testemunhar do seu amor e cuidado por cada um dos seus filhos;

A minha família: meus pais Luis Magno Farias e Alvina Pereira Farias, que além de todo apoio e suporte incondicional que me deram, sofrendo e se alegrando comigo a cada vitória, oraram sempre por mim; a minha noiva, que lutou comigo em todos os momentos abrindo mão de muitas saídas, filmes juntos, compreendendo que o momento necessitava que eu estivesse menos presente nas horas de lazer;

Ao professor Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos, que exerceu muito mais que uma orientação, na medida em que me ofereceu uma dedicação, entrega e momentos de aconselhamentos ainda não presenciados por mim durante toda a minha história, me inspirando a me tornar um profissional melhor e me transformando em um pesquisador de fato. Não tenho palavras suficientes para expressar e agradecer a atuação e a influência marcante passada por ele;

Ao professor Dr. Cesar Augusto Castro, que me auxiliou com o empréstimo de materiais indispensáveis para a elaboração desse trabalho, além de também ter me orientado, na medida em que, assim como o professor Samuel, ele é um dos autores que mais tem publicações acerca da História da Educação no Maranhão;

À professora Dr^a Diana Rocha da Silva, que me ajudou muito com aspectos de normatização e revisão do trabalho, me dando sugestões de literaturas, dando sugestões para correções no texto e se mostrando sempre solícita e disposta a me auxiliar na pesquisa.

À professora Dr^a Francisca das Chagas Silva Lima, pelas contribuições apresentadas durante a minha banca de qualificação.

Ao NEDHEL, grupo que me possibilitou a discussão de temas que serviram de base teórica e metodológica para a minha dissertação, me possibilitando o contato com grandes pesquisadores da História da Educação, além de me incluírem na “família nedheliana”, na qual os colegas se auxiliam mutuamente no processo de construção dos trabalhos. Cito aqui como exemplo a ajuda da doutoranda Kathia Salomão, e dos colegas de mestrado Wilson Raimundo de Oliveira, Jarina Serra Santos, Mateus de Araújo Souza, Andréia Monteiro Carvalho, dentre vários outros.

Aos colegas de mestrado da Turma 19, pelos anos de convivência e aprendizado juntos, em especial à Adriana Coimbra, Ana Carla de Melo Almeida, Claudiane Pinto Dias de Jesus, Elaine Cunha Vieira, Keila Sorene Rodrigues, Leurides Costa de Araújo Soares, Regiane e Simone, que se tornaram grandes amigas que ganhei pra toda a vida.

Aos colegas do IFMA Campus Bacabal, que não mediram esforços pra me auxiliarem nessa difícil missão de conciliar o exercício da minha profissão de professor, com o período de dedicação ao mestrado, sendo flexíveis à situação dentro das possibilidades, assumindo muitas vezes os meus horários e me fornecendo as melhores condições para que eu tivesse tempo para me dedicar à produção da pesquisa.

Aos membros da orquestra da Igreja Adventista de São Luís, que foram compreensíveis com o período em que dediquei menos tempo a esse projeto, e mantiveram todas as ações que sempre desempenhávamos, demonstrando mais iniciativa e empenho.

Enfim, a todos que oraram, me confortaram, me aconselharam e contribuíram direta ou indiretamente nesse processo, permitindo que eu conseguisse concluir mais esse desafio.

RESUMO

Um conjunto de valores contextualizados de forma recorrente na maneira de administrar de uma determinada sociedade integra o que pode ser definido como a sua cultura administrativa. Esse conceito identifica como algumas regras de interpretação da realidade, que instruem a vida social como um todo, são relacionadas e hierarquizadas no interior das mais diversas instituições segundo a intervenção da gestão que recebem. Analisa-se e compreende-se a natureza dos atos administrativos referentes à instrução pública primária maranhense registrados nos discursos e relatórios dos Inspectores e dos Presidentes de Província no período de 1843 a 1870, no intuito de entender em que medida estes atos administrativos oriundos dos registros que foram apresentados à Assembleia Provincial como cultura administrativa estabelecida contribuíram na constituição do ensino público primário no Maranhão no período, examinando-se para isso os problemas evidenciados pelas diversas gestões na Instrução Pública Primária, compreendendo-se a sua natureza e verificando-se os problemas e as propostas referentes a este ensino público primário; relatórios que constituem uma peça política carregada de intencionalidades e que apresentam um posicionamento oficial, embora tenham assim certas limitações que mesmo assim não desmerece a riqueza dos dados. Por isso, este trabalho dissertativo, de cunho bibliográfico e documental, integrante da linha de pesquisa “história, políticas educacionais, trabalho e formação humana” do Mestrado em Educação da UFMA, utiliza-se dos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, na medida em que busca o entendimento da relação estabelecida entre as ações e estratégias impostas pelos governantes com respeito ao ensino público primário e as representações que a sociedade fez dessas ações que correspondem a escolhas de táticas adotadas. Conclui-se que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas no ensino público primário, mesmo assim se percebe um progressivo aumento tanto do número de estudantes, quanto da oferta de aulas, identificando-se nos gestores vários apelos por melhores condições e atos administrativos para tentar garantir uma mínima condição para o funcionamento das aulas; embora os regulamentos apresentem uma aparente contradição quanto à visão cultural da profissão docente, na medida em que ao mesmo tempo em que era vista como essencial, as falas constantemente retratam certo descaso com a categoria e, conseqüentemente, um grande desinteresse de se ingressar na carreira; período que se caracterizou por muitas iniciativas para o desenvolvimento da instrução pública primária, mas poucas ações efetivas.

Palavras-chave: Cultura administrativa. Atos Administrativos. Instrução Pública Primária. Maranhão oitocentista

ABSTRACT

A set of values contextualized in a recurring way in the way of managing a specific integrated society, which can be defined as an administrative culture. This concept identifies how some rules of interpretation of reality, which instruct social life as a whole, are related and hierarchized within the most diverse institutions, according to the management intervention that corrects them. It analyzes and understands the nature of the administrative acts related to primary public education in Maranhão recorded in the speeches and reports of the Provincials and Presidents of the Province from 1843 to 1870, in order to understand the extent to which these administrative acts originating from the registers that were presented to the Provincial Assembly as an established administrative culture contributed to the constitution of primary public education in Maranhão in the period, examining for this the problems evidenced by the various administrations in the Primary Public Instruction, understanding its nature and verifying the problems and the proposals referring to this primary public education; reports that constitute a political piece loaded with intentionalities and that present an official position, although they have certain limitations that even so do not detract from the richness of the data. For this reason, this dissertation work, of bibliographic and documentary nature, part of the research line “history, educational policies, work and human formation” of the master in Education at UFMA, uses theoretical and methodological assumptions of Cultural History, as it seeks to the understanding of the relationship established between the actions and strategies imposed by the government with respect to primary public education and the representations that society made of these actions that correspond to the choices of tactics adopted. It is concluded that, despite the countless difficulties faced in public primary education, even so it is noticed a progressive increase both in the number of students and in the offer of classes, identifying in the managers several appeals for better conditions and administrative acts to try to guarantee a minimum condition for the classes to work; although the regulations present an apparent contradiction in terms of the cultural vision of the teaching profession, inasmuch as at the same time that it was seen as essential, the statements constantly portray a certain disregard for the category and, consequently, a great lack of interest in entering the career ; a period that was characterized by many initiatives for the development of primary public education, but few effective actions.

Keywords: Administrative culture. Administrative Acts. Primary Public Education. 19th century Maranhão .

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Relação dos Presidentes e Vice-presidentes da Província do Maranhão no Segundo Reinado até 1870.....	39
Quadro 2 –	Relação dos inspetores da Instrução Pública da Província do Maranhão e o seu período de atuação (1843-1870)	78
Quadro 3 –	Mandatos e relatórios dos presidentes na província	135
Quadro 4 –	Mandatos e relatórios dos inspetores da instrução pública.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1843-1850)	140
Gráfico 2 –	Número de cadeiras públicas primárias do sexo feminino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1843-1850)	141
Gráfico 3 –	Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1843-1850)	143
Gráfico 4 –	Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1851-1860)	145
Gráfico 5 –	Número de cadeiras públicas primárias do sexo feminino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1851-1860)	148
Gráfico 6 –	Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1851-1860)	149
Gráfico 7 –	Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1861-1870)	151
Gráfico 8 –	Número de cadeiras públicas primárias do sexo feminino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1861-1870)	153
Gráfico 9 –	Número de estudantes nas escolas públicas primárias do Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1861-1870)	154

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Indícios para um trajeto	15
1.2	A problemática e suas interfaces	17
1.3	Os objetivos da investigação	19
1.4	Percurso metodológico	22
1.5	Estrutura do trabalho	30
2	CULTURA ADMINISTRATIVA MARANHENSE: entre presidentes de província e inspetores da Instrução Pública	33
2.1	Joaquim Franco de Sá: um ilustre maranhense a frente da Província	42
2.2	Eduardo Olímpio Machado: uma mente brilhante em um corpo fragilizado	45
2.3	Herculano Ferreira Penna: o maior indicado a presidência por D. Pedro II	48
2.4	José da Silva Maia: famoso médico e político de grande prestígio	53
2.5	Ambrósio Leitão da Cunha: o Barão de Mamoré	56
2.6	Gestão pública maranhense: entre atos e fatos	58
2.7	Olhares de presidentes sobre o ensino público primário	61
2.8	A gestão da inspetoria da instrução pública maranhense	65
2.9	Francisco Sotero dos Reis: homem reconhecido nacionalmente	80
2.10	José da Silva Maia: uma vida de dedicação à inspetoria, logo a presidência	88
2.11	Antonio Marques Rodrigues: autor da principal obra de leitura do Maranhão Império	93
2.12	Caetano de José de Souza: um distinto cidadão que dirigiu a instrução pública	98
2.13	Casimiro José de Moraes Sarmento: primeiro inspetor da instrução pública	100
2.14	Olhares dos inspetores sobre o ensino público primário: instrução ou educação? .	102
3	A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO ...	109
3.1	Instrução ou Educação no Maranhão Imperial: perspectiva dos relatórios de presidentes de província e dos inspetores da instrução pública	110
3.2	O Ensino Público Primário na Província do Maranhão	134
3.2.1	Percepção da relação estabelecida entre o número de alunos com idade escolar e as cadeiras públicas primárias dispostas	138
3.2.2	Apontes sobre o baixo orçamento e constante falta de recursos	156
3.2.3	Atuação das instituições de ensino responsáveis por desenvolver aulas primárias em seus estabelecimentos	160

3.3	O Professor do Ensino Primário na Província	163
3.3.1	A profissão professor e o ensino público primário maranhense.....	165
3.3.2	Os mecanismos de controle da Inspetoria da Instrução Pública	174
3.3.3	A formação pedagógica e os espaços de formação	180
3.4	A Cultura Material Escolar.....	186
3.4.1	A uniformidade dos métodos e do ensino: questão a ser resolvida	188
3.4.2	A Arquitetura escolar: entre atos e fatos	193
3.4.3	Cultura material da escola: instrumentos, objetos e mobiliários.....	205
4	CONCLUSÃO	214
	REFERÊNCIAS	223
	APÊNDICE A – Categoria dos Relatórios dos Presidentes de Província	243
	APÊNDICE B – Categoria dos Relatórios dos Inspectores da Inspetoria Pública	254

INTRODUÇÃO

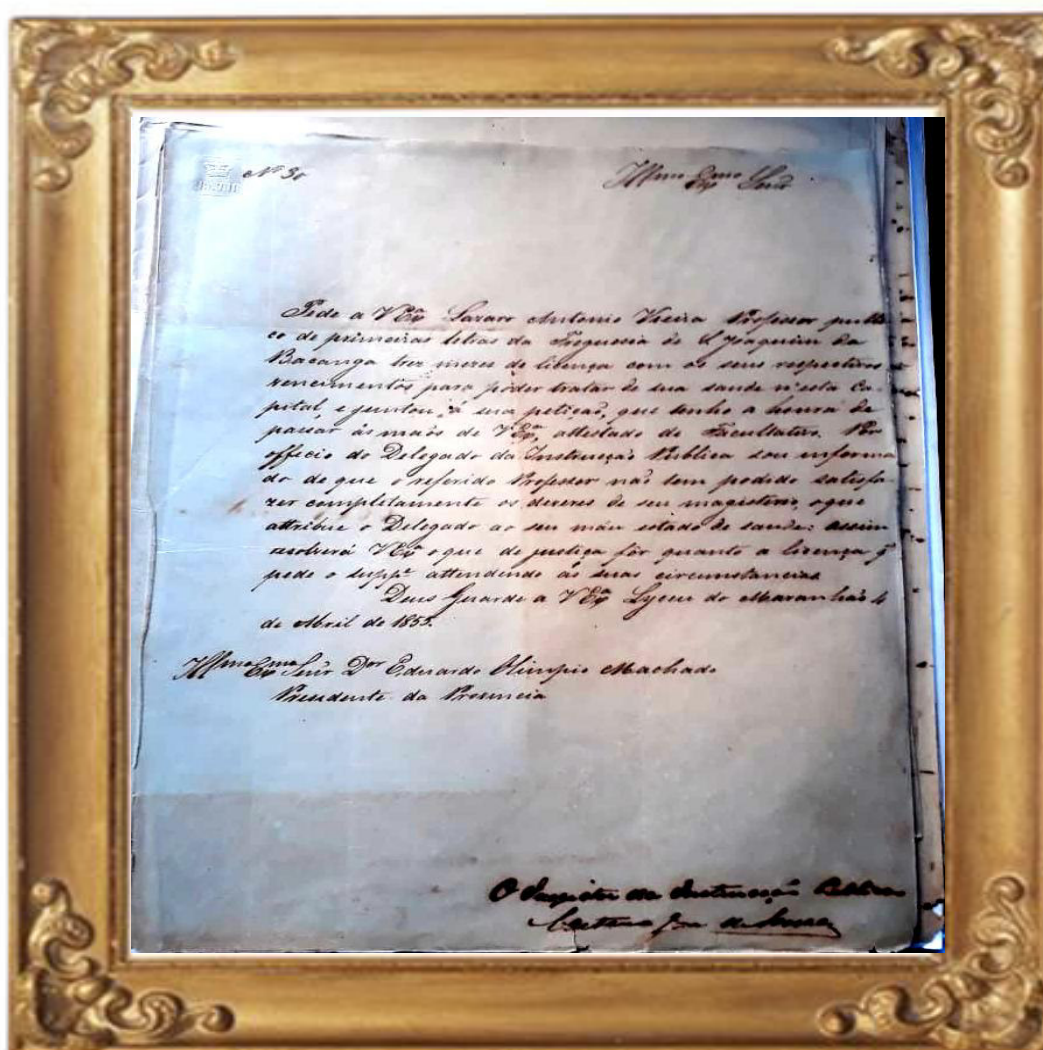


Foto 1: Relatório de Inspetor da Instrução Pública
Fonte: Montagem do Autor (2020)

1.1 Indícios para um trajeto

Pensar a instrução pública primária maranhense no século XIX é refletir sobre as configurações sociais que se desenham neste cenário, as quais apontam não só o equilíbrio de tensões que emana de práticas culturais diferenciadas e de múltiplas relações estabelecidas entre as instituições que impõem regras a serem seguidas em função da ordem, do progresso e da civilidade almejada como ideal de sociedade, como também de sujeitos a quem pretensamente se lhes deseja inculcar regras e normas que avalizem o entendimento das clivagens sociais, econômicas, religiosas e culturais como objetos naturais via ensino; políticas de reordenamento dos corpos, dos espaços, das relações e dos tempos, mediadas por indivíduos escolhidos, a partir de critérios estritos para exercer a função de controlador das condutas e dos comportamentos, dos processos e das práticas, e mesmo da seleção e uso dos artefatos da cultura material escolar via mandatos, concursos ou indicações; assim como do próprio autocontrole realizado pelos próprios sujeitos das suas percepções, pensamentos e tomada de decisões, o autogoverno das formas de agir, sentimentos e emoções, que por meio de discursos para/sobre instrução, seleção de disciplinas, métodos de ensino, material escolar em uso e mesmo das leis e regulamentos, tendem a interferir nas táticas de apropriação destes atores inseridos no âmbito escolar e de certa forma os inabilita a reconhecer nas estratégias de imposição, objetos discursivos que se centram em intencionalidades oriundas de relações de forças pensadas e instauradas.

Em outras palavras, quando se pensa a instrução pública no oitocentos é necessário interrogar sobre a construção social e histórica das divisões e das classificações, seja dos níveis de ensino, seja nas formas de gestão direcionadas a este âmbito, na tentativa de desmascarar evidências e desestabilizar certezas para “[...] destruir automatismos verbais e mentais” (BOURDIEU, 1983, p. 87), por tanto, “[...] tornar problemático o que tem a aparência de evidente no mundo social, [...] todos esses cortes que são enunciados com base no modo da evidência” (CHARTIER, 2011, p. 22); fronteiras, divisões e recortes considerados aqui, social e culturalmente construídos, que devem ser “[...] compreendidos na dinâmica histórica que as institui [questionando-se] o porquê dessa divisão, em vez de outra, e para que ou para quem ela se torna útil” (CHARTIER, 2011, p. 22)

A escolha d’*A cultura administrativa e sua influência na Instrução Pública Primária no Maranhão Império (1843 a 1870): entre atos e fatos administrativos* como tema de pesquisa se justifica a partir de motivos pessoais, profissionais e acadêmicos. O primeiro, diz respeito ao fato de tornarmos professor do ensino básico técnico e tecnológico do Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/2015, tendo formação em nível de bacharelado; profissão que nos inseriu no ambiente escolar, tendo como meta promover uma educação profissional, científica e tecnológica que fosse comprometida com uma formação cidadã para o desenvolvimento sustentável. A intenção de buscar condições que contribuíssem com inúmeros desafios vividos no ensino nos levou a ingressar num programa de mestrado acadêmico na área. Por outro lado, apresentar *O curso de administração da Universidade Estadual do Maranhão: perspectiva histórica*, no II Encontro Maranhense de História da Educação - EMHE, realizado de 19 a 22 de maio de 2009, na seção destinada aos estudos referentes à história de instituições de ensino, foi uma motivação de cunho mais pessoal e basilar, já que possibilidades de investigação foram consideradas (antes nem sequer imaginadas) ao tratar problemas aparentemente da administração numa análise de cunho historiográfico na área da educação.

Já em relação às razões acadêmicas, o próprio EMHE/2009 nos colocou em contato com o Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras – NEDHEL; grupo responsável pela realização do evento e que reúne pesquisadores da área de história da educação no Maranhão, sob a atual coordenação do professor Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos, auxiliado pelo professor Dr. Cesar Augusto Castro e pela professora Dr.^a Diana Rocha da Silva. A partir dessa experiência tivemos a oportunidade de conhecer um pouco do trabalho realizado e particularmente ficamos muito impressionados. Ao realizar a inscrição no mestrado acadêmico, quase uma década depois, optamos pela oferta de vagas na linha de investigação da história da educação e os professores responsáveis eram justamente os que dirigiam o NEDHEL. Isso foi mais um indicativo de que aquele seria o caminho que interligaria nossa formação inicial à área educacional, induzindo-nos a analisarmos as formas dos gestores administrarem as ações voltadas para a instrução da população numa abordagem histórica.

Após a leitura de alguns trabalhos, como os de Bottentuit (2016) e Coelho (2017) – membros do NEDHEL –, julgamos de que uma das melhores formas de identificarmos a atuação dos governantes em relação à instrução pública seria a avaliação dos atos administrativos inscritos nos relatórios que presidentes de província elaboravam e apresentavam para a Assembleia Provincial, pois continham as suas principais ações, além de uma seção específica destinada a informar a situação da instrução pública, como também os elaborados pelos inspetores da instrução pública, visto que acompanhavam mais de perto a situação das aulas e expunham registros para os presidentes, que a partir deles, elaboravam o setor destinado ao ensino no documento.

Vale destacar que o período escolhido teve como ano inicial justamente o da criação da Inspetoria da Instrução Pública, para cruzarmos nas análises, as informações dos dois dispositivos e assim compreendermos a cultura administrativa imposta por aqueles gestores. Instrumentos de cunho oficial que sugerem um olhar crítico do teor e da estruturação do exposto, visto que gestores (via documentos) se esforçaram por demonstrar o bom desempenho das suas funções e não dar ênfase a eventuais falhas e omissões, o que revela certa cultura política. Registros que auxiliavam à Assembleia a controlar as ações dos presidentes, bem como assessorava os chefes do executivo a acompanharem por meio da fiscalização exercida pelos seus inspetores, a situação da instrução pública, com destaque para a atuação da função docente como peça política.

1.2 A problemática e suas interfaces

Se a inspetoria da Instrução Pública foi criada para fiscalizar o ensino público e privado nas províncias; os relatórios dos inspetores são uma fonte de informações rica em elementos que auxiliam na análise da constituição do ensino público primário no Maranhão, principalmente, porque apresentam atos, ações, fatos e contextos referentes aos sujeitos que viveram no período. Nessa perspectiva, nossa problemática de investigação sustenta-se em compreendermos em que medida os atos administrativos oriundos dos relatórios dos Inspectores da Instrução Pública e dos Presidentes da Província que foram apresentados à Assembleia Provincial contribuíram na constituição do ensino público primário no Maranhão no período de 1843 a 1870?

A escolha se deu porque a descentralização da instrução pública primária, originada em decorrência do Ato Adicional de 1834, trouxe como consequência dificuldades de análise desse ensino nas províncias durante o período Imperial, na medida em que cada uma apresentou uma série de características peculiares que precisam ser avaliadas de maneira particularizada. Como os atos administrativos apresentados nos relatórios se remetiam a aspectos locais e específicos de uma determinada região, seu estudo se mostrou profícuo ao proporcionar-nos dados que possibilitaram conferir quanto as ações governamentais foram essenciais para a formação do ensino primário no Maranhão. Ações desempenhadas pela gestão da instrução pública na província que ao terem como finalidade realizar interferências relativas a direitos relacionados à matéria administrativa se caracterizam como atos administrativos; ações (e até mesmo omissões!) dos principais agentes públicos responsáveis pelo gerenciamento do ensino público primário, entre presidentes da província e inspetores

(desde a criação da Inspetoria da Instrução Pública em 1843), que nos permitiram analisar possíveis contribuições das ações/atos administrativos e registros de intenções em potencial, para a constituição, manutenção e desenvolvimento deste nível de ensino no Maranhão.

Nesse sentido, por meio de fontes reveladoras da política de ensino na província no século XIX (CASTELO BRANCO, 2019), como os relatórios dos presidentes e dos inspetores da instrução pública, destinados estes últimos, aos chefes do executivo, tentamos a garimpagem e a análise das principais ações que visassem fortalecer o ensino público primário, apesar dos períodos curtos e intermitentes dos governos e das limitações para escrutar os documentos oficiais, na medida em que, mesmo que os relatórios tenham um viés político, são “[...] instrumentos jurídicos [que] possibilitam compreender a dinâmica, o cotidiano e a cultura escolar no Oitocentos que, ao serem apropriados por pesquisadores, podem ganhar inúmeros desdobramentos” (CASTRO, 2009, p. 21), podendo destacar e analisar entre eles: a finalidade da instrução pública primária no Maranhão, que era reflexo das armaduras conceituais de uma época acerca do ensino no país; as finalidades das apresentações dos relatórios por parte dos Presidentes de Província para as Assembleias e a relevância dessas informações oficiais descritas na documentação; a influência dos dispositivos legisladores no público-alvo por meio de mecanismos de controle, inspeção e disciplinamento projetados para os professores e para a população pobre livre.

Para um maior entendimento do objeto de investigação apresentam-se as seguintes questões norteadoras:

- Quais foram os problemas evidenciados pelos Inspetores e Presidentes de Província sobre a instrução pública primária?
- De que maneira os gestores da Província do Maranhão pensaram a instrução pública primária?
- Quais são as perspectivas e propostas dos Inspetores e Presidentes da Província com relação à instrução pública primária que dependem da melhoria das condições econômicas, sociais, culturais e educacionais do Maranhão no período imperial?

Com a primeira dessas questões procuramos entender os principais problemas apontados tanto pelos presidentes quanto pelos inspetores sobre ensino público primário, para que na identificação dos principais desafios pudéssemos perceber ações efetivas e possíveis contribuições para sua manutenção, sistematização e desenvolvimento. Como muitos autores defendem que as ações voltadas para o fortalecimento do ensino primário no período foram

praticamente sem eficácia (AZEVEDO, 1996)¹, verificarmos o quantitativo de ações concretizadas ou não se fez necessário, na medida em que, se assim o fosse, estas concepções seriam endossadas com os dados obtidos nesta pesquisa; ou então, procuraríamos, além do cotejamento das ações descritas, evidenciar outros indícios que justificassem atos e consequentes fatos administrativos relevantes, caso a garimpagem das fontes abalizasse outros elementos plausíveis e inteligíveis, embora as grandes dificuldades no ambiente escolar fosse a tônica do período.

A segunda questão aborda a forma como os gestores da província viam a instrução pública, no intuito de identificarmos que relevância tinha para eles, o tipo de tratamento que lhe era destinado, o propósito de cada gestão para o setor, dentre outros fatores. Como a maioria dos governos foram predominantemente curtos, é muito difícil encontrar na literatura registros dessas ações, e uma tarefa ainda mais trabalhosa, discernir o entendimento que tinham com respeito ao ensino. Por isso, por meio do contato direto com fontes primárias (os relatórios), procuramos indícios dos propósitos, metas e concretizações com respeito à instrução pública primária.

Por fim na última questão norteadora referente aos posicionamentos dos presidentes e inspetores quanto às grandes dificuldades existentes no ensino, a insistência no desmembramento das propostas e perspectivas de melhorias, caso determinadas condições sociais, econômicas, políticas e culturais fossem atendidas, foi crucial. Quanto às recomendações condicionadas por esses agentes, a procura por se alguma delas não fora concretizada, mesmo com o atendimento das especificações pretendidas, e caso isso fosse verificado, apontarmos indícios e suas repetitivas reflexões que justificassem a não concretização também foi imprescindível.

1.3 Os objetivos da investigação

Compreender a natureza dos atos administrativos referentes à instrução pública primária maranhense, registrados nos discursos e relatórios dos Inspetores e dos Presidentes de Província no período de 1843 a 1870, e sua influência neste nível de ensino, é nosso objetivo geral, na medida em que a identificação e análise de diversos aspectos referentes à cultura administrativa como orientadora das formas de atuação dos gestores e agentes, com

¹ Ver Azevedo, em *A cultura brasileira* (1996); Teixeira, em *Educação no Brasil* (1999); Romanelli, em *História da Educação no Brasil* (2000); Ribeiro, em *História da Educação Brasileira* (2001); Francisco Filho, em *A Educação Brasileira no contexto histórico* (2001); Saviani, em *O legado educacional do século XX no Brasil* (2004).

destaque para as ações voltadas para o ensino público primário, se fizeram imperativas. Relatórios elaborados por legisladores, que como documento oficial, informava aos deputados provinciais (via chefe executivo) e aos presidentes (via inspetores) sobre os acontecimentos na província naquele período, colocando-os à par dos principais debates acerca da administração provincial, inclusive sobre a situação da instrução pública primária e secundária.

Para Faria Filho (2001, p. 117-118) “[...] apesar de sua especificidade e de suas lacunas, pode[ria]m ser tidos como um *corpus* documental pleno de sentido”, uma vez que por meio deles, os gestores almejavam prestar conta de seus atos. Nessa lógica, a partir da garimpagem das fontes em uso, discutimos alguns componentes que são parte da dinâmica da instrução pública, tais como: uma proposta de ensino fundamentada numa ética cristã, objetivando difundir ideais de moralidade à população; a verificação da instrução pública como possibilitadora da hierarquização de um status social formador dos indivíduos que constituiriam o Estado; e por fim, justificar a expansão das aulas públicas primárias de primeiras letras e das cadeiras do ensino secundário do Liceu.

Nosso primeiro objetivo específico consiste em examinar nos relatórios dos Inspetores e dos Presidentes de Província, os problemas evidenciados pelas diversas gestões referentes à instrução pública primária; documentos que materializam falas cheias de intencionalidades e significados, que expõem as tramas inseridas no contexto social em foco, bem como a natureza e dinâmica da cultura administrativa em curso; elementos que permitem o entendimento da maneira como foi concebido, pensado e posto em prática o processo de instrução pública primária maranhense.

Alguns dos principais pontos destacados nos registros dos inspetores e dos presidentes de província no Império, diz respeito a informar o significado que tinha para a época o ato de ensinar, ação sustentada em “[...] moralizar a população, incutir-lhe hábitos saudáveis como o amor ao trabalho, à higiene, a Deus e a pátria, [e] retirá-lo da ignorância que levava ao crime e à doença, instruí-lo, enfim [...]” (GOUVEA; SCHUELER, 2012, p. 326); elementos norteadores que nos consentem o inventário e a discussão dos assuntos mais recorrentes relacionados à instrução pública primária, visando identificarmos as concepções implícitas e postas em prática pelos gestores, o inquérito dos aspectos mais incisivos nas notificações dos presidentes e dos inspetores, pois serviam de base para a elaboração de outros documentos, como também termos em conta a historicidade das fontes, entre outros aspectos que emergiram da própria investigação.

Compreender a natureza da Instrução Pública no Maranhão oitocentista como segundo objetivo, se refere à perceptibilidade do fundamento civilizatório e de controle social que a sustenta e o motivo pelo qual se transforma em obrigatória. A ideia de civilidade era baseada tanto em adaptar o povo aos costumes das cortes europeias, quanto à ideia de passividade em relação aos ditames governamentais, visto que tanto o Maranhão como várias outras províncias, vivenciaram períodos de conflitos com o executivo federal.

Nessa dinâmica, para Nascimento (2002, p. 289), “[...] o ideal de ser a instrução uma potência civilizatória marcou os ideais nacionais formulados durante o século XIX no Brasil”. Os discursos dos presidentes da província e dos inspetores sobre o ensino público primário se constituíram a partir das perspectivas do desenvolvimento da população para compor uma sociedade mais civilizada com novos saberes que garantissem a produção de uma nova cultura; fundamentos que nos permitem a compreensão do ensino a partir de um projeto de governabilidade que buscava criar um povo ordeiro e obediente; e por outro lado, a apreensão da ideologia dominante incutida na instrução, cujo preenchimento das vagas de emprego era diretamente relacionado à escolaridade do indivíduo, existindo uma segregação entre os que ficavam restritos a um ensino primário e aqueles que tinham acesso ao ensino secundário e a uma formação superior.

Verificar os problemas e as propostas da Instrução Pública primária no Maranhão imperial é nosso último objetivo específico, no intuito de apontar as dificuldades encontradas nos registros para o sucesso do ensino, visto que as condições estruturais eram precárias, havia carência de recursos financeiros e materiais, bem como de profissionais disponíveis, pois a carreira de professor não era muito atrativa, tanto em relação ao salário, quanto ao reconhecimento social.

A esse respeito, Leal (2008) destaca essas dificuldades, apresentando inclusive a diferenciação entre o ensino primário e secundário e, os motivos da complementação dos estudos fora do país (condição restrita às elites!), ao afirmar que a instrução pública não estava assentada “em largas e bem desenvolvidas bases” como era para desejar, e estava “[...] a exigir da civilização as necessidades da época, de modo que aquele que se entregasse às letras ou ciências, se não podia sair do império teria de vencer sérios e não raro insuperáveis tropeços” (LEAL, 2008, p. 41). Dessa forma, os elementos que aqui se mobilizaram correspondem ao entendimento das escolhas dos presidentes de província por parte do governo imperial na atuação como gestores nas regiões indicadas, à compreensão das principais dificuldades enfrentadas pelos presidentes de província no desenvolvimento da

instrução pública nas localidades exigidas e ao exame da constante insuficiência de recursos para investimentos e manutenção de instituições e profissionais ligados ao ensino.

1.4 Percurso metodológico

Trabalhar a pesquisa partindo de um aspecto histórico fundamentado por uma teoria própria e autopostulada “científica”, é uma tarefa recente no mundo ocidental. Essa nova compreensão da história precisou agregar vários elementos antes dispersos – como o relativismo, a crítica das fontes, a autocrítica historiográfica, o potencial interpretativo, os interesses temáticos voltados para todos os aspectos históricos, dentre outros –, para consolidar uma corrente na qual o historiador fala de um lugar específico, parte de um ponto de vista particular e não pode almejar uma neutralidade e objetividade absoluta, muito menos uma verdade. De certa forma, ela apresenta uma nova perspectiva sobre o homem e as suas relações com a comunidade e com o meio, através do tempo (BARROS, 2013).

Essas mudanças permitiram o surgimento de um novo campo historiográfico, chamado de História Cultural. Ele é atravessado pela noção de cultura, um conceito extremamente polissêmico e que trouxe novas redefinições e abordagens no processo de investigação dos historiadores. Esse enfoque propõe estudar tanto os mecanismos que produzem quanto os que recepcionam as inúmeras imagens que o homem faz de si mesmo, da sociedade em que vive e do mundo que o cerca, sintonizando-as tanto com a cultura letrada, quanto com as culturas materiais e populares do tempo e lugar analisado (BARROS, 2003).

Dentre as principais categorias da História Cultural, que permitem uma reorientação da postura dos historiadores, podemos destacar: a longa duração, a representação, o imaginário, o retorno da narrativa, a entrada em cena da ficção, a ideia das sensibilidades, dentre outras. Esses conceitos levam os cientistas da história a repensarem não apenas nas possibilidades de acesso ao passado e na reconfiguração de uma temporalidade, como também em colocarem em evidência a escrita histórica e a leitura dos textos. Isso implica ir ao encontro de representações antigas, recuperando registros do passado na sua especificidade, num contexto estranho aos códigos e valores presentes (PESAVENTO, 2012).

Um dos métodos de pesquisa usado, o histórico, radica na premissa básica da crença de que a História é uma ciência capaz de explicar estruturas e acontecimentos, notadamente, os de foro político-econômico. Este método é fundamental aqui na medida em que foram analisados relatórios oficiais elaborados por figuras políticas que chegavam ao poder para atender os seus interesses como responsáveis pela administração da província ou do monarca,

além dos registros organizados pelos inspetores que serviram de base para a seção de instrução pública dos relatórios dos presidentes; documento apresentado para a Assembleia Provincial (outro órgão político), que se caracterizou via balanço, pelo acompanhamento/controle entre os poderes, e seguir os ditames legais. Assim, o método histórico é fundamental para a análise dos registros escritos com a intenção de persuadir os leitores a atenderem as requisições solicitadas, assim como também para identificar o contexto sócio-político que determinava a ocupação das funções governamentais num ambiente de conflito entre grupos de pensamentos opostos, que quando chegavam ao poder delimitavam as diretrizes do ensino segundo o tipo de influência ideológica.

O método comparativo também foi usado, uma vez que se constituiu na investigação de contextos, situações, coisas ou fatos com a intenção de procurar mediações e relações segundo o repertório de semelhanças e diferenças em pauta. Ao tentar apurarmos uma cultura administrativa por meio de analogias entre as ações dos diferentes governantes que chefiaram a província maranhense e os inspetores, este método nos serviu de base para a comparação das medidas adotadas para o desenvolvimento da instrução pública, bem como das omissões, e mesmo de sua operacionalidade, que foi fundamental para compreendermos a atuação dos gestores em diferentes âmbitos.

É importante ressaltar que apesar de utilizarmos fontes oficiais do governo – como os relatórios dos presidentes de província, relatórios dos inspetores da inspetoria pública, leis provinciais, dispositivos legais, e mesmo correspondências, dentre outras – tivemos cuidado com o tratamento dado a este conjunto de fontes, não considerando-o como mero depósito de informações verídicas e variadas. Neste sentido, a crítica das fontes foi constante, na busca de interferências temporais e do próprio pesquisador; já que segundo Droysen (2009, p. 52) a crítica das fontes precisa distinguir:

- 1) qual a coloração geral ela recebeu do imaginário dominante na respectiva época e lugar (por exemplo, a coloração demonológica no século XV, o esnobismo epigônico na época alexandrina);
- 2) qual tonalidade particular pertence ao próprio autor da fonte, por suas inclinações, sua formação, seu caráter etc.

Esse cuidado no inventário de uma fonte histórica, levando em consideração os seus aspectos subjetivos é imprescindível para extrair significados, intencionalidades, relações de poder manifestadas em estratégias de imposição e táticas de apropriação, ideologias e, até mesmo, o posicionamento pessoal do próprio historiador. A compreensão de uma realidade histórica necessita desse processo de atenção e vigilância constante, para captar-se informações que não estão sendo ditas diretamente, avaliando-se inclusive os silêncios

detectados. Nessa lógica, estudar a instrução pública do Maranhão oitocentista é debater sobre a história de um período considerado por alguns como de “trevas” e de pouca relevância para o fortalecimento da educação²; entretanto, verificamos mesmo assim, um crescente interesse pela temática, mudando posicionamentos e reconfigurando-se inclusive, percepções que pareciam já consolidadas³.

O uso da pesquisa bibliográfica se justifica pelo levantamento, seleção e documentação de toda a bibliografia já publicada sobre o assunto (MARCONI; LAKATOS, 2017). Nesse sentido, nos auxiliamos de autores como Castro (2009), que em *Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império (1835-1889)* faz um levantamento de 217 leis, 16 regulamentos e 4 estatutos no Arquivo Público e na Biblioteca do Estado do Maranhão para a respectiva garimpagem, catalogação e organização, no intuito de possibilitar a compreensão da dinâmica no ensino e do cotidiano escolar na província, uma vez que nos dá acesso a legislações e dispositivos disciplinares que trazem as diversas formas de controle do Estado sobre as instituições, os indivíduos e as práticas. Já Meireles (2008), em *História do Maranhão* faz uma descrição contextual, ao discorrer sobre os momentos decisivos do Brasil, e consequentemente do Maranhão, desde o descobrimento até a contemporaneidade, perpassando logicamente, pelo período imperial quando apresenta o contexto político, bem como os períodos de governos segundo os presidentes.

Se Lima (2008) em *História do Maranhão: a Monarquia* nos oferece um conjunto de informações e referências da história do Maranhão e do Brasil, garimpando em anos a fio um arcabouço cronologicamente ordenado sobre pessoas, acontecimentos e fatos que colocam em destaque o panorama econômico da Província, bem como o quadro sociocultural do Maranhão oitocentista, ao abordar especificamente governos de curta duração e repletos de interinidades; já Henrique Costa Fernandes (2003), em *Administrações Maranhenses (1822-1929)* registra fatos, figuras e episódios de um período obscuro e esquecido, sendo escrito no “calor da hora”, sem pretender ser imune ao viés de quem foi “testemunha ocular da notícia”, reunindo muito do que ficou disperso em documentos e que dificilmente chamariam a atenção de um compilador não “inserido no contexto”. Esta obra se faz imprescindível, pois destina um setor apenas para trabalhar com questões voltadas para o ensino do período, abordando desde a criação do Liceu Maranhense até a estruturação da Escola Normal Primária.

² O maior exemplo clássico dessa abordagem é o trabalho de Fernando de Azevedo *A cultura brasileira* (1996). Outros autores que apresentam posicionamentos semelhantes, e sofreram certa influência desse grande pesquisador da historiografia educacional brasileira, são: Teixeira (1999); Romanelli (2000); Francisco Filho (2001); Ribeiro (2001); Saviani (2004)

³ Cunha (1980); Sucupira (1996); Faria Filho (2000); Castanha (2006).

Se a coleção organizada por Galves e Yuri Costa (2015), *O Maranhão Oitocentista*, reúne uma pluralidade de pesquisas em torno do Maranhão no século XIX, com temas que escapam a uma etiquetagem mais tradicional da historiografia e contribuiu com nosso objeto de estudo, já que aborda educação, religião e letras; a coleção *Por uma teoria e uma história primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)*, organizada por Souza et al (2013), envolve um esforço coletivo de investigação e produção que abrangeu 15 estados, incluindo Maranhão, numa perspectiva comparada, diferenciando aspectos da educação elementar com ênfase na escola graduada e tratando conceitos fundamentais relacionados ao ensino: forma escolar, grupos escolares, modelos e modalidades escolares e cultura material escolar.

Na obra de Castellanos (2017), *O Livro escolar no Maranhão Império: produção circulação e prescrições* si se analisam os processos de produção, circulação e as indicações de uso dos livros escolares e se verifica a representatividade dos mesmos na instrução do Maranhão Império, pois além de se trabalhar com relatórios de Presidentes de Província e Inspectores do Maranhão, dedica-se um capítulo para a instrução no período em foco; a dissertação de Coelho (2017), *A inspetoria da instrução pública maranhense (1843-1889)*, ao tentar-se elucidar a estrutura da inspetoria e identificarem-se os inspetores e delegados que atuaram no período estudado, se analisam as ações desenvolvidas nas gestões que por maior tempo estiveram atuantes na inspetoria.

Se em *A ação da inspetoria da instrução pública na província de Santa Catarina no período de 1874 a 1888: a precariedade da inspeção escolar como instrumento para uniformização do ensino* de Marcílio (2006) se propõe investigar os aspectos da inspetoria, a constituição e a administração da rede de ensino, inferindo-se que a sua criação objetivou controlar os professores, intentando fortalecer o desenvolvimento da instrução pública e aponta tanto os aspectos estruturais e organizacionais da inspetoria, quando discute as intencionalidades; *Os discursos dos presidentes da província do Maranhão Império sobre a instrução pública primária no período de 1870-1889*, de Bottentuit (2016), propõe compreender a natureza da configuração do sistema de escolarização primária por meio da análise dos discursos dos presidentes à Assembleia Provincial reunindo a visão oficial documentada dos gestores acerca do ensino no Maranhão do século XIX, podendo ser comparada com outras fontes não oficiais.

O uso da pesquisa documental foi impreterível, uma vez que por meio dela utilizamos fontes primárias; dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, mas que tem a capacidade de trazer ricas contribuições que complementam a

investigação. Os documentos podem ser considerados como uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem em um determinado contexto histórico, econômico e social, fornecem dados sobre essa mesma conjuntura. Trabalhar essa fonte exige “[...] uma operação técnica de separar, agrupar e transformar documentos, dando-lhes um novo aspecto pela transcrição, pela cópia ou pela fotografia, mudando a sua feição, lugar, tempo e estatuto” (CERTEAU, 1982, p.81).

Entre os documentos para análise, utilizamos:

- **Os relatórios dos presidentes de província:** Já que são documentos apresentados, normalmente uma vez ao ano ou após a saída do presidente da província, à Assembleia Provincial, especificando as principais ações daquele governo. Peças políticas que auxiliavam no acompanhamento e controle do poder executivo, e por se constituírem num instrumento de apresentação pública, a sua estruturação e linguagem eram organizadas de forma a chamar a atenção dos apelos ali relatados, com a finalidade de serem atendidos. Organizados por seções, uma delas era destinada especificamente para a instrução pública, reunindo informações repassadas pelos inspetores da instrução pública, delegados literários e outros agentes ligados ao ensino.
- **Os relatórios dos inspetores da instrução pública:** Já que reúnem informações obtidas pessoalmente dos inspetores da instrução pública, dos delegados literários e dos próprios professores que preenchiam os mapas de aulas e faziam solicitações aos agentes responsáveis pela fiscalização do ensino. Apresentados para os presidentes de província serviam de base para a estruturação da seção destinada à instrução pública dos relatórios governamentais, além de ser uma peça que permitia que o gestor da província pudesse acompanhar e controlar o andamento do ensino.
- **As correspondências dos Inspectores da Instrução Pública para os Presidentes da Província:** uma vez que era um instrumento de comunicação mais rápida e imediata, contendo solicitações de professores, diretores de escolas ou mesmo dos próprios agentes responsáveis pelo acompanhamento das ações de fiscalização e controle do ensino, com o objetivo de solucionar demandas que careciam de uma resposta mais urgente ou que fosse necessário que o presidente tomasse logo ciência daquele fato. Essas correspondências tinham uma periodicidade quase que diária, de acordo com as demandas rotineiras necessárias para o bom funcionamento da instrução pública.

- **O Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827:** Já que é primeira e única lei geral sobre a instrução primária no Brasil durante o período imperial e principal referência para os docentes do ensino de primeiras letras e ginásio nas províncias.
- **O Ato Adicional de 1834:** Já que é o decreto que tentou contrariar a estrutura centralizadora do governo imperial, no qual se autorizava que as províncias poderiam formar as suas próprias Assembleias Legislativas e elaborar as suas próprias regulamentações acerca da instrução pública.
- **Os Ofícios da Inspetoria Pública:** Já que os inspetores tinham a função de fiscalizar e controlar as ações da instrução pública repassando informações para que o Presidente da Província ou outro responsável, conforme a situação pudessem tomar as iniciativas necessárias. Esses ofícios eram utilizados para uma comunicação mais direta e rápida com as autoridades, apresentando muitas vezes recomendações.
- **Os Regulamentos da Instrução pública:** apesar deles se constituírem num instrumento, que numa escala hierárquica jurídica seriam inferiores às Leis, os regulamentos da instrução pública são dispositivos muito importantes e que apresentam uma maior abrangência de informações relacionadas ao ensino, na medida em que delimitam previsões legislativas, especificando a sua aplicação e estabelecendo parâmetros para o cumprimento e funcionamento das garantias conquistadas e especificadas nas leis. Esses dispositivos, mediante previsão legal, tinham o papel de regimentar os principais parâmetros aplicados no processo de instrução pública, delimitando uma série de temas necessários para o seu bom funcionamento como: atuação e remuneração dos professores; penalidades; considerações gerais; regras gerais funcionamento das instituições de ensino; dentre outros.
- **As Leis:** Já que são um sistema de regras criadas e executadas para regular a conduta humana, sendo também um instrumento que fornece ricas informações para análises. No ensino elas determinaram a criação de escolas, impuseram a adoção de métodos de ensino, regimentaram a função docente e são tão fundamentais, que o fato da existência de apenas uma lei geral referente à instrução pública primária durante todo o período imperial, fez com que muitos estudiosos considerassem esse período como até mesmo de “trevas” para o ensino.

Sustentado nos pressupostos da História Cultural este trabalho se propõe a decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas pelas quais os homens expressaram a si próprios e ao mundo. O uso

dessa abordagem teórico-metodológica torna indispensável a análise do objeto mediada pelos três elementos indissociáveis: 1) a história do objeto na sua materialidade; 2) a história das práticas nas suas diferenças; e 3) a junção dos dois primeiros eixos apresentados de modo mais geral visando compreender as formações sociais, as mudanças nas estruturas psíquicas e as armaduras conceituais nas suas variações históricas.

O primeiro desses eixos, a história do objeto na sua materialidade, nos ajuda a definir o que é a cultura administrativa via relatórios governamentais, nos possibilitando compreender as relações de força presentes e imantes que precisam ser investigadas por meio de quatro aspectos: forma, dispositivo, frequência e estrutura. Por meio da forma podemos escrutinar como a cultura administrativa se manifesta e, perceber que por meio dos atos administrativos e posicionamentos dos gestores responsáveis pelo ensino, há um conjunto de valores adquiridos que se refletem em ações influenciadoras nos modos de agir e gerir a sociedade, em especial, a instrução pública, evidenciando-nos aquilo que se pode conceituar como cultura administrativa. Quanto ao dispositivo, que nada mais é do que a materialização do objeto na fonte, constatamos que estes registros além de conterem elementos copilados de diversos documentos, como os elaborados pelos inspetores da instrução pública no caso dos presidentes, e os reportados pelos professores e delegados literários à Inspetoria da Instrução Pública, continham atos administrativos dos chefes da província, decisões e ações do inspetor, estilos de linguagem e diversidade de posicionamentos que se tornam indispensáveis para a compreensão do objeto.

Por outro lado, a quantificação das recorrências à cultura administrativa na documentação foi necessária, tendo em conta a frequência, já que os atos dos gestores se encontram diluídos por todo o registro, necessitando-se de um olhar atento para acompanhar tais remitências. Por fim, um último elemento relacionado ao primeiro eixo é a estrutura, que no caso dos relatórios dos presidentes da província, por exemplo, verificamos a divisão por áreas (tendo uma destinada à instrução pública) e o acúmulo de anexos que complementam algumas das informações mencionadas; no entanto, apesar da extensão, foram estruturados para chamar a atenção dos ouvintes no intuito que atenderam as requisições solicitadas.

Já em relação ao segundo eixo, a história das práticas nas suas diferenças, que se sustenta na questão bourdieuriana que indaga sobre o que fazem os diferentes sujeitos com os mesmos objetos que lhe são impostos, é necessário primeiramente uma identificação desses sujeitos [produtores da cultura administrativa] e quais práticas eles estabeleciam por meio de atos administrativos, ações e/ou posicionamentos na intenção de encontrarmos diferenças nas relações de força estabelecidas entre eles e outros grupos sociais. Os principais sujeitos

ligados a uma instrução pública primária que formam parte da cultura administrativa daquele período eram os presidentes da província maranhense, os inspetores da instrução pública e os membros da Assembleia Provincial; os pais de crianças em idade escolar, os próprios estudantes, os professores e os delegados literários. O presidente de província, enquanto função do cargo e da sua prática era responsável pelas ações executivas ligadas à instrução pública primária; o inspetor da instrução pública, quem fiscalizava e acompanhava mais de perto o ensino e, os membros da Assembleia Provincial, quem elaboravam leis e acompanhavam as ações dos presidentes de província. Com respeito à práticas dos outros atores envolvidos na instrução, podemos citar os pais de criança em idade escolar que manipulavam a obrigatoriedade do ensino; os estudantes e o desenvolvimentos de suas ações; os professores controlados por políticas voltadas para a fiscalização do desempenho na função e, os delegados literários atuando como auxiliares dos inspetores da instrução pública nas instituições escolares que mais apresentavam problemas, sobretudo, naquelas localizadas no interior da Província. Práticas diferenciadas, segundo a cultura administrativa, que dependem das interdependências estabelecidas entre sujeitos envolvidos e funções defendidas.

O terceiro e último eixo que se manifesta na junção da história do objeto na sua materialidade e da história das práticas nas suas diferenças ao tentarmos compreender as formações ou configurações sociais instituídas no processo em análise, as mudanças nas estruturas psíquicas dos sujeitos segundo reformas, leis e regulamentos na instrução pública primária, assim como as armaduras conceituais que regiram a lógica de atuação dos sujeitos segundo suas visões de mundo, textos e contextos tendo em conta suas variações históricas, nos apontam pistas das intencionalidades, lutas e contribuições desses atores para o ensino público primário. As formações ou configurações sociais se referem aos diferentes grupos segundo as interações instauradas. A estabelecida entre inspetores, professores, alunos e pais de família, por exemplo, depende das ações estabelecidas, funções e orientações. O equilíbrio de tensões situado e de mão dupla entre inspetor da instrução pública e professores; o primeiro, acompanhando de maneira mais próxima a situação do ensino, bem como o desempenho dos docentes, conjuntamente com a frequência dos alunos e suas principais dificuldades; os segundo, por sua vez, reclamando das imposições estabelecidas com o uso obrigatório de alguns livros escolares, via cartas ou imprensa, tendo em conta a cultura material da escola e do imperativo de métodos específicos, reinventando saídas e formas de driblar o controle proposto. Por outro lado, este inspetor, ao mesmo tempo em que tinha que responder às reclamações e demandas apresentadas pelos pais de crianças na escola, estratégias de consenso tinha que reinventar também para que familiares responsáveis por

crianças em idade escolar ausentes do ensino se comprometessem com sua instrução. Agentes públicos nomeados livremente pelos presidentes de província, por serem homens de confiança que deveriam desempenhar suas atividades seguindo as orientações governamentais, e consequentemente, influenciar os sujeitos envolvidos no processo.

Já em relação às mudanças nas estruturas psíquicas, conferimos no período estudado, que apesar de encontrarmos nos relatos certa resistência de muitos pais em enviarem os seus filhos para as escolas, por acharem que o auxílio que elas prestavam ao trabalhar e ajudar no sustento familiar era muito mais importante do que frequentarem uma sala de aula, apesar das enormes dificuldades, percebemos que aos poucos vai havendo uma transformação cultural na sociedade, e o papel das escolas vai sendo visto cada vez mais relevante tanto para as crianças enquanto indivíduos, como para a sociedade como um todo. Por fim o terceiro aspecto se relaciona as “armaduras conceituais” que seriam segundo Chartier (1989) os mecanismos que classificam o sistema de conceitos que o indivíduo se relaciona, elabora e transforma seus significados na tentativa de aproximá-los da realidade na qual realiza suas interações (BIERSACK, 1992). O centro das ações voltadas para a instrução pública primária do período estudado e que compunham a base da cultura administrativa identificada por meio dos atos administrativos dos agentes responsáveis pela gestão do ensino no Maranhão tinham o propósito de trazer a ideia de civilidade para os indivíduos, na medida em que o período foi marcado posteriormente por conflitos fortes e constantes, sendo necessário ter um povo mais ordeiro e pacato. O ensino, por outro lado, teve um papel fundamental para implementar esses novos conceitos e garantir as transformações pretendidas na sociedade e no país como projeto de nação a longo prazo.

1.5 Estrutura do trabalho

Este trabalho se divide em quatro seções. A Introdução como primeira a ser apresentada, registra as razões que nos levaram a desenvolver este estudo, os objetivos, sua metodologia, a tipologia da pesquisa em uso, além de outros elementos, que tem como aspecto central a cultura administrativa e sua influência na instrução pública primária do Maranhão de 1843-1870, baseando a análise nos atos administrativos dos gestores responsáveis pelo ensino avaliados a partir dos relatórios elaborados pelos presidentes de província e pelos inspetores da instrução pública. Na segunda intitulada *Cultura administrativa maranhense: entre Presidentes de Província e Inspetores da Instrução Pública*, apresentamos o contexto de grandes disputas políticas que levavam dois grupos a se

revezarem no governo, num contexto de mandatos predominantemente curtos que inviabilizavam a implementação de ações mais efetivas e, até mesmo a identificação de uma cultura administrativa deixada em consequência das ações ou omissões desses gestores em função de uma cultura política em curso; cultura política que é entendida aqui como o conjunto de normas, valores, tradições, práticas e representações difundidas e compartilhadas pelos indivíduos na sua experiência num dado ambiente histórico, político e cultural (BERSTEIN, 1998).

Além da construção da definição de cultura administrativa adotada, selecionamos cinco presidentes que tiveram algum tipo de destaque enquanto incentivadores de ações voltadas para o desenvolvimento da instrução pública do Maranhão: Joaquim Franco de Sá; Herculano Ferreira Penna; Eduardo Olímpio Machado e José da Silva Maia. Por outro lado, dando-se destaque para a criação da inspetoria da instrução pública que teria um papel determinante nesse processo, acompanhando mais de perto a atuação dos docentes, foram também selecionados os cinco inspetores que mais se destacaram neste cenário, entre eles: Casimiro José de Moraes Sarmiento; Caetano de José de Souza; José da Silva Maia; Francisco Sotero dos Reis e Antonio Marques Rodrigues.

Na terceira seção temos a análise dos dados obtidos nos relatórios dos presidentes de província e dos inspetores, havendo uma divisão em quatro subseções: na primeira por meio da análise dos termos instrução e educação, muito utilizados para se fazer referência ao ensino público, tentamos identificar as intencionalidades e as percepções dos gestores com respeito a esta área, sobre a essência do que deveria ser a atuação gestora para o fortalecimento do ambiente escolar, além da dimensão das ações do executivo relacionadas ao setor; na segunda, levantamos dados oriundos do quantitativo de escolas de primeiras letras e de alunos em registro, cruzados e analisados a partir da previsão orçamentária para o ensino, dentre outros aspectos que foram emergindo na garimpagem das fontes; na terceira subseção, abordamos questões voltadas à estruturação da profissão docente e dos mecanismos de controle aplicados à classe, visando aspectos relacionados à formação; e por fim, na quarta, tratamos sobre a cultura material escolar, tendo em conta a escolha dos métodos de ensino segundo os objetos em uso, a arquitetura escolar pretendida e oferecida, além dos objetos escolares e o mobiliário. Já na Conclusão, as considerações finais sobre a temática apresentam varias pistas para as indagações impostas e diferentes formas de abordar e tratar informações e indícios referentes a nosso objeto de nossa pesquisa.

Esta investigação gira entorno das temáticas cotejadas pelo Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e de práticas Leitoras (NEDHEL). Nesse sentido,

acreditamos que possa contribuir com estudos na área da História da Educação Maranhense, na medida em que pode estimular o aumento da produção científica local, ao fomentar novos estudos e incentivar outros pesquisadores a estudarem o ensino primário da província durante o Império em novas perspectivas. Além de contrapor-se à ideia, há pouco tempo quase unânime, de que a instrução pública durante o período imperial foi praticamente nula e pouco contribuiu para os modelos desenvolvidos durante o período republicano (AZEVEDO, 1996). Nessa lógica, questões referentes às instituições de ensino, às discussões e medidas relacionadas com o fortalecimento do processo de instrução pública e aos principais entraves para o desenvolvimento do ensino no período em foco enriquecerão os estudos sobre o ensino público primário.

Por fim, o trabalho deve contribuir para a própria história da educação no Brasil, na medida em que apresenta o registro de várias iniciativas e medidas que buscavam fortalecer a instrução pública primária a nível local se comparado com o âmbito nacional. Como o Ato Adicional de 1834 delegou às províncias a reponsabilidade de legislarem e desenvolverem as suas próprias iniciativas referentes ao ensino primário, apesar de apresentarem realidades similares entre si, essa descentralização também trouxe características peculiares, que sem um estudo específico de cada uma dessas regiões, ficaria praticamente inviável uma análise da situação no país. Por isso, ao especificar a situação no Maranhão, além de se contribuir com o enriquecimento da historiografia educacional do estado, também está se oferecendo contribuições importantes para a própria história da educação brasileira.

SEÇÃO II

CULTURA ADMINISTRATIVA MARANHENSE: entre Presidentes de Província e Inspectores da Instrução Pública

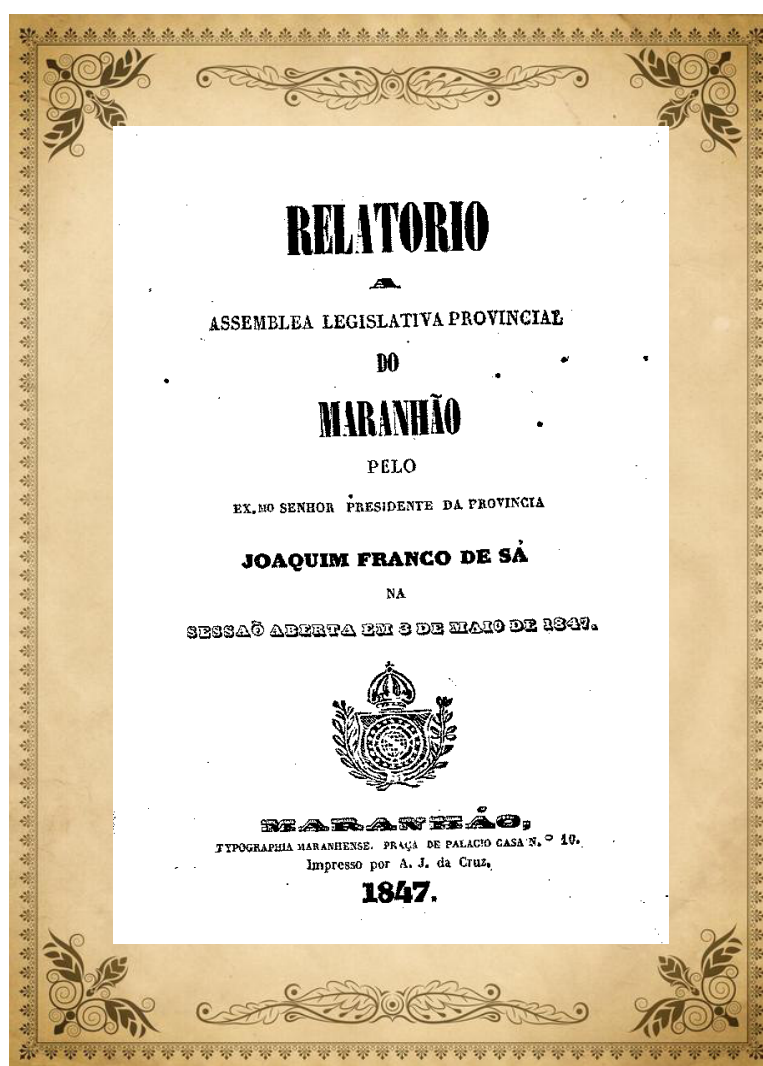


Foto 2: Relatório de Presidente de Província

Fonte: Center for Research Libraries (CRL), disponível em:

<http://ddsnext.crl.edu/titles/169#?m=11&c=4&s=0&cv=1&r=0&xywh=-1055%2C0%2C3756%2C2649>

Durante o Segundo Reinado, a Coroa conseguiu garantir um equilíbrio no governo federal que evitou novas reações armadas e manifestações extremas no país. Pedro II ao completar 15 anos, teve concedida a sua maioridade e foi declarado imperador em 1840, pois se passava por um período de instabilidade política, com inúmeros conflitos internos e várias revoltas espalhadas nas mais variadas regiões. A partir da Maioridade, instalou-se no Brasil um sistema parlamentarista, havendo uma rotatividade de sucessão nos gabinetes entre conservadores e liberais. (MEIRELES, 2008).

A segurança governamental encontrada no executivo central não se refletiu nas administrações provinciais, principalmente pelas constantes mudanças de presidentes, oriundas de lutas políticas de mais de meio século entre dois partidos que se revezavam no poder, prática esta que evitava usufruir-se dos resultados possíveis em gestões anteriores na contramão de uma *continuidade administrativa*. Nesse sentido, Fernandes (2003) apresenta e combate vários problemas que surgiram devido a essas discontinuidades, uma vez que a tentativa de inovar e criar programas “[...] em uma época em que as posses das Províncias eram muito limitadas, resultaram em instabilidade financeira, na paralisação de iniciativas promissoras, na perda de muito trabalho útil e do dinheiro público empregado” (FERNANDES, 2003, p. 26).

Quando se menciona a existência de conflitos políticos durante o período Imperial, relacionados diretamente com a alta rotatividade dos chefes do executivo nos estados, faz-se referência à forte luta pelo poder. Luta entre grupos políticos liberais de princípios conservadores e os seus embates com os presidentes de Província que eram vistos como delegados do Imperador. Os liberais buscavam a implementação de um regime de governo republicano no país semelhante ao dos E.U.A, enquanto os conservadores defendiam a manutenção da forma imperial e do legitimismo português. Por terem concepções diferentes e em sua maioria opostas, os liberais favoráveis à descentralização política e os conservadores defendendo a centralização do poder, travaram uma batalha incessante pela chegada ao comando do governo provincial, com a finalidade de implementarem medidas nos mandatos que reforçassem e fortalecessem seus ideais.

Com a maioridade de D. Pedro II houve o término do período Regencial e se sucederam 48 anos até o surgimento da República. Durante o Império, os presidentes de Província foram nomeados diretamente pelo Imperador, tornando-os delegados do Poder Central e arrecadadores-pagadores. Tal titulação seria uma forma de premiação pelos serviços prestados, embora tivessem expectativas de receberem alguma denominação nobiliárquica ou mesmo uma vitaliciedade no Senado. Os que não participavam dessa conceituação eram raros,

o que consequentemente fez da grande maioria, simples respondedores de expedientes. (LIMA, 2008).

Meireles (2008) ratifica a realidade geral do país, destacando as descontinuidades encontradas no executivo central desta Província, e as aponta como um dos fatores determinantes para os resultados insatisfatórios das administrações.

O Maranhão, que no primeiro reinado e nas regências, já contara, inclusive as substituições eventuais às vezes mais prolongadas que os governos efetivos, *19 presidentes* – até o pacificador da Balaiada, ou seja, de 1823 a 1840, 17 anos – contaria, nos 49 anos do Segundo Reinado, entre presidentes e vice-presidentes em exercício, *nada menos que 92 governantes!* Se, naquele primeiro período da monarquia, a média fora quase de um por ano, nesta segunda subiria para quase dois! *Que se poderia esperar, no campo administrativo, de um executivo tão precariamente suprido? Nada; e foi o que ocorreu.* (MEIRELES, 2008, p. 235, grifo nosso).

Verificamos aqui indícios da precariedade do executivo estadual, provocada sobretudo, pelas constantes descontinuidades que impossibilitaram uma boa atuação administrativa nas regiões. Somam-se a isso, os apontamentos destacados por Lima (2008), onde a maioria dos presidentes eram meros respondedores da agenda, confirmando-se ainda com as conclusões de Meireles (2008), de que praticamente nada acontecia de concreto em várias regiões, como no caso do Maranhão.

Para Castellanos (2017), a instantaneidade cinematográfica⁴ dos governos no Maranhão do I e II Reinado, e a não continuidade ou má administração no curral governamental (MEIRELES, 2008) sustentada pelas lutas do dualismo partidário entre conservadores e liberais, trouxeram consigo o não cumprimento de reformas ao longo prazo, seja no cenário social, seja no educacional. *Presidentes de expedientes*, “[...] que não podiam (pela dinamicidade na constante mudança administrativa das suas funções) planejar reformas que visassem o melhoramento do bem público e, muito menos executá-las [...]” (CASTELLANOS, 2017, p. 177). Nessa lógica, pela vaidade pessoal de alguns governantes, em vez de se complementarem algumas grandes obras já começadas, preferiam descartá-las, apagando assim a imagem pública de seus antecessores (ANDRADE, 1984). Embates políticos e ideológicos travados por indivíduos e lutas arraigadas por espaços estratégicos, que se justificaram “[...] apenas pelas posições de mando. E assim seria, via da regra, no futuro” (MEIRELES, 2008, p. 284).

Condições como essas, aliadas a um orçamento geralmente insuficiente, dificultavam as ações de gestores que procuravam de fato exercer a função de chefes máximos daquelas Províncias. Embora algumas delas tenham conseguido um balanço positivo; mesmo assim,

⁴ Conceito trabalhado por Fran Pacheco na sua obra Geografia do Maranhão, em 1923.

poucos gestores alcançaram implementar políticas que trouxessem avanços em diversas áreas, principalmente após a flexibilização concedida com o Ato Adicional de 1834, inclusive na instrução, na medida em que se priorizaram quase sempre setores que possibilitassem algum tipo de retorno. Nesse sentido, a instrução pública no geral foi considerada como deficitária para a aplicação de investimentos, pois devido à precariedade, os recursos públicos sempre estavam muito aquém do necessário.

Visando acompanhar a atuação desses chefes do executivo regional, fiscalizando suas ações e as áreas que tanto por eles eram priorizadas, como as que foram deixadas no esquecimento, e em decorrência do aumento de poder que lhe foi concedido às câmaras municipais e provinciais e, das recém criadas assembleias legislativas provinciais, por meio da única emenda à Constituição do Império de 1824, se estabeleceu em cumprimento ao artigo 8º da Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, que o Presidente dirigiria “[...] à mesma Assembléia (Provincial) a sua fala, instruindo-a do estado dos negócios públicos e das providências que mais precisa[sse] a Província para seu melhoramento”.

Esse dispositivo instituiu assim a criação dos Relatórios de Governo, documento por meio do qual os gestores buscavam prestar contas dos seus atos à Assembleia Legislativa Provincial (FARIA FILHO, 2001). Com base nesse instrumento, o presidente apresentava àquela Casa a situação das áreas subordinadas à administração pública, como a Administração da Justiça, Guarda Nacional, Corpo Policial, Economia Municipal, Obras Públicas, Instrução Pública, Saúde Pública, Estatística, Administração da Fazenda, dentre outros, com a finalidade de colocar em discussão os problemas apresentados, para que fossem propostas soluções (CASTELO BRANCO, 2019). Em relação à periodicidade da apresentação desse documento verificamos que:

Basicamente, os presidentes apresentavam estes relatórios por dois motivos: quando precisavam fazer uma espécie de “prestação de contas” à Assembleia Legislativa Provincial, em circunstâncias especiais, como por exemplo, quando deixavam a Presidência, ou em virtude da reunião anual de abertura da Assembleia (RESENDE; FARIA FILHO, 2001, p. 82, grifo do autor).

Observa-se que os Relatórios eram apresentados uma vez ao ano na abertura da Assembleia Provincial, quando não ocorriam circunstâncias especiais, para auxiliar na construção das leis daquele ano, em razão do cenário descrito nesse instrumento legal. Eles são encontrados também com outras nomenclaturas como “Fala do Presidente”, “Mensagem do Presidente” e ainda “Discurso do Presidente”, todas com uma mesma estrutura e amplitude sobre aspectos gerais. Para a composição desse dispositivo, eram juntadas informações oriundas dos relatórios dos inspetores da instrução pública, dos delegados literários, juízes,

diretores de hospitais, chefes de polícia, prefeitos e outros responsáveis pela fiscalização de setores públicos da província (CASTELO BRANCO, 2019).

Um ponto a ser destacado com relação a essa ferramenta legislativa diz respeito às intencionalidades do Presidente de Província quando relata os seus feitos para um órgão que tinha como função fiscalizar suas ações. Bottentuit (2016, p.28) que utiliza relatórios provinciais como uma de suas principais fontes, afirma que “não foi muito raro encontrar nas falas e nas mensagens um certo tom de defesa e justificativas concernentes às falhas”, bem como, uma “exaltação sobre os feitos realizados”. Além de verificarmos a intenção de persuadir a quem tivesse contato com o instrumento, e esse aspecto foi crucial para o ensino do século XIX, na medida em que havia uma intenção do Governo Imperial de promover o incentivo à instrução da sociedade, inclusive das camadas mais populares, civilizando os indivíduos, capacitando-os para o trabalho, além de orienta-los quanto a princípios morais ideais. Objetivos que a continuação se podem constatar:

As palavras e frase usadas nos relatórios eram, aparentemente, muito bem escolhidas. Eles são documentos oficiais e eram escritos buscando influenciar quem os lesse (ou ouvisse). Seja buscando persuadir, seja procurando exortar, os textos sempre buscam convencer o povo, ou seus representantes na Assembleia Provincial, da importância da instrução pública (RESENDE; FARIA FILHO, 2001, p. 83).

Aqui é perceptível como esse dispositivo mostra o sentido que Chartier (1989, p. 4) dá à linguagem, “[...] não como um retrato simples de um significado e sentido preestabelecido, mas como uma busca de produção da realidade para um interlocutor”. Os relatórios possuíam um público específico e tinham um determinado propósito, que era direcionado conforme as intencionalidades pretendidas. Por isso é indispensável para compreendê-los, interpretar os valores, os símbolos e até mesmo a estética apresentada, e considerá-lo também como um espaço de progressiva politização.

A influência de ideias iluministas e a busca por um ideal de modernidade tornaram a tarefa de instruir a população uma necessidade fundamental. A finalidade dessas ações consistiria em tirar as massas da ignorância e da barbárie em que viviam. Pois mesmo que todos não “[...] chegassem à aquisição do que propriamente se chamara luses” (MARANHÃO, D., 1839), ao menos deveriam se tornar úteis à sociedade ao serem iniciados nos deveres do “Homem” e do “Cidadão” e instruídos nas noções elementares de ciências que lhes fossem necessárias no exercício de diferentes profissões. (SILVA, 2018).

Em síntese, a condição geral da instrução pública durante esse período, aponta aparentemente para uma diversidade de serviços, entre eles, os direcionados à instrução, que por ser considerada muito dispendiosa, mesmo recebendo investimentos acima dos

normalmente orçados, estes continuaram sendo insuficientes para atender as demandas necessárias ao ensino, justamente pela gravidade da situação. Havia uma multiplicidade de orientações e atos normativos decorrentes do pouco tempo médio que os presidentes de província permaneciam no cargo, originando assim uma cultura administrativa que muito pouco prezava pela continuidade das políticas já iniciadas ou implementadas por gestores anteriores (FARIA FILHO, 2007).

Para compreensão do conceito de cultura administrativa, que se encontra no centro da análise, é necessário primeiramente delimitar algumas considerações, partindo de uma perspectiva historiográfica acerca da noção de cultura. Alguns autores como Foucault (2009), Geertz (1980), Chartier (1989) trabalham essa temática e, podemos verificar que apresentam distinções significativas, corroborando o pensamento de Barros (2003, p. 145), quando afirma que esse é “[...] um conceito extremamente polissêmico”, ganhando novas abordagens e redefinições através dos séculos, saindo de uma visão mais restrita dos historiadores do século XIX, para uma mais ampla no centenário seguinte. Destaca que:

Ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isso seja preciso ser um artista, um intelectual ou um artesão. A própria linguagem, e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social, embasam essa noção mais ampla de cultura. Comunicar é produzir cultura, e de saída isto já implica na duplicidade reconhecida entre cultura oral e cultura escrita (BARROS, 2003, p. 146).

A partir da ampliação da definição do termo, apresentada por Barros (2003), se lhe dá um novo sentido ao conceito, considerando como produtores de cultura, tanto os que realizam uma prática, quanto os que apenas a recepcionam. Isso muda completamente a análise cultural de um determinado período, na medida em que aumenta a complexidade do estudo, pois avaliar os receptores de uma determinada ação produtora cultural também se faz necessário.

Segundo Barbosa (1996, p.14), a “[...] cultura administrativa pode ser definida como o conjunto de valores contextualizados de forma recorrente na maneira de administrar de diferentes sociedades”. As mesmas regras de interpretação da realidade que instruem a vida social como um todo, são relacionadas e hierarquizadas no interior das instituições encarregadas de gerir. As particularidades significacionais que esses sistemas de valores assumem no universo da entidade governada, podem ser compreendidas tendo como contraponto a compreensão sociológica da sociedade envolvente.

Outras definições de cultura administrativa tendem mais para o aspecto de grupo e organizacional. Para Shein (1992, p. 2), seria “[...] um padrão de assuntos básicos que um grupo aprendeu como maneira de resolver seus problemas de adaptação externa e integração

interna, e que funciona bem a ponto de ser considerado válido”. Para Trice e Beyer (1994, p. 13) se refere “[...] a um sistema de significados compartilhados por um grupo que os distinguem dos demais”. O conceito aplicado neste estudo é baseado na visão de Barbosa (1996): valores adquiridos com o tempo que se tornaram válidos a ponto de serem aplicados na maneira de agir perante os grupos sociais em que se insere.

Antes de analisarmos como essa cultura administrativa influenciou a instrução pública primária maranhense no período imperial, tomando por base os atos administrativos registrados nos discursos dos presidentes província e também dos inspetores, será apresentado um quadro com todos os chefes maiores do Maranhão e o período de atuação correspondente, para visualizar a alta rotatividade nos cargos/funções e o pouco tempo de governo, destacando aqueles que criam legislações referentes à instrução pública (CASTRO, 2009).

Quadro 1: Relação dos Presidentes e Vice-presidentes da Província do Maranhão no Segundo Reinado até 1870.

	PRESIDENTE	PERÍODO	TEMPO ⁵	FREQ	VICE-PRESIDENTE	PERÍODO	TEMPO	FREQ
1	João Antonio de Miranda	13/05/1841 a 03/04/1842 ⁶	11 meses	1	Francisco de Paula Pereira Duarte	03/04/1842 a 25/06/1842	3 meses	1
2	Venâncio José Lisboa	25/07/1842 a 22/01/1843	6 meses	1	<i>Não informado nos registros</i>			
3	Jerônimo Martiniano Figueira de Melo	23/01/1843 a 21/03/1844	1 ano e 2 meses	1	Manuel Bernadino de Sousa Figueiredo	21/03/1844 a 16/05/1844	2 meses	1
4	João José de Moura Magalhães	17/05/1844 a 04/10/1844	5 meses	3	Ângelo Carlos Muniz	04/10/1844 a 23/10/1844	19 dias	3
		23/10/1844 a 14/12/1844	2 meses			14/12/1844 a 17/11/1845	11 meses	
		17/11/1845 a 04/04/1846	5 meses			04/04/1846 a 26/10/1846	7 meses	
5	Joaquim Franco de Sá	27/10/1846 a 17/12/1847	1 ano e 2 meses	1	Carlos Fernando Ribeiro	17/12/1847 a 21/01/1848	1 mês	1
		21/01/1848 a 06/04/1848	3 meses	1				
6	Antônio Joaquim Alves do Amaral	07/04/1848 ⁷ a 06/01/1849	9 meses	1	<i>Não informado nos registros</i>			
7	Herculano Ferreira Pena	07/01/1849 a 06/11/1849	10 meses	1	<i>Não informado nos registros</i>			
8	Honório Pereira de Azeredo Coutinho	07/11/1849 a 04/06/1851	1 ano e 7 meses	1	<i>Não informado nos registros</i>			
9	Eduardo Olímpio Machado	05/06/1851 a 07/07/1852	1 ano e 1 mês	3	Manuel de Sousa Pinto de Magalhães	07/07/1852 a 28/09/1852	3 meses	2
		28/09/1852 a 18/05/1854	2 anos e 8 meses			18/05/1854 a 05/07/1854	2 meses	
		05/07/1854 a 12/08/1855	1 ano e 1 mês		José Joaquim Teixeira Belfort	12/08/1855 a 17/11/1855	3 meses	1
10	Antônio Cândido da Cruz Machado	18/11/1855 a 24/02/1857	1 ano e 3 meses	1	Manuel Gomes da Silva Belfort	24/02/1857 a 28/04/1857	2 meses	1
11	Benevenuto Augusto de Magalhães T.	29/04/1857 a 28/09/1857	5 meses	1	<i>Não informado nos registros</i>			
12	Francisco Xavier Pais Barreto	29/09/1857 a 19/04/1858	7 meses	1	João Pedro Dias Vieira	19/04/1858 a 19/10/1858	6 meses	1
13	João Lustosa da Cunha Paranaguá	19/10/1858 a 12/05/1859	7 meses	1	José Maria Barreto	12/05/1859 a 25/09/1859	4 meses	1
14	João Silveira de Sousa	26/09/1859 a 23/03/1861	1 ano e 6 meses	1	<i>Não informado nos registros</i>			
15	Pedro Leão Veloso	24/03/1861 a 24/04/1861	1 mês	1	<i>Não informado nos registros</i>			
16	Francisco Primo de Sousa Aguiar	25/04/1861 a 02/01/1862	8 meses	1	<i>Não informado nos registros</i>			
17	Antônio Manuel de Campos Melo	03/01/1862 a 05/06/1863	1 ano e 4 meses	1	João Pedro Dias Vieira	05/06/1863 a 12/06/1863	7 dias	1
18	Ambrósio Leitão da Cunha	13/06/1863 a 23/11/1863	5 meses	2	Miguel Joaquim Aires do Nascimento	23/11/1863 a 03/10/1864	11 meses	1
		03/10/1864 a 23/04/1865	7 meses		José Caetano Vaz Júnior	23/04/1865 a 13/06/1865	2 meses	1
19	Lafaiete Rodrigues Pereira	14/06/1865 a 19/07/1866	1 ano e 1 mês	1	Miguel Joaquim Aires do Nascimento	19/07/1866 a 05/08/1866	17 dias	2
					Frederico José Corrêa	06/08/1866 a 09/08/1866	3 dias	1
					Manuel Jansen Ferreira	10/08/1866 a 30/09/1866	2 meses	2
20	Antônio Alves de Sousa Carvalho	01/10/1866 a 03/04/1867	6 meses	1	Manuel Jansen Ferreira	04/04/1867 a 26/05/1867	2 meses	
21	Franklin Américo de Meneses Dória	27/05/1867 ⁸ a 27/10/1867	5 meses	1	<i>Não informado nos registros</i>			
22	Antônio Epaminondas de Melo	28/10/1867 a 05/05/1868	6 meses	1	Manuel Jansen Ferreira	05/05/1868 a 31/07/1868	3 meses	3
					Manuel Cerqueira Pinto	01/08/1868 a 03/09/1868	1 mês	2

⁵ Utilizaremos o tempo aproximado, utilizando as regras de arredondamento.

⁶ Para Carlos Lima (2008), foi de 13/03/1841 a 03/04/1841.

⁷ Para Meireles (2008), o início do governo foi em 07/01/1848.

⁸ Para Lima (2008), o início do governo foi em 29/05/1867.

23	Ambrósio Leitão da Cunha	04/09/1868 a 18/10/1868	1 mês e 15 dias	4	Manuel Cerqueira Pinto	18/10/1868 a 25/10/1868	7 dias	
		25/10/1868 a 04/04/1869 ⁹	5 meses		José da Silva Maia	04/04/1869 a 16/06/1869	14 dias	
24	Brás Florentino Henrique de Sousa	16/06/1869 a 29/03/1870	9 meses	1	José da Silva Maia	29/03/1870 a 28/10/1870	1 ano/7 mes.	3
25	Augusto Olímpio Gomes de Castro	28/10/1870 a 19/05/1871 ¹⁰	7 meses	2	José da Silva Maia	19/05/1871 a 28/08/1871	5 meses	2
					José Pereira da Graça	29/08/1871 a 13/10/1871	1 mês	
					José Pereira da Graça	29/04/1872 a 28/08/1872	4 meses	

Fonte: Adaptação pelo autor dos quadros de Lima (2008) e Castro (2009).

⁹ Para Meireles (2008), o final do governo foi em 15/04/1869.

¹⁰ Para Meireles (2008), o final do governo foi em 29/05/1871.

Aqui percebemos que os Presidentes de Província no período analisado passaram em média pouco tempo na função, a exemplo de Pedro Leão Veloso (1 mês), Benevenuto Augusto de Magalhães T. (5 meses) e Franklin Américo de Meneses Dória (5 meses), sem considerarmos os que assumiram a função interinamente, como Frederico José Corrêa (3 dias), João Pedro Dias Vieira (7 dias). Verificamos também que dos 25 presidentes de província analisados, apenas 9 (nove) deles não necessitaram que os seus vices assumissem interinamente durante algum momento do seu mandato, reforçando-se com estas pistas o aparente descaso neste âmbito, na média em que “[...] são, pois, governantes, que, pela razão mesma da estreiteza de tempo e interinidade, não nos obrigam, na maioria dos casos, a escrever longamente sobre seus feitos”. (LIMA, 2008, p. 254).

Em que pese, como primeiras aproximações com o objeto, expomos alguns indícios das ações de alguns presidentes de província no período que por mais tempo estiveram na primeira função da administração pública, com relevante atuação na instrução primária e que tentaram fugir de uma cultura administrativa de acomodação ou de má atuação no cargo: Joaquim Franco de Sá (grande líder liberal e fundador da Liga Progressiva); Eduardo Olímpio Machado, que segundo Viveiros (1953, p. 21) “[...] a nomeação para presidente da Província do Maranhão em 1851 fora uma missão especial e que, [...] entre vários outros empreendimentos notáveis, divisou, para logo, a necessidade de reformar a Instrução Pública”; Herculano Ferreira Penna, um professor de primeiras letras que se tornou político e obteve a maior quantidade de nomeações para administrar províncias no Império de D. Pedro II (NOGUEIRA; PAULA, 2014); José Silva Maia, “[...] famoso médico e político de grande prestígio” (VIVEIROS, 1937, p. 20), mais um maranhense que teve a oportunidade de representar a chefia do executivo, e mesmo a ocupando em momentos de interinidade, foi um dos que por mais tempo a exerceu, se comparado aos governos recorrentes de curta duração; e por último, Ambrósio Leitão da Cunha, que foi presidente em outras províncias, e juntamente com seu inspetor Antônio Marques Rodrigues, desenvolveram uma política de fortalecimento para a distribuição de compêndios para os alunos na procura de melhorar o aproveitamento do ensino.

2.1 Joaquim Franco de Sá: um ilustre maranhense a frente da Província¹¹

Joaquim Franco de Sá nasceu na cidade de Alcântara, Maranhão, em 25 de dezembro

¹¹ Ver Meireles (2008, p. 240).

de 1807. Filho do ex-presidente de província, Romualdo Antônio Franco de Sá e Estela Francisca Costa Ferreira, seu “[...] nascimento [...] significou a perpetuação de uma tradição política iniciada por seus pais pela via matrimonial, pertencente às famílias mais ricas daquela cidade” (BORRALHO, 2010, p.157). Estudou humanidades em São Luís e depois foi para Olinda e se formou em Leis em 1832. Na sua trajetória exerceu vários cargos públicos de destaque, como: Procurador da Fazenda Nacional (1833); juiz de direito (1834); secretário da presidência no governo de Costa Ferreira (1835-1836); deputado da Assembleia Provincial e Geral (1841-1848); presidente da Província da Paraíba (1844); presidente da Província do Maranhão (1846-1847); e senador em 1849. Foi ainda jornalista e fundou o jornal *O Americano*¹², para a defesa dos princípios liberais. Além disso, conseguia aliar a sua formação uma esmerada educação e simpatia, que juntamente com os dons de hábil pianista, o fizeram brilhar na época nos salões da sociedade pernambucana. (LIMA, 2008).

No seu governo fez uma atuação forte na economia da Província, que se encontrava em estado crítico, devido principalmente à crise do algodão. Como estratégia, buscou fortalecer a cultura do açúcar local introduzindo melhoramentos na produção, incentivando a criação de engenhos ao taxar a produzida em outras províncias e foi o primeiro que consignou em orçamento uma verba para obras públicas (MEIRELES, 2008, p. 240). Com recursos direcionados e visando fortalecer o comércio, construiu estradas e pontes, concluiu o Canal do Carvalho em Alcântara e deu prosseguimento às obras do Furo do Arapapaí; medidas estas que permitiram que reorganizasse o Tesouro Público Provincial.

Destaca-se também que no período da sua gestão e influência, a arregimentação liberal começou a se formar com a criação da Liga Progressista Maranhense. Os chamados *bem-te-vis*, *marrecos* e *luzias* que tinham ideias liberais e republicanas e faziam oposição aos monarquistas e remanescentes do legitimismo português, se integraram a este partido. Lideranças como a de Fábio Alexandrino de Carvalho Reis, Teófilo Alexandrino de Carvalho Leal e Antônio Rego chefiaram essa liga inspirados nos ideais desse governante. (MEIRELES, 2008), o que evidencia o estabelecimento também de uma cultura política em estreita relação com o funcionamento de um sistema político: “o elo entre as orientações-atitudes políticas individuais (dimensão micropolítica) e as estruturas políticas (dimensão macropolítica) da sociedade” (SOARES; BATISTA, 2020, p. 122).

¹² O *Americano*, de que saíram apenas doze números, era hebdomadário e impresso na tipografia de Lisboa & Abranches, em duas colunas e em papel almaço comum (LEAL, 1987, p.203). Trazia no topo da primeira página e por baixo do título a seguinte epígrafe, tirada do *Contrato Social* de João Jacques Rousseau: “Não se deve confundir os clamores de um povo com os clamores de uma facção”.

Em relação à atuação de Sá na instrução pública, encontram-se duas leis e um Regulamento (quando era secretário da Província), expedidos no seu governo, voltadas para a instrução como destaca Castro (2009, p.77-79; 349-351). A primeira é a Lei nº 229, de 17 junho de 1847, que dispõe sobre o envio de um jovem para estudar botânica e mineralogia na França ou qualquer outro país, com o incentivo da província; a segunda é a Lei nº 235, de 20 de agosto do mesmo ano que, exige o estudo de agricultura de um jovem nos Estados Unidos ou nas Antilhas, também com recursos do Tesouro provincial. Por outro lado, também promulga o Regulamento das funções de almoxarife e escrivão da Casa dos Educandos Artífices em 16 de março de 1848. Nestas ações percebem-se medidas similares, que sustentam práticas extremamente restritivas e particularizadas, visando contribuições futuras para a instrução local, verificando-se essa preocupação no art. 3º da Lei n. 235 de 20 de agosto de 1847, quando se solicita uma contraprestação do beneficiário à Província:

Art. 3º Logo que o dito estudante depois de concluído os estudos, a que se propõe, regressar a esta Cidade, será obrigado, se assim o julgar conveniente o Governo, a dar por espaço de três anos gratuitamente lições de agricultura aos que quiserem dedicar a este ramo da ciência, e a ministrar quaisquer instruções e esclarecimentos, que sobre a matéria lhe forem pedidos pelos agricultores da Província. (CASTRO, 2009, p.79)

Tomando por base unicamente essas leis sobre a instrução, verificamos uma cultura administrativa adotada nesse governo que priorizava a capacitação de profissionais nos grandes centros com o a finalidade de trazê-los mais tarde para replicarem o conhecimento na província, ao invés de fortalecer diretamente as instituições locais. Essa estratégia governamental era uma medida excludente, extremamente particularizada, e que num primeiro momento beneficiava apenas um grupo da elite, que tinha nível de formação que pudesse ser complementado em outra nação. Entretanto ao analisarmos o *Relatório da Instrução Pública de 1847*, em que Franco de Sá (1846 – 1847) reconhece que essas medidas eram insuficientes e se justifica ao alegar as enormes carências e dificuldades nessa área, constatamos que a realidade maranhense era similar com a do resto do país, de uma forma geral, em que haviam poucos recursos e o tempo no governo era bem pequeno, impossibilitando assim que se fizessem transformações necessárias, inclusive na área de instrução.

Esta reforma requeria espaço e meditação para ser bem formulada em um acto que contendo todas as disposições sobre a matéria; constitua a 1.^a parte do que chamara o nosso código da Instrução publica; mas o pouco tempo, de que tenho podido dispor em tão curta Administração, e obrigado a attentar tão variadas precisões da Província, não me permittio entender acuradamente neste trabalho em ordem a servos já offerecido condigno do seu objeto, e da vossa consideração. (MARANHÃO 1847, p. 43)

Joaquim Franco de Sá (1846 – 1847) expôs nesse Relatório a intenção de um programa reformista para a instrução pública. Ele alegou que o curto tempo de sua administração e também por ter que dividir seu olhar com as várias outras necessidades da Província, não dispôs de tempo necessário para formular satisfatoriamente todas as disposições para apresentá-las em forma de regulamento. Nessa lógica, percebemos que a situação descrita reforça a realidade no país durante o período, atribuindo-se à cultura de alta rotatividade no executivo estadual ser um dos principais fatores geradores de descontinuidades administrativas; interrupções que inviabilizavam a gestão eficiente e prejudicavam o desenvolvimento da instrução pública.

2.2 Eduardo Olímpio Machado: uma mente brilhante em um corpo fragilizado¹³

Outro presidente de província do Maranhão que se destacou pela sua atuação, sobretudo, na área da instrução pública, é Eduardo Olímpio Machado (05/06/1851-07/07/1852; 29/08/1852-15/05/1854; 05/07/1854-12/08/1855). Seu governo se iniciou no dia 05 de junho de 1851, sendo substituído pelos vice-presidentes: o tenente-general Manuel de Souza Pinto de Magalhães em 2 momentos (de 07/07/1852 a 29/09/1852e, de 18/05/1854 a 05/07/1854)¹⁴; e José Joaquim Teixeira Belfort (de 12/08/1855 a 17/11/1855). Na sua gestão, se dedicou a tentar solucionar os problemas das obras públicas bem como da instrução. Uma das suas contribuições mais importantes foi a fundação do Asilo de Santa Teresa e a elaboração do Regulamento de 2 de fevereiro de 1855; o primeiro a instituir uma reorganização do ensino elementar no Maranhão (LIMA, 2008).

A história de Eduardo Olímpio Machado foi escrita por Francisco Sotero dos Reis, o primeiro diretor do liceu maranhense e um dos inspetores da instrução pública que mais tempo esteve no cargo, além de ter desenvolvido uma série de outras funções, pelas quais foi “considerado uma das figuras mais proeminentes no cenário intelectual do Maranhão oitocentista” (SILVA, 2018, p.54), e estar atuante no período em que o Olimpo Machado esteve à frente do executivo. Natural da vila de Inharapube na Província da Bahia, este presidente nasce em 31 de março de 1817, e tem a oportunidade de estudar na sua terra disciplinas como humanidades, latim, francês e inglês; mas em 1840, parte para cursar a Academia de Direito em São Paulo. Lá, teve o privilégio de que o Imperador Dom Pedro II,

¹³ Ver Reis (1856, p. 637).

¹⁴ O primeiro mandato de Eduardo Olímpio Machado acaba em 07/07/1852. Entra Manuel de Souza Pinto de 07/07/1852 a 29/08/1852. Olímpio Machado volta justamente nesse dia, 29/08/1852 e vai até 15/05/1854.

de passagem pela província paulistana, assistisse à defesa da sua tese em novembro de 1845, “tendo por esta primeira vez ocasião de aquilatar a extraordinária inteligência do jovem doutor, [que] logo o predestinou às importantes comissões, com que mais tarde se dignou honrá-lo” (REIS, 1856 apud SILVA, 2018, p. 55).

Em 1849, foi nomeado pelo imperador como presidente da Província do Goiás, mas foi na do Maranhão, a segunda em que ele exerceu a chefia do executivo a partir de 5 de junho de 1851, consolidando-se como um grande gestor público. Dentre as principais contribuições de seu governo, podemos destacar: a visão do papel do babaçu para a economia do Maranhão; nomeou uma comissão para estudar o ouro em Maracaçumé (Companhia de Mineração Maranhense); organizou uma comissão para fundar uma caixa econômica; tentou esboçar um quadro da exportação de algodão, mas sem sucesso; tentando também, a construção de edifício próprio para o Tesouro do Estado que não aconteceu; e por fim, deu início à construção do Dique do Desterro. (MEIRELES, 2008).

Em relação à instrução pública foi um presidente atuante. Elabora ao longo do seu governo, 12 leis voltadas para o seu desenvolvimento, dentre elas: a Lei nº. 301, de 10 de novembro de 1851, que cria na Casa dos Educando Artífices a Cadeira de Música; a Lei nº. 307, de 17 de novembro de 1851, que autoriza o governo a contratar um taquígrafo para ensinar e exercer na capital da província a taquigrafia; a Lei nº. 365, de 24 de julho de 1854, que concede duas loterias ao Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios desta cidade; as Leis nº. 372 e nº. 374, de 26 de maio de 1855 que criam aulas de primeiras letras para meninas (a primeira na freguesia de Monção e, a segunda, na Vila de São João Batista do Cururupu); por outro lado, as Leis nº. 375 e nº. 376 de 30 de junho de 1855 que criam também aulas de primeiras letras para meninas na Vila de Santa Elena e na Vila do Codó; já a Lei nº. 378, de 30 de junho do mesmo ano criou uma cadeira de primeiras letras para meninos na freguesia de Nossa Senhora da Conceição dos Arayozes.

Consecutivamente, outros dispositivos referentes à instrução maranhense foram criados: a Lei nº. 380, de 30 de junho de 1855, que cria na Vila do Itapecuru-mirim uma cadeira de Língua Francesa; as Leis nº. 381 e a nº. 384, de 30 de junho do mesmo ano que criam uma cadeira de primeiras letras na Colônia Agrícola de Santa Tereza e, respectivamente, uma na freguesia de São Felix de Balsas para meninos; assim como a Lei nº. 395, de 18 de julho de 1855, que cria na Casa dos Educandos Artífices uma cadeira de mecânica, escultura e desenho aplicado às artes.

Destarte, é interessante destacar que este presidente, além de ter preocupação em criar novos espaços de ensino, procurou também mecanismos que fomentassem e dessem

sustentação financeira a entidades já existentes, como se observa na Lei nº. 365 de 24 de julho 1854:

- Art 1º. Ficam concedidas ao Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios desta cidade duas loterias anuais, com preferência a quaisquer outras segundo o plano das que foram concedidas ao convento de Santo Antonio, podendo subdividirem-se os bilhetes em frações, se o governo entender que assim é mais fácil a venda deles.
- Art 2º. O produto destas loterias será empregado exclusivamente na alimentação das recolhidas, que ora existem no mesmo recolhimento, excedente ao número das que podem ser sustentadas pelas rendas da casa.
- Art 3º. Esta concessão durará em quanto existir o referido excessivo número de recolhidas [...]

Eduardo Olímpio, fundador do Asilo de Santa Teresa (em janeiro de 1855), mesmo sabendo das dificuldades financeiras, que muitas vezes essas instituições voltadas para a instrução feminina (composta com meninas expostas e órfãs) tinham para se manter, e por ser um estabelecimento que atuava na área assistencial e de ensino, implementa várias medidas, como a estabelecida pela Lei nº. 365 de 1854, que visa o fornecimento de instrumentos (no caso exemplificado das loterias) para proporcionar a sustentação dessas entidades; gestor que ao “[...] govern[ar] a província desde 5 de junho de 1851, deixa um nome grato a seus governados e ainda hoje, é lembrado com respeito, na memória dos maranhenses [...]” (MEIRELES, 2008, p. 240). Nessa perspectiva, um dos pontos que auxiliam na compreensão de um certo sucesso na sua administração, principalmente na instrução pública, é destacado no Relatório entregue à Assembleia Legislativa, no qual se aponta como fator determinante, o entendimento e a aplicação de dispositivos legais, com a própria função da inspetoria da instrução pública. Nessa linha, expõe que:

Bem vejo, senhores, que a propagação e mesmo o melhoramento da instrução não dependem unicamente da legislação e regulamentos especiais, mas também de boas vias de comunicação, que facilitem a frequência das escolas, e a regular fiscalização da respectiva inspeção, do ensino no interior, e que essas, só com uma longa serie de bem entendidos e perseverantes esforços, se podem obter n’um paiz, onde os melhoramentos deste genero estão ainda por crear; porem não é menos certo, que a legislação especial será sempre para este, ou outro qualquer ramo do serviço publico, a principal causa do respectivo atraso ou progresso. (MARANHÃO, R. 1855a, p. 19-20).

Dessa forma, verificamos que Eduardo Olímpio não se só limita à criação de leis e regulamentos, esperando que essas medidas por si só fossem capazes de fazer as transformações tão necessárias, também destaca a importância da comunicação dessas medidas, buscando uma maior presença e frequência nas escolas e o papel determinante da inspeção pública, regulando a fiscalização e acompanhando na prática os resultados pretendidos. Eduardo faleceu prematuramente em São Luís no dia 10 de agosto de 1855, com

apenas 36 anos de idade, sempre muito atuante nas suas funções, fato esse destacado na biografia de Sotero dos Reis como um fator para que “[...] o resultado d’este excesso de trabalho fosse a recaída, de que faleceu” (REIS, 1856 apud SILVA, 2018, p.57), deixando uma carreira política promissora.

Percebemos claramente por meio dos pesquisadores da história da educação no Maranhão, que Eduardo Olímpio Machado, apesar do seu curto período de vida, foi o presidente da província que mais tempo ficou ao frente dessa função durante o Império, destacando-se como administrador público e deixando em suas ações um conjunto de valores característicos nas formas de gerenciar; ou seja, se destaca na cultura administrava em construção nesta província segundo as *formas de pensar* e as *formas de fazer* identificadas nos gestores escolhidos. Um de seus legados mais marcantes foi o grande quantitativo de regulamentos e instruções para a boa execução das leis provinciais, assim como os diversos serviços, expedindo um total de trinta e sete registros sobre os mais variados assuntos, muitos deles voltados para o fortalecimento da instrução pública primária, produção essa que foi “duas vezes mais que todos os seus antecessores na presidência reunidos” (REIS, 1856 apud SILVA, 2018, p. 56) e suas peças apresentam uma característica reconhecida na relevância dos temas abordados, na qualidade de sua escrita, na extensão e detalhamento desses documentos até nas suas ideias contidas.

2.3 Herculano Ferreira Pena: o maior indicado à presidência de províncias por D. Pedro II¹⁵

Outro presidente de província destacado é Herculano Ferreira Pena (07/01/1849 – 06/11/1849), que apesar de ter governado o Maranhão por apenas 10 meses, foi escolhido por suas contribuições na instrução pública, tanto por ter trabalhado como docente do ensino primário, quanto por ser o indivíduo mais indicado para chefiar o executivo provincial durante o governo de D. Pedro II, o que demonstra a confiança que o imperador tinha nele. Nascido em Diamantina – Minas Gerais em 1811, atuou como professor de primeiras letras na Escola Modelo de Ouro Preto, além de ter trabalhado no setor jornalístico, na produção de panfletos e na redação de jornais como *O Novo Argos* (1829-1834), que foi um periódico que apoiava incondicionalmente decisões do Conselho Geral de Minas Gerais. Aos 22 anos de idade, teve a oportunidade de se inserir na carreira política ao ser nomeado Secretário do Conselho Geral da província mineira, justamente por ter ficado ao lado dos liberais conservadores do então

¹⁵ Ver Nogueira e Paula (2014).

presidente Manuel Ignácio de Mello e Souza durante a Sedição de Ouro Preto¹⁶ (NOGUEIRA; PAULA, 2014).

A primeira vez que Herculano F. Pena (1849) assumiu a presidência de uma província, foi em 1842, quando tinha 31 anos, e justamente onde nasceu, Minas Gerais. Depois atuou em sequência como governante central das seguintes administrações provinciais: no Espírito Santo (1845-1846); no Pará (1846-1847 e 1847-1848); em Pernambuco (1848); no Maranhão (1849); no Amazonas (1853-1855), chegando a ocupar a função de Senador do Império por essa região; novamente em Minas Gerais (1856-1857); na Bahia (1859-1860) e no Mato Grosso (1862-1863). Além disso, foi também membro da diretoria do Banco do Brasil e, recebeu as seguintes comendas e ordens: fidalgo cavaleiro da Casa Imperial e dignitário da Casa Rosa (NOGUEIRA; PAULA, 2014).

Por ter como profissão primeira o magistério primário, anterior ao seu ingresso numa carreira política, é natural que no processo de construção da análise do governo de Herculano Pena, busquemos de maneira quase automática, a identificação das principais contribuições de sua gestão para o ensino público. Contudo, na Província do Maranhão, num primeiro momento, não se verifica nenhuma análise dos principais autores que estudam a história da educação local no século XIX sobre a atuação significativa deste presidente no ensino, na curta passagem que teve como gestor na região¹⁷. Por isso, os elementos garimpados sobre sua administração são oriundos das seguintes fontes: o relatório apresentado à Assembleia Provincial no dia 14/10/1849; o relatório do Inspetor da Instrução Pública Casimiro de Moraes Sarmiento de 05/09/1849 e os ofícios emitidos ou direcionados para o Inspetor da Instrução Pública.

Ao descrever a situação da Instrução Pública como presidente, Herculano F. Pena (1849) apresenta uma fala que além de expor a visão do seu inspetor, endossa o silêncio dos estudiosos quanto aos avanços do ensino no seu governo, ao afirmar que “[...] a Instrução Pública da Província nenhu[m] melhoramento tem tido e seu estado é tão lamentável como nos anos anteriores”. O gestor atribui essa estagnação à manutenção de antigos problemas, tanto estruturais, como de falta de equipamentos, utensílios e recursos que não teriam como serem supridos. Além disso, há um destaque quanto ao desempenho e atuação dos

¹⁶ Também conhecida como Revolta do Ano da Fumaça, foi um conflito regencial que aconteceu em Ouro Preto, na então Província de Minas Gerais, em 22 de março de 1833. O grupo político dos restauradores tomou o poder da então capital mineira, nomeando um novo governante. Após o envio de tropas para aquela cidade, houve um conflito para acabar com a sedição que resultou na volta do presidente da Província Manuel Inácio de Melo e Sousa ao governo (SILVA, 1998).

¹⁷ A exemplo, podemos destacar: Leal (1987); Meireles (2003); Fernandes (2003); Lima (2008); Godois (2008), Castro (2009); Borralho (2010); Castellanos (2017).

professores, que é apresentado como outro grande problema encontrado nos espaços de ensino maranhenses:

Outro obstáculo que é ainda maior consiste sem duvida alguma na incapacidade dos Professores de 1.^{as} Letras que, salvas honrosas exceções, mostram-se destituídos de zelo, e dos de mais requisitos apropriados á melindrosa e difficilima tarefa de ensinar e educar a mocidade, o que em parte procede também da insuficiencia dos ordenados, que não convidão os homens mais capazes á dedicarem-se á esta profissão (MARANHÃO, R. 1849, p. 34).

A visão sobre os docentes apresentada por esse instrumento de controle legislativo das ações do executivo provincial é das piores possíveis, visto que os bons profissionais são apresentados como exceções da categoria. Por outro lado, levando ainda em conta que logo no primeiro parágrafo do documento, Herculano F. Penna (1849) destaca que no processo de construção das informações, a sua postura seria cingir-se “[...] ao Relatório que [lhe] foi apresentado pelo ilustrado e zeloso Inspector”, verificamos que essa visão comprometidora foi compartilhada também pela Inspetoria Pública, na figura de Casimiro José de Moraes Sarmiento (1849-1850).

As falas especificam pelo menos três motivos principais que levaram ao gestor a considerar como incapazes a maior parte dos professores: a falta de maior empenho e zelo individual; a profissão socialmente desinteressante pelos ínfimos ordenados e a carência de pessoal qualificado. Apesar de reconhecer as inúmeras dificuldades no ato de ensinar, destaca na sua fala, primeiramente, que embora houvesse outros entraves, alguns dos problemas eram oriundos da falta de dedicação e compromisso profissional. Isso é exemplificado no registro quando é citada a única cadeira de primeiras letras para meninos vaga no período, localizada em Vargem Grande “[...] cujo Professor se ignora aonde exista”, fazendo uma relação direta entre o não oferecimento dela com a má atuação do docente. Uma proposta para solucionar essas limitações, sugerida no próprio dispositivo, seria a concessão de uma gratificação “[...] paga em proporção do número de discípulos que efetivamente frequentarem a Escola”.

O segundo motivo apresentado estava relacionado com uma visão geral da profissão docente pela sociedade brasileira do século XIX, principalmente em relação ao professor de ensino primário. O trabalho de Luciano (2004), comentado por Ukeane (2008, p. 121), por exemplo, descreve essa situação de forma mais direcionada à diminuição do interesse pelo trabalho no magistério primário, ao apontar que “os homens abandonaram somente o magistério elementar, justamente pelos baixos salários, pela falta de status e pela impossibilidade de fazer carreira pública”. O Inspetor Geral, Eusébio de Queiroz, no seu Relatório de 1855, reconhece essa visão social e faz um desafio às Províncias: “quando um Estado faz sacrifícios para o melhoramento do ensino” visando tornar a carreira do magistério

mais atrativa “[...] póde ter homens instruídos e habilitados que aceitem o convite e respondam ao chamado da sociedade” (BRASIL, 1855, NÃO PAGINADO).

O terceiro fator apontado que justificaria a visão de Herculano F Penna (1849) sobre um corpo docente predominantemente incapaz, diz respeito à não qualificação dos profissionais, à visão social que se tinha sobre a carreira do magistério em geral e à falta de uma formação adequada via Escola Normal como instituição formadora¹⁸. Com relação a este último aspecto, no próprio documento se tecem comentários acerca da Escola Normal; instituição que em pleno funcionamento teria a função de formar professores.

Quanto á Escola Normal de Instrucção primária devo observar que o Professor Filippe Benicio de Oliveira Conduru continua a leccionar apenas 28 meninos pelo methodo ordinário, segundo a disposição do art. 5º § 4.º da Lei Provincial n. 234, em quanto não está montada a casa que para a mesma Escola se mandou construir na Rua do Sol, onde deverá praticar o methodo simultaneo conforme a deliberação por mim tomada a vista de uma luminosa exposição do Inspector da Instrucção Publica, que farei oportunamente chegar ao vosso conhecimento (MARANHÃO, R. 1849, p. 33).

Nesse fragmento se evidencia que Escola Normal naquele período não estava mais formando professores nem os habilitando para melhor desempenharem as atividades utilizando o método mútuo. Entretanto, a instituição que tinha como responsável o famoso professor Filippe Condurú, funcionava como uma escola de ensino primário que fazia o uso temporário do método ordinário em suas aulas, até que se mudasse para um prédio próprio - localizado na rua do sol -, passando a adotar o método simultâneo. Também chamado de método lancasteriano, o método mútuo tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor. O sistema do método mútuo apareceu para os seus defensores como uma poderosa arma na luta para fazer com que a escola atingisse um número maior de crianças em idade escolar, tendo três vantagens principais: abreviação do tempo necessário para a instrução primária; diminuição das despesas das escolas e generalização do ensino para as classes inferiores da sociedade (FARIA FILHO, 2007). Nesse sentido, a fala Herculano Penna (1849) deixa muito clara a relação direta entre a estrutura disponibilizada para o funcionamento das aulas e a escolha da melhor metodologia de ensino, e justamente o fato desse estabelecimento ter sido agraciado com um edifício próprio, contribuindo de maneira decisiva para que esse espaço escolar se tornasse um centro de referência do ensino pelo método de Lancaster (RUDAKOFF, 2019); embora a primeira tentativa governamental da institucionalização da Escola Normal como investimento na

¹⁸ Aspectos que serão analisados na seção III.

província, destinada para professores do ensino primário, não tivesse obtido o resultado esperado¹⁹.

Um último ponto que merece destaque é a solicitude deste gestor por medidas que pudessem trazer melhorias para a instrução pública por meio do dispositivo legal, visto as grandes dificuldades encontradas para o cumprimento das garantias estabelecidas em legislações que visavam reformas para o ensino, como por exemplo, o artigo 15 § 2º da Lei Provincial nº. 234²⁰, no qual foi o Governo autorizado a reorganizar o ensino público tanto elementar como secundário, mas conservando o pessoal e o princípio da vitaliciedade. Já havia sido criada anteriormente uma Comissão especial nomeada pela Presidência para a organização de um plano de reforma, composta pelos cidadãos Francisco de Mello Coutinho de Vilhena, Francisco Sotero dos Reis, João Francisco Lisboa, e Alexandre Theophilo de Carvalho Leal, entretanto:

Sendo porem provavel que este trabalho se não conclua sem alguma demora, e achando-se limitada, como acima disse, a faculdade concedida ao Governo, indicarei desde já algumas providencias que me parecem dignas de ser adoptadas pela Assembléa a saber: 1.^a que seja considerada como gratificação uma parte do vencimento concedido aos Professores de primeiras letras para lhe ser paga em proporção do numero de discípulos que effectivamente frequentarem a Escola em cada mez, até o maximo da quantia fixada; 2.^a que se confira ao governo a faculdade de remover de uns para outros lugares os Professores cujas Escolas deixarem de ser durante certo praso frequentadas pelo numero de discípulos que se houver de marcar como condição indispensavel para a sua conservação; 3.^a que os Pais de familias, ou aquelles que suas vezes fizerem, residindo à certa distancia das Escolas publicas de primeiras letras sejam obrigados sob penas pecuniarias mais ou menos fortes á mandar a ellas os meninos confiados á seus cuidados, salvo provarem que lhes dão o ensino em Escolas, ou casas particulares (MARANHÃO, R. 1849, p. 34-35).

Verificamos então que seu governo, ciente da existência de grandes barreiras que inviabilizavam a implementação de reformas necessárias ao ensino, e percebendo que apesar da existência de garantias legislativas, estas afetavam a execução de urgentes mudanças, apresentou à Assembleia Provincial, alternativas mais imediatas que atuassem em problemas pontuais. A primeira providência objetivou tornar os professores mais ativos e zelosos, induzindo-os a manterem os seus alunos nas aulas e a se preocuparem com a frequência escolar. A segunda buscava solucionar o problema das cadeiras que ficavam vagas, mas de uma forma que não acrescentasse despesas para os habitantes de certas regiões que ainda não tivessem cadeiras públicas. A terceira visava prevenir as consequências da falta de visão, por

¹⁹ Ver Castellanos n'A *institucionalização da Escola Normal no Maranhão: investimento que não teve o resultado esperado* (2011a).

²⁰ Ela não é uma legislação tipicamente educacional, mas financeira, com o objetivo de estabelecer a previsão das receitas e fixar as despesas da Província para o exercício de 1848 a 1849. No § 2º do art. 15 dessa lei havia uma previsão de reorganização do ensino público, levando em consideração medidas relacionadas à melhor gestão dos gastos públicos, mas que conservou tanto o pessoal quanto o princípio da vitaliciedade dos profissionais do magistério (SILVA, 2018).

parte de muitos pais de família, da importância da instrução e da educação para seus filhos, preparando-os para “serem membros uteis da sociedade”.

2.4 José da Silva Maia: famoso médico e político de grande prestígio²¹

Maranhense, natural de Alcântara, realizou a maior parte da sua formação na França em Montpellier e no Colégio Real de Caen. Tornou-se bacharel em Letras e Ciências, e posteriormente, se formou em Medicina em Paris, chegando a ser condecorado pelo rei Luís Felipe “[...] como um dos primeiros discípulos dos hospitais de[ssa cidade]” (LIMA, 2008). Ao regressar para Maranhão, exerce com exclusividade a sua profissão médica por oito anos, implementando o método do diagnóstico, fazendo com que ele se tornasse um “[...] conceituado clínico de quase miraculosa fama” (MEIRELES, 2008, p. 234), visto que conseguia identificar as enfermidades sem a dependência de exames. Entretanto, a partir de 1846, começa a atuar na política, e dela não mais sai, ocupando a função de juiz de paz, presidente da câmara municipal, deputado provincial, presidente da assembleia provincial, além de vice-presidente da Província, na qual teve a oportunidade de assumir a gestão durante algumas interinidades. Segundo Coelho (2017, p. 70) “[...] apareceu pela primeira vez na arena política no governo de Joaquim Franco de Sá [1849], como adversário do partido por ele criado, a Liga Progressiva”. Em 1862, com o auxílio de Gomes de Castro, materializou os seus ideais opositores, fundando o “Partido Conservador”. Foi um médico famoso e político de grande prestígio; contudo, “[...] morreu pobre, exaltado pelos inimigos políticos [e] envolto seu nome no carinho popular, glória singular que poucos alcançam” (MARQUES, 1970, p. 464).

Destaque também merece José Silva Maia (04/04/1860 – 16/06/1869; 29/03/1870 – 28/10/1870) como presidente de Província, visto que antes mesmo de ocupar a chefia do executivo, sempre de forma interina, já havia prestado grandes contribuições à frente da inspetoria pública, descrevendo e apontando graves problemas e dificuldades na instrução, ao mesmo tempo em que oferecia sugestões para que medidas fossem implementadas. Além disso, mesmo que sempre tenha ocupado a Presidência em momentos de interinidade, foi um dos gestores que por mais tempo chefiou o executivo maranhense (dois anos), ficando atrás apenas, dos quase cinco anos de mandato de Eduardo Olímpio Machado.

²¹ Ver Marques (1970, p. 464).

José Silva Maia participou efetivamente dos embates e disputas existentes tanto no Maranhão, quanto no Império como um todo, relacionados à dicotomia estabelecida entre conservadores e liberais que se revezavam no poder e objetivavam implementar seus ideais quando ocupavam funções públicas, o que demarcou certa cultura política que resulta da experiência histórica de homens e mulheres situados em lugares específicos e em relações de poder singulares; cultura política que “[...] está vinculada às necessidades de resposta que os indivíduos buscam formular para os problemas do seu tempo, mas quando bem enraizadas, podem atravessar gerações” (BERSTEIN, 1998, p.355-357). Os liberais lutando por maior autonomia provincial, pela separação da polícia e da Justiça, pela redução das atribuições do poder moderador; os conservadores defendendo o fortalecimento do poder central, o controle centralizado da magistratura e da polícia, e o fortalecimento do poder moderador (CARVALHO, 2011). Auxiliado por Augusto Olímpio Gomes de Castro, Silva Maia criou o Partido Conservador no Maranhão, para fazer oposição à Liga Progressiva; partido criado por Joaquim Franco de Sá, seu conterrâneo (MEIRELES, 2008).

Este presidente apresentou três relatórios à Assembleia Provincial: o de 01 de junho de 1869; o de 18 de maio de 1870; e o de 28 de outubro de 1870, no qual, passou a administração para Augusto Olímpio Gomes de Castro (28/10/1870 a 19/05/1871). As principais questões encontradas nessa documentação são: o apelo para a realização de uma reforma na instrução pública; as críticas ao sistema de seleção de professores substitutos; a visão da instrução como instrumento de transformação e, fundamental para a administração; a suspensão de professores; o controle da moralidade e da capacidade dos docentes; e a visão dos professores como os principais responsáveis pelos problemas do ensino.

Verificamos que dos seis pontos destacados, três fazem referência à visão negativa sobre os professores. Isto é de certa forma uma tendência geralmente encontrada em gestões conservadoras, o que é justificável na medida em que buscavam o fortalecimento do Poder Central, e o ensino, desde o Ato Adicional de 1834, se encontrava descentralizado. Castanha (2006) argumenta que, apesar de analisar evidências opostas²², para muitos historiadores a descentralização “[...] fragmentou os poucos projetos e recursos existentes, contribuindo para a proliferação de leis contraditórias, e na prática pôs por terra a instrução elementar no Brasil Império” (CASTANHA, 2006, p. 171).

Além desses aspectos, encontram-se vários outros exemplos que reafirmam a ideia de que, o grupo conservador integrado por José da Silva Maia, tinha uma concepção

²² Ver Faria Filho (2007); Castellanos (2017).

ideológica pronta referente à clivagem dos professores, os quais apresentavam, predominantemente, um desempenho muito ruim e que por isso, se necessitaria de uma fiscalização forte e de legislações mais rígidas que penalizassem com mais rigor as falhas por eles cometidas. Como exemplo pode-se citar a revogação, em menos de um ano, por parte do seu grupo de conservadores, da Lei n. 267 de 17 de dezembro de 1849; legislação que trouxe melhorias para a situação dos docentes, ao estabelecer gratificações e benefícios para a carreira. O seu Relatório de 01 de junho de 1869, é bem claro logo no seu primeiro parágrafo:

A instrução publica é certamente um dos objetos mais graves e importantes para a administração. Entre nós está ella muito longe, não digo já da perfeição e desenvolvimento, que tem adquirido em outras partes, mas até da regularidade com que, mesmo acanhada, deveria funcionar. *A culpa não está nem nos alumnos, nem nos paes, mas somente nos professores, ou antes na indulgencia com que são julgados os aspirantes ao magistério, e talvez tambem nas dificuldades que ha em vista do regulamento de 2 de fevereiro de 1855, para a punição de suas faltas* (MARANHÃO, R. 1869b, p.7, grifo nosso).

Na introdução do registro, José da Silva Maia (1860-1869) não só fala que a situação da instrução pública está em péssimas condições por culpa exclusiva dos docentes, como também critica o Regulamento que a reformou, justamente por ter facilitado na sua opinião, a situação dos professores, ao ponto de haver dificuldades até para a aplicação das penalizações legais decorrentes do mau cumprimento das funções. A título de comparação, João José Moura de Magalhães (1844), no relatório de 20 de junho de 1844, afirma que “o título de mestre não é uma simples profissão, é uma função social, e um ministério moral” (MARANHÃO, D. 1844, p. 6), percebendo-se indícios de tratamento diferenciado; um responsabilizando a classe pelas deficiências e andamento do ensino, o outro enaltecendo a função social e a responsabilidade moral de ser professor. Já Francisco Primo de Souza Aguiar (1861–1862) no registro de 03 de julho de 1861, identifica a existência, tanto de professores esmerados, quanto defende a “necessidade de alguma animação [...] que, [os distingam] dos que nenhum esforço fazem pelo progresso do ensino, [que] sirva de estímulo [à] imitação”. (MARANHÃO, 1861b, p. 27).

Contudo, José da Silva Maia (1870) ratifica mais uma vez, no relatório de 18 de maio de 1870, a sua insatisfação com o regulamento vigente no período em que esteve na presidência da província, principalmente em relação ao tratamento dado aos profissionais do magistério, afirmando que as dificuldades do processo de concessão de licença para a abertura de escolas particulares não seria “[...] o único defeito [...]. Entre os principais sobressai ainda a sua mínima brandura com os professores” (MARANHÃO, 1870, p. 13). Não obstante, é importante esclarecer que este gestor não era contrário à instrução em si, e nem mesmo

desmerecia a sua relevância, até porque dedicou boa parte de sua vida e carreira em funções que fiscalizavam e gerenciavam o ensino.

A instrução publica é certamente um dos objetos mais dignos da vossa atenção. Conheceis os grandes benefícios que resultão da instrução do povo, e quanto é vantajoso para uma nação constituída como a nossa elevar o cidadão até a altura de comprehender os seus direitos e de ter consciência dos seus deveres. Só assim se conseguirá uma opinião publica illustrada e capaz de apreciar e julgar devidamente os acontecimentos do paiz (MARANHÃO, R. 1870a, p.13).

Por ter atuado tanto ao frente da Presidência da Província como da Inspetoria da Instrução Pública, sendo mais marcante sua atuação nessa última pasta, a gestão de José Silva Maia continuará a ser analisada na seção II, mas em relação a sua atuação como fiscalizador principal, sendo também discutido se toda a sua desconfiança em relação aos professores é proveniente dos muitos anos em que atuou controlando-os e avaliando o desempenho das práticas nos espaços de ensino; mesmo que essas opiniões, posicionamentos e ações não influenciem negativamente para o reconhecimento merecido da sua grande contribuição para o fortalecimento da instrução pública no Maranhão Imperial.

2.5 Ambrósio Leitão da Cunha: o Barão de Mamoré²³

O último presidente da província que será analisado aqui é Ambrósio Leitão da Cunha que ocupou a função em quatro oportunidades (13/06/1863–24/11/1863; 03/10/1864–23/04/1865; 04/09/1868–18/10/1868; 25/10/1868–04/04/1869) e emitiu três relatórios à Assembleia Provincial: em 24/11/1863; em 23/04/1865 e em 04/04/1869. Além de ter chefiado o executivo maranhense, “presidiu diversas províncias do império”: Pará (24/05/1858–07/12/1858), na qual foi o vice-presidente, mas exerce a presidência no período apontado; Paraíba (04/06/1859–13/04/1860); Pernambuco (23/04/1860–1861) e Bahia (25/11/1866–19/03/1867), sendo também convidado para assumir Rio Grande do Sul, mas acabou recusando (BLAKE, 1895, v.1, p.70).

Filho do major do exército Gaspar Leitão da Cunha e Maria Antônia da Fonseca Zuzarte e, descendente de famílias portuguesas que se fixaram na capitania do Grão-Pará na segunda metade do século XVIII, nasce em 21 de agosto de 1821, na cidade de Santa Maria de Belém, no Pará. Aos nove anos de idade foi para Lisboa e estuda humanidades, regressa ao país em 1838 e ocupa os cargos de Inspetor do Tesouro e Diretor da Instrução Pública. Logo em seguida iniciou seus estudos na Faculdade de Direito de Olinda, concluindo a sua formação em ciências sociais e jurídicas, pela Faculdade de São Paulo em 1845, após ter

²³ Recebeu o título com grandeza por Decreto de 3 de março de 1883.

transferido o seu curso. Era aliado e amigo do chefe do partido conservador paraense, o cônego Siqueira Mendes; relação que o fez gozar de grande influência no Pará, sendo nomeado Senador vitalício pelo Amazonas em 1870, além da condecoração como comendador da Ordem de Cristo e da Ordem da Rosa (BLAKE, 1895).

Com relação a sua atuação voltada para o ensino como presidente da província, verificamos logo no seu primeiro relatório apresentado em 1863, não só a importância que Leitão da Cunha lhe dava ao papel dos professores, visto que “[...] a escola é o mestre”. Disse já um distinto escritor. Tanto basta para não esperarmos colher grandes vantagens das que vemos esparsas entre nós”. (MARANHÃO, R. 1863b, p. 11), como também sua principal proposição para conseguir melhorias; a criação “[...] finalmente [de] estabelecimentos de educação, onde se fiscaliz[ass]e tanto a assiduidade dos professores, como o trabalho dos alumnos, ou o emprego de seu tempo” (MARANHÃO, R. 1863b, p. 11), assim como, um planejamento adequado quanto à divisão das matérias.

Ele reconhece em seus relatórios, melhorias já verificadas no ensino, inclusive na habilitação dos professores, e o atribui ao regulamento de 2 de fevereiro de 1855, elaborado pelo presidente Eduardo Olímpio Machado, “[...] que não só definiu e classificou bem as matérias de ensino, dividindo-as em matérias do 1.º e 2.º gráo, mas exigiu também para o professorado exames mais rigorosos, que os que anteriormente se fazião”. (MARANHÃO, R. 1863b, p. 13), reforçando assim o seu posicionamento de que a melhoria da instrução pública estava diretamente associada à atuação docente. Entretanto, argumenta que os ensinos primário e secundário apresentavam situações distintas, sendo a condição do primeiro muito mais grave:

Se é ainda mui difficil entre nós fiscalizar bem a instrucção disseminada pelo interior, ou primaria, pela falta de agentes habilitados e zelosos na mór parte das localidades para um serviço puramente gratuito, bem como pela de outras proporções que só o tempo e o desenvolvimento da riqueza publica podem trazer-nos, é certamente mui fácil fazê-lo no que respeita á instrucção concentrada no lycêo, ou secundaria. (MARANHÃO, R. 1863, p. 11).

Ambrósio Leitão (1868-1869) sempre tomou cuidado em seus dispositivos, ao retratar a situação do ensino, de colocar as problemáticas de natureza geral, sem deixar de especificar as particularidades de cada nível, mostrando assim os maiores problemas que eram enfrentados pelas aulas de primeiras letras. Justamente por isso, ele procurava estratégias que minimizassem as graves carências recorrentes no setor, como garantir que “fossem fornecidas para a escola publica de meninas da mesma cidade os utensilios que solicite a professora” (MARANHÃO, R. 1869, p. 22), ou mesmo em políticas de distribuição gratuita “[...] pelas

escolas publicas da província [de] 284 exemplares do Livro do Povo, 522 alphabetos e 544 taboadas”. (MARANHÃO, R. 1869, p. 22).

2.6 Gestão pública maranhense: entre atos e fatos

A breve análise desses Presidentes de Província do Maranhão Imperial e, conseqüentemente o impacto de suas ações voltadas para o fortalecimento da instrução pública primária no século XIX, influenciaram na construção da cultura administrativa predominante naquele período que apontam também uma cultura política de base. Contudo, o conceito de cultura abrange tanto fatores voluntários e intencionais, quanto aspectos que refletem circunstâncias e acontecimentos que produziram efeitos e representações na sociedade, independente de vontade humana. Por isso, faz-se necessário definirmos o que entendemos por fato administrativo e ato administrativo.

Com o surgimento dos regimes democráticos, a partir da Idade Moderna, a Administração Pública passou a ter que se sujeitar à lei e ao Direito, fazendo assim com que as ações desempenhadas pelos governantes necessitassem de um mecanismo de validação para que atestassem que tinham uma finalidade pública. A noção de ato administrativo é contemporânea ao constitucionalismo, à aparição do princípio da separação de poderes e à submissão da Administração Pública ao Direito (Estado de Direito); “[...] vale dizer que é fruto de certa concepção ideológica; só existe nos países em que se reconhece a existência de um regime jurídico-administrativo, a que se sujeita a Administração Pública, diverso do regime privado” (DI PIETRO, 2006, p. 202). O ato administrativo surgiu para cumprir justamente esse papel de controle, conferindo novos moldes às ações do Estado, que visava sair “[...] do caos indisciplinado das diversas operações materiais até então praticadas, muitas vezes por vontade temperamental do governante” (MEDAUAR, 2003, p.145).

Sob a égide do Estado de Polícia, antes da submissão dos governantes à lei, o soberano realizava concretamente a sua vontade sem qualquer mecanismo de limitação ou fiscalização. Da intenção passava à ação sem estágios intermediários. No século XVIII, com o advento da Revolução Francesa, a lei, até então uma simples exteriorização da vontade do monarca, ganhou o status de expressão da vontade popular, condicionando o desempenho das atividades administrativas ao seu cumprimento. De fonte originária da norma, a Administração passou a ocupar-se da sua execução concreta, realizando na prática a vontade popular consagrada nas determinações emanadas do Parlamento. Antes de agir concretamente na aplicação da lei, o Poder Público passou a ser obrigado a *expedir uma declaração de vontade* anunciando a decisão adotada, como requisito legitimador da sua futura atuação. Essa declaração de vontade *é o ato administrativo* (MAZZA, 2014, p. 202, grifo nosso).

Como se pôde verificar, o gestor público passou a não poder iniciar qualquer atuação material sem uma prévia expedição de um ato administrativo que lhe servisse de fundamento, sendo, portanto, um limitador para a atuar na administração. Esse ato se constitui numa espécie do chamado ato jurídico, que é todo aquele que tenha por fim imediato adquirir, resguardar, transferir, modificar ou extinguir direitos, mas com a sua distinção em relação a esse último do seu agente administrativo, já que precisa agir com uma finalidade pública em matéria administrativa (MEIRELLES, 2006).

Tomando por base esses pressupostos, a noção de ato estará necessariamente ligada à conduta humana, e no caso deste estudo, às ações desempenhadas por sujeitos responsáveis pela gestão da instrução pública na província maranhense no século XIX, verificando-se assim, como eles a influenciaram. Já, a noção de fato administrativo diz respeito a acontecimentos naturais que independem da interferência humana, ou mesmo que são reflexos de um mero trabalho ou operação técnica de um agente público, não manifestando-se juízo ou conhecimento da Administração Pública sobre dada situação, conforme pode-se observar:

Fato administrativo é toda realização material da Administração em cumprimento de alguma decisão administrativa, tal como a construção de uma ponte, a instalação de um serviço público etc. O fato administrativo como materialização da vontade administrativa, é dos domínios da técnica e só reflexamente interessa [...], em razão das consequências que dele possam vir para a Administração e para os administrados. O que convém fixar é que o ato administrativo não se confunde com o fato administrativo, se bem que estejam intimamente relacionados, por ser esse consequência daquele. O fato administrativo resulta sempre do ato administrativo que o determina (MEIRELLES, 2006, p. 150, grifo nosso).

Meirelles (2006) é um dos principais autores do Direito Administrativo (área da ciência jurídica responsável pelo estudo desses conceitos) e aprofunda vários aspectos acerca do tema. Como pioneiro influenciou vários outros autores a discutirem essa temática²⁴. Entretanto, no que diz respeito à existência de uma simples relação de causa e consequência, outros autores, como Carvalho Filho (2009, p. 91), criticam essa correspondência, apresentando uma interação bem mais complexa entre um ato e um fato administrativo, ao afirmar que o segundo “[...] retrataria tudo aquilo que altera a dinâmica na Administração ou o movimento na ação administrativa”. Os fatos administrativos não teriam sempre como fundamento os atos administrativos, podendo derivar de condutas administrativas não formalizadas em atos.

²⁴Melo (2008) - Curso de Direito Administrativo; Di Pietro (2006) - Direito Administrativo; Medauar (2003) - Direito Administrativo Moderno.

Essa visão que amplia a complexidade da interação entre dois conceitos é a adotada aqui, na medida em que entendemos que essas relações não se dão de maneira simples, é necessária uma maior contextualização que permita uma aproximação da realidade em que se efetivam essas equações. Compreender esses aspectos, por meio das ações planejadas dos agentes administrativos quanto das circunstâncias e ações mais involuntárias, nos remete à correlação estabelecida por Chartier (1989) entre práticas e representações no processo de construção de uma significação, na medida em que, é fundamental entender-se que, por exemplo, um conjunto de atos administrativos efetuados por um gestor “[...] não estão desconexos do mundo social visto que são influenciados pelo meio para construírem seus significados”, mas não de uma maneira simples e direta, pois “[...] qualquer que sejam as representações, elas não mantêm uma relação imediata e transparente com a prática emanada dela” (CHARTIER, 1989, p.10); as práticas têm capacidades particulares de produção de novos sentidos por intermédio de diferentes formas de apropriação.

Destarte, a influência da cultura administrativa do Maranhão Imperial é analisada aqui tendo em conta os atos voluntários dos agentes ligados ao ensino público da província, como também os acontecimentos involuntários que geram transformações no meio social, muitas vezes como resposta às ações produzidas ou mesmo como consequência das formas em que essas medidas foram recepcionadas; relação entre atos e fatos que aponta semelhanças com o vínculo estabelecido entre práticas e representações por Chartier (1989). Bourdieu (1987) trabalha essa questão da prática cultural como fazendo parte de um cenário conjuntivo e gerador que pode dar início a um processo de transformação estrutural de uma sociedade. Ele conceitua a ação como “um ato” orientado e moldado por imposições e práticas, sendo que o último “[...] seriam ‘corporificações’ da estrutura” (BIERSACK, 1992, p. 121-122). Portanto, as práticas dos sujeitos para Bourdieu (1987) não são nem limitadas à imposição, nem totalmente livre delas, pois a estrutura e o evento se relacionam de forma dialética.

Certeau (2012), analisa as práticas culturais em torno das tensões e relações de poder que elas provocam, propondo um modelo polemológico que opõe estratégias de imposições e táticas de apropriações. A primeira seria utilizada para designar “[...] o cálculo das relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado”, (CERTEAU, 2012, p. 93), enquanto que a segunda, refere-se à “[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...] Em suma a tática é a arte do fraco” (CERTEAU, 2012, p. 93). Esse liame pode ser aplicado na análise da obrigatoriedade de se instruir os indivíduos, inclusive os das camadas mais populares, quando

se verifica instituído em lei a intencionalidade dos governantes e como os pais e estudantes reagiam a essa imposição estatal.

Chartier (1989, p.11) complementa ainda que “[...] as práticas culturais modelam tanto as representações quanto as experiências dos sujeitos e se dão no transcorrer dos rituais. Ela não é constituída apenas no momento da produção de qualquer objeto cultural, mas também se constitui no momento da recepção”. Elas representam figuras de poder e assim, são responsáveis pela transformação das estruturas institucionais e das personalidades. A partir dessa ótica, poderíamos compreender melhor uma questão relacionada ao ensino no período, ao tomar por base os próprios relatórios de presidentes de província e de inspetores da instrução pública; observar e certificarmos se os dispositivos estabelecidos nos registros administrativos eram idealizados apenas para instruir a população ou se haveriam intencionalidades voltadas para um processo mais ambicioso de educar o povo.

2.7 Olhares de presidentes sobre o ensino público primário: instrução ou educação?

O presidente Joaquim Franco de Sá (1846-1847) enalteceu por sete vezes a expressão “instrução” e por duas ocasiões o termo “educação” no relatório apresentado à Assembleia Provincial na sessão de 3 de maio de 1847. A discussão em torno desses conceitos originou grandes debates sobre a atuação estatal no ensino do século XIX, e será melhor analisada na terceira seção. Entretanto, alguns pontos que já podem ser citados dizem respeito à diferença entre esses termos, apesar de serem utilizados recorrentemente nos relatórios como sinônimos ou com significações contrárias, mesmo que o termo “instrução”, seja a única expressão que apareça em legislações Imperiais direcionadas ao ensino, o que evidencia a finalidade dos governantes.

No registro apresentado por Franco de Sá (1846-1847) verifica-se que as sete vezes que o termo instrução foi utilizado tinham o mesmo sentido; um estilo de capacitação, um ensino mais elementar ou mesmo mais restrito a um aspecto profissional, sem a preocupação do desenvolvimento pessoal do indivíduo. Entretanto o uso da expressão educação parece apontar uma certa ambivalência, na medida em que aparece como sinônimo de instruir, inclusive quando se refere ao ensino secundário que nem todos tinham acesso e ao papel do Estado, conforme se observa no seguinte fragmento:

A educação secundaria, qual entre nós se acha instituida, limitada a instrucção preparatoria para as sciencias positivas, deve de começar a compreender alguma parte dos conhecimentos scientificos, que mais relação tenham com as necessidades das artes, e da industria, e mais possão concorrer para desviar a nossa mocidade do exclusivismo jurídico, ou simplesmente classico, e theorico, aparelhando pela

educação homens uteis, e de algum esclarecimento á vida pratica e productora; ficando ao gentio e ao talento especial o dedicar-se a instrucção literaria e superior (MARANHÃO, 1847, p. 42, grifo nosso).

Herculano Ferreira Penna (1849), assim como Franco de Sá (1846-1847), emitiu apenas um Relatório, apresentado no dia 14 de outubro de 1849, no qual encontramos a expressão instrução utilizada em 10 ocasiões, todas elas com o mesmo sentido, semelhante ao registrado por Franco de Sá. Já em relação ao termo educação, ele o utiliza considerando que as instituições de ensino daquele período teriam esse tipo de responsabilidade, mas embora possa parecer que alargue seu significado, em verdade o restringe a simplesmente tornar o indivíduo útil para a sociedade.

A primeira providencia fará mais activos e zelosos os Professores, [...]; a 2.^a produzindo os mesmos efeitos [...] onde ellas se achem creadas; a 3.^a finalmente previnirá os funestos efeitos da ignorancia e incaria de muitos Pais de famílias, que nem sabem apreciar *as vantagens da educação*, nem se lembrão de cumprir o imperioso e agradável *dever de preparar seus filhos para serem membros uteis da Sociedade* (MARANHÃO, R. 1849, p. 35, grifo nosso).

Eduardo Olímpio Machado (1851-1852; 1852-1854; 1854-1855) foi um dos presidentes de província que mais contribuiu para o Maranhão, tendo uma atuação marcante no ensino, elaborando um regulamento que reestruturou a instrução pública, além de ter sido o que mais tempo passou no poder no 2º Reinado (cerca de 4 anos e 10 meses) e um dos que mais apresentou registros e notificações. Nesse sentido, foram analisados 5 relatórios entre os documentos garimpados; informes de: 07/09/1851; 07/07/1852; 01/11/1853; 08/05/1854 e 03/05/1855. Nestes registros, o termo instrução é utilizado quarenta e quatro vezes, mesmo que em uma delas demonstre um sentido muito próximo ao cognato educar, na medida em que fala do papel de alimentar a alma do indivíduo, conforme mostra o relatório de maio de 1854:

A província do Maranhão, em proporção das suas rendas, tem sido uma das mais liberaes do imperio em *diffundir a instrucção*, a qual, na frase de um escritor distincto, constitue *o alimento do espirito, tende a satisfazer necessidades de uma ordem elevada*; porem em nenhuma delas, força é confessal-o, acha-se este serviço, sujeito como tem estado ás vicissitudes da politica, tão desorganizado e carecedor de uma reforma prompta e radical. (MARANHÃO, R. 1854, p. 13, grifo nosso).

Em relação ao uso da expressão educação, Eduardo Olímpio (1852-1854) a utilizou duas vezes nos relatórios apresentados, uma no registro de 01 de novembro de 1853 e a outra no de 03 de maio de 1855, sendo que nas duas ocasiões os termos são utilizados como sinônimos, o que dificulta ainda mais a decodificação do sentido em uso e, consequentemente, o entendimento das intencionalidades do presidente/autor e do impacto no entendimento dos leitores/nós. No primeiro fragmento de novembro de 1853, ele fala que o Colégio Nossa Senhora da Glória tinha a função de educar e, no segundo registro de maio de 1855 de seu

terceiro mandato (1854-1855), tem o mesmo sentido em relação aos estabelecimentos públicos:

Afóra, os estabelecimentos publicos de instrucção primaria e secundaria, existem mais nesta cidade dois estabelecimentos particulares, que abrangem ambos os ensinos, para o sexo masculino, o collegio de Nossa Senhora dos Remedios, frequentado por 70 alumnos, e o de Nossa Senhora da Conceição por 75. Ha tambem o collegio de Nossa Senhora da Gloria, destinado á educação de meninos; bem como 7 aulas de primeiras letras frequentadas por 121 alumnos de ambos os sexos. As escolas particulares do interior são frequentadas por 125 alumnos (MARANHÃO, R. 1853, p. 14, grifo nosso).

Diligencieei ainda, no futuro interesse social do estado, *casar a practica dos deveres religiosos com a instrucção primaria*, e proporcionar aos meninos, manifestamente indigentes, os meios de frequentarem as escolas, e terem, nos estabelecimentos publicos de ensino, a educação commum, de que serão privados sem esse socorro, adoptando todas aquellas providencias, que julguei conducentes ao conseguimento de um e outro fim (MARANHÃO, R. 1855, p. 19, grifo nosso).

O diferencial de Ambrósio Leitão da Cunha, nos três registros que emitiu à Assembleia em 24/11/1863, 23/04/1865 e 04/04/1869 como Presidente da Província não usa a expressão educação; já a escolha por instrução foi recorrente, totalizando vinte menções no sentido de ensinar determinados conhecimentos para os indivíduos e do necessário estudo para melhorar-se a situação da instrução pública, em vista do relatório apresentado pelo inspetor da pasta Antonio Marques Rodrigues (1864-1865). Segundo Cunha: “Tendo já exposto extensamente, no meu relatorio de 24 de novembro de 1863, todas as minhas idéas a respeito deste importante ramo do serviço publico, limito-me por esta occasião a dar conhecimento a V. Exc. do estudo da instrucção publica [...]” em vista do relatorio, que me foi apresentado pelo respectivo inspetor (MARANHÃO, R. 1865, p. 12-13).

Por fim, José Silva Maia (1860-1869; 1870), que além de ser o inspetor que mais emitiu relatórios da inspetoria pública, nas duas oportunidades em que assumiu a chefia do executivo maranhense, elaborou três dispositivos provinciais: 01/06/1869; 18/05/1870 e 20/10/1870. Ao optar pelo uso de dezenove vezes do termo “instrução” nos seus informes, enquanto repete duas vezes educação, nos faz perceber que acreditava no papel governamental de instruir os alunos, evidenciando as diferenças de sentido. Via no primeiro termo indiscutivelmente a responsabilidade estatal que precisava ser atendida, enquanto o segundo referia-se a uma dimensão do sujeito mais ampla que aponta para uma transformação maior; visão mais abrangente e profunda que deveria envolver o país como um todo: “*É da educação, como sabeis, que resultará a regeneração do paiz*; por conseguinte serão generosamente compensados no futuro todos os sacrificios que forem feitos para melhoral-a (MARANHÃO, R. 1870a, p. 14, grifo nosso)

Verificamos que o presidente fala aqui de uma regeneração do país, utilizando para demonstrar essa abrangência e complexidade do tema justamente o termo educação. Além disso, deixa claro que isso envolve um longo processo que exigiria uma série de transformações e que por isso os seus resultados só poderiam ser vistos em um espaço de tempo mais longo. O presidente José da Silva Maia (1870), ainda fala em um esforço para reunir “todos os sacrifícios” que forem possíveis, relatando assim que ao falar sobre educar não se está fazendo uma restrição a conteúdos específicos que pudessem ser ministrados em aulas para os indivíduos, mas sim a algo que engloba vários aspectos, inclusive o nível técnico e o de conhecimentos básicos necessários, mas agregando outros fatores de cunho moral e outros aspectos mais íntimos do indivíduo.

Outras de suas falas endossam a ideia de que utilizou a terminologia educação de maneira consciente, justamente para dar-lhe um sentido e complexidade maior que o termo instrução, mostrando nos seus argumentos conhecimento de causa na área. Um primeiro indício dessa conclusão é justamente o uso muito restrito do termo, aparecendo unicamente em momentos que procura apontar para uma transformação que envolva melhorias em vários setores e ao mesmo tempo leve em consideração a especificidade individual. Outro ponto que permite essa conclusão é quando argumenta que “[...] não [pode] fazer uso das referidas auctorisações, das quaes deverão, entretanto *resultar vantagens para a instrucção e educação da nossa infância* (MARANHÃO, R. 1870, p. 8, grifo nosso).

Silva Maia (1870), ao não conseguir utilizar algumas de suas ferramentas disponíveis para o desenvolvimento da área, compreende seus benefícios, tanto para a instrução, quanto para a educação das crianças da província, demonstrando consciência dos limites das expressões e consequentemente dos seus diferentes significados; por outro lado, deixava claro via estruturação da sua escrita, os sentidos que pretendia alcançar ao se referir às questões voltadas para o ensino, colocando o processo de instrução com especificidades restritas, voltadas para a aquisição de conhecimentos e habilidades peculiares, uma formação.

Logo, a busca por compreender os significados da prática cultural relacionada à linguagem adotada pelos gestores nos relatórios referente à escolha dos termos ideais para se referirem à finalidade e responsabilidade do Estado quanto ao ensino da população livre, se mostra um tanto peculiar e limitada, na medida em que vestígios indicam que alguns dos sujeitos responsáveis pela elaboração dos dispositivos legais não demonstram domínio do significado, sentido e diferenciação no âmbito pedagógico das expressões que eram por eles utilizadas; práticas justificáveis até certo ponto pelas formações diferenciadas e distanciadas do âmbito educacional, mesmo sendo *ilustrados*, ou por terem distinções nas formas de

pensar e agir no âmbito pedagógico que dependem da cultura local. Nesta perspectiva, a não uniformidade no entendimento do uso dos termos instrução e educação nos registros governamentais limita em determinadas circunstâncias, uma interpretação mais próxima daqueles conteúdos, avaliações e instrumentos em uso no presente ausente; práticas culturais que segundo Bourdieu (1987) faz parte de um cenário conjuntivo e gerador que pode dar início a um processo de transformação estrutural de uma sociedade.

2. 8 A gestão da inspetoria da instrução pública maranhense

O estudo do ensino público primário no Brasil durante o século XIX é considerado de certa maneira “simples de ser realizado”, visto que para a historiografia *consagrada*, ele foi praticamente inexistente e inexpressivo; “uma idade das trevas para a educação brasileira”²⁵. Existem várias pesquisas, análises e registros da contribuição dos jesuítas no processo de instrução do país, seguidas pelas mudanças implementadas por meio das políticas do Marquês de Pombal, e normalmente, é feito um salto para a organização das instituições educativas ocorridas no período republicano. Entretanto, estudos recentes²⁶, contrapondo-se à história da educação legitimada, têm apresentado uma visão que levanta iniciativas de escolarização da população, durante o período imperial, principalmente relacionadas às “camadas inferiores da sociedade” (FARIA FILHO, 2007).

Verificamos nesse período, a existência de um ideal que visava proporcionar o acesso ao ensino público primário a todo cidadão livre, influenciado por interesses das elites do poder que buscavam implementar um processo de civilização em prol de uma modernidade além de um mecanismo de controle social. O país no início do século XIX havia passado por vários conflitos e instabilidades políticas nas mais variadas regiões, e era, portanto, fundamental, instrumentos que favorecessem o controle de revoltas e da sociedade. Por isso, deveria haver uma distinção entre o ensino primário – que deveria alcançar a todos, inclusive as camadas mais populares – e o ensino secundário, que seria mais direcionado a uma formação da burocracia estatal (CASTRO; CASTELLANOS; COELHO, 2015).

Abreu (2002) destaca como a busca pela civilidade do povo deveria estar, desde a formação dos profissionais, até na prática do ensino:

²⁵ O maior exemplo clássico dessa abordagem é o trabalho de Fernando de Azevedo *A cultura brasileira* (1996). Outros autores que apresentam posicionamentos semelhantes, e sofreram certa influência desse grande pesquisador da historiografia educacional brasileira, são: Teixeira (1999); Romanelli (2000); Ribeiro (2001); Francisco Filho (2001); Saviani (2004).

²⁶ Cunha (1980); Sucupira (1996); Castanha (2006); Faria Filho (2007).

A civilidade precisava ser a meta do ensino e da formação profissional; implementada nos hábitos e costumes da população como um todo; exposta na aparência das cidades, em seu traçado, nas áreas de lazer e de serviços urbanos básicos. Enfim, precisava estar presente em todos os aspectos da sociedade, moldando os valores, as normas e os padrões não apenas das elites, mas também dos homens e mulheres livres (ABREU, 2002, p. 142).

Destarte, a influência do conceito de civilidade francês, surgido na segunda metade do século XVIII, em que as boas ações, os bons exemplos e os bons costumes seriam reflexos de um indivíduo que passara por um processo de transformação da sua forma de se portar por meio da suavização de suas maneiras, de sua urbanicidade, da disciplinarização e polidez dos seus atos e hábitos, bem como da difusão dos conhecimentos se faz presente. Essa ideia de civilidade está diretamente ligada a um processo de transformação social dos costumes, no qual as regras seriam auxiliares no processo de lapidação e mudança (MIRANDA, 2012).

Um aspecto que nos ajuda na compreensão das formas de pensar e das intencionalidades dos gestores brasileiros do início do século XIX, sobre o papel que deveria ser dado ao primeiro nível da formação escolar de um indivíduo, era justamente a sua nomenclatura: escola de primeiras letras. Modelo generalizado para todo o povo livre ou “para as classes inferiores da sociedade”, que tinha como finalidade, segundo Faria Filho (2007, p. 136, grifo nosso): “[...] perceber, por um lado, que se queria generalizar os rudimentos do saber, *ler, escrever e contar*, não se imaginando por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior”.

A generalização do ensino no Brasil voltada para toda a sociedade era muito mais uma forma de adaptar o povo às transformações do período e facilitar que fosse conduzido pelo “caminho” que os gestores estabelecessem como ideal. Não se objetivava uniformizar o conhecimento, visto que a minoria elitista teria acesso a uma instrução continuada que permitiria o acesso às principais oportunidades oferecidas quando se possui uma capacitação, além de monopolizar a essência do conhecimento científico. Restaria ao povo decodificar letras, se expressar minimamente pela linguagem escrita e fazer contas básicas, acrescentando-se posteriormente o ensino religioso, para também influenciar na construção da formação moral dos indivíduos em sociedade.

Essa falta de uniformização do ensino fazia parte do processo de formação do Estado Nacional Brasileiro idealizado. A escolarização passou a ser um fator determinante em relação à ocupação das funções de trabalho na sociedade, na medida em que os indivíduos que tivessem acesso ao ensino secundário e superior – normalmente os filhos das elites – teriam a oportunidade de ocupar os principais cargos do funcionalismo público e da Província. Já, os

membros da sociedade que ficassem restritos ao ensino público primário – em sua grande maioria as camadas mais populares – teriam acesso apenas aos cargos de menor prestígio social (MARCÍLIO, 2006).

A província maranhense, apesar de representar-se como uma *Atenas Brasileira*, um local que refletia alguns hábitos e costumes europeus, que iam desde o modo de falar até na forma de se vestir e trajar-se, e como um lugar em que se encontravam vários intelectuais de renome, na realidade apresentava os mesmos problemas de diferenciação marcantes no ensino expressos pela nação. O acesso às escolas secundárias, como o Liceu Maranhense, era restrito às elites que complementavam seus estudos nas principais faculdades do país, quando não nas faculdades europeias, principalmente na França e Alemanha (MEIRELES, 2008).

Isso fazia de São Luís, segundo D’Orbigny (1976, p. 85), uma cidade onde

[...] a população branca do Maranhão é, verdadeiramente, notável, pela elegância dos seus modos e sua educação esmerada. Não só a riqueza da região, o desejo de imitar os costumes europeus – cujo gosto foi ministrado por inúmeras casas comerciais francesas e inglesas – mas também, e principalmente, a liberdade, a boa educação, a polidez e doçura das maranhenses, contribuíram para tornar aquela cidade um dos lugares do Brasil onde é mais agradável a permanência.

Descrição marcante, quando a cidade é considerada muito agradável porque o seu povo era ordeiro, cordial e bem instruído. Era exatamente esse o ideal pensado pelas elites governamentais para as camadas mais populares, utilizando o ensino como um instrumento de controle que trouxesse civilidade e boas maneiras, sem possibilitar-lhes que reflexionassem e analisassem sua condição de grupo social.

Um exemplo, quanto à diferenciação de ensino na Província do Maranhão, pode ser destacado no estudo de Castro e Castellanos (2015), quando analisam uma instituição de recolhimento da infância pobre do estado: a escola de Aprendizizes Marinheiros²⁷. Para os autores, a instalação desses estabelecimentos aprofundou as diferenças entre os ensinos primários e secundários, inclusive quanto ao direcionamento dos estudos. Uma formação que priorizasse a aprendizagem de técnicas que permitissem um bom desempenho de ofícios manuais seria apropriada para a instrução das massas populares, bem como dos enjeitados e desvalidos atendidos nas instituições de acolhimento, visto que teriam a oportunidade de se tornarem “pessoas de bem”. Já a ênfase do ensino secundário, mais voltado para as elites, seria na formação intelectual, o que permitiria, dentre outros aspectos, um maior acesso aos principais cargos (CASTRO; CASTELLANOS, 2015).

²⁷ Foi criada pelo Decreto n.º 2.725, de 12 de janeiro de 1861, com a finalidade de recolher crianças pobres e desvalidas e dar-lhes o ensino de primeiras letras, uma educação militar voltada para atender a necessidade da Armada Nacional e sanar a carência de mão de obra no crescente fluxo de comércio de São Luís para outras províncias, para países da Europa e também para o interior do Maranhão (CASTRO; CASTELLANOS, 2015).

No Relatório de 1853, do inspetor interino Luiz Antonio Vieira da Silva (1853) é descrita uma situação sobre a instrução primária na Província, que mostra um aparente desinteresse geral da população que não via necessidade do ensino. Registros que descrevem um desejo muito maior por parte das elites locais do que propriamente um elemento de reivindicação por parte das classes populares. No relatório se menciona que “[...] maior parte da nossa população não tem instrução alguma, e nem cura disso, nada havendo que a estimule ou faça conhecer as vantagens, que dali poderão provir.” (MARANHÃO, I. 1853a, NÃO PÁGINADO). Nessa lógica, os governantes além de tentar conscientizar a população, criaram vários instrumentos normativos que buscavam fornecer as condições necessárias para a implementação do ensino, como se notifica no Regulamento da Instrução Pública de 2 fevereiro de 1855, que além de ter tornado o ensino primário obrigatório, estabeleceu multas por meio do Art. 36, em caso do não cumprimento dessas determinações. O dispositivo instituído em lei determinava que os pais, tutores, curadores ou protetores “[...] que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e não lhes derem o ensino pelo menos do primeiro grão, incorrer[iam] na multa de 10\$000 a 60\$000 reis, conforme as circunstâncias.” (CASTRO, 2009, p. 390).

O regulamento citado reforça que a obrigatoriedade pela instrução pública primária no Maranhão seguiu a dinâmica ocorrida no Brasil; iniciativa governamental que precisava ser reforçada por meios coercitivos, como os apresentados no Art. 36/1855. As camadas populares de forma geral, ainda não tinham tido acesso à escola e, conseqüentemente, apresentaram dificuldades num primeiro momento, em identificar a relevância do ensino, pois priorizavam o trabalho na labora como meio de permitir a subsistência; motivos para que a relutância de muitos pais em enviarem seus filhos para os espaços de ensino lhes parecesse mais que justificável.

Antes da materialização de uma legislação própria que estabelecesse certa padronização na instrução, cada professor desenvolvia as atividades seguindo as poucas orientações existentes, complementando-as com certa liberdade. A inspetoria pública veio também para melhorar esse aspecto. Uma prova dessa falta de normatização padrão se identifica quando os professores públicos do Maranhão não eram obrigados sequer a adotarem os mesmos livros em suas escolas até 1844; “[...] ano em que a Inspetoria da Instrução Pública exerce seu papel de controlar e instituir códigos de pertinências para o ensino público, embora já tivesse sido criada desde 1841 e “[...] só se concretize, em 1844, por particularidades específicas da província” (CASTELLANOS, 2017, p. 38). Operacionalização que não se institui pelos problemas de desordem social ainda em vigor depois de ter sido sufocada a

rebelião que marcou a província em todos seus espaços: a Balaiada²⁸ (CASTELLANOS, 2017).

Nessa dinâmica, foi Morais Sarmiento (1843-1844) quem apresentou ao governo a primeira lista de livros, entre os quais figuravam duas traduções de sua autoria: *História Sagrada* e *Tratado de Moral*. Esta lista foi aprovada pelo Presidente João José de Moura Magalhães em 1844, conforme seu ofício de 4 de outubro, na qual também comunica ter pedido ao Ministro do Império 300 exemplares do *Catecismo de Fleury*, para a distribuição gratuita entre os alunos. (VIVEIROS, 1937)²⁹. Entretanto, é importante destacar alguns pontos referentes à falta de padronização e à aparente liberdade quanto aos procedimentos de ensino. Primeiramente, apesar do Ato Adicional de 1834 ter descentralizado as questões relacionadas à instrução pública, alguns aspectos continuaram a ser controlados de maneira centralizada, como: a inserção de livros escolares na instrução; as reformas; os programas de ensino (BITTENCOURT, 2008).

Nessa lógica, a finalidade de se estabelecer em lei um método específico padrão para os estabelecimentos escolares tinha o objetivo de sistematizar e uniformizar o ensino público, e a preferência pelo educador inglês Joseph Lancaster, foi consequência da falta de recursos provinciais, ampliada em grande parte com a descentralização e a responsabilização por manter algumas áreas impostas pelo Ato Adicional de 1834. O sistema de ensino por monitoração indicado na Lei de 1827 conseguia funcionar com um número restrito de profissionais do magistério abarcando, em um mesmo espaço, um grande número de crianças, com boa taxa de ocupação desses alunos e alto controle (ALMEIDA, 1989).

O Jornal *O Universal*³⁰ de 18 de julho de 1825 destacava que “[...] o sistema de educação elementar, [...] seguido no Brasil, desde o seu descobrimento, tem sido muito dispendioso” demonstrando assim que o ensino primário era considerado caro e de baixa efetividade. Na verdade, o método aplicado nas escolas até aquele período era muito semelhante à forma de instrução doméstica, na qual uma mãe ensinava individualmente em casa a cada um de seus filhos, ou mesmo um irmão mais velho que tivesse aprendido alguma coisa, repassava esses saberes aos seus irmãos. Essa maneira de transmissão de conhecimento era denominada de Método Individual de Ensino.

²⁸ A mais importante insurreição popular do Maranhão (1839 -1841) com desdobramentos no Piauí e no Ceará. Revolta provocada pela crise da exportação do algodão, pela imposição da Lei dos prefeitos e apoiada pela população mais pobre e pelos escravos (MEIRELES, 2008).

²⁹ Ver Castellanos (2017; 2018).

³⁰ Foi um jornal que circulou na Província de Minas Gerais, mais especificamente em Ouro Preto, durante os anos de 1825-1842.

Até então a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários e, para o que nos interessa aqui, seguiam o método individual de ensino. Tal método consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente (FARIA FILHO, 2007, p.140).

Como a atenção aos estudantes era de forma pessoal e singularizada, o método apresentava como características determinantes, o fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto com o professor e os grandes problemas de indisciplina em sala de aula, originados pela constante perda de tempo. Problemas que lhe trouxeram muitas críticas ao método individual, já que os resultados nas escolas eram muito insatisfatórios, realidade que incentivou a busca por alternativas que utilizassem de maneira mais racional o tempo, que controlassem melhor a indisciplina em sala e que focalizassem na rapidez e economia de recursos (FARIA FILHO, 2007).

Visando a resolução desses problemas e sob uma forte influência do processo de industrialização, que além de ampliar as noções de produtividade e eficiência nos procedimentos, apresentou um processo de racionalização das atividades que criava a necessidade de difundir a instrução elementar as massas trabalhadoras, Joseph Lancaster (1778-1838), da seita dos Quackers³¹, cria uma escola para crianças pobres em Londres (oitocentos meninos e trezentas meninas), em 1798. Com a finalidade de instruir gratuitamente um grande número de alunos com uma reduzida equipe de professores, ele decide dividir a escola em várias classes, colocando em cada uma delas, sob a supervisão imediata do docente, um aluno monitor com conhecimento superior ao dos outros colegas. Concluiu, em sua experiência, que um só professor, utilizando aquela metodologia, poderia dirigir com até certa facilidade e ordem uma escola de quinhentos a mil alunos, publicando assim *Improvements in education at it respects y he industrious classes of the community*, obra em que destaca os resultados obtidos e estimula a abertura de centros de ensino adotando o método de Lancaster (BASTOS, 2018).

O método lancasteriano baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos, divididos em várias classes, seis em geral, todos com nível de conhecimento semelhante, ou seja, nenhum aluno sabe nem mais nem menos que o outro. O aluno é integrado a uma classe, depois de averiguado seu conhecimento. A classe tem um ritmo determinado de estudo e um programa a desenvolver de leitura, escrita e aritmética. Cada aluno pode pertencer, ao mesmo tempo, a várias classes diferentes: pode estar mais avançado em leitura do que na escrita ou no cálculo. Cada classe é dirigida por

³¹ *Quaker* (também denominado quacre em português) é o nome dado a vários grupos religiosos, com origem comum num movimento protestante britânico do século XVII. A denominação quaker é chamada de quakerismo, Sociedade Religiosa dos Amigos (em inglês: *Religious Society of Friends*), ou simplesmente Sociedade dos Amigos ou Amigos. Eles são conhecidos pela defesa do pacifismo e da simplicidade, rejeitando qualquer organização clerical, para viver no recolhimento, na pureza moral e na prática activa do pacifismo, da solidariedade e da filantropia. Estima-se que haja 360.000 quakers no mundo, sendo o Quênia, na África, o local que possui a maior comunidade Quaker.

um instrutor, o monitor, principal agente do método. Um dos alunos da classe, que dentro de uma especialidade determinada, se distingue pelos seus resultados, é colocado à testa da classe. O professor, antes do início da aula, dá uma explicação especial e indicações particulares. O monitor é quem tem o controle da classe e que classifica os alunos. Quando um aluno se distingue e se mantém regularmente como primeiro da classe, pode ascender à classe superior, ocupando o último lugar. Se depois de algum tempo, não for observado progresso, ele retorna à classe que estava. O professor também pode ajudar o monitor a substituí-lo, no caso de sua ausência ou na sua promoção. Assim, durante o ano, ocorre um movimento contínuo de classificação dos alunos (BASTOS, 2018, p. 55).

A implementação do método lancasteriano no Brasil teve diversas influências, como a obra de Hipóclito da Costa, por meio de uma série de artigos publicados no *Correio Braziliense*, que tratavam dos experimentos do método em escravos negros pelo Conde de Scey, em 1819, e da sua utilização em centros de formação militar; entretanto, oficialmente, foi no Decreto das Escolas de Primeiras Letras de 15 de outubro de 1827, que houve a proposta de criação de escolas primárias que deveriam utilizar o método mútuo, visto que deveria ser a tecnologia oficial a ser adotada. No período de discussões do projeto de lei, encontram-se falas dos defensores da oficialização desse artifício metodológico, como também opositores, que apesar de terem tido seu voto vencido, algumas de suas colocações se manifestaram posteriormente, enfraquecendo-o (BASTOS, 2018).

Segundo seus defensores, caso fossem oferecidas as condições materiais adequadas, um professor teria condições de abreviar o tempo necessário para ensinar as crianças, diminuir as despesas escolares e generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade. A economia de tempo também seria uma diminuição dos custos com o pagamento de salários dos profissionais, na medida em que a instituição funcionaria com um número reduzido. Dentre as condições necessárias para o sucesso do método destacam-se a existência de um amplo espaço adequado para acomodar os alunos, a necessidade de compêndios básicos para os estudantes e professores capacitados para realizarem a correta implementação do modelo (FARIA FILHO, 2007).

A utilização desse método no período foi uma estratégia para economizar e tentar expandir o ensino primário, sem, no entanto, precisar expandir o número de professores – já que não eram muitos os interessados em exercer a carreira do magistério. Essa inovação proporcionou uma condução da atividade do magistério de maneira coletiva e não individual (COSTA, 2013). Entretanto, as experiências nas províncias brasileiras, inclusive no Maranhão, mostraram que o modelo foi se apresentando como inviável, por uma série de fatores que limitavam ainda mais a realização de qualquer propósito de cunho mais reformista, entre eles: não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem, caracterizadas pela inexistência de espaços adequados e pela falta

de materiais didático-pedagógicos prometidos para os alunos; a não formação necessária dos professores para a realização do ensino, segundo preconizava o método; e a inexistência de instituições que cuidassem da habilitação docente.

Os resultados do sistema lancasteriano não correspondem à expectativa pública, quer no tempo, quer na perfeição. E não é só no nosso país que isto se observa: na Europa, onde há abundância de professores muito habilitados e facilidade de se encontrar todos os requisitos à rigorosa execução deste sistema, acontece o mesmo como se vê das recentes publicações de Mr. Cousin que examinou os estabelecimentos de instrução da Prússia e na Holanda. É sabido que o método monitorial se limita a uma instrução grosseira por assim dizer, própria para as últimas classes da sociedade e não se estende ao apuro e à delicadeza, à correção, ao cálculo que, na gramática, na religião, e nos outros conhecimentos a civilização de hoje exige na instrução primária de todas as classes superiores àquelas as quais pelo inverso do que acontece na Europa abrangem a mesma população (MOACYR, 1936, p. 240).

Para Alexandra Rudakoff (2019), a implementação do método mútuo no país foi defendida por alguns grupos que tinham consciência dos constantes problemas apresentados pelo sistema de Lancaster já em decadência em vários países da Europa. No entanto, por buscarem urgentemente resolver a grande indisciplina encontrada nas escolas e “impor ordem”, que era uma das bases almejadas pelos conservadores, lutaram mesmo assim pela adoção. Além de afastar os espaços de ensino do ambiente doméstico, e para exigir a formação de professores no modelo lancasterino, construíram novas representações dos professores primários. Considera-los inabilitados para atuar no trabalho docente, exigia a criação de instituições formadoras, para que aprendessem novas metodologias. Nesse contexto de incentivar a capacitação dos professores via método mútuo foi legitimada na criação da primeira Escola Normal do Maranhão (RUDAKOFF, 2019).

A primeira Escola Normal do Maranhão foi criada pela Lei nº 76, de 24 de julho de 1838³², no mesmo dia em que também foi criado o Liceu Maranhense pela Lei nº 77, na gestão de Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo (1838-1839). O Liceu começou a funcionar já em 14 de fevereiro de 1839, nas salas do Convento do Carmo, enquanto que, o governo autorizava a “[...] um sujeito de reconhecida, e indisputável habilidade, a fim de aprender praticamente o ensino pelo método lancasterino, o qual, assim instruído [viesse] reger uma Escola Normal na Capital da Província” (CASTRO, 2009, p. 48). Felipe Benicio de Oliveira Condurú, foi o escolhido pelos membros da Congregação do Liceu para fazer esse aprendizado na França, e com o seu retorno, em 1840, foi aberta a Escola Normal do Método

³² Estudiosos da História da Educação Maranhense como Motta (2009) e Nunes (2011), Castro (2009; 2018) e Castellanos (2011a; 2011b; 2015) consideram que essa lei foi apenas uma primeira tentativa governamental de implantação de uma Escola Normal no Maranhão, visto que era uma simples sala de ensino por monitoria e só se instituiu tardiamente na Província como estabelecimento formador de professores com um currículo específico na República, em 1889.

Lancastriano, na sala de desenho do edifício do Liceu Maranhense, que tinha dificuldades estruturais e de materiais para acomodar a instituição (CASTRO, 2018).

Apesar do art. 2º da Lei 76 de 1838 ter declarado claramente que “[...] nesta escola normal fica[va]m obrigados todos os respectivos professores a instruir-se a fim de ensinar pelo mesmo método” e do oferecimento pelo Governo de um subsídio para auxiliar os docentes com deslocamento e estadia, Castro (2018, p. 89) aponta que apenas 13 profissionais frequentaram essa primeira turma, embora a “escola [tivesse] seus dias de prosperidade” a tal ponto que por diversas vezes “[...] se pens[asse] em separar os dois institutos”. (VIVEIROS, 1937, p.10). Por outro lado, Bastos (1999, p.71) esclarece que a aproximação entre as instituições militar e escolar no período, devido ao controle da indisciplina dos alunos obtida por meio do uso do método mútuo, fizeram com que se encontrasse em documentações, como Ofícios de Professores, a matrícula nessa instituição de alunos que pertenciam ao Batalhão da Guarda Nacional de São Luís³³. Em 1844, a Escola Normal encerra as suas atividades pela falta de “alunos-mestres” (CASTRO, 2018).

Cinco anos mais tarde, outro instrumento legislativo de curtíssima duração, visto que foi revogado por outro dispositivo em menos de um ano após ter sido promulgado, foi a Lei nº 267 de 17 de dezembro de 1849, que além de definir uma relação entre o número de alunos de cada professor com a escolha do método de ensino, também determinou que em cada uma das cidades da Província deveria ser criada uma escola Normal montada com todo o material necessário e com uma equipe devidamente habilitada. Entretanto, é importante destacar que o sentido e a concretização dessa instituição normalista como centro de formação de professores são diversos de uma província para outra. No Maranhão, depois de inúmeras estratégias de se concretizar um espaço de formação de professores direcionado pelo ensino mútuo como se instituía em lei, embora não se lhe outorgasse lugar específico para sua operacionalização como exigência primeira do método e, da rejeição constante dos professores de se ajustarem nestes ditames por inúmeras razões que serão tratadas na seção III, esta iniciativa governamental se reduziu apenas a uma sala de aula (CASTRO, 2018).

As décadas em que houve um hiato em relação à capacitação dos profissionais do magistério por meio dos centros de formação docente é comentada por Vilella (2002) quando apresenta os governos que valorizavam ou não a necessidade de criação desses estabelecimentos e ao deixar claro que mesmo na ausência das Escolas Normais, outros

³³ Criada nos moldes da Guarda Nacional da França, que surgiu durante a Revolução Francesa e tornou-se milícia em 1831, a Guarda Nacional do Brasil e do Maranhão surgiu naquele mesmo ano, com o intuito de consolidar o regime monárquico e “defender a constituição, a integridade, a liberdade e a independência do Império Brasileiro” (CASTRO, 2009, p. 289).

mecanismos como legislações mais flexíveis se instituíam em função da formação, embora não excluíssem a exigência de comprovação de competência por parte dos docentes. Um exemplo é a requisição para os candidatos à docência, com riscos de serem ou não aprovados e nomeados para ocuparem o cargo de professor, se atendessem uma série de exigências sociais e morais, como pode ser observado no Regulamento da Instrução Pública de 2 de fevereiro de 1855.

O artigo 6º do Regulamento de 1855 aponta o conhecido tripé básico e necessário para que um eventual candidato estivesse apto a exercer a profissão do magistério, no qual seria necessário não apenas a demonstração de capacidade e ter a maioria, como também uma atestação de moralidade aos costumes civis e religiosos da época. Essa comprovação de “boa índole” fazia parte de outra estratégia de controle sobre a atuação dos professores por parte das elites responsáveis em prol da instrução como ferramenta de implementação da civilidade à população. Os responsáveis por instruir os alunos precisavam demonstrar um comportamento cordial no cotidiano para que pudessem transmiti-lo aos seus discentes. Os inspetores e os delegados literários também eram responsáveis por acompanhar os docentes e tomarem medidas punitivas em casos de descumprimentos.

Esses mecanismos de seleção e controle dos professores foram mais fortes nas décadas de 50 e 60 do século XIX, visto que nesse período as Escolas Normais se encontravam insustentáveis e praticamente extintas, devido ao desinteresse governamental e à baixa procura dos cursos em virtude da grande desvalorização da carreira e da falta de incentivo dos gestores para que os profissionais tivessem condições de se manterem durante a formação. Centros que passaram por inúmeras dificuldades e só se reergueram nas seguintes décadas.

Vilella (2002, p. 65) traça alguns comentários em relação a essa realidade:

É possível afirmar que as décadas de 50 e 60 não foram muito propícias à consolidação da formação dos professores em escolas normais [...]. Os governos provinciais oscilaram por todo o período entre um discurso de valorização dessa formação e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para bem realizá-la. Haveria aí uma contradição? Teria a elite dirigente deixado de acreditar na importância da formação de seus professores? Observar-se-á mais adiante que o descompromisso com a formação na escola normal não significava a desistência de um projeto de direção da sociedade pela via da atuação dos professores pois, na verdade, acionavam-se outros mecanismos para garantir o mesmo fim.

Quando Vilella (2002) destaca que se acionavam outros mecanismos que garantissem a formação de professores, faz referência ao envio de profissionais para se capacitarem em outros países aos treinamentos dos métodos de ensino – como o mútuo adotado a partir da Lei de 1827 –, e a adoção do sistema de professores adjuntos; dentre

outras estratégias de imposição. De uma forma geral, em todas as províncias, as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo descontínuo de criação, inércia e extinção, para só lograr-se alguma concretização e efetividade a partir de 1870, quando se consolidaram as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como da liberdade de ensino (TANURI, 2000).

Após 30 anos sem novos incentivos a uma Escola Normal de formação de professores no Maranhão, a ideia foi reacendida pela iniciativa privada com a criação da Sociedade Onze de Agosto³⁴, que foi uma instituição apoiada por dirigentes locais, em especial Augusto Olímpio Gomes de Castro, que além de comprar um prédio na Rua do Egito repassou recursos para a sua reforma. Essa instituição tinha como finalidade, oferecer cursos noturnos gratuitos para a classe trabalhadora de São Luís. Castellanos (2011), tomando como base *O ensino público*, de Antonio Almeida de Oliveira, que é de um dos idealizadores, aponta para as suas contribuições:

Obra, que ao ter como autor o idealizador da Sociedade Onze de Agosto, muitas das ideias e princípios educacionais concebidos, discutidos e efetivados em dito espaço escolar permanecem escritos explicitamente nas suas páginas, em especial, quando se trata do ensino não convencional ministrado no período noturno a uma parcela da classe trabalhadora, assim como os fundamentos norteadores do papel dessa instituição na formação para o magistério por meio da criação da Escola Normal, como segunda tentativa maranhense de institucionalização da formação pedagógica (CASTELLANOS, 2011a, p. 59-60).

A Escola Normal da Sociedade Onze de Agosto foi criada pela Lei N.º 1088 de 14 de julho de 1874, com subsídios dos cofres provinciais, com a finalidade de formar professores para o ensino primário com duração de 2 anos. Apesar de todos os movimentos em prol da instrução da classe trabalhadora maranhense e da formação dos seus profissionais do ensino, encerrou suas atividades em 1874. Enquanto sociedade em si, devido à falta de alunos e pelas dívidas contraídas pela instituição desde a sua criação, fechou em 1882. De tal modo, as iniciativas de centros de formação de professores no Maranhão durante o período Imperial terminaram (CASTRO, 2018).

Nesta perspectiva, tanto a formação de professores como a escola pública primária tornavam-se cada vez mais elementos indispensáveis à medida que esta última era um espaço que proporcionava a partir da transmissão de conhecimentos e o uso de métodos de ensino formas e modelos de adaptação da criança aos preceitos sociais da época. Nessa lógica, Durkheim, (2008) defende o ensino primário como melhor espaço educativo para se aprender de modo sistemático a conhecer a pátria e amá-la, e é com vistas a esse propósito que os pais

³⁴ Em 15 de agosto de 1870.

teriam o papel de despertar na criança o sentimento de respeito e obediência às regras sociais. (TAVARES, 2009).

Por outro lado, a relação existente entre a ocupação de lugares de destaque na administração da província e a ocupação dos cargos de inspeção é confirmada tanto pelos estudos em história da educação³⁵ quanto na análise dos inúmeros ofícios emitidos por esses profissionais em que se observa diretamente essa preferência. Um exemplo é o documento enviado pelo inspetor Sotero dos Reis (1858) ao Presidente da Província, João Pedro Dias Vieira (1858) no qual expõe que:

[...] vago o lugar de delegado da instrução pública da vila do Coroatá, por ter o tenente coronel Bento Gonçalves Raposo, que o exercia, mudado a sua residência para esta capital, proponho a V. Ex. para delegado da instrução pública da mencionada vila, o doutor João Caetano Lisboa juiz de direito da comarca pessoa em quem concorrem as precisas habilitações para bem desempenhar este cargo. (MARANHÃO, O. 1858).

Assim fica evidente a associação entre o cargo de destaque do indivíduo como juiz de direito na província e ser automaticamente considerado habilitado para desempenhar funções na inspetoria. Outros ofícios indicando um militar (6 de novembro de 1857) e clérigos (22 de janeiro e 17 de setembro de 1862) dentre de tantos exemplos no Maranhão do século XIX, reforçam essa realidade e apontam como estes profissionais indicados, ao terem uma carreira de certa forma sólida, evidenciam nessa prática ordinária pretensões para além das funções que exigem esse ofício.

O interesse político em indicarem-se para as funções da inspetoria pública indivíduos associados a uma série de ações e intervenções na instrução e influenciado por um ideal de projeto civilizatório, são indícios de que os professores tinham um papel decisivo nesse processo, tanto como instrumentos da ação do governo, quanto alvos. Os docentes podem ser considerados instrumentos na medida em que seriam aliados na missão civilizadora de debelar a ignorância, na emancipação moral dos povos, na promoção da felicidade da futura nação, na dissipação das trevas da ignorância, na formação de um imenso concurso de vontades esclarecidas e dedicadas à mesma cruzada de civilização e progresso; a tarefa de educar e instruir a mocidade. Ao mesmo tempo, eles também seriam considerados “alvos”, pois o governo imperial via a necessidade de uma forte vigilância sistemática por parte da inspetoria pública, para garantir que esses profissionais do ensino cumprissem os propósitos instituídos para a instrução pública do período (BORGES, 2008).

³⁵ Ver Borralho (2010) em *Uma Athenas Equinocial*; Faria Filho (2007) em *Instrução elementar no século XIX*; Oliveira (2003) n^o *O ensino público*.

O controle mais efetivo do ensino nas províncias, inclusive dos executores do magistério, era uma das atribuições da inspetoria pública. Os inspetores eram os agentes dessa instituição central e por terem como uma de suas responsabilidades a vigilância do ensino público – com destaque para a atuação dos professores – viam na utilização de dispositivos como castigos, premiações, rigidez hierárquica, dentre outros, uma forma de garantir as melhorias almejadas para a área (CASTELLANOS, 2017).

Nos períodos de inexistência de escola formadora dos profissionais do ensino e mesmo durante o seu funcionamento, as províncias utilizaram instrumentos economicamente mais interessante para o recrutamento de docentes: exames ou concursos. O já mencionado Regulamento da Instrução Pública de 1854 atribuía aos inspetores funções relacionadas a esse processo, como a de expedir instruções para os exames dos professores (art. 2º, §4º), propor os indivíduos habilitados para os professores adjuntos ou repetidores (art. 2º, §6º), bem como a inspeção e fiscalização do ensino de forma geral³⁶.

A inspetoria da instrução pública tinha um papel determinante na gestão do ensino público, visto que ela serviria como “[...] canal de interlocução entre o Governo e os professores, como uma via, por meio da qual, os agentes da instrução fariam chegar ao conhecimento [da gestão seus problemas]” (CASTELLANOS, 2017, p. 203). A assessoria oferecida aos governantes pela a atuação desse mecanismo permitiria uma boa organização e controle do processo de ensino primário em todo o território das Províncias. Contudo, o intuito de garantir a sobrevivência de interesses de uma elite detentora do poder econômico e político, fez da inspetoria pública uma ferramenta de controle tanto dos professores quanto dos membros das camadas mais populares da sociedade (MARCÍLIO, 2006).

Esse controle exercido nas camadas mais populares fazia parte do projeto de civilização da sociedade, que tinha como plano de fundo um ideal de desenvolvimento da nação por meio da modernidade, mas que de fato tinha a finalidade de permitir uma maior governabilidade aos administradores públicos. Pela via da difusão de preceitos morais e religiosos, os gestores disseminariam doutrinas e incentivariam modelos ideais de condutas que permitiriam um maior controle social. A livre designação das funções da inspetoria, como uma atribuição de confiança, é um exemplo indicativo de uma ação exercida com a intenção de influenciar a atuação desses agentes frente ao ensino público (PINTO, 2005).

Uma análise comparativa baseada em alguns indicadores do ensino maranhense do século XIX, em relação às demais províncias brasileiras, tomando como base o estudo de

³⁶ Segundo Regulamento da Instrução Pública que institui pela primeira vez uma reorganização do ensino elementar no Maranhão (LIMA, 2008).

Paiva (1987), comentado por Castellanos (2017), aponta que em 1865, o Maranhão atendia a mais de 10% de sua população escolar livre, enquanto São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro atendiam respectivamente 8,5%, 8,3% e 8,0%. A posição do Maranhão, em relação aos pontos elencados no estudo, destacava-se dentro do contexto nordestino, com um atendimento que variava de 3% a 7%, tendo apenas a província de Alagoas com dados similares. Tomando como base esses números apresentados por Castellanos (2017) ao referir-se a Vanilda Paiva (1987) sobre o contexto da instrução maranhense no período, verificamos que a autora só apresentou índices inferiores aos das províncias localizadas no Sul do Brasil, o que não pode ser explicado apenas por questões econômicas ou pela influência da imigração nessas regiões segundo ela, visto que, em algumas localidades os gestores públicos se interessaram mais pelas questões ligadas ao ensino que outros. Entretanto, esse aparente destaque estatístico maranhense num comparativo nacional, mascara uma realidade de que cerca de 90% da população livre, mais os escravos, ficavam sem acesso à escolarização (CASTELLANOS, 2017): O §4º do artigo 41 do Regulamento da instrução pública de 1855 proibia os escravos de terem acesso à instrução pública; entretanto, com a implementação do Regulamento da instrução pública de 1874, o acesso à instrução foi também estendido a eles (CASTELLANOS, 2017).

Para poder comparar esses dados aos apresentados pelos fiscais da instrução, é necessário primeiramente apresentar esses agentes que atuaram desde a criação da inspetoria pública até 1870, mostrando o período em que atuaram, bem como o tempo que passaram a frente do órgão público, além da quantidade de vezes que ocupavam essa função pública, como se verifica no seguinte quadro.

Quadro 2: Relação dos Inspectores da Instrução Pública da Província do Maranhão e o período de atuação (1843-1870)

INSPETORES	PERÍODO	TEMPO	FREQUÊNCIA
Casimiro José de Moraes Sarmento	15/10/1843 a 10/12/1844	1 ano e 4 meses	1
Alexandre Theophilo de Carvalho Leal (<i>interino</i>)	13/01/1845 a 08/06/1847	2 anos e 5 meses	
Francisco Sotero dos Reis (<i>interino</i>)	12/06/1847 a 28/03/1849	1 ano e 9 meses	1
Casimiro José de Moraes Sarmento	30/03/1849 ³⁷		2
Francisco Sotero dos Reis (<i>interino</i>)	26/01/1850 a 19/06/1850	5 meses	2
José da Silva Maya	27/01/1851 a 26/07/1852	1 ano e 6 meses	1
Francisco Bathalsar da Silveira	26/01/1853 a 30/12/1853	11 meses	
Caetano José de Souza	21/01/1854 a 23/05/1854	4 meses	1
Manoel José Fernandes Silva	23/05/1854		
Caetano José de Souza	16/01/1855 a 03/05/1855	3 meses	2
José (Francisco) Raimundo Quadros (<i>interino</i>)	04/05/1855 a 08/05/1855	5 dias	

³⁷ Não há ofícios, no período de julho de 1849 a janeiro de 1850.

Francisco de Melo Vilhena	15/05/1855 a 18/07/1855	2 meses	
Caetano José de Souza	20/07/1855 a 17/03/1856	7 meses	3
Francisco Bathalsar da Silveira	01/04/1856 a 27/04/1856	26 dias	
Caetano José de Souza	28/04/1856 a 04/06/1856	1 mês	4
José (Francisco) Raimundo Quadros (<i>interino</i>)	03/06/1856 a 10/06/1856	7 dias	
Thomaz Costa Ferreira (<i>interino</i>)	13/06/1856 a 30/08/1856	2 meses	
Caetano José de Souza	01/09/1856 a 04/12/1856	3 meses	5
Manoel Moreira Guerra	11/12/1856 a 19/06/1857	6 meses	
José da Silva Maya	22/06/1857 a 27/11/1857	5 meses	2
Francisco Sotero dos Reis (<i>interino</i>)	05/12/1857 a 30/12/1857	25 dias	3
José da Silva Maya	30/12/1857 a 04/08/1858	7 meses	3
Francisco Sotero dos Reis (<i>interino</i>)	06/08/1858 a 06/10/1858	2 meses	4
José da Silva Maya	08/10/1858 a 06/08/1859	10 meses	4
Francisco Sotero dos Reis (<i>interino</i>)	09/08/1859 a 15/10/1859	2 meses	5
José da Silva Maya	17/10/1859 a 09/08/1860	10 meses	5
Francisco Sotero dos Reis (<i>interino</i>)	09/08/1860 a 10/11/1860	3 meses	6
José da Silva Maya	12/11/1860 a 27/08/1861	8 meses	6
Luiz José Joaquim Rodrigues Lopes (<i>interino</i>)	29/08/1861 a 20/11/1861	2 meses	
José da Silva Maya	21/11/1861 a 28/01/1862	2 meses	7
Francisco Sotero dos Reis (<i>interino</i>)	04/02/1862 a 04/02/1862	1 dia	7
José da Silva Maya	08/02/1862 a 31/07/1862	5 meses	8
Francisco Sotero dos Reis (<i>interino</i>)	13/08/1862 a 06/12/1862	3 meses	8
José da Silva Maya	10/12/1862 a 01/05/1863	4 meses	9
Francisco Sotero dos Reis (<i>interino</i>)	02/05/1863 a 04/09/1863	4 meses	9
José da Silva Maya	07/09/1863 a 02/11/1863	1 mês	10
Francisco Sotero dos Reis (<i>interino</i>)	03/11/1863 a 30/11/1863	27 dias	10
José da Silva Maya	07/12/1863 a 31/05/1864	5 meses	11
Antonio Marques Rodrigues	07/06/1864 a 02/05/1865	11 meses	1
Francisco Sotero dos Reis	04/05/1865 a 15/05/1865	11 dias	11
Antonio Marques Rodrigues	17/05/1865 a 13/01/1868		2
Luis José Joaquim Lopes (<i>interino</i>)	17/01/1868 a 28/01/1868	11 dias	1
Antonio Marques Rodrigues	30/01/1868 a 13/04/1868	2 meses	3
Luis José Joaquim Rodrigues Lopes (<i>interino</i>)	13/04/1868 a 05/08/1868	4 meses	2
Trajan Candido dos Reis (<i>interino</i>)	06/08/1868 a 06/08/1868	1 dia	
Luis José Joaquim Rodrigues Lopes (<i>interino</i>)	10/08/1868 a 15/10/1868	2 meses	3
José Silva Maia	16/10/1868 a 02/04/1869	5 meses	12
Luis José Joaquim Rodrigues Lopes (<i>interino</i>)	05/04/1869 a 31/04/1869	26 dias	4
Candido Emigdio Pereira Lobo (<i>interino</i>)	01/05/1869 a 19/10/1869	4 meses	
José Silva Maia	19/10/1869 a 04/11/1869	17 dias	13
Luis José Joaquim Rodrigues Lopes (<i>interino</i>)	10/11/1869 a 13/11/1869	3 dias	5
Frederico José Correia	15/11/1869 a 02/04/1870	4 meses	
Augusto Olympio Gomes de Castro	11/04/1870 a 19/04/1870	9 dias	
João Francisco Correa Leal	21/04/1870 a 12/10/1870	5 meses	
Augusto Olympio Gomes de Castro	19/10/1870 a		
Luis José Joaquim Rodrigues Lopes	04/11/1870 a 16/11/1870	12 dias	6
Luiz Antonio Vieira da Silva ³⁸	17/11/1870 a 08/04/1871	4 meses	

Fonte: Adaptação pelo autor da tabela de Coelho (2017)

³⁸ A maior parte do período de atuação desse inspetor foge do nosso lapso temporal, mas o mesmo está citado pelos meses em que atua no período trabalhado.

Percebemos que assim como aconteceu com os presidentes de província, há também uma alta rotatividade entre os inspetores, e em geral pouco tempo de atuação, devido a inúmeros fatores, que vão desde a interferência dos presidentes de província e a função em si de inspetor, até as péssimas condições e a baixa remuneração. Alguns deles tiveram uma atuação mais marcante ao implementar novas práticas, que mudaram paradigmas e comportamentos e, instituíram pontos diversos nos regimentos da instrução, além de outras contribuições. Dentre eles, podem-se destacar: Francisco Sotero dos Reis; José da Silva Maia; Antonio Marques Rodrigues; Caetano de José de Sousa e Casimiro José de Moraes Sarmento.

2.9 Francisco Sotero dos Reis: homem reconhecido nacionalmente³⁹

Um dos inspetores de grande representatividade em suas ações na inspetoria da instrução pública foi Francisco Sotero dos Reis⁴⁰. Nasceu em São Luís em 22 de abril de 1800 e faleceu na mesma cidade em 10 de março de 1875. Em 1823 foi aprovado para ocupar a cadeira pública da disciplina de Gramática Latina no primeiro local especializado para a instrução no Maranhão⁴¹. Era gramático, latinista, historiador da literatura, filólogo e jornalista, tendo atuado também em algumas funções parlamentares, como: membro do conselho geral da província; deputado provincial por mais de uma vez e presidente da Assembleia do Maranhão na legislatura 1862/1864. Além disso, se tornou o primeiro diretor do Liceu Maranhense e justamente por isso, a sua relação com a inspeção é anterior à criação da própria inspetoria, devido às responsabilidades que essa instituição de ensino secundário tinha com a fiscalização das aulas públicas (COELHO, 2017)⁴².

Com relação à sua atuação política, num primeiro momento verificamos que foi militante desde 1836, do partido ordeiro (SILVA, 2018, p. 74), cujos ideais eram conservadores. Isso pode ser notado tanto nos primeiros posicionamentos adotados pelo jornal de sua autoria, *A Revista* (1849-1850), quanto nos embates que teve com seu ex-aluno de

³⁹ Ver Martins (2010, p. 10) e Silva (2018).

⁴⁰ É o patrono da cadeira n. 19 dos sócios correspondentes à Academia Brasileira de Letras, do número 4 da Academia de Filologia, fundada por Ernesto Faria e do número 17 da Academia Maranhense de Letras, fundada por José Augusto Correa.

⁴¹ Tratava-se de um colégio particular dirigido por Tiago Carlos de La Roca, que pedira ao general Bernardo da Silveira Pinto da Fonseca a nomeação de um professor para gramática latina para seu estabelecimento (CASTELO BRANCO, 2019, p. 62)

⁴² A lei n. 77 de 24 de julho de 1838 determinava a criação de um liceu em São Luís, apontando que os professores das cadeiras existentes ou posteriormente criadas formariam a Congregação do Liceu maranhense que organizaria os estatutos, tanto do método de ensino que deveria adotar, como o bom andamento das aulas. Além disso, o artigo 5º determinava que todas as aulas públicas provinciais ficariam sujeitas à inspeção da Congregação do Liceu, e que poderiam servir-se de inspetores de sua nomeação nos lugares fora da capital para melhor desempenho dessa obrigação.

latim e antigo inimigo político, o redator do jornal o *Farol Maranhense* (1827-1833) e d’*O Publicador Maranhense* (1842-1864), o liberal José Candido (RUDAKOFF, 2019, p. 33). Seus longos períodos de mandatos se concentram entre os anos de 1847 e 1865, como se pode observar nos seguintes períodos: (06/1847–03/1849; 01/1850–06/1850; 11/1857–12/1857; 08/1858–10/1858; 08/1859–10/1859; 08/1860–11/1860; 02/1862; 08/1862–12/1862; 05/1863–09/1863; 11/1863; 05/1865). Entretanto, o pensamento de Sotero dos Reis foi se modificando, ao ponto que em 1847 se adere à Liga, partido no qual estava filiado o Presidente da Província Joaquim Franco de Sá (1846-1847), e que possuía um viés mais progressista⁴³. Ele justifica essa mudança de posição ideológica num artigo d’*A Revista* (1840-1850), ao responder às acusações de que trocara de lado por interesses em atuar junto ao governo:

E qual foi o fructo que então colhemos, como particular, de nossa dedicação á causa da liga? A nossa demissão do emprego de diretor da instrucção publica, decretada pela assembleia legislativa provincial; e taes erão as vistas interesseiras que levavamos que, apesar de ter o Sr. Figueira de Mello dado a sua sancção a essa lei meramente pessoal, e ter tido ainda a franqueza de nomear para substituir-nos no logar o homem a quem a assembléa o destinava, e que sendo seu secretário o hostilizava a ele e a nós no Correio, nunca lhe deixamos de apoiar e defender a administração acinte e violentamente agredida na tribuna, e na imprensa (A REVISTA, 1847, p.2).

Essas desavenças, direcionadas ao primeiro diretor do Liceu Maranhense, não se restringiram ao episódio de sua mudança partidária. O contexto maranhense, refletindo a realidade sociopolítica do país, passava por períodos de instabilidades no governo, havendo embates constantes pelo controle do poder entre grupos conservadores e liberais. Sotero dos Reis, em 1847, integrava uma frente que participava ativamente da gestão pública local, dava apoio ao governo do Presidente da Província Joaquim Franco de Sá (1846-1847) e lutava por uma de suas principais propostas voltadas para o ensino: uma reforma da instrução pública. As divergências existentes entre esses grupos políticos dentro da própria Assembleia Legislativa, dificultou a implementação dessa reformulação, que só foi possível no dia 17 de dezembro de 1849, com a aprovação da Lei nº. 267, que instaurava uma reforma da instrução pública, “[...] presumivelmente [a] primeira, pois o termo não aparecia em nenhuma lei anterior” (SILVA, 2018, p. 85).

A Lei nº. 267/1849 foi aprovada durante o governo do presidente Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851) e já no seu título apresenta o seu objetivo: “Regulamentar

⁴³ A elite maranhense, já dividida entre liberais e conservadores, buscou no contexto pós-balaiada, se reorganizar em torno dos presidentes da Província com o objetivo de retomar a influência na disputa política (SANTOS, 2016). É nesse cenário que em 1846, ocorreu a fundação da chamada Liga Liberal, que era “formada por dissidentes dos dois partidos (bemtivis e cabanos), insatisfeitos com a condução da política provincial maranhense” (SANTOS, 2016, p.75), sendo Joaquim Franco de Sá foi um dos seus fundadores.

a Instrução Pública”. Essa legislação contém 32 artigos, na qual os sete primeiros tratam de estabelecer uma relação entre o quantitativo de alunos e o método de ensino aplicado, com vencimentos distintos para os professores segundo o método em uso; os que possuísem maior número de alunos teriam direito a uma maior remuneração. A lei determinava três categorias de professores: os que tivessem de 10 a 39 alunos (art. 2º), que ensinariam pelo *método individual* e teriam um vencimento fixo de trezentos mil réis anuais; os que possuísem de 40 a 79 alunos (art. 3º), que lecionariam pelo *método simultâneo* e receberiam um ordenado fixo de quatrocentos e cinquenta mil réis anuais; e os que reunissem de 80 a 160 alunos (art. 4º), que ministrariam pelo *método lancastrino* e ganhariam uma remuneração fixa de seiscentos mil réis anuais. Além disso, esse dispositivo fazia uma previsão diferenciada para as professoras públicas (art. 6º) e também determinava uma gratificação adicional para todas essas categorias docentes de três mil réis por cada aluno que acrescentassem ao número mínimo.

Outros itens importantes apresentados nessa lei são: a intenção de criar em cada uma das cidades da província uma Escola Normal de ensino mútuo (art. 8º), montada com todo material indispensável; estabelecer escolas públicas de primeiras letras somente nas cidades, vilas e povoações (art. 9º); a exigência de que os Delegados da Instrução Pública residissem nos seus locais de atuação (art. 13); a requisição de que os pretendentes das cadeiras vagas de primeiras letras fossem examinados perante a Congregação do Liceu (art. 14); a determinação de que o Inspetor da Instrução Pública fosse nomeado dentre os professores do Liceu e recebesse uma gratificação equivalente à quarta parte do seu ordenado (art.22).

No entanto, em menos de 11 meses esse dispositivo foi revogado pela Lei nº. 282 de 28 de novembro de 1850, devido, principalmente, à atuação de um conjunto forte de opositores: os deputados que formaram a maioria em 1850; os redatores do jornal *O Estandarte*⁴⁴ (1849-1856) e José da Silva Maia (1851-1852) (SILVA, 2018). Lei que instituía a revogação da Lei nº. 267 de 17 de dezembro de 1849, passando então a vigorar a Lei nº. 156 de 15 de outubro de 1843, que era o regimento que havia criado os lugares de Inspetor e Secretário da Instrução Pública e, também a lei nº 18 de 1836 (ainda mais antiga), que

⁴⁴ Sobre a orientação de Diana Gonçalves Vidal, Silva (2018, p. 60) destaca na sua dissertação a postura diferente desse periódico quanto à competência para nomeação de professor substituto – a título de exemplo – pelo inspetor público, de acordo com quem ocupava o cargo central da inspetoria pública. Quando esta estava sobre a regência de Sotero dos Reis, havia grande oposição por parte desse veículo, já quando era ocupada por José da Silva Maia, mesmo quando este adotava medidas idênticas ao seu antecessor, o posicionamento era muito diferente.

nomeou professores substitutos e regeria o processo de preenchimento das Cadeiras de ensino público que se encontrassem vagas.

A Lei nº. 282/1850 possui somente seis artigos, na qual, o último deles apenas revoga todas as leis e disposições em contrário. O seu primeiro artigo se subdivide em seis parágrafos, na qual os dois primeiros suprimem várias Cadeiras da Província, o seu terceiro reestabelece o valor dos ordenados dos professores do Liceu à quantia anterior de setecentos e quarenta mil réis. Quanto a provimento das cadeiras, no parágrafo quinto, a lei determinava que só poderia ser realizada via concurso acompanhado pelo governo. O parágrafo sexto do artigo 1º acabou com toda a relação antigamente estabelecida entre o número de alunos, a remuneração proporcional a esse quantitativo e a escolha do método de ensino, na medida em que “os professores de primeiras letras da Província, no ensino da mocidade, empregarão o método, que mais julgar o Inspetor da Instrução Pública”. Por fim, o artigo 2º suprimia uma cadeira de primeiras letras de Caxias e os artigos 4º e 5º discriminam uma nova tabela de vencimentos para os docentes.

Um breve comparativo entre esses dois dispositivos mostra que a Lei nº 267/1849 foi bem mais completa e inovadora, já que buscava sanar muitos dos problemas recorrentes no ensino público e trazia instrumentos que visavam incentivar e melhorar a situação dos professores, na procura do melhor desempenho desses profissionais e, conseqüentemente, um maior resultado na instrução pública. Verificamos que essa legislação aparentava ser bem mais planejada, pretendendo trabalhar os métodos de ensino mais indicados para cada situação encontrada nas aulas, além de buscar que os agentes públicos ligados à área pudessem acompanhar as demandas e os problemas existentes em cada instituição. Percebe-se que essa lei tinha propostas bem arrojadas, como ter uma Escola Normal bem estruturada em cada cidade, algo que tendia para a impossibilidade de sua concretização naquele período. Enquanto a Lei nº 282/1850 já se mostra muito mais reduzida, utilizando regulamentações antigas e que recorrentemente já tinham deficiências apontadas pelos gestores e agentes da instrução; lei que aparentemente está muito mais preocupada em suprimir as inovações trazidas pela Lei 267, do que apresentar novas formas de regular a instrução pública, trazendo uma maior centralização dos procedimentos.

Para Francisco Sotero dos Reis, essa revogação repentina da Lei 267/1849 era uma questão primordialmente política, dirigida por grupos opositores que afirmavam que as melhorias docentes da legislação eram exageradas e que buscavam na verdade privilegiar. Sendo assim, nessa visão, a Lei 282/1850 “[...] consistia na expressão de vinganças pessoais desferidas por um determinado grupo contra determinados professores por meio da supressão

das cadeiras em que estavam empregados” (SILVA, 2018, p. 93), e analisando-se a lei, em 2 dos 6 artigos contidos nela, há justamente a supressão de cadeiras. Por isso, Sotero dos Reis em artigo que publica n’*A Revista* (1840-1850), afirma que:

Oração larga e concludentemente contra o projecto substitutivo os Srs. Jorge Junior, Corrêa, José Ascenço e Florencio Mattos, sem que ninguém se levantasse para defendel-o, nem mesmo o seu author: tão reconhecida era a sua iniquidade! Houve um orador, o Sr. Florencio Mattos, que não só poz patente o vergonhoso motivo de tal projecto, mas até chegou a dizer que era obra de uma oligarchia de 3 ou 4 individuos que querião impôr seus ódios a assembléa, dando a entender que quem o apresentava não era senão um mero portador. A nada disto se movêo o Sr. Gonçalves confirmando com seu silêncio tudo quanto disse o Sr. Mattos (A REVISTA, 1850, p. 2).

O lente do Liceu era claro no seu posicionamento quanto a uma intenção de vingança política no processo de elaboração da Lei nº. 282/1850. Vale destacar a existência de outras justificativas para essa duração tão curta da Lei nº. 267/1849, como a de Jerônimo de Viveiros (1937), que afirmara que “[...] vigorou-se um ano a reforma da lei 17 de dezembro, talvez mesmo pela novidade que trazia de três métodos para o ensino primário” (VIVEIROS, 1937, p.21), mas essa hipótese não justificaria a exclusão de várias cadeiras, algumas delas com uma determinação de qual professor deveria ser mantido, como no caso do artigo 2º da Lei nº 282, que demitiu o professor de Caxias José da Costa Pinheiro e Brito, que era “[...] enteado de um deputado provincial, que, por sua vez, era aliado de Joaquim Franco de Sá” (SILVA, 2018, p. 97).

Vários outros pontos poderiam ser também destacados que refletiriam o ambiente político no qual Sotero dos Reis estava inserido como um “[...] sujeito inscrito em dependências recíprocas e configurações sociais” (CHARTIER, 1989, p. 10). Contudo, é fundamental enfatizar o campo em que mais envolvimento teve e que lhe proporcionou reconhecimento e destaque: sua atuação no âmbito escolar. Ele foi um professor renomado, com extensa produção intelectual e diretor por vários anos do Liceu Maranhense. O reconhecimento do bom desempenho de suas funções foi notório, visto que era constantemente solicitado para atuar na fiscalização do ensino público provincial, na função de inspetor público (num total de 11 vezes, sendo quase todas elas como interino).

A interinidade é uma situação atípica, quase sempre inesperada de impedimentos geralmente breves, mas outras vezes prolongados dos fiscais titulares. A lembrança regular e muitas vezes imediata de Sotero nesses momentos demonstra a confiança que os gestores públicos tinham em relação a sua competência na realização de suas atribuições, e ele não era constantemente escolhido como o inspetor titular devido a sua posição de lente do Liceu provincial (COELHO, 2017). Nessa perspectiva, “[...] um indivíduo não deve ser analisado

utilizando apenas as suas influências e características de maneira particularizada, mas sim levando-se em consideração as representações coletivas que dariam sentido às formas de se ver no mundo social” (CHARTIER, 1989, p. 10).

Entre as atuações como instrutor efetivo ou interino – após a implementação da Inspetoria Pública – somaram-se cerca de quase 20 anos de serviços prestados ao setor central da fiscalização e controle do ensino do Maranhão. Durante esse período ele emitiu muitos ofícios destinados aos chefes do governo central maranhense e elaborou um relatório da instrução pública destinado ao presidente da província Antonio Manoel de Campos Melo (1862-1863), em de 13 de agosto de 1862. Quanto a esse dispositivo podem-se verificar alguns aspectos notificados que auxiliam na compreensão da situação do ensino naquele período, como por exemplo, o aumento de quase 100 alunos num intervalo de 6 meses, discriminada a evolução por gênero e região (capital e interior), o que permite acompanhar a efetividade das políticas voltadas para o ensino (MARANHÃO, R., 1862).

Outro ponto apontado nesse relatório diz respeito ao custo de um aluno de escola pública, quando esclarece ao presidente Antonio Manoel de Campos Melo (1862-1863) que o “[...] ensino público de cada aluno, comparado ao que custa o ensino particular, já é, contudo, muito mais barato [à] província, que o ultimo aos pais de família” (MARANHÃO, R. 1862, p. 17-18). Para chegar a essa conclusão, ele apresenta um cálculo simples: “[...] vem a caber a cada aluno 14.854 que é quanto [lhe] custa [à] província o ensino de cada um deles”. (MARANHÃO, R. 1862, p. 17). Muito provavelmente por conta de sua diretriz liberal, explana esse indicador de “gasto” com um aluno de maneira isolada, como pretexto para defender o ensino público, visto que se conseguiria formá-lo utilizando-se menos recursos. Nessa perspectiva de incentivar um maior interesse pelo ensino público, faz uma análise aparentemente simplista em relação aos fatores que envolvem uma formação escolar.

As primeiras décadas do período imperial no Maranhão foram marcadas por muitas dificuldades em relação ao processo de instrução pública, entre elas: a falta de uniformidade dos métodos, a escassez e disparidade dos compêndios, a não unidade nos conteúdos e a desigualdade nos utensílios escolares e a variabilidade de seus usos; como também a falta de interesse dos professores pela docência. Alguns agentes governamentais buscaram estratégias que trouxessem soluções para esses problemas, viabilizando uma outra concepção de escola e, por consequência, um ensino mais sistematizado que permitisse uma instrução alicerçada em princípios de religiosidade, moralidade e civilidade. Outros gestores viram na melhoria dos vencimentos dos professores e no direito à vitaliciedade no cargo uma boa alternativa para amenizar esta realidade; contudo esse direito passou a ser usado na

contramão de sua concepção, em vista à melhoria dos docentes, na medida em que os professores passaram a obter regalias em função do progresso da profissão. Muitos governantes defendiam o estabelecimento de gratificações em dinheiro como fator determinante, mas a proposta que ganhou mais força e passou a ser melhor estruturada, foi a de organizar um maior controle e ordenamento dos saberes (CASTELLANOS, 2017).

No intuito de se estabelecer um maior controle e exigência, foi criada uma instituição governamental que deveria exigir e regular práticas pedagógicas, bem como garantir o cumprimento das leis e dos regulamentos relacionados ao ensino público. Surgiu então a Inspetoria da Instrução Pública no Maranhão Império. Criada pela Lei n.º 115, de 1 de setembro de 1841 – apesar que só em 1844 passara a contar com a ação de um órgão responsável pela fiscalização – teve como principal objetivo manter o controle da instrução pública, direcionando como os professores deveriam atuar e como as escolas deveriam funcionar. Entre as suas obrigações, podemos destacar: a legitimação dos regulamentos internos dos espaços escolares; a observação dos procedimentos utilizados pelos professores particulares; a orientação dos professores sobre o desempenho de suas obrigações; a intermediação de negociações entre os professores e o governo; dentre outros (CASTRO; CASTELLANOS; COELHO, 2015).

O processo de instrução foi avançando e outros mecanismos, figuras e regimentos foram necessários para dar suporte a essa atividade, principalmente nas regiões do interior da Província. Visando implementar a estrutura organizativa de auxílio e o controle das ações nas escolas primárias, o presidente da província do Maranhão, Eduardo Olímpio Machado (1854-1855), no dia 2 de fevereiro de 1854, instituiu o segundo Regulamento da Instrução Pública. Esse regulamento foi elaborado de acordo com o § 2 do artigo 15 da Lei nº 234, de 20 de agosto de 1847, que autorizou à Inspetoria da Instrução Pública reorganizar o ensino elementar e secundário de toda a Província, e trouxe dentre os elementos inovadores, o cargo de professor adjunto, mudanças relacionadas à forma de admissão de professores, à frequência e aproveitamento dos alunos, além de sanções para os que não atendessem a obrigatoriedade da instrução pública (CASTRO, 2009).

Essas inovações visavam aumentar a participação da sociedade no processo de instrução, bem como de definir critérios para o recrutamento e seleção dos professores, além de buscar suprir a carência de candidatos ao magistério primário, com a figura do professor adjunto. O art. 19 do Regulamento de 1855 explica que os adjuntos seriam uma classe composta por alunos de escolas públicas que se destacassem, tivessem bom comportamento e fossem maiores de 12 anos para atuarem nas escolas como ajudantes. A ideia de utilizar

estudantes para auxiliar no ensino não era uma novidade em si, pois desde 1827, já se determinara com a primeira e única Lei Geral relativa ao ensino elementar no Brasil Imperial.

Para além da forma de atuação da inspetoria e as suas inovações ao longo do século XIX, é importante destacar também a figura do inspetor. Ao nomear determinados sujeitos para o cargo de inspeção, o governo evidenciava qual seria o perfil das pessoas que apresentariam as características adequadas ou necessárias, bem como indicaria as motivações que orientaram suas escolhas. Os inspetores eram nomeados pelo fato de serem homens emitentes por sua posição social e pelas relações de interesse e de poder, verificando-se aqui uma grande presença de bacharéis, médicos e eclesiásticos nesses cargos. Os relatórios não deixam de registrar o ofício e a formação dos agentes de inspeção, e isso parece uma tentativa de legitimação e de lhe atribuir certa autoridade. Essa política de nomeação, acrescida do fato de certos cargos não possuírem remuneração, aponta a existência de uma política de interesses e troca de favores (BORGES, 2008).

Como já mencionado, em decorrência da sua posição de lente do Liceu provincial, Sotero dos Reis assumia a inspetoria pública quase sempre de maneira interina, fazendo com que a sua duração a frente da função geralmente não chegasse a nove meses. Por isso, teve a oportunidade de elaborar apenas um relatório, o apresentado em 13 de agosto de 1862 e dirigido ao presidente Antonio Manoel de Campos Mello (1862-1863), esclarecendo no início da sua fala que só colocaria o que “[...] há daí por diante ocorrido de mais nos diversos ramos da mesma instrução” (MARANHÃO, I. 1862a, NÃO PAGINADO); ou seja, faria complementos ao relatório de 20 de janeiro de 1862, elaborado por José da Silva Maia (1861-1862) para o presidente João Silveira de Souza (1859-1861). Entretanto, como destaca Coelho (2017), deixou uma série de registros em ofícios, correspondências e pareceres endereçados aos presidentes, diretores e outros agentes responsáveis pela gestão da instrução pública, trazendo diversos assuntos:

Nas correspondências endereçadas aos presidentes da província informou o interesse dos professores sobre os pedidos de licença, de solicitação de abertura de escolas e de aulas particulares de primeiras letras, de pedidos de fornecimento de utensílios, de pedidos de gratificação em decorrência dos anos de serviço na docência, entre outros. Também informou os pareceres da Congregação do Liceu sobre a adoção de compêndios para o ensino público e se posicionou diante da adoção de compêndios e processos disciplinares em desfavor de professores e alunos (COELHO, 2017, p. 68-69).

Sotero dos Reis dedicou uma vida ao fortalecimento do ensino no Maranhão, lecionando, dirigindo a principal instituição de ensino secundário que era responsável por abrigar algumas aulas e durante alguns anos ocupou até a inspetoria da instrução pública, buscando a ampliação e melhora da estrutura das escolas, na sua luta por condições ideais

para os alunos e professores. Também fortaleceu o ensino secundário, pois reconhecia que o primário era uma “[...] instrução superficial do aluno, [...] não podendo adquirir mais que noções elementares” (MARANHÃO, I. 1862a, NÃO PAGINADO).

Um ponto que merece atenção quanto inspetor é que ao ocupar a função interina, quase sempre era antecedido e/ou sucedido por José da Silva Maia; alguém que pertencia ao grupo político opositor, com posicionamentos predominantemente distintos. Entretanto, no seu relatório de 13 de agosto de 1862, percebemos que não hesita em reconhecer as suas contribuições, na medida em que afirma não precisar acrescentar mais detalhes ao seu relatório pois concordava “inteiramente com as judiciosas reflexões, que faz o inspetor efetivo da instrução pública sobre os obstáculos, que cumpre remover a bem do progresso do ensino primário” (MARANHÃO, I. 1862a, NÃO PAGINADO).

Sotero dos Reis se tornou uma das figuras mais conhecidas no cenário intelectual do Maranhão oitocentista, e mesmo sem nunca ter saído da Província, conseguiu obter reconhecimento nacional “Seu nome, [...] conseguiu alguma projeção fora dos limites provinciais, sobretudo em 1856, quando publicou em folhetos a biografia do falecido presidente da província Eduardo Olímpio Machado [...]” (MARTINS, 2010, p. 10). Texto que chamou a atenção dos sócios do IHGB e, depois foi transcrito na *Revista Trimestral* do instituto. Esse texto foi primeiramente publicado no *Correio Mercantil* (1830–1839) da Corte e depois na revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (SILVA, 2018).

2.10 José da Silva Maia: uma vida de dedicação à inspetoria, logo à presidência

Outro inspetor que teve uma atuação de destaque na instrução pública da província foi José da Silva Maia, sendo inclusive, o que ocupou por mais tempo essa função e a exerceu o maior número de vezes (01/1851-07/1852; 06/1857-11/1857; 12/1857-08/1858; 10/1858-08/1859; 10/1859-08/1860; 11/1860-08/1861; 11/1861-01/1862; 02/1862-07/1862; 12/1862-05/1863; 12/1863-05/1864; 10/1868-04/1869; 10/1869-11/1869)⁴⁵. Natural de Alcântara, cidade que naquele período tinha um papel preponderante mesmo sobre São Luís, já que ali se concentrava a elite da nobreza rural da província, de onde saíram líderes políticos dos dois grupos que lutavam pelo poder: “[...] de um lado, os conservadores – os Viveiros, os Mendes, os Sousa, os Cerveira; do outro os liberais – os Costa Ferreira, os Franco de Sá, os

⁴⁵ Ver nas páginas 53 e 54.

Ribeiro, os Serrão” (MEIRELES, 2008, p. 234), dos quais Silva Maia se enquadrava como conservador.

Realizou a maior parte da sua formação na França em Montpellier e no Colégio Real de Caen. Tornou-se bacharel em Letras e Ciências e, posteriormente, se formou em Medicina em Paris, chegando a ser condecorado pelo rei Luís Felipe “[...] como um dos primeiros discípulos dos hospitais de Paris” (LIMA, 2008). Ao regressar para o Maranhão, exerce com exclusividade a sua profissão médica por oito anos, implementando o método do diagnóstico, fazendo com que ele se tornasse um “[...] conceituado clínico de quase miraculosa fama” (MEIRELES, 2008, p. 234), visto que conseguia identificar as enfermidades sem a dependência de exames. Entretanto, a partir de 1846, começa a atuar na política e dela não sai mais. A primeira vez que apareceu nessa areia foi na administração do senador Joaquim Franco de Sá, quando se alistou “[...] entre os adversários da liga maranhense criada por aquele presidente” (COELHO, 2017, p. 70), atuando também como juiz de paz, presidente da câmara municipal, deputado provincial e presidente da assembleia provincial, na qual teve a oportunidade de assumir a gestão da província durante algumas interinidades. Criador do Partido Conservador, auxiliado por Augusto Olímpio Gomes de Castro (1862), fez oposição à Liga Progressiva⁴⁶ estabelecida por seu conterrâneo, Franco de Sá (1846-1847).

Silva Maia por ser o inspetor que atuou com mais presidentes de província (9), o tornou, conseqüentemente, o agente que mais elaborou relatórios da inspetoria pública e o que mais emitiu ofícios registrando questões voltadas para o ensino. Além disso, foi vice-presidente da província nos governos de: Ambrósio Leitão da Cunha (de 04/09/1868 a 18/10/1868) e (de 25/10/1868 a 04/04/1869); Brás Florentino Henrique de Sousa (16/06/1869 a 29/03/1870) e, Augusto Olímpio Gomes de Castro (28/10/1870 a 19/05/1871). Durante esses regimes, teve a oportunidade de assumir a administração maranhense nos seguintes períodos de interinidade: de 04/04 a 16/06/1869; de 29/03 a 28/10/1870, e de 19/05 a 28/08/1871.

Como líder do Partido Conservador esteve envolvido em lutas constantes pelo poder político da Província do Maranhão acumulando desafetos, muitos deles conquistados pelos ideais que defendia, e sempre que tinham oportunidade os colocava em prática quando estavam a frente do governo ou quando tinham maioria na Assembleia Provincial, defendendo conjuntamente com seus correligionários diferentes posicionamentos, como o maior controle

⁴⁶ Ver a nota de rodapé 43

da atuação dos professores e o fortalecimento do regime monárquico, dentre outros. A cultura ideológica do seu grupo rege a essência desse projeto, carregando questões relacionadas a intencionalidades e formas de exercício do poder. Segundo Chartier (1989, p. 61-62) devemos analisar esses aspectos partindo de uma compreensão das “influências geradoras de transformações” nas Assembleias Provinciais; ou seja, avaliarmos a partir das divisões instauradas pelo poder, assim como pela influência de aspectos simbólicos e julgamentos que se derivam de uma premissa mais intelectual ou estética.

Essa percepção sobre o poder existente nas relações políticas do Maranhão Imperial pode ser melhor observada em relação à instrução pública primária pela atuação de José Maia, na medida em que foi quem mais emitiu relatórios da inspetoria pública além de ter elaborado três relatórios de presidente de província; isto é, “[...] os documentos que descrevem ações simbólicas do passado não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por diferentes autores com diferentes intenções e estratégias, e os historiadores da cultura [como nós em formação!] devem criar suas próprias estratégias para lê-los” (HUNT, 1992, p.18).

Com relação a sua atuação a frente da inspetoria pública, Silva Maia emitiu, nos quase sete anos em que desempenhou a função de inspetor público, pelo menos nove relatórios: o de 9 de setembro de 1857, apresentado ao presidente Benvenuto Augusto Magalhães Taques (1857); o de 23 de janeiro de 1858, emitido para Francisco Xavier Paz Barreto (1857-1858); o de 24 de dezembro de 1858, para o presidente João Lustosa da Cunha Paranaguá (1858-1859); o de 20 de dezembro de 1859, ao presidente João Silveira de Souza (1859-1861); o de 5 de janeiro de 1861, dirigido também a João Silveira de Souza; o de 20 de janeiro de 1862 para o Presidente Francisco Primo de Souza Aguiar (1861-1862); o de 20 de janeiro de 1863, para o Presidente Antonio Manoel de Campos Mello (1862-1863); o de 9 de abril de 1864, para o Vice-Presidente Miguel Joaquim Ayres do Nascimento (1863-1864); e por fim, em 30 de março de 1869, para o Presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1868-1869).

Enquanto inspetor que mais atuou a frente da inspetoria, ele retratou inúmeros problemas que atingiam o ensino na província, dentre eles: a baixa presença das crianças nas escolas existentes; a má localização dos espaços de ensino; a falta de edifícios adequados; a carência de recursos e compêndios necessários para a instrução; a negligência dos professores no exercício de suas atividades. Muitos desses pontos foram descritos e colocados em pauta nos relatórios que emitiu à frente da presidência, como o apresentado em 23 de janeiro de 1858 ao presidente Francisco Xavier Paz Barreto (1857-1858), no qual reúne uma série dessas graves questões relacionadas ao ensino das crianças:

Para Silva Maia (1857-1858).

Grande é o numero de famílias pobres, que deixam de mandar seus filhos as escolas públicas ou particulares receber instrução primaria. Disseminados pelo interior da província, longe do lugar das escolas, não tem ai a maior parte dessas famílias agasalhe e sustente seus filhos, não podendo as crianças fazer a pé para esse fim, tão longas jornadas: outras preferem empregar os filhos no serviço domestico, da lavoura ou da pesca, para remirem a sua extrema pobreza: outras ainda nem podem dar-lhes a roupa indispensável (MARANHÃO, I. 1858a, NÃO PAGINADO).

Silva Maia faz questão de destacar, não apenas a pequena participação das crianças nas escolas, como também registra possíveis causas. A má localização das escolas, principalmente aquelas que se fixavam no interior do estado, já que foram instaladas muitas vezes longe das comunidades, é um primeiro fator por ele destacado, visto que o público alvo era composto por pessoas de poucos recursos financeiros que só teriam condições de se deslocar até as escolas caminhando. A baixa renda também contribuía para que as famílias, ao priorizassem mandar seus filhos para o trabalho no campo visando o sustento da casa, os tirassem das salas de aula.

Para entender as intencionalidades que nortearam o processo de escolarização e destacar o tratamento dado e suas consequências, Fernandes (2003) cita uma fala do conselheiro Bandeira de Melo (1886), que ao descrever os motivos do que ele nomeara como “falta de zelo pelo ensino público primário”, enfatiza como principal aspecto negativo a remuneração que recebiam os professores de instrução primária que “[era] tão exígua, que só as más condições econômicas em que se acha a Província [poderiam] explicar a facilidade com que se preenchem os lugares que vagam” (FERNANDES, 2003, p. 240).

Não é, pois, o professorado uma carreira que solicite o talento, ou satisfaça a ambição menos exigente. Aceitam-no como o último recurso, sem consultar a vocação e muitas vezes sem outro intuito senão o de vencer tempo para usufruir um santo ócio, uma aposentadoria (FERNANDES, 2003, p.241)

Bandeira de Melo (1885-1886) tem também muitas falas marcantes quanto à questão do professor, e apresenta aqui uma visão extremamente pessimista da profissão, apontando ser um dos aspectos a considerar-se quando se fala do ensino “nesse momento tenebroso da instrução pública primária”. Para eles só mesmo as más condições explicariam o preenchimento regular das vagas ociosas. A carreira do magistério era má vista dentro da sociedade e pouco atrativa, o que trouxe como consequência, pelo menos dois grandes problemas recorrentes durante todo o período imperial: grande número de docentes, principalmente do ensino primário com uma baixa qualificação e um número insuficiente de profissionais para atender as demandas necessárias da Província. Nesse sentido, alguns

autores⁴⁷ como Marcílio (2006), afirmam que havia dificuldades para o preenchimento de vagas de professores, e isso trazia inúmeros prejuízos para o processo de ensino.

A necessidade de suprir tanto a falta de professores como a carência de formação profissional fez com que surgissem no Brasil, a partir de 1830, centros de formação dos docentes em algumas províncias, como em Rio de Janeiro, especificamente na sua capital Niterói, que funcionou de 1835 a 1851, e simplesmente aulas do método lancetrino que se instalaram provisoriamente em prédios de outras repartições como aconteceu em São Luís do Maranhão em 1838; todas elas nomeadas de Escolas Normais. Esse estabelecimento de formação docente em Niterói, bem como os sucedâneos que surgiram nessa mesma década⁴⁸, foram criados em seguimento às especificações presentes no artigo IV da Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava que “[...] as escolas serão de ensino mútuo nas capitais da Província [bem como nas] [...] cidades, vilas e lugares populosos delas” (BASTOS, 2018).

Em muitos registros de Silva Maia embora sejam encontradas duras críticas à atuação dos docentes em similitude com Bandeira de Melo, relacionando diretamente vários dos problemas do ensino à falta de zelo, compromisso, habilitação e moralidade desses profissionais, mesmo assim, também encontramos em um de seus primeiros relatórios, o reconhecimento das péssimas condições oferecidas aos professores para que desenvolvessem suas atividades, constituindo-se o fator que mais prejudicava o avanço na instrução primária. Essa condição se refere à estrutura predial muitas vezes inexistente, precisando as escolas funcionarem na própria casa dos docentes, com carências de utensílios e compêndios; quando havia um estabelecimento próprio, na maioria das vezes não apresentava condições mínimas para um funcionamento adequado, como se pode observar:

Continua, por isso, a vigorar o sistema, na minha opinião prejudicial, de lecionarem os professores em suas próprias casas, por que como já tenho mostrado, não podem eles cumprir convenientemente com suas obrigações, por se acharem no centro de suas famílias, o que os distrai a todo instante em prejuízo do ensino. Acresce a isso, que as casas particulares são sempre edificadas segundo as necessidades da família, e, portanto, sem condições e capacidades que requer uma casa escola, e é esta, Excelentíssimo senhor, uma das causas que mais concorrem para o atraso do ensino primário. O delegado da instrução pública da vila do Rosário viu-se obrigado a suspender a matrícula, por falta de espaço na sala em que da aula o professor. O da Barra do Corda pela mesma razão estabeleceu duas sessões de alunos para poder o respectivo professor lecionar uma de manhã e outra à tarde (MARANHÃO, I. 1858c, NÃO PAGINADO).

⁴⁷ A título de exemplo: Oliveira (2003) n’*O Ensino Público*; Fernandes (2003) em *Administrações Maranhenses*; Leal (1987) no *Pantheon Maranhense*; Viveiros (1937) em *Apointamentos para a História da Instrução Pública no Maranhão*.

⁴⁸ Rudakoff (2019, p. 121) apresenta um quadro que aponta o surgimento de Escolas Normais na década de 1830 nas seguintes cidades, além da capital brasileira: Ouro Preto/MG (1835); Salvador/BA (1836); Cuiabá/MT (1837); São Luís (1838).

Os posicionamentos do inspetor, muitas vezes incisivos, reclamavam repetidas vezes por recursos para melhorar as condições do ensino, apresentando situações que impossibilitavam um processo de instrução básico, chegando ao ponto de criticar legislações que achava muito benéficas a uma determinada classe, em detrimento dos avanços na área. Com esse perfil, mesmo construindo uma longa carreira política, ao mesmo tempo em que alcançou “[...] uma popularidade tal como chefe político que algum jamais teve tão vasta na Província” (MARQUES, 1970, p. 464), acumulou desafetos a ponto de “[...] nem sequer [ter] um apoiador na Câmara” (BARBOSA apud LIMA, 2008, p. 277), resumindo-se a “[...] morre[r] pobre, exaltado pelos inimigos políticos, envolto seu nome no carinho popular, glória singular que poucos alcança[ra]m”. (LIMA, 2008, p. 277).

2.11 Antonio Marques Rodrigues: autor da principal obra de leitura no Maranhão Império⁴⁹

Outra atuação marcante durante três mandatos à frente da inspetoria pública maranhense foi a de Antonio Marques Rodrigues – quase quatro anos: (06/1864-05/1865; 05/1865-01/1868; 01/1868-04/1868). Como um dos inspetores que mais elaboraram relatórios sobre a situação do ensino, fez ações relevantes entre doações de livros, materiais e recursos; mas de fato o que teve maior destaque foi o sucesso da sua mais famosa publicação: *O Livro do Povo*⁵⁰, que se constituiu na obra de maior tiragem e distribuição em toda a história do Maranhão Império, circulando não só na província maranhense, como em várias outras como Pará, Bahia, Rio de Janeiro, chegando inclusive à metrópole portuguesa (CASTELLANOS, 2017).

Antonio Marques Rodrigues nasceu no dia 15 de abril de 1826, na cidade de São Luís – MA, e foi criado desde a sua infância até a idade escolar por seu tio Antônio Dias de Araújo e sua esposa, após se tornar órfão de mãe ainda cedo e de seu pai ter ido embora. Fez a sua formação escolar intercalando Portugal, França e Inglaterra, até 1848, quando teve que retornar a São Luís. Em 1850 foi para Olinda a estudar jurisprudência, de onde saiu bacharel

⁴⁹ Ver Castellanos (2017), Costa (2013) e Leal (2008).

⁵⁰ Constituiu-se na principal referência de leitura e de instrução religiosa do período Imperial no Maranhão e em outras localidades, com o aval inclusive do Bispo do Maranhão, o Exm. Sr. D. Luiz, e do Arcebispo da Bahia, Exm. Sr. Manoel (RODRIGUES, 1881). Segundo HALEWELL (2005) foram impressos entre trinta a quarenta mil cópias, tendo o autor doado às escolas mais de cinco mil. A sua primeira edição data de 1861, enquanto a nona e última é de 1881, apesar de que, em 1922, ele fosse indicado como leitura prioritária pelo diretor da Biblioteca Pública (COSTA, 2013). A obra se divide em duas partes: a primeira fala sobre a “Vida de Jesus Cristo”; a segunda parte aborda “Assuntos Diversos”, mas sem perder o foco nos princípios religiosos, morais e de civilidade (CASTELLANOS, 2017).

em ciências jurídicas e sociais cinco anos depois. Enquanto esteve em Pernambuco foi redator dos jornais *O Diário de Pernambuco* (1820-1859) e o *Cidadão* (1850-1859) além de ter se tornado sócio efetivo do *Ateneu Pernambucano* (1850-1869). Ao voltar para o Maranhão, assumiu em 21 de abril de 1856 a cadeira de História e Geografia do Liceu do Maranhão, além de continuar trabalhando em jornais, como *A Conciliação* (1856-?), do qual foi fundador, trabalhou no *Diário do Maranhão* (1855-1911) atuando como redator, e por fim, o *Globo* (1852-1859), jornal de curta duração. (COSTA, 2013).

Vivendo num período em que as disputas políticas no Maranhão tornavam a imprensa como um dos principais meios de controle, se integrou na Associação Tipográfica Maranhense, em 11 de maio de 1857, “[...] como um dos seus sócios honorários, que além de defender essa categoria, lutava pela livre exposição de ideias” (CASTELLANOS, 2017, p.138). Em 22 de junho de 1860 teve a oportunidade de assumir o cargo de oficial maior da secretaria do Tribunal do Comércio; entretanto, com a sua nomeação em janeiro de 1864 para assumir a Inspeção da Instrução Pública, resolveu pedir exoneração em 1866 da sua função no tribunal, para dedicar-se integralmente a suas atribuições voltadas para o ensino. Na carreira política foi eleito deputado da Província do Maranhão em várias legislaturas (COSTA, 2013).

Percebemos que Marques Rodrigues atuou em uma diversidade de áreas, demonstrando um bom desempenho em cada uma delas; contudo, a notoriedade de *O Livro do Povo* (sua principal obra) e a sua contribuição para o fomento da leitura no século XIX, tornaram a história desse inspetor e seus feitos muito mais conhecidos, a ponto de ser relatada no tomo II do *Pantheon Maranhense* (2008), de Antonio Henriques Leal, o qual apresenta um ensaio biográfico de Maranhenses ilustres já falecidos (LEAL, 2008). Vale destacar que esse livro de leitura não foi a única produção desse inspetor, podendo-se citar:

“Nove de dezembro”: uma revista noturna, uma imitação de Zedlitz;
 “O rouxinol”: poesias lyricas – publicadas no *Panorama*, Lisboa, 1855;
 “Rodolfo Topffer: esboço crítico-literário”, Recife, 1855;
 “Introduccion à obra Manual do plantador de algodão”, por Turner, traduzido do inglês pelo doutor J. Ricardo Jauffratt. Maranhão, 1859;
 “As tres lyras”, poesias dos bacharéis Trajano Galvão de Carvalho, Gentil Homem de Almeida Braga e Antonio Marques Rodrigues. Maranhão, 1862;
 “A casca da canelleira (steeple-chase)”, romance por uma boa dúzia de esperanças. São Luís, 1866 (COSTA, 2013 p. 131-132).

É importante enfatizar essa ligação do inspetor da instrução pública com a publicação de livros e a busca pelo maior alcance possível, na medida em que ao tomar-se por base os seus relatórios à frente da inspeção, como também os dos presidentes da província que governaram enquanto Marques fiscalizava o ensino, alguns indícios apontam para um

maior acesso dos alunos aos livros, um crescimento e fortalecimento do desempenho escolar, o aumento do número de alunos e a diminuição da evasão. Embora seja importante salientar que Marques Rodrigues, para alguns autores como Mortatti (2000a) só conseguiu realizar uma grande divulgação e distribuição da sua principal obra e alcançou um prestígio acima de qualquer expectativa inicial, devido às condições privilegiadas que tinha: o de acesso aos professores, pais e alunos, como também aos editores e tipógrafos que se deriva das funções desempenhadas ao longo de sua trajetória de vida.

A tentativa de direcionar a atuação dos inspetores públicos era estendida também aos professores, visto que eles eram os sujeitos responsáveis pelo trabalho direto da instrução junto à sociedade. Havia uma preocupação de que o projeto idealizado para o ensino fosse repassado por esses profissionais. Além disso, lhes era exigido que também mantivessem uma conduta adequada aos bons costumes da época. Por isso, foram desenvolvidas medidas que ajudariam na construção de um modelo docente, com o acompanhamento e controle desde o processo de recrutamento até a verificação de saberes e as formas de exercício na profissão. O processo de formação era acompanhado pela inspetoria pública, bem como o entrelaçamento do ensino ao projeto de construção da nação e busca do progresso e prosperidade para o império brasileiro (UEKANE, 2008).

O Regulamento da Instrução Pública de 1855⁵¹ trata das questões relacionadas ao acompanhamento do magistério público desde o seu processo de recrutamento e seleção, como se pode verificar:

Art 6º. Só podem exercer o magistério público os indivíduos que provarem perante o governo da Província:

- 1º. *Maioridade legal*, por certidão ou justificação de idade;
- 2º. *Moralidade*, por folhas corridas nos lugares onde tenham residido nos três anos mais próximos à data de seu requerimento e atestados dos respectivos párocos;
- 3º. *Capacidade profissional*, por exame feito em presença de três examinadores nomeados pelo governo e do inspetor da instrução pública. (CASTRO, 2009, p. 387, grifo nosso).

Se o artigo 6º do Regulamento da Instrução Pública de 1855 destaca o “tripé” exigido para que um indivíduo exercesse o magistério: a maioridade, a capacidade profissional realizada por meio de exame e a moralidade que procurava garantir as condutas almejadas por uma sociedade em busca de civilidade e modernidade; os artigos 7º e 8º ampliavam a abrangência da moralidade, exigindo dos candidatos o atendimento aos preceitos

⁵¹Damos destaque ao Regulamento da Instrução Pública de 1855, porque o posterior é de 1874, e foge do marco temporal trabalhado aqui (1843-1870). Embora se exceda do período de investigação em 4 anos, o referenciaremos quando for necessário no intuito de apontarmos comparativamente avanços e/ou retrocessos nas políticas para a instrução pública.

religiosos da época. Já no artigo 9º, se especifica melhor a avaliação da capacidade, determinando a necessidade de domínio do método de ensino oficial, além do conhecimento técnico das matérias.

Essa maior exigência, associada ao controle exercido sobre a categoria dos professores, somada às péssimas condições de trabalho, baixos salários e desprestígio em relação à carreira, levaram a uma série de problemas no processo de instrução que mostravam certo descuido por parte do governo. Dentre eles, pode-se destacar: a dificuldade na geração de avanços ao ensino, a insatisfação dos trabalhadores e o afastamento de candidatos ao magistério. Vários relatórios enfatizam essas condições, que só não se agravaram ainda mais devido à utilização de mulheres no magistério primário, visto que essa era uma das poucas profissões permitidas a elas no período (TANURI, 2000).

Nesse sentido, podemos verificar as estimativas, deduções e metas de Marques Rodrigues (1868) referentes à atuação dos professores e à uniformização do ensino via indicação dos materiais da cultura escolar. Num trecho do registro, afirma que:

Comparando-se a população escolar do último ano de 1867, que foi de 4784 alunos, como a do ano de 1866 de 4495, vê-se que há um acréscimo de 289 alunos. Este acréscimo que tem sido constante nestes últimos anos é devido não só aos bons professores antigos, e aos novos que tem sido providos, apresentando boas provas escritas e orais, como também a distribuição gratuita do Livro do Povo, alfabetos e tabuadas (MARANHÃO, I. 1868, NÃO PÁGINADO).

Conforme é destacado, a melhoria do ensino no ano de 1867 foi atribuída à combinação entre uma boa atuação dos docentes e a disponibilização gratuita de materiais para os alunos, incluindo o *Livro do Povo* para o ensino da leitura. Verificamos na gestão de Antonio Marques com relação ao papel dos professores, uma cultura administrativa que se sustenta em ver essa classe como um grande aliado na árdua missão do ensino, além de serem responsáveis pelo sucesso da instrução pública. Em outros dispositivos, como por exemplo, no seu Relatório de junho de 1867, fica muito evidente a luta constante em seus governos para o oferecimento das melhores condições para os profissionais do magistério como sacrifício justificável e necessário, mesmo em meio a um ambiente de constante insuficiência orçamentária. Por outro lado, acreditava ser imprescindível, que mais indivíduos capacitados se interessassem pela carreira docente, e que uma melhor remuneração seria imperiosa, na medida em que “não [seria] pois com o ordenado insignificante de 600:000 reis, incluída a gratificação, que se poderá alcançar o número necessário de pessoas idôneas para o professorado”. (MARANHÃO, I. 1867b, NÃO PÁGINADO).

Uma sugestão apontada pelo inspetor em um de seus relatórios, para essa falta de interessados pela profissão seria:

A vista do exposto, creio que para tão grande mal só um heroico remédio podia ser aplicado. Existem na província 100 cadeiras de ensino primário. Pois bem: em vez de 100, haja 60 ou 80, e aumente-se o ordenado dos professores, na proporção da economia realizada. Com a perspectiva de um emprego vitalício, que promettesse mais garantias materiais ao professor, que não vive só do pão do espírito, por ventura apareciam pessoas idôneas, e necessariamente zelosas, por que não haviam do querer perder o que julgavam de vantagem, e a falta das cadeiras suprimidas nos lugares de população pequena, seria facilmente remediada com a liberdade do ensino, que tão sabiamente foi restabelecida no regulamento de 7 de abril do ano findo. (MARANHÃO, I. 1867b, NÃO PAGINADO)

O recorte destacado demonstra que este inspetor esteve muito mais preocupado em priorizar a qualidade na oferta de ensino via estímulo de professores pelo aumento de salários e da captação de novos interessados ao magistério pela vitaliciedade do cargo, do que simplesmente em destacar numericamente a quantidade de escolas e alunos por si só. Para ele, seria muito mais benéfico um menor número de cadeiras públicas disponibilizadas, desde que conseguissem oferecer uma condição estrutural e de pessoal mais adequada, do que um maior número de espaços escolares sem condições mínimas para a sua subsistência.

É importante salientar que esse posicionamento adotado à frente da Inspetoria Pública de forma alguma significava negligência quanto à necessidade de construção de novos espaços escolares, mas sim priorizar a existência de condições mínimas ideais para que se pudesse implementar um ensino primário público de qualidade. Uma evidência de que não era omissa à necessidade de investimentos em novas estruturas escolares, pode ser encontrada num de seus relatórios, no qual se verificam doações particulares, além dos materiais e utensílios regularmente cedidos para as instituições, e da doação de recursos monetários próprios para auxiliar na construção de um edifício escolar:

Forão distribuídos pelas escolas publicas primarias da província, 1441 alphabetos 1473 taboadas, 90 exemplares do Almanach de Lembranças Brasileiras pelo Dr. Cesar Augusto Marques, 39 ditos do Curso Pratico de Pedagogia por Daligaul, para este fim comprados pela provincia; e bem assim *1:000 exemplares do Livro do Povo offerecidos pelo digno inspector da instrucção publica*, e 160 compendios em brochura da gramatica de Condurú, dos 200 tambem offerecidos pelo seu auctor para uso das escolas. Alem d'esses louvaveis donativos, tiveram lugar os seguintes: ainda *do Dr. inspector da instrucção publica de 1:000\$000 rs. para auxiliar a construcção de um edificio escolar na villa de S. Bento*, e do professor publico do Itapecurú de 40 exemplares impressos para uso dos alumnos de sua escola (MARANHÃO, R. 1867a, p.10, grifo nosso).

Nessa dinâmica, vários outros textos descrevem a constante atuação desse inspetor em ações voltadas para a doação de materiais e utensílios, tanto que chegou a oferecer aproximadamente mais de 5000 exemplares d'*O Livro do Povo*, o que mostra sua preocupação com o uso de utensílios básicos, num local que oferecesse condições mínimas estruturais, para o sucesso nas ações voltadas para o ensino público primário.

Por fim, vale destacar duas portarias que foram emitidas enquanto Marques Rodrigues (1865-1868) esteve à frente da Inspeção Pública, que se relacionam com maranhenses ilustres e que muito contribuíram para o ensino no Maranhão no século XIX. A primeira é a Portaria do governo de 17 de junho de 1866 que jubilou o professor Filipe Benício de Oliveira Condurú, após ele ter exercido vinte e cinco anos de serviço efetivo, muitos deles dedicados à formação de professores. A outra, de 14 de junho do mesmo ano, determinou a aposentadoria do lente da 2ª cadeira de latim Francisco Sotero dos Reis, um dos professores que por mais tempo atuou à frente da inspeção, além de outras inúmeras contribuições para a instrução no Maranhão, sendo inclusive um dos intelectuais mais conhecidos, tendo destaque na obra de Henrique Leal (2008): *Francisco Sotero dos Reis*, após ele prestar mais de quarenta e cinco anos de exercício no magistério. (MARANHÃO, I. 1867a, NÃO PAGINADO).

2.12 Caetano José de Souza: um distinto cidadão que dirigiu a instrução pública⁵²

Outro inspetor público a ser destacado é Caetano José de Souza, que ocupou a função pela primeira vez em 21 de janeiro de 1854, nomeado pelo presidente da Província Eduardo Olímpio Machado (1852-1854) após o pedido de demissão de Francisco Balthazar da Silveira (1853), tendo a partir de então a oportunidade de estar à frente da inspeção pública em cinco ocasiões, totalizando cerca de um ano e seis meses de representação desse órgão de fiscalização do ensino. O relatório do presidente Eduardo Olímpio Machado de 8 de maio de 1854 inicia falando sobre a troca de inspetores e esclarece que “foi nomeado o Dr. Caetano José de Souza, que o vai desempenhando com zelo e inteligência”, e complementa ainda que já havia recebido um “extenso e minucioso relatório”, reconhecendo o bom de seu trabalho como agente público, e conclui com a seguinte consideração:

Ser-vos-ha presente o relatório, em que o distinto cidadão, que dirige a instrução pública, expõem, debaixo do ponto de vista practico especialmente, o seu estado e necessidades, e muito folgo, que a maneira, por ele aprecia este ramo do serviço, seja mais um argumento á favor da sua reorganização (MARANHÃO, R. 1855a, p. 20).

Alguns pontos chamam a atenção em relação à trajetória de Caetano de Souza (1855) como inspetor e têm alguns aspectos que são verificados na fala de Eduardo Olímpio (1854-1855). Como já mencionado, sabemos que a função de inspetor por ser cargo de confiança, se constituía numa ponte de reconhecimento e prestígio para escalar outros cargos

⁵² Ver Relatório de Maranhão (1855a, p. 20).

na carreira política, e por isso, a trajetória dos agentes indicados era conhecida, além de muitos pertencerem a famílias importantes; entretanto, há uma dificuldade grande em se conseguir informações sobre a vida e carreira desse inspetor, e a própria linguagem adotada pelo governante no dispositivo aponta para certo desconhecimento e surpresa referente a este agente público e sobre seu desempenho.

Apesar de ter ocupado a chefia da instrução pública em cinco oportunidades, os seus mandatos foram sempre curtos, sendo o maior deles apenas de sete meses, acumulando apenas um ano e seis meses a frente da inspetoria, apesar de suas intermitências. Nesse período, apresentou pelo menos quatro relatórios de província: o de 11 de abril de 1855, ao presidente Eduardo Olímpio Machado (1854-1855); o de 22 de novembro de 1855 e, o de 7 de dezembro de 1855, para o vice-presidente José Joaquim Teixeira Belfort (1855); e o de 31 de maio de 1856, para o presidente Antônio Cândido da Cruz Machado (1855-1857).

Percebe-se que quando Eduardo Olímpio (1854-1855) fala que o relatório emitido por Caetano de Souza (1855) era minucioso, não está fazendo nenhum exagero, na medida em que o inspetor não se restringe a relatar simplesmente os fatos referentes à instrução maranhense no período, mas fundamenta conceitos, comenta a aplicação de leis e regulamentos, dá sugestões para implementar algumas medidas, apresenta exemplo de outras regiões e países, sustentando seus posicionamentos e, conseqüentemente, auxiliando ao gestor público. Um trecho que destaca essa característica de Caetano pode ser observado quando comenta a eficácia do art. 36 do Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, que trata da multa aos pais que não enviassem seus filhos para as escolas. Para ele:

Reconhecendo a grande dificuldade que aparecerá na realização desta medida atendendo a que é uma idéia inteiramente nova, e completamente desconhecida da nossa população rural e abraçando a idéia consignada no relatório de um dos presidentes do Rio de Janeiro proponho, que sua execução comece por um ensaio nas povoações urbanas e que só depois de algum tempo se estenda aos outros pontos ou distritos (MARANHÃO, I. 1855a, NÃO PAGINADO).

Estratégias de imposição são concebidas e planejadas para que as medidas previstas pelos gestores que eram responsáveis pela instrução não ficassem registradas apenas nos dispositivos, mas fossem colocadas em prática. A sugestão de implementar primeiro nos centros urbanos, as multas aos pais que não enviassem seus filhos às escolas, são vestígios da preocupação com o entendimento das pessoas de uma cultura local específica, colocando a cidade como centro de experimentação e exemplo a ser tomado, já que teria mais estrutura e pessoal para acompanhar e fiscalizar todo o processo. Além disso, é comum encontrar nos seus relatórios, conceitos relacionados ao ensino público, que auxiliam na compreensão das

políticas locais que foram concebidas e aplicadas, como por exemplo, quando descreve a divisão da instrução escolar em classes ou graus.

A instrução primaria é elementar, ou superior. A primeira e que ate hoje recebem os alunos nas escolas publicas compreende:

A instrução moral e religião; a leitura e escritura; as noções essências da gramática; os princípios elementares de aritmética; ou sistema de pesos e medidas da província.

A segunda compreende:

O desenvolvimento da aritmética em suas operações práticas; a leitura explicada dos evangelhos e noticia da história sagrada; os elementos de história e geografia principalmente do Brasil; a gramática da língua nacional a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, e um sistema mais desenvolvido de pesos e medidas, não só da província; mas também do império, e países com que este tiver mais relações comerciais. (MARANHÃO, I. 1855b, NÃO PAGINADO)

A Fala de Caetano José apresenta uma inovação trazida a partir do regulamento de 2 de fevereiro de 1855, quando se divide o ensino primário em dois níveis ou graus visando um aprimoramento da formação. O primeiro desses níveis, como se verifica, era o que contemplava os aspectos mais elementares do conhecimento, com apenas noções das áreas de gramática e aritmética acrescidas de instrução moral. Já o ensino primário de segundo grau, além de aprofundar esses mesmos temas não se restringindo a princípios elementares, traz também no seu currículo novas disciplinas, como geografia, história e alguns conhecimentos mais técnicos.

2.13 Casimiro José de Moraes Sarmiento: primeiro inspetor da instrução pública⁵³

Casimiro José de Moraes Sarmiento foi o primeiro inspetor da instrução pública a atuar no Maranhão após a criação do lugar de Inspetor e Secretário da Instrução Pública, autorizado pela Lei nº156 de 15 de outubro de 1843; legislação assinada pelo presidente Jerônimo Martiniano Figueira de Mello (1843-1844), primeiro dos presidentes de província que governaram. Os outros presidentes com quem trabalhou foram: João José de Moura Magalhães (1844), Herculano Ferreira Pena (1849) e Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), além de ter a oportunidade de assumir a presidência das províncias do Rio Grande do Norte (1845-1847) e a do Ceará (1847-1848).

Nasceu no Piauí em 13 de agosto de 1813, na cidade de Oeiras, primeira capital daquela Província. Filho do tenente-coronel Joaquim Antônio de Moraes Sarmiento e Ana Carolina de Moraes e Silva, naturais de Cachoeira na Bahia. Ingressou na Faculdade de Direito de Olinda, recebendo o grau de bacharelado em 21 de outubro de 1836 e o de doutor em 6 de março de 1840. Depois, teve a oportunidade de desempenhar algumas funções

⁵³ Ver Coelho (2017, p. 60).

públicas e políticas, e com o término dos seus respectivos mandatos, voltou para a sua terra natal para exercer a profissão de advogado. Em 1857 foi para a cidade da Corte Imperial, sendo nomeado “[...] lente da escola militar e de aplicação do Rio de Janeiro com as honras de major, e oficial da ordem da Rosa” (BLAKE, v.2, 1893, p. 97). Foi casado com Isabel Cândida de Moraes Sarmento e não tiveram filhos.

A sua carreira em funções de indicações políticas teve início justamente no Maranhão, como inspetor público, num período em que “[...] os professores públicos primários não eram obrigados a adotar os mesmos livros em suas escolas” (VIVEIROS, 1937, p.19). Atuou nessa função nos seguintes períodos: (10/1843-12/1844; 03/1849-[interino] 06/1849-01/1850)⁵⁴, sendo justamente no seu primeiro mandato que traz uma inovação à província, visto que “[...] é Moraes Sarmento quem apresenta ao Govêrno a primeira lista de livros” (VIVEIROS, 1937, p. 19) escolares, dos quais, dois eram traduções de sua autoria: *História Sagrada e Tratado de Moral*.

Por ser o primeiro inspetor público do Maranhão, os seus relatórios são os mais antigos e difíceis de serem encontrados, sendo analisados aqui ofícios e correspondências, tanto direcionadas à figura do representante da inspetoria pública, como dele para os presidentes de província e outros agentes ligados à instrução. Algumas dessas referências foram encontradas em obras que estudam a temática, com destaque para Castellanos (2017), que ao estudar *O livro escolar no Maranhão Império*, teve que analisar aspectos do primeiro agente a implementar a padronização dos livros a serem adotados por meio das listas de obras escolares.

Verificamos pelo menos dois temas muito presentes nesses documentos que demonstram sua atuação para o fortalecimento do ensino. O primeiro, é justamente sua preocupação quanto à necessidade do fornecimento de compêndios e utensílios para o sucesso das ações na instrução, por exemplo, quando enfatiza ao elogiar o ensino profissional de sua época, que não poderia “progredir nas primeiras letras que são os mais indispensáveis conhecimentos humanos pela completa falta de livros e compêndios” (MARANHÃO, C, 1844c, NÃO PAGINADO), tendo já recebido meses antes uma solicitação de um professor nesse mesmo sentido, quando relatava que “[...] a falta de compêndios de aritmética, geometria, geografia e história fora objeto de reclamação dos professores [...], que não tinha como adiantar os alunos nessas matérias. (MARANHÃO, C. 1844b, NÃO PAGINADO), evidenciando assim a situação preocupante relacionada à quantidade de materiais disponíveis.

⁵⁴ Não há ofícios disponíveis desse período, conforme atesta Coelho (2017).

Outro ponto muito presente em suas falas diz respeito ao papel decisivo dos pais para o sucesso das políticas voltadas para o ensino, que muitas vezes não era percebidas por eles, criticando “[...] os funestos efeitos da ignorância e incúria de muitos pais de família, que nem sabem apreciar as vantagens da educação, nem se lembram de cumprir o imperioso e agradável dever de preparar seus filhos para serem membros úteis da sociedade” (MARANHÃO, C. 1849, NÃO PAGINADO), apesar de deixar evidente em outro documento que entendia que “[...] as dificuldades financeiras das famílias apontavam uma das primeiras causas, já que muitos deles tinham que se manter na capital e sustentarem as esposas e os filhos deixados no interior” (MARANHÃO, C. 1844a, NÃO PAGINADO).

2.14 Olhares dos inspetores sobre o ensino público primário: instrução ou educação?

Aqui se resume a projeção de vários dispositivos e regimentos, como a Lei Imperial de 1827 que organizou as escolas de primeiras letras, e o Ato Adicional à Constituição de 1824, que determinou a transferência de responsabilidade para as províncias da instrução primária e secundária, em 1834, dentre outros fatores que tinham como interesse por parte do governo central de colocar em prática nessas instituições as determinações do governo federal (SCHMIDT, 2011). Por outro lado, os níveis de formação serviram também para diferenciar o tipo de ensino que seria direcionado para as camadas mais populares, e aquele que formaria as elites locais, na medida em que a formação havia se tornado determinante para a ocupação dos empregos e dos cargos públicos.

Contudo, se faz necessário também discutirmos a partir dos dispositivos desses inspetores, como e em que sentido seus criadores desenvolveram a escrita quando referenciaram o ensino público primário, no intuito de identificarmos nos registros as diferenciações em uso quando apontam para os termos “instrução” e “educação”, e consequentemente, examinarmos qual visão esses fiscais do ensino tinham sobre o papel do estado e da sua intervenção nos espaços escolares. Esse posicionamento traz várias discussões, mas é fundamental para compreendermos as intencionalidades e sentidos que estão inseridos no instrumento, bem como identificarmos o tipo de atuação concebida em relação à instrução pública primária no período.

Nessa perspectiva, nos quatro instrumentos analisados de Caetano de Souza, em nenhum deles se utilizou educação como expressão, mesmo quando se relacionou o alimento da inteligência humana com a cultura. Entretanto, é importante destacar uma ressalva encontrada no relatório de 7 de dezembro de 1855, no qual, foi apresentado ao vice-presidente

José Joaquim Teixeira Berford (1855) um quadro em que eram catalogados os livros existentes na Biblioteca Pública. Dentre os inúmeros periódicos, dois chamam a atenção pela expressão que aparece nos seus respectivos títulos: *Breve direção para educação dos meninos* e *Tratado de educação por Garret*. Essas obras apontam para a adoção de livros no período de Caetano de Souza (1855), cujos autores não viam problemas em utilizar o termo educação para a atividade que era desenvolvida pelo Estado nas escolas, apesar do próprio inspetor ter optado por não o utilizar nos seus documentos.

O termo que foi sempre escolhido por Caetano em seus registros foi o de instrução, utilizando-o vinte vezes no relatório de 11 de abril de 1855, dezoito vezes no de 22 de novembro de 1855, uma única vez no de 07 de dezembro de 1855 e dezessete vezes no de 31 de maio de 1856; registros que totalizam cinquenta e seis menções. Em uma delas traz uma curta definição da expressão e ainda discute mecanismos que permitissem o seu alcance a todas as classes, afirmando que:

Os deveres do homem nascem e morrem com a sua inteligência. Daqui resulta que para que o homem conheça e possa cumprir esses deveres, é indispensável que suas faculdades recebam certo grau de cultura, que é o que constitui a *instrução*; e para que essa instrução seja derramada de maneira que sua benéfica influencia chegue a todas as classes da sociedade é necessário que o governo a quem diretamente corre o dever de promover-la obrigue os pais ou tutores a mandar seus filhos, pupilos ou protegidos às escolas sob pena de serem a isso compelidos pelos meios que as circunstancias peculiares indicarem mais proficuas (MARANHÃO, I. 1855a, NÃO PAGINADO, grifo nosso).

Nesse sentido, posso inferir que Caetano de Souza não utilizava educação em seus relatórios de maneira intencional, já que, além de estar ciente da amplitude de seu significado, tinha também clara definição sobre o termo instrução, ao diferenciar o que deveria ser promovido pelo governo em relação ao ensino, bem como o que era responsabilidade direta da família. Em outro trecho enfatiza que o fomento à leitura, também se enquadrava na ação de instruir, sendo este ato mais um indicativo do que deveria ser o papel dos gestores:

Valia a pena ainda com algum sacrificio dos cofres provinciais prove-la de livros que alimentem o gosto pela leitura, já bastante desenvolvida nesta capital, ofereceu a sua população uma fonte de instrução variada a que nem todos podem aspirar por falta dos meios necessários, mormente quando os livros se vendem por preços tão elevados como entre nos acontece (MARANHÃO, I. 1855c, SEM PAGINADO, grifo nosso).

Apesar de Sotero dos Reis ter ficado a frente da Inspetoria Pública por cerca de três anos e sete meses, assumindo essa função em onze oportunidades, quase sempre de maneira interina, desde a criação do órgão em 1843, só foi encontrado um único relatório de 13 de agosto de 1862, apresentado ao presidente Antonio Manoel de Campos Mello (1862-1863). O fato de atuar interinamente, devido à direção do liceu além de outras atividades,

pode ser um sinal que justifique ou explique não ser o responsável pela elaboração da documentação, que geralmente ficara a cargo de José Silva Maia (1857-1864), quem normalmente o substituíra.

Com respeito à utilização dos termos instrução e educação, verificamos que no relatório de Francisco Sotero dos Reis (1862), ao contrário de Caetano de Souza (1854-1856) a primeira expressão é citada quatorze vezes, enquanto a segunda, aparece em uma única ocasião. É interessante que essa única menção esteve relacionada à contribuição da boa literatura para o ensino maranhense, na contramão de Caetano de Souza, que utilizou um termo distinto, ainda tratando da mesma temática. Segundo Sotero dos Reis, optou por educação, já que:

Em vista disto entendo que o progresso do ensino secundário do liceu exige a distinção das matérias aglomeradas nas cadeiras de retórica e geografia, e por conseguinte a restituição das cadeiras suprimidas, qualquer dela muito importante *por seu objeto e fim á boa educação literária da mocidade maranhense* (MARANHÃO, I. 1862b, NÃO PAGINADO, grifo nosso).

Verifica-se aqui que o inspetor, quando trata sobre os benefícios e as transformações que o estudo literário provoca no indivíduo, considera que educar o sujeito seria o conceito apropriado, enquanto que nas quatorze vezes em que utiliza o termo instrução, pretende falar de um ensino mais elementar (o ler, escrever e contar, a moral e a religião), ou mesmo algo mais voltado para a capacitação em um conhecimento específico, muitas vezes voltado mais para o aspecto profissional. No trecho seguinte se destacam bem esses aspectos, demonstrando inclusive as limitações relacionadas e, conseqüentemente, discute a atuação pública quanto ao ensino.

A conseqüência pois de uma reforma que apresenta tais inconvenientes, e aposta a pratica constante seguida nas academias de todas as nações cultas, *será necessariamente imperfeição do ensino, e a instrução superficial do aluno, que não podendo adquirir mais que noções elementares, nunca ficará por este meio sabendo bem nem gramática geral nem retórica, nem história nem geografia* (MARANHÃO, I. 1862b, NÃO PAGINADO, grifo nosso).

Já em José Silva Maia, como agente público e político, e em virtude das várias funções públicas que desempenhou ao longo de sua carreira, consideramos seu material significativo em algumas áreas, principalmente no tocante à avaliação das expressões utilizadas nos relatórios, que oferecem indicadores que permitem identificarmos a missão do Estado de tirar *o povo da ignorância e da barbárie*. Uma análise preliminar de seus dispositivos, enquanto sujeito presidente de província já foi realizada; no entanto, esta nova abordagem da documentação será direcionada exclusivamente aos registros inscritos por ele, enquanto esteve à frente da Inspetoria da Instrução Pública.

Esclarecida as circunstâncias e a temporalidade, este inspetor apresentou nove relatórios aos presidentes provinciais, nos quais, o termo instrução foi utilizado várias vezes: 51, no relatório de 09 de setembro de 1857, para o Presidente Augusto Magalhães Taques (1857); 25, em 23 de janeiro de 1858, para o Presidente Francisco Xavier Paz Barreto (1857-1858); 26 momentos, no relatório de 24 de dezembro de 1858, para o Presidente João Lustosa da Cunha Paranaguá (1858-1859); 24 ocasiões, no registro de 20 de dezembro de 1859, para o Presidente João Silveira de Souza (1859-1861); 19, em 05 de janeiro de 1861, novamente para Silveira de Souza; 14, em 20 de janeiro de 1862, para o Presidente Francisco Primo de Souza Aguiar (1861-1862); 13 indicações, em 20 de janeiro de 1863, para o Presidente Antonio Manoel de Campos Mello (1862-1863); aparecendo também por 13 vezes, no documento de 09 de abril de 1864, para o Vice-Presidente Miguel Joaquim Ayres do Nascimento (1863-1864); e por fim, 6 menções, em 30 de março de 1869, para o Presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1869-1869), o que totaliza cento e noventa e uma referências, contabilizadas apenas nos relatórios como inspetor público.

Dentre as muitas referências à instrução pública encontradas nos seus dispositivos, percebe-se que no seu primeiro relatório à frente da Inspeção apresentada em 09 de setembro de 1857, encontram-se o maior número de menções, sendo este o documento que maior número de páginas registra, detalhando-se mais alguns aspectos e fundamentando-se outros. Instruir para José Maia (1857) está atrelado à aprendizagem do indivíduo de determinados conhecimentos necessários que o capacitem para uma determinada atribuição, sendo este o papel fundamental do Estado, enquanto o ensino exercido no seio familiar e no ambiente doméstico seria mais abrangente, ultrapassando os limites da ação direta do governo. Um destaque em relação a suas concepções, já descritas e analisadas em seus relatórios como Presidente de Província, é a constante representação negativa do desempenho dos professores, conclamando inclusive a busca de mecanismos que minimizassem a dependência com esses profissionais:

Entretanto, entre nós, parece que a instrução pública esta dependente ao estado de saúde dos professores, sendo de seus caprichos e preguiça; parece, ate que a maior parte das providencias regulamentares, que em matérias de ensino público se tem tomado, tendem somente a favorecer os professores, e cujo beneficios como que foi, por falar mais positivamente, instituído a instrução pública na província quando é certo que, ao contrario disso, tudo devia ceder perante a regularidade, ordem e progresso do ensino cotidiano da mocidade (MARANHÃO, I. 1857, NÃO PAGINADO, grifo nosso).

José Silva (1857) considera os docentes como preguiçosos, favorecidos por leis brandas e diretamente responsáveis pelo atraso do ensino do Maranhão no período. Entretanto, observamos a relação constante entre o papel dos profissionais do magistério e a

instrução do povo, e de como a expressão educação, computada em dois de seus dispositivos, se refere a um aspecto mais complexo da formação do indivíduo: no registro de 23 de janeiro de 1858 e de 05 de janeiro de 1861. Nessas duas menções, percebemos um ensino mais amplo que aquele direcionado à sala de aula, abrangendo os valores cultuados num ambiente familiar. Ou seja:

A conduta dos alunos, em geral é boa; o seu progresso, sinto dizê-lo esta bem longe de corresponder ao talento de que são dotados; isto, porem, se da em todo o externato; pois que nos estabelecimento desta natureza, qualquer que seja a aplicação dos meninos durante as aulas, fora delas esquecem-se de lições dadas, preocupados somente com os divertimentos de toda a sorte, que encontram na cidade e no seio da família, a qual é a primeira a faze-lhes todas as vontades, tolerando e favorecendo mesmo seus pequenos e nascentes vícios. *É claro, que o remédio a este grande mal, é o internato, no qual a educação da primeira infância pertence a família a da segunda é o domínio do governo* (MARANHÃO, I. 1858a, NÃO PAGINADO, grifo nosso).

O professor constantemente distraído com negócios familiares não pode exercer as suas funções convenientemente; não pode haver ordem, decência e regularidade numa casa de educação, onde o professor deve necessariamente repartir a sua atenção entre as ocorrências domesticas e os cuidados que deve ter com alunos, os quais, pela mesma razão distraídas, não podem ter a conveniente aplicação (MARANHÃO, I. 1861, NÃO PAGINADO, grifo nosso).

Por fim, destaca-se a forma como Antonio Marques Rodrigues abordou a questão do papel do Estado em relação ao ensino público, tomando como base o uso de expressões utilizadas em seus cinco relatórios, quando esteve ao frente da inspetoria, relacionadas à temática em pauta⁵⁵: o registro de 01 de abril de 1865, exposto ao presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1864-1865); o de 22 de março de 1867, apresentado ao presidente Antonio Alves de Sousa Carvalho (1866-1867); o informe de 19 de junho de 1867, enviado ao presidente Franklin Américo de Menezes Dória (1867); o relatório de 22 de outubro de 1867, também reportado a Menezes Dória; e o de 08 de abril de 1868, exibido ao presidente Antonio Epinondas de Mello (1867-1868).

O uso da expressão educação, nos dispositivos apresentados Marques Rodrigues, ocorrem nos seguintes instrumentos: duas vezes no registro de 01 de abril de 1865; em uma ocasião no de 19 de junho de 1867; e por fim, em dois momentos mais no de 08 de abril de 1868. Essas cinco citações ocorrem de maneira diversificada; primeira aparentemente como sinônimo do termo instrução, em outras duas relacionada ao ensino profissionalizante, e as restantes em referência aos estabelecimentos escolares, sendo que todas elas, tem por base a responsabilidade do governo.

O Brasil não será somente um país agrícola, e nas nações do mundo há também sobre sair pela indústria fabril. Os homens pensadores vão já descortinando, e

⁵⁵ Não foi localizado o relatório da inspetoria pública de Antonio Marques Rodrigues de 31 de março de 1866.

aplaudindo os sintomas da indústria fabril no nosso povo, e *o que lhe falta é a educação profissional*, o conhecimento das máquinas, práticas dos processos e cultura do belo, para apresentar nos mercados o produto perfeito, elegante e barato (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO).

Esse fragmento parece apresentar o termo educação mais limitado ou direcionado, na medida em que é relacionado à simples aquisição de conhecimentos de disciplinas técnicas, sem qualquer indício que aponte para a formação moral do indivíduo, nem para a transformação dos valores, dentre outros pontos, como regularmente parece fazer nas outras colocações; embora a “cultura do belo” pareça apontar para elementos estéticos, sem esclarecer os éticos. Antonio Marques (1865-1868) também associa de forma peculiar o ensino de disciplina a uma formação mais geral do sujeito, no relatório de 19 de junho de 1867, quando ao fazer referência à cadeira prática de geometria, afirma que ao capacitar os alunos para serem “os melhores operários da província” essa disciplina faria com que recebessem “simultaneamente [...] educação teórica e prática” (MARANHÃO, I. 1867, NÃO PAGINADO); ou seja, o tipo de conteúdo escolar neste caso seria o determinante para a definição do termo adotado, e o que ainda confunde, é que o próprio inspetor em outro de seus registros associa a expressão educar com a inculcação de aspectos morais, como se pode observar:

Como não ignora V. Ex. em Alemanha e França tem-se criado um prodigioso numero de bibliotecas escolares, e de escolas de adultos. O governo para a criação das bibliotecas aplica os fundos para a compra de obras clássicas, e de outras que aparecem relativas a *educação moral e industrial do Povo*, e as distribuiu a cada uma dessas escolas, a cargo dos professores e fiscalização da competente autoridade, que concede, sob diversas garantias a leitura de qualquer pessoas (MARANHÃO, I. 1868, NÃO PAGINADO, grifo nosso).

Dessa forma, o inspetor diferencia uma formação que se preocupa com aspectos relacionados à moralidade do indivíduo, da focada simplesmente em habilitar para o mercado de trabalho. Apesar de ter estruturado a sua escrita no fragmento em destaque de uma forma que dá a entender que ambos termos estão diretamente ligados no processo educacional do indivíduo e que embora não esteja incorreto, é precisamente essa alternância de significados e sentidos que dificulta a nossa compreensão, estimulando-nos a debater em torno das nomenclaturas em uso e das interpretações.

Quanto ao comportamento político peculiar apresentado na gestão desses cinco inspetores públicos se pode verificar em suas ações um conjunto de práticas cristalizadas e enraizadas que caracterizaram a cultura administrativa; ações muitas vezes semelhantes ou complementares, e outras sustentadas em ideais até mesmo opostos. Em relação às distinções, além de constatarmos inspetores com posicionamentos contrários como Sotero dos Reis

(liberal) e José da Silva Maia (conservador), identificam-se outros bem distintos, como por exemplo, quando o próprio doutor Silva Maia destacou que era necessário revisar alguns regulamentos, já que estavam mais preocupados em aumentar os benefícios da classe docente, defendendo a mudança desses regimentos quando propõe maior endurecimento da fiscalização, do controle e da penalização desses profissionais, pois eles seriam um dos principais responsáveis pelos graves problemas do ensino; enquanto Antonio Marques Rodrigues partia de um ponto de vista oposto, chegando a sugerir que se fosse preciso se reduzissem a quantidade de escolas, mas que se procurasse uma forma de garantir um melhor ordenado dos professores, pois acreditava que isso seria fundamental para o desenvolvimento da instrução pública.

Quanto às semelhanças na atuação desses agentes públicos, percebemos que tanto José da Silva Maia, quanto Casimiro Sarmiento e Caetano de Souza viam o quanto o papel dos pais era vital para o sucesso das ações de ensino, chegando a propor este último, que a lei que multava os responsáveis pela negligenciar as crianças de irem para as escolas começasse a ser aplicada primeiramente nas cidades, para que se acompanhasse melhor o processo, e as cidades e povos dos interiores se fossem acostumando com essa dinâmica imposta. Além disso, todos destacaram a carência de recursos, de compêndios e utensílios e sugeriam medidas que melhorassem a estrutura do mesmo, a ponto de Antônio Marques Rodrigues realizar um trabalho forte de distribuição de livros e materiais básicos, ao destacar que os avanços ocorridos nos períodos foram provenientes dessas ações. As categorias mais recorrentes encontradas nos relatórios foram organizadas segundo as permanências dos critérios levantados por eles nos dispositivos legais e serão analisadas com mais profundidade na seção a seguir.

SEÇÃO III

A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO



Foto 3: Ilustração de uma sala de aula

Fonte: Figura de repositório de imagens de domínio público disponível em [www.pixabay.com]

3.1 Instrução ou Educação no Maranhão Imperial: perspectiva dos relatórios de presidentes de província e dos inspetores da instrução pública

Ao se realizar um estudo buscando a compreensão de determinado conhecimento ligado a uma área específica, é sempre necessário, dentre outros fatores, o entendimento das principais categorias e terminologias que fundamentam a base estrutural do objeto analisado. Conceitos que precisam ser corretamente interpretados, principalmente num trabalho de cunho histórico que pesquisa diversas atividades e criações dos homens de outros tempos, pois eles podem alterar significados de acordo com a linguagem adotada. Na obra *Islands of History*, Sahlins (1985) aborda a questão relacionada aos sentidos, utilizando o termo *signos*, para afirmar que quando eles são usados num contexto histórico teriam a capacidade tanto de reproduzir, quanto de transformar a significação original (BIERSACK, 1992, p. 117). Para ele, a significação constituída numa estrutura presente, seria aquela do passado, modificada por circunstâncias. Chartier (1989, p. 4) corrobora essa visão quando concebe a linguagem, não como um simples retrato já preestabelecido de significado e sentido, mas abordando-a como uma produção da realidade, que se daria justamente pela construção dos significados por meio das suas interações.

O destaque inicial ao entendimento dos termos instrução e educação se dá em vista de compreendermos os sentidos colocados nos registros e na época, como também as intencionalidades implícitas na documentação; debate que se relaciona com o objeto de estudo, com os sujeitos atuantes e o lugar onde falam/atuam no período em foco. Essa discussão num primeiro momento parece ser simples, mas na verdade, se apresenta como pano de fundo de duas visões distintas acerca da historiografia educacional do século XIX, ambas relacionadas com o processo de descentralização da instrução elementar adotado no país durante esse período.

O principal centro dessas divergências, sem dúvida, foi a única emenda da Constituição Imperial de 1824, que ficou conhecida como o Ato Adicional de 1834, aprovado pela Lei n.º 16 de 12 de agosto daquele ano. Essa legislação surgiu poucos anos após a renúncia do imperador D. Pedro I e tinha como principal objetivo minimizar conflitos políticos originados por essa vacância, tentando conciliar os interesses da regência com os regionais. Contudo as consequências dessa emenda à constituição para a história da educação dizem respeito à delegação de poderes dada para as câmaras municipais e provinciais, criando assembleias legislativas provinciais que passaram a ter poder de legislar e organizar vários

setores da administração, entre eles, a instrução primária e secundária (LUAIZA, 2010).

Verifica-se essa deliberação nos seguintes artigos do Ato Adicional de 1834:

Art. 9º Compete às Assembléias Legislativas provinciais propor, discutir e deliberar, na conformidade dos artigos 81, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 da Constituição.

Art. 10. Compete às mesmas Assembléias legislar:

§ 1º Sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica da respectiva Província e mesmo sobre a mudança da sua Capital, para o lugar que mais convier.

§ 2º Sobre *instrução pública* e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes *e outros quaisquer estabelecimentos de instrução* que, para o futuro, forem criados por lei geral (BRASIL, 1834, grifo nosso).

Verifica-se que os legisladores utilizaram a expressão instrução para se referirem às responsabilidades que haviam sido delegadas às províncias sobre o ensino elementar, e não utilizaram o termo educação em nenhum momento, nem no Ato Adicional de 1834, nem na primeira e única lei geral sobre a instrução primária no Brasil durante o período monárquico: o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827. A discussão acerca da intencionalidade na escolha de uma expressão em detrimento de outra, engloba visões opostas acerca da educação no período imperial, como destacam Gondra e Schneider (2011, p. 12), já que “[...] os estudos [...] procuram observar o emprego dos termos educação e instrução, considerando que essa distinção pauta o debate acerca das modalidades de intervenção educativa no século XIX”.

Antes de discutirmos o uso desses termos e, conseqüentemente, apontarmos distinções significativas entre eles, é importante destacar que vários historiadores da educação utilizam em suas obras essas expressões de maneira intencional e consciente como sinônimos, por não concordarem aparentemente com qualquer diferença de sentido entre eles. Um exemplo a ser destacado pode ser encontrado no trabalho em conjunto de Lima e Macedo (2013), que integram o projeto de pesquisa *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)*, coordenado pela professora Souza (2013); investigação que contou com um esforço coletivo de pesquisadores de 15 estados brasileiros, que se ocuparam da educação elementar e deram ênfase à escola graduada no período estabelecido como parâmetro comum. O foco de Lima e Macedo (2013) foi o de rastrear o modelo de organização do ensino primário concretizado na força material e ideológica do grupo escolar, e ao falarem das finalidades educativas e da organização curricular na escola primária republicana, recorreram ao pensamento de Sacristán (2001) para destacarem a relevância desse processo e fundamentarem que instruir e educar tem o mesmo significado:

A escola e, por conseguinte, o processo de ensino que nela se desenvolve tem sua gênese e história orientada por um ideal de melhorar a sociedade e o ser humano.

Educar, instruir o povo é, então, uma iniciativa indispensável para garantir a superação das limitações de origem e proporcionar os meios para o desenvolvimento pessoal e guiar o progresso da sociedade (LIMA; MACEDO, 2013, p.188, grifo nosso).

Como se pode perceber, os conceitos de “educar, instruir o povo” carece de diferenças, uma vez que o uso da vírgula iguala os dois termos, na contramão do educar e do instruir identificado separadamente em alguns relatórios já analisados de presidentes e inspetores, como também em muitos trabalhos de história da educação brasileira e maranhense.⁵⁶ Essa prática semântica se repete em outros trechos, como por exemplo, quando defendem a necessidade de disseminação da escola como garantia para o fortalecimento da nação, uma vez que não existe “[...] serviço que mereça mais afeto dos governos democrático do que a *instrução popular* [na medida em que a] finalidade da *educação primária* é o progresso social” (LIMA; MACEDO; 2013, p. 193, grifo nosso).

Além dessas menções mais diretas, verificamos que neste estudo há uma certa preferência pelo uso da expressão educação, mesmo em períodos que muitos outros autores optam geralmente pela utilização da palavra instrução⁵⁷. Ao falarem do desenvolvimento do processo de escolarização primária nos estados de Goiás e Minas Gerais, partem do pressuposto de que essa expansão era fundamental para a sociedade, na medida em que ela “[...] requeria uma educação moralizadora, que estimulasse o amor ao trabalho, à higiene, a Deus e à pátria” (LIMA; MACEDO, 2013, p. 189). O presidente da Província do Maranhão Jerônimo Martiniano Figueira de Melo (1843 - 1844), ao apresentar a situação da instrução pública, faz uma relação similar entre o ensino e a preparação para a atuação no mercado de trabalho, apesar de ter escolhido um termo distinto, ao afirmar que esse importante ramo da Administração, tinha a tendência de difundir “[...] a instrução primaria, e secundaria, e á preparal-os assim para mais elevados estudos, e para os diferentes cargos e empregos da sociedade” (MARANHÃO, R. 1843, p. 51). Para o presidente Joaquim Franco de Sá (1846-1847), a diferenciação entre essas expressões parece ser inexistente, já que as usa como sinônimos: quando relata que o ponto principal almejado pelos governantes em relação ao ensino seria o de haver uma formação mais elementar oferecida para a todas as classes, “aparelhando pela *educação* homens uteis” enquanto um grupo específico poderia “[...] dedicar-se a *instrucção* literaria e superior” (MARANHÃO, R. 1847, p. 41, grifo nosso) –

⁵⁶ Ver Faria Filho (2007) em *Instrução elementar no século XIX*; Gondra e Schneider (2011) em *Educação e instrução nas províncias e na corte imperial*; Souza (2013) em *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil*;

⁵⁷ Ver Fernandes (2003) em *Administrações Maranhenses*; Godóis (2008) em *História do Maranhão*; Lima (2008) em *História do Maranhão: a monarquia*; Meireles (2008) em *História do Maranhão*.

enfim, a uma instrução elitizada, reforça sua despreocupação em delinear o sentido dos termos no âmbito pedagógico (supostamente invertidos!), se seguimos as concepções de alguns autores⁵⁸. Já José da Silva Maia (1870-1870), a partir de seus atos administrativos, referencia os dois termos nas suas distinções quando expõe no relatório de 28 de outubro de 1870 as “[...] vantagens para a *instrução e educação* da nossa infância” (MARANHÃO, R. 1870b, p. 8, grifo nosso), separando-os pela conjunção aditiva “e” que indica aqui duas tarefas e dois objetivos. Neste tentame, apesar de Herculano Ferreira Pena (1849-1849) ter suas peculiaridades, se aproxima mais de Joaquim Franco de Sá, quando relaciona *educação* com a formação de homens úteis como faz o gestor liberal, embora acredite que as instituições escolares daquela época tivessem uma função educativa, defendendo que “muitos Pais de famílias, que nem sabem apreciar *as vantagens da educação*” (MARANHÃO, R. 1849, p. 35, grifo nosso), não levam seus filhos às salas de aula por desconhecimento. Neste sentido, Antonio de Oliveira (2003), ao tratar dessas nomenclaturas quando se refere ao ensino público no oitocentos, nos alerta sobre o que seria o maior princípio moral conhecido e opta pela diferenciação dos termos como alguns dos presidentes citados: “sem *instrução* e sem trabalho nada de bom pode a criatura humana fazer” (p. 43).

Antonio Oliveira (2003) reunia condições que o habilitaram a escrever sobre o ensino público da Província do Maranhão do século XIX, visto que dedicou grande parte da sua vida à instrução local, criando a escola noturna Sociedade Onze de Agosto, além de fundar a Biblioteca Popular em São Luís⁵⁹, que embora não fizesse parte da Escola Popular (prédio onde radicava a Onze de Agosto e a Biblioteca Pública Provincial), sua dinâmica como estabelecimento diferenciado estimulou práticas leitoras e a instrução no Maranhão, segundo Castellanos (2017).⁶⁰ Em sua obra, em defesa do ensino público, aborda vários aspectos que só lhes foram possíveis descrever e analisar por sua vivência e atuação naquele período, já que experimentou a situação da instrução pública e denunciou as principais

⁵⁸ Ver Gondra e Schneider (2011) em *Educação e instrução nas províncias e na corte imperial*; Souza (2013) em *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil*; Rizzini e Araújo (2011) em *Educação e instrução nas províncias do Amazonas e Pará*; Schmidt (2011) em *Educação e instrução nas províncias de Santa Catarina*.

⁵⁹ “A Biblioteca Popular, constituída com donativos particulares, em 1872, tinha sido “[...] freqüentada por 2633 leitores, e em 1873 por 3107, [contando com] 4169 volumes de obras muito preciosas [e] entre muitos livros, que [dera Frei Marianno da Conceição Vellozo] a esta Bibliotheca, [fez] também presente das obras completas e raríssimas [...] do autor da *Flora Fluminense*, única na Província” (MARQUES, 1876, p. 48). Lente de Retórica no Convento de São Paulo, que também lecionava História Natural no Convento de Santo Antônio”. (CASTELLANOS, 2017, p. 200).

⁶⁰ Instalada na Rua Formosa, sua comissão administrativa foi integrada pelo Dr. Antonio de Almeida Oliveira, o Dr. Gentil Homem de Almeida Braga e Policarpo José Pinheiro, segundo o Almanak de 1875, e teve como bibliotecário do estabelecimento Albano Jansen P. de Lima, segundo o Almanak do Diário do Maranhão (1878).

objeções ao ensino obrigatório, na media em que defendia que tanto o Estado, quanto os pais tinham a função de educarem suas crianças. Para ele:

É supremo interesse da sociedade que em seu seio não existam homens ignorantes e faltos de educação. *Na ignorância e na falta de educação* é que reside a fonte da miséria e da desordem, dos crimes e dos vícios de toda sorte, como é nestes males que estão as principais causas dos perigos e desprezos sociais. Assim *é dever do pai instruir o filho e do Estado promover e facilitar o cumprimento do dever do pai*. O Estado, portanto, abre escolas em toda parte, e espera que *as façam frequentar por seus filhos todos aqueles pais, que não puderem educá-los particularmente*. Se, porém, há pais degenerados, que não curam da educação de seus filhos, ou que a sacrificam a outros interesses, preciso é que o Estado faça desse procedimento um delito, e o torne passível de certa penalidade. Sua intervenção tem tudo o que é preciso para ser legítima (OLIVEIRA, 2003, p. 71, grifo nosso).

O fundador da Sociedade Onze de Agosto reconhece, assim como também fez o inspetor da instrução pública Antonio Marques Rodrigues (1864-1865) no seu relatório de 1 de abril de 1865, que “ignorância é uma ameaça permanente contra a propriedade e as pessoas”, e que a falta da educação provoca um dos maiores males para a sociedade. O presidente da Província Francisco Primo de Souza Aguiar (1861-1862), reforça essa visão no relatório de 3 de julho de 1861, quando destaca que não perderia tempo em “[...] demonstrar a importancia do desenvolvimento e progresso da instrucção publica [visto que isso já havia sido] tão bem dito e provado pelos mais abalisados sábios” (MARANHÃO, R. 1861b, p. 20). Entretanto, diferentemente da visão de Lima e Macedo (2013), Antônio de Almeida apresenta um uso variado das expressões instrução e educação, ora tendo o mesmo sentido e em outros momentos com significados distintos, mas sempre defendendo que a responsabilidade estatal abrangia todo o contexto que se refere a esses conceitos.

Na obra de Oliveira (2003) encontramos vários fragmentos que apresentam uma definição distinta entre os dois principais termos aqui analisados para tratar do ensino, podendo ser verificado claramente nos capítulos em que analisa o papel da mulher no processo de escolarização. Ao defender que “[se tornava] necessário dar todo o desenvolvimento à educação da mulher, ou instruí-la de modo que cada casa [pudesse] ser uma escola” (OLIVEIRA, 2003, p. 336, grifo nosso), há uma exposição direta da divergência que faz entre as terminologias. Além disso, demonstra reconhecer em vários momentos a abrangência da educação como conceito, tanto que ao afirmar que “a educação da mulher é mais difícil que a do homem”, faz uma ressalva de que “[...] está entendido [quando fala] da educação, [àquilo] que se pode chamar [de] comum” (OLIVEIRA, 2003, p.118, grifo nosso). Uma exposição que combina esses pontos e nos permite uma melhor compreensão, é quando pondera as funções do homem e da mulher numa família, atribuindo-lhe ao primeiro um papel

mais representativo na sociedade, enquanto a segunda carregaria a responsabilidade por aspectos mais ligados à moral e ao emocional, concluindo que:

É por isso que a sociedade, de acordo com a natureza, tendo imposto o dever de educar à mãe, imporia o de instruir ao pai, se não precisasse dele para outros misteres, e a escola mesmo não fosse mais eficaz. O pai traz à família os cômodos da vida e as vantagens da sociedade. A mãe lhe oferece na educação dos filhos, nos cuidados, na estima, nos confortos, de que o cerca os cotidianos prazeres do lar. Corre ao pai o dever de ganhar e governar o patrimônio da família; a mãe o de formar o coração dos filhos no amor de Deus e dos homens. É a mãe que inspira o bem e faz amá-lo. É o pai que por virtude positiva corrige ou comprova o que as lições da mãe tem de falso ou verdadeiro (OLIVEIRA, 2003, p. 339, grifos nossos).

O pai, segundo Oliveira (2003), além de buscar o sustento da família, deveria comprovar o aprendizado de seus filhos, segundo o ensino transmitido pela mãe, que também tinha a responsabilidade de auxiliar na formação do caráter de suas crianças por meio da inculcação de valores éticos e morais. Interessante é que mesmo sem ter se preocupado em colocar uma definição direta em relação às terminologias, quando alude que o ato de instruir corresponde ao pai e o ato de educar à mãe aponta de maneira exemplar a distinção entre termos tão discutida entre os historiadores da educação. Nos estudos dos relatórios dos presidentes e inspetores da instrução pública da província maranhense encontramos muitas associações com a proposta de Oliveira (2003), que apontam a família como um fator indispensável para o sucesso de quaisquer avanços no ensino. Algumas desses termos encontrados nos dispositivos são: a “[...] necessidade de incentivo do governo para obrigar os pais a mandarem seus filhos à escola [segundo Eduardo Olímpio Machado (1851-1852) de que] alguns pais inutilizam os sacrifícios do estado” (MARANHÃO, R. 1851, p. 12); “[...] a pobreza das famílias fazia com que deixassem de enviar seus filhos à escola” segundo João Silveira de Souza (1859-1861) (MARANHÃO, R. 1860, p. 12; 1861b, p. 19); a “[...] imposição de multas aos pais que não enviassem seus filhos à escola” como defendia novamente Eduardo Olímpio Machado (1854-1855) (MARANHÃO, R. 1855, p.18).

Para Oliveira (2003, p.136) a educação do indivíduo necessitava de uma ação em conjunto das escolas com as famílias, já que dentro de uma metodologia ideal de ensino, o professor deveria considerar a “[...] educação da escola como a continuação da que o menino recebe na família”, pois os alunos ao irem para aquelas instituições receberiam inicialmente provisões de conhecimentos já adquiridos no seu cotidiano. Entretanto, o reconhecimento dessa contribuição oriundo do lar acabou se transformando no século XIX, em uma objeção para a implantação da instrução pública obrigatória, pois, segundo alguns críticos, ela tiraria a liberdade e a autoridade dos pais de escolherem enviar ou não os seus filhos para as instituições ensino e a liberdade da prática religiosa segundo os livros em uso definidos por

prescrições legais. É nessa perspectiva que Oliveira (2003, p. 73) defendia que se um pai chegasse a negar alimento a seu filho, o Estado deveria intervir pelo bem da criança, de modo semelhante “quando o despotismo ou o desleixo paterno chega[sse] a privar o filho dos benefícios da instrução, o Estado [teria o] direito de intervir para fazer cessar esse mal”. Ele finaliza enfatizando que um professor deveria “[...] compartilhar com a mãe o cuidado da *educação moral* do menino, [mas quanto ao que ele chamou de *educação intelectual*] a mãe deve[ria] dá-la na falta do professor pela razão de que esta *educação* é um trabalho, e o trabalho coletivo é mais eficaz que o individual” (OLIVEIRA, 2003, p. 335).

Outra autora que apresenta diferenciações diretas em relação ao uso desses conceitos é Araújo (2013). Ao afirmar que a missão da escola pública como uma instituição de socialização era expandir-se “[...] à criança brasileira e descendente de estrangeiro para *educa-las* e *instruí-las* uniformemente nos exercícios dos estudos coletivos e sentimentos morais únicos” (p. 204) na sua obra *A criança, educação de escola*, demonstra considerar que essas expressões têm sentidos distintos, quando complementa que “[...] o ensino primário destinava-se a aparelhar a sociedade com uma *educação* e *instrução* compatíveis com o fim a que se destina” (ARAÚJO, 2013, p. 224). Nessa mesma linha, Schueler, Sá e Ferro (2013), ao falarem sobre a expansão da escola primária graduada nos estados na primeira república, relatam as dificuldades dos historiadores na tentativa de reconstruírem histórias locais, necessitando sempre de investimentos que permitam o aparecimento da “complexidade de uma *educação* e *instrução* construídas sob os marcos de um projeto republicano ambicioso de reconstrução da nação” (p. 163).

No intuito de discutirmos as visões antagônicas apresentadas pelos historiadores da educação acerca do ensino brasileiro no século XIX e tomando por base as terminologias utilizadas pelos gestores das políticas aplicadas ao ambiente escolar, se faz necessário, primeiramente, uma distinção clara entre os termos. Instrução segundo o ICCP (1988, p. 32) “[...] expressaria o resultado da assimilação de conhecimentos, hábitos, e habilidades” sendo caracterizado pelo nível de desenvolvimento do intelecto e das capacidades criadoras do homem, além de destacar que ela “pressupõe determinado nível de preparação do indivíduo para sua participação numa ou outra esfera da atividade social” (p. 32).

Gondra e Schneider (2011, p. 12, grifo nosso), fazem uma relação desse termo com o processo de escolarização:

o termo instrução parece estar mais acoplado à ideia de escolarização, articulando-se, portanto, com o conjunto de medidas voltadas para organizar e legitimar o equipamento escolar na sociedade brasileira, tais como: a questão das idades, dos tempos, saberes, espaços, métodos, professores, gestão, liberdade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, por exemplo. A título de simples ilustração, vale lembrar

o emprego do *termo instrução* para designar os responsáveis locais por essa questão e o nome atribuído a alguns periódicos especializados no debate acerca da escolarização do povo.

Gondra e Schneider (2011) sistematizam o que outros autores afirmavam em suas publicações, de que o termo instruir era muito mais voltado para a oferta organizada de conteúdos específicos trabalhados em uma instituição escolar. Oliveira (2003, p. 77) complementa essa visão ao indicar que a instrução seria uma espécie de garantia de riqueza tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade como um todo e que “[...] *instruir* o povo [é] aumentar a sua produção e diminuir a sua força bruta, torna-lo cordato, pacífico e conhecedor dos seus deveres são ideias correlativas”, além de ser um dever do Estado o fato de mobilizar todos seus esforços para promover a instrução visto que seria “[...] uma garantia de espontaneidade, de paz e de brandura, que traz sempre arvorada a bandeira da justiça, dos bons costumes e da ordem, sem ser preciso passar por cima de cadáveres, ou sem maculá-la de sangue” (OLIVEIRA, 2003, p. 78).

O presidente de província e também inspetor da instrução pública José Silva Maia (1870) afirmara em um de seus relatórios que a instrução deveria ser um dos aspectos de maior atenção dos governos, e que a sociedade deveria conhecer os benefícios que “[...] resultão da *instrucção* do povo, e quanto é vantajoso para uma nação constituída como a nossa elevar o cidadão até a altura de comprehender os seus direitos e de ter consciência dos seus deveres” (MARANHÃO, R. 1870a, p. 13). Segundo o presidente Eduardo Olímpio Machado (1852-1855), o Maranhão buscava, dentro das suas possibilidades, fomentar o desenvolvimento do ensino público, visto que durante o seu mandato “[...] a província [...] em proporção das suas rendas, [teria] sido uma das mais liberaes do imperio em diffundir a *instrucção*” (MARANHÃO, R. 1854, p.12). Por outro lado, Ambrósio Leitão da Cunha (1863-1863) defende que o cuidado “[...] desse importantíssimo assumpto deve ser um dos maiores empenhos dos poderes publicos, quer geraes, quer provinciaes” (MARANHÃO, R. 1863b, p.11), ao mesmo tempo em que Joaquim Franco de Sá (1846-1847) reduz essa premissa ao direciona-la à necessidade do fortalecimento da indústria e do trabalho no país, quando afirma que seria muito importante “[...] dar á *instrucção publica* alguma tendência, e á mocidade educada alguns recursos para que [se acompanhasse] o movimento da época, e compartilhar seu brilhante destino” (MARANHÃO, R. 1847, p. 41-42), dando uma relevância maior para a necessidade de disponibilizar uma oferta de mão-de-obra mais capacitada e acessível via instrução, permitindo que a produção pudesse ter mais chances de concorrer com a dos países estrangeiros.

Se para o inspetor Caetano de José de Souza (1855-1856), ao avaliar as iniciativas inexpressivas ou não dos administradores para com a instrução pública e ao ter que posicionar-se na assembleia legislativa provincial quando emite algum tipo de parecer na área, descreve que “[...] força é confessar, que o bom estado [da instrução] não é muito lisonjeiro” (MARANHÃO, I. 1855b, NÃO PAGINADO), na medida em que continuava sem avanços significativos; para Antônio Marques Rodrigues (1864-1865) era indispensável uma atenção aos benefícios trazidos pela industrial fabril ao país, cabendo aos gestores fortalecer “[...] a educação profissional, o conhecimento das maquinas, [as] práticas dos processos e [a] cultura do belo, para apresentar nos mercados o produto perfeito, elegante e barato” (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO). Contudo, Casimiro José de Moraes Sarmiento (1843-1844) em correspondência ao presidente João José Moura Magalhães (1844-1844) reclama “[...] que essa porção da mocidade que tantas esperanças há de ser utilíssima ao país vinham recebendo uma instrução para as artes e ofícios (sapateiro, carpinteiro, marceneiro e artes domésticas, etc.) com maior rigor” (MARANHÃO, C. 1844c), em detrimento das aulas de primeiras letras, que seriam conhecimentos humanos indispensáveis e básicos para qualquer outro tipo de formação.

Essa maior atenção do Estado em relação ao ensino público é destacada também por Lima e Macedo (2013), dando ênfase a outros instrumentos que contribuiriam para a concretização de uma escola primária moderna, na qual “a estratégia encontrada é a constante reforma da instrução pública” (p.193). Na análise dos relatórios oficiais que relatavam as condições do ensino no Maranhão, encontramos várias solicitações e campanhas para que se realizassem reformas, como no dispositivo de Eduardo Olímpio Machado (1851-1852), de 7 de setembro de 1851, que aponta sobre “[...] os defeitos que acabo[ou] de compendiar, [os quais] demonstrão plenamente a necessidade de serem revistos os regulamentos concernentes á instrucção escolar” (MARANHÃO, R. 1851, p. 12); registros que mostram sua disposição e comprometimento para a sua realização, caso a Assembleia Provincial o autorizasse a organizar e a reestruturar. Antes dele, no relatório do presidente Joaquim Franco de Sá (1846-1847), também se registra a necessidade de uma reestruturação da instrução pública, mas destaca que “[...] o pouco tempo, de que [tem] podido dispôr em tão curta Administração, e obrigado a attentar por tão variadas precisões da Provincia, não [lhe] permittio entender acuradamente neste trabalho” (MARANHÃO, R. 1847, p. 43).

Percebemos nas definições apresentadas pelos autores citados e alguns registros de presidentes e inspetores descritos, que o sentido dado ao termo instrução é mais direcionado para um tipo de preparação do indivíduo, que teria a finalidade de dar condições

para que assimilasse conhecimentos e habilidades necessárias que lhe permitissem tanto o desenvolvimento satisfatório de atividades profissionais, quanto o tornasse mais adequado para participar de uma ou outra esfera da atividade social. A utilização mais intensa dessa terminologia tem a intencionalidade de apresentar seu aspecto formativo mais limitado e direcionado para fins específicos, muito ligados a questões profissionais.

Em relação ao uso do termo educação verificamos que se apresenta mais abrangente e completo, “[...] remetendo a um conjunto de ações mais difusas, que recobrem aspectos variados das condutas de diferentes sujeitos sociais” (GONDRA, 2011, p. 12). Para Martins (1990) ela é “[...] um processo que se preocupa com a formação do homem em sua plenitude”, e não é aplicada de maneira restrita ao indivíduo em si, mas “[...] simultaneamente, busca a transformação da sociedade em benefício de seus membros” produzindo um processo de transformação que “[...] direciona o educando para a autoconsciência” (MARTINS, 1990, p. 23). É, portanto, uma perspectiva mais complexa e que não se refere à mera absorção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, mas busca um processo de mudança social. O presidente da província de Rio de Janeiro, Alberto de Seixas Martins Torres (1897-1900), em mensagem enviada à Assembleia Legislativa em 15 de setembro de 1899, apresenta uma visão interessante acerca da educação além de justificativas que incentivassem os governos a priorizá-la:

Educar, é a primeira, a mais imperiosa das necessidades do nosso paiz. *Educar*, estabelecendo o equilíbrio indispensável entre o desenvolvimento physico, moral e intelectual de cada individuo; *educar*, para desenvolver e corrigir as faculdades naturaes do homem brasileiro; *educar*, para aperfeiçoar os estímulos e rectificar os defeitos com que as condições da herança e do meio modelam os filhos da nossa terra. *Educar*, enfim, para fazer a cultura do sentimento, do espírito e do character nacional, de forma a constituir com a unidade das idéias e dos móveis morais e intellectuaes, a mais solida fôrça da unidade da Patria. (RIO DE JANEIRO, apud ARAUJO; SOUZA; PINTO, 2013, p.116, grifo nosso)

É interessante notar que nessa definição o termo educar engloba o desenvolvimento do equilíbrio de formas de *ser* e de *estar* mais gerais, bem como um aperfeiçoamento constante, inserindo-se inclusive aspectos sentimentais e de formação moral que constituem maneiras de pensar e reagir. Antonio Oliveira (2003, p. 335) complementa ao afirmar que “a educação (é) a arte de tornar o homem bom”, defendendo que a moral não seria desenvolvida simplesmente aperfeiçoando o raciocínio do indivíduo, mas fortalecendo o hábito de praticar a virtude. Essa ação de aplicar na vida diária aspectos muito além dos conhecimentos transmitidos em sala de aula teria a capacidade de fazer uma transformação no indivíduo e não apenas atender à alguma intencionalidade específica, conforme registra o inspetor Francisco Balthasar da Silveira (1853-1853) em relatório dirigido ao presidente

Eduardo Olímpio Machado (1852-1854), em 30 de dezembro de 1853, no qual delineia que o objetivo de muito dos alunos e até de alguns profissionais que se envolviam no ensino, era o de meramente buscarem uma “[...] inspiração à vida política própria do nosso sistema de governo e da nossa índole” (MARANHÃO, I. 1853a, NÃO PAGINADO).

Souza (2013) entre as várias obras que discutem a história do ensino primário no Brasil, ao analisar a escola graduada em *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil*⁶¹, e defender a sua necessária relação com a Teoria da forma escolar, afirma que este processo de escolarização abrangeu uma nova relação pedagógica e um novo espaço de socialização, no qual há uma vinculação da existência de “[...] saberes objetivados de socialização e o tempo escolar [que] se constitui como nova regulação das condutas” (SOUZA, 2013, p. 25), ampliaram as funções do ensino via essas transformações.

A passagem do modo individual para o simultâneo foi fundamental nesse processo. A esse respeito, Guy Vincent (1980) assinala a importância que teve as escolas dos Irmãos de Jean Baptiste de La Salle e o manual *Conduite des Écoles Chrétiennes* para o nascimento de instituições educativas originais no século XVIII. O sentido novo dado ao termo pedagogia passou a vincular-se com o sentido da moral tornando importante não somente instruir, mas também educar, o que significou a integração da vigilância e do controle na relação pedagógica. Com o ensino simultâneo, o grupo-classe modificou as relações dos mestres com os alunos instaurando uma distância pedagógica (SOUZA, 2013, p.26, grifo nosso).

A análise de Souza (2013) traz uma nova perspectiva muito bem fundamentada e mais complexa da evolução do papel histórico da escola no Brasil, apresentando um posicionamento de que não seria correto afirmar que os lugares de ensino sempre tiveram o papel de educar, na medida em que, pela dimensão do conceito só veio a acontecer após uma transformação no tipo de relação pedagógica estabelecida via método de ensino nos espaços escolares. Por outro lado, demonstra que instituições que estavam preocupadas em simplesmente passar um determinado rol de conhecimentos específicos sem uma maior coerência de “[...] princípios de classificação, de trabalho incessante, de cumprimento de horários e normas, de submissão à regra e à vigilância, de medidas de proficiência” (SOUZA, 2013, p. 26), que se integrassem profundamente na “[...] cultura escolar, nos modos sociais de representação do que seja a escola e nas práticas de representação do ensino elementar” (SOUZA, 2013, p. 26), não tinham como sustentar a escolarização num processo educacional. Por isso, concordamos com ela, que apenas com a implantação dos grupos escolares configurados como escolas graduadas no início do período republicano, é que a educação nas escolas primárias brasileiras será a base dos processos de escolarização no ensino público.

⁶¹ Obra organizada em conjunto com as professoras Vera Lúcia Gaspar da Silva e Elizabeth Figueiredo de Sá, e auxiliada por 27 pesquisadores pertencentes a 17 programas de pós-graduação de várias instituições universitárias do país.

É interessante perceber que essa nova perspectiva para as discussões que envolvem o ensino primário no período Imperial e os subsequentes questionamentos que giram em torno de que se foi um período terrível para a área, um atraso completo, um tempo que deixou contribuições irrelevantes ou, até mesmo inexistentes para a história da educação brasileira, tornam mais difícil falar-se em processo educacional no período, visto que, os estudos indicam que os grupos escolares foram implantados só no início do período republicano⁶², e de fato, o termo educação nunca aparece nos regimentos das legislações de âmbito nacional relacionadas à temática. A discussão então seria restrita a avaliar se houve ações e contribuições deixadas no campo da instrução pública no período imperial, realidade mais simples de se comprovar via documentação oficial e investigações realizadas que nos auxiliaram na análise e verificação de atos e fatos.

Nesse sentido, vários autores destacam a existência de distinções significativas entre esses dois conceitos, apesar de encontrarmos também essas expressões como se fossem sinônimas. Embora a historiografia consagrada considerasse que esse período foi terrível para o ensino primário, afirmando que as instituições escolares teriam surgido justamente no vazio que havia sido deixado por outras organizações, essa perspectiva foi questionada por autores, como Faria Filho (2007), quando defende que houve uma série de iniciativas voltadas ao ensino, que, devido à descentralização provocada pelo Ato Adicional de 1834, foram predominantemente de pequena expressão, com algumas exceções de províncias que conseguiram desenvolver algumas metodologias de ensino, traçar um currículo mínimo de disciplinas, estabelecer uma lista padrão de livros a serem adotados, dentre outras medidas que destoam da hipotética inexistência da instrução no século XIX. Embora, boa parte dessa discussão envolve a compreensão dessas terminologias relacionadas ao ensino, bem como seus sentidos e significados que não são diferenciados, mesmo em publicações recentes.

Por vezes, os dois termos – comparecem na literatura pedagógica ora como sinônimos, ora como descritores de fenômenos distintos. Nesse caso, consideramos importante rever e observar o seu emprego e o que pretendem descrever em cada caso, na medida em que possuem carga de significação distinta, cuja diferença parece mantida no uso corrente até nossos dias (GONDRA, 2011, p.12).

Rizzini e Araújo (2011), ao tratarem da educação e instrução pública no Norte do Brasil imperial no Segundo Reinado, dando foco às iniciativas educacionais dos governos provinciais do Pará e do Amazonas dirigidas à instrução elementar nas escolas públicas das capitais e nos pequenos núcleos de povoamento, fazem questão de deixar clara essa distinção,

⁶² Rosa Fátima Souza (2013) afirma que estudos dirigidos por Schueler (2010, p. 26-27) apontam a existência de indícios de que a modernidade pedagógica representada pelas escolas graduadas tenha sido experimentada no país, no final do período Imperial, no Rio de Janeiro, nas chamadas Escolas do imperador.

endossando a visão apresentada por Gondra e Schneider (2011). Considerando as divergências de sentido dessas terminologias, destacam tensões entre a educação e a instrução que foram promovidas nessas províncias, reflexo do modelo nacional e da cultura das populações nativas mestiças e indígenas, apresentando relatos da resistência desses grupos aos modelos escolares impostos, que muitas vezes faziam oposição aos modos de vida daqueles indivíduos.

Apresentando alguns contrastes entre essas expressões, elas destacam que:

Obedecendo aos sentidos diferenciados dos termos educação e instrução observados nas províncias brasileiras do século XIX, empregamos esse termo em dois contextos: um, para indicar o sentido conferido pela documentação citada neste trabalho ao termo educação do povo, um amplo projeto de transformação dos hábitos e modos de vida da população amazônica, por meio da incorporação de novos referenciais civilizatórios e de sentimento religioso; outro, remetido à política de disseminação de determinadas habilidades pela escola, pela da instrução elementar, como o ler, o escrever e o contar, sem esquecer os ensinamentos dos princípios da doutrina cristã (RIZZINI; ARAÚJO, 2011, p. 16, grifo nosso).

A distinção em uso entre esses conceitos adotada pelas autoras é bem semelhante à utilizada por Gondra e Schneider (2011) e outros autores já citados, que defendem a instrução mais voltada para o ensino de algumas habilidades específicas, enquanto a educação seria um procedimento mais amplo de transformação do indivíduo, englobando novos referenciais e aspectos. Tomando como base a visão de Rizzini e Araújo (2011) de que as definições tem sentidos diversos e, de outros autores que trabalham a história da educação no Império como Gondra e Schneider (2011) e Souza (2013), tentamos analisar nos estudos se existe uma defesa de que nas instituições escolares do século XIX já desenvolviam ações educativas nas suas aulas, por meio de uma formação mais ampla e o desenvolvimento de medidas que influenciassem uma reestruturação moral e cultural, ou se eram apenas iniciativas de cunho instrutivo naquele período; portanto mais focada em habilitação mediada pelos conteúdos oferecidos. Rizzini e Araújo (2011), por exemplo, mencionam que os asilos e institutos de ofício seriam estabelecimentos que já desenvolviam uma formação educativa no período oitocentista, conforme se observa no seguinte trecho:

Os asilos e institutos de ensino de ofícios foram as instituições educacionais que melhor integraram esse projeto, composto pela tríade da *educação* (criar novos hábitos de civilidade, disciplina e obediência à hierarquia na casa), da *instrução* (ensino elementar na escola) e do *treinamento* (trabalho manual na oficina e/ou no campo) (RIZZINI; ARAÚJO, 2011, p.17, grifo nosso).

Aqui as autoras apresentam um posicionamento claro quanto ao papel das instituições de ensino do século XIX, afirmando que algumas delas teriam a função de educar. Ambrósio Leitão da Cunha (1863), que além de ter sido Presidente da Província do Pará, ocupou a chefia do executivo maranhense, por cerca de 1 ano e 6 meses (em quatro mandatos), apresentou três relatórios à assembleia provincial, notificando no registro de 24 de

novembro de 1863, seu posicionamento aparentemente semelhante aos de Rizzini e Araújo (2011), ao relacionar o avanço da instrução à criação de estabelecimentos de educação, conforme se observa no seguinte trecho:

Para que a instrução faça rápidos progressos, cumpre não só remover as causas accidentaes de seu atraso, sejam ellas de que natureza forem, mas dar-lhe tambem vigoroso e bem calculado impulso. Será para isso sempre indispensavel uma boa legislação que proporcione á todos, ainda aos mais desvalidos, os meios de se instruírem, e eleve o ensino ao grão de um verdadeiro sacerdócio, honrando-o e retribuindo-o como convem; que anime os estudiosos com merecidos premios e os mande preferir para o exercicio dos cargos publicos de sua especialidade; que crie finalmente estabelecimentos de educação, onde se fiscalize tanto a assiduidade dos professores, como o trabalho dos alumnos, ou o emprego de seu tempo, e onde a divisão e subordinação das materias de ensino sejam completamente adequadas ao desenvolvimento da intelligência (MARANHÃO, R. 1863, p. 11, grifo nosso).

O presidente Ambrósio Leitão (1863) faz distinção nos seus dispositivos oficiais, entre os dois termos, relatando que a instrução estaria relacionada a elementos mais simples do ensino, e conseqüentemente, necessitava de ações mais rápidas e imediatas para conseguir produzir algumas mudanças essenciais. Já quando se referiu à educação, remite-nos a um ensino mais amplo e transformador, que abrangeria vários aspectos e que por isso, necessitaria de um conjunto de medidas mais elaboradas e interligadas para que se alcançasse determinado resultado. Schmidt (2011) ao falar sobre a educação e instrução na província de Santa Catarina, e discutir qual seria o papel da escola de instrução elementar, procura deixar clara essa distinção, que é semelhante à encontrada no relatório de Ambrósio Leitão da Cunha. Ela afirma que:

A distinção entre educar e instruir aparecia sempre que a questão educacional era mencionada. A educação estava voltada à formação geral do homem: valores morais, éticos, religiosos; e a instrução, aos conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento (SCHMIDT, 2011, p. 446).

Esta autora complementa que essa questão educacional passou a ser constantemente mencionada a partir da independência política do Brasil, na medida em que a temática se tornou uma questão de Estado, ganhando cada vez mais espaço nas discussões dos dirigentes do País; ou seja, “[...] a ideia propagada na época era que da instrução dependiam os progressos civilizadores, materiais e políticos de uma nação” (SCHMIDT, 2011, p. 446). Deste modo, a instrução seria uma ferramenta fundamental para a construção do Estado Nacional Brasileiro, sendo fomentada por um processo de escolarização.

Antônio Cândido da Cruz Machado (1855-1857), que ocupou a presidência da província por cerca de um ano e três meses, considera claramente no relatório de 9 de junho de 1856, que esses termos possuíam significados distintos. Ao comentar a existência de formações diferenciadas para os indivíduos, afirmou que a maioria da população se dedicava

exclusivamente aos trabalhos manuais, e com isso “reconhec[ia] desde logo que para ellas não se pod[ia] exigir instrução de grande monta”, sendo a elas oferecidos “simples conhecimentos elementares, como sejam ler, escrever e contar”, além de desenvolverem suas forças físicas e caráter via educação moral. Ele ainda comenta brevemente o papel das instituições de ensino e a responsabilidade estatal.

O estabelecimento de escolas publicas, destinadas para esta classe tão numerosa, tem nos paizes civilizados merecido sempre a atenção dos poderes públicos: *porquanto sua instrução interessa não só a humanidade, como ao Estado, e por isso convem disseminar-a.* Entre nós, *infelizmente, não só o trabalhador, como o que se dedica exclusivamente aos officios mechanicos, ou a outros misteres da vida, não procura receber a menor educação; e quanto á instrução, ás vezes, nem ao menos obter os simples conhecimentos elementares* (MARANHÃO, R. 1856, p.24, grifo nosso).

Antonio Machado descreve como uma classe de pessoas que ficava concentrada apenas em trabalhos e/ou ofícios mecânicos desprezava os conhecimentos mais elementares fornecidos pela instrução, quanto aspectos abrangentes oriundo da educação. Essa questão terminológica expõe intermitentemente uma série de dúvidas que interferem na compreensão do tipo de intervenção educativa realizada ou não pelo Estado no período. Para Schmidt (2011, p. 447) a “[...] educação era vista pelos dirigentes como um caminho para a concretização de uma nova política para o país”, pois por meio desse processo a população poderia ser envolvida nos interesses do governo, já que os gestores procuravam via espaços de ensino tanto instruir, quanto educar o povo, na media em que,

A escola, além de ser espaço para instruir as crianças com conhecimentos específicos das diferentes áreas, também, e principalmente, era espaço de difusão de valores morais e religiosos para a formação de uma “civilidade”, questão indispensável para o desenvolvimento (SCHMIDT, 2011, p. 447).

Percebe-se aqui um posicionamento favorável a uma dupla função da escola: instruir, fornecendo os conhecimentos específicos necessários para habilitar o aluno; e educar, trabalhando aspectos relacionados a valores morais, éticos e religiosos que tornariam o indivíduo civilizado. Fernando de Azevedo⁶³ (1996), que é um dos principais autores da historiografia educacional, discorda de que nesse período as instituições escolares teriam conseguido oferecer *educação* aos seus alunos, principalmente após o Ato de 1834, na medida em que “[...] teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada” (p. 576). A sua narrativa produz um efeito de praticamente

⁶³ Formado em Direito, professor e jornalista, foi diretor da Instrução Pública no Distrito Federal e em São Paulo, secretário da Educação e Cultura do município de São Paulo e fundador da Universidade de São Paulo. Ao ser encarregado de escrever uma introdução para o Censo de 1940, a preparou e redigiu em um ano e meio intitulando-a *A cultura brasileira* (1971), obra que dividida em três tomos, dedica o terceiro para abordar a educação brasileira, desde as primeiras ações jesuíticas até a sua atualidade (HILSDORF, 2011).

apagar boa parte das iniciativas em prol da instrução pública anteriores a 1930, pois no período imperial, segundo ele, o governo havia se eximido de levar a educação a todo território nacional, deixando-lhe a atribuição às províncias que não teriam como serem cumpridas (HILSDORF, 2011).

Hilsdorf (2011) destaca que *A cultura brasileira* (1996) de Azevedo se tornou ponto de partida para vários autores que começaram a pesquisar temas silenciados, com destaque para as interpretações opostas à suposta influência negativa do Ato Adicional de 1834 para a instrução pública. Dentre esses estudiosos, Haidar (1972), logo na introdução da sua tese afirmava que apesar de ter escolhido inicialmente estudar as primeiras reformas da República, notou que seria indispensável analisar os dados imprescindíveis originários do período imperial e comprova que a descentralização além de não ter sido um preceito constitucional não provocou um vazio da educação brasileira no período.

Hilsdorf (2011, p. 360, grifo nosso) comenta a visão de Haidar (1972), afirmando que:

[...] sustenta que o Ato Adicional instaurou dualidade de competência entre os poderes em matéria de legislação educacional, que a prática veio a transformar em uma “partilha bem diversa das competências em matéria de educação” (1972, p.19). *Além disso, rejeita a tese de que a descentralização tenha gerado um ensino secundário desarticulado e dual*; para ela essa modalidade de ensino esteve, em verdade, indiretamente controlada pelo Poder Central durante todo o Império, haja vista o Centro ter conservado, de fato, o monopólio dos estudos superiores, mediante o mecanismo dos exames parcelados de preparatórios.

Como se pode observar, Haidar (1972) é uma das autoras que apresenta um posicionamento contrário à historiografia mais tradicional, em relação tanto à natureza, quanto as suas consequências para o ensino primário e secundário imperial, pois destaca que não se pode afirmar indistintamente que esse fato não havia caracterizado uma predominância descentralizadora dos liberais, na medida em que “[...] foram mantidos o Poder Moderador e a vitaliciedade do Senado e foi rejeitada a autonomia municipal” (HILSDORF, 2011, p. 360). Nessa lógica, o Ato Adicional de 34 foi uma espécie de termo de compromisso entre as tendências liberais e conservadoras, que na prática acabou fazendo uma divisão bem diversa em matéria de instrução, mesmo com esse controle indireto pelo poder central, o que ampliou as desigualdades nas províncias em relação ao ensino e trouxe consequências dessa carência.

O estudo de Valdemarin, Teive e Handam (2013), ao discutirem estratégias para melhorar a situação difícil em que se encontrava o ensino no século XIX e destacarem a importância do método de ensino intuitivo⁶⁴ como elemento pedagógico que possibilitaria a

⁶⁴ Inspirado na produção do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi, que tirou o foco do método em si para direcionar a atenção para as relações pedagógicas de ensino-aprendizagem. Assim, discussões com foco em

mudança da realidade daquele período para o alcance dos avanços almejados para um futuro próximo, trouxeram uma reflexão muito propícia para a discussão sobre o uso das duas principais terminologias que se referem ao processo de ensino. Ao apresentarem várias reformas da instrução pública em São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina, que foram necessárias naquele processo, citam as que foram lideradas pelo inspetor geral do ensino Orestes Guimarães (1910-1928) no estado de Santa Catarina, que tinham como base a implantação de grupos escolares organizados segundo os postulados do método de ensino intuitivo. Ao trabalhar a construção de um novo currículo, ele aplicou de maneira extremamente clara e direta uma abordagem que além de reconhecer as distinções de significado entre instruir e educar, estruturava suas reformulações no ensino tomando essas diferenças como base.

Com efeito, selecionou para cada um dos quatro anos disciplinas-saber que deveriam *contribuir para instruir e educar as crianças. Instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a sua mente e educar no sentido de dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta*. Desse modo, *as disciplinas foram divididas em instrutivas e educativas*, sendo que o *bloco das instrutivas* contava: Aritmética, Desenho, Elementos de Ciências, Geometria Prática, Botânica, Zoologia, Mineralogia, Física e Química e do *bloco educativo*: Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Caligrafia, História e História do Brasil, Geografia, Educação Moral e Cívica, Música, Ginástica e Trabalhos Manuais (VALDEMARIN; TEIVE; HANDAM, 2013, p. 259, grifo nosso).

Esse registro é um argumento elucidativo para caracterizar que não só existem diferenças claras entre esses dois termos, mas que elas são notadamente reconhecidas inclusive no planejamento escolar e na reestruturação do ensino público. Verificamos claramente que as disciplinas mais voltadas para a arte, atividade física, princípios de ética e moralidade, fomento ao aprimoramento da leitura, escrita e oratória, dentre outras, são agrupadas como tendentes a trazer transformações de cunho mais amplo em cada indivíduo, sendo, portanto, identificadas como integrantes de um bloco relacionado à educação do aluno, enquanto outras se preocupariam mais em estabelecer conhecimentos úteis para os estudantes.

Esse acompanhamento do estado da instrução pública que permitiria avanços constantes nos instrumentos, métodos e técnicas voltadas para o ensino, como nos próprios conceitos, é muito presente nos relatórios dos presidentes e inspetores da instrução pública maranhense, os quais serviram de base para solicitações de mudanças na instrução. Apesar das falas de alguns presidentes em benefício do ensino público, como João José de Moura Magalhães (1844) quando afirma que “[...] vereis o estado em que ella se acha, que, posto que

questões relacionadas à organização da classe e ao papel do professor como agente da instrução, deram lugar a reflexões sobre a importância de se prestar atenção ao processo de aprendizagem dos alunos. O método é chamado de intuitivo devido à acentuada importância que seus defensores davam à intuição, observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana (FARIA FILHO, 2007).

alguns melhoramentos tenha obtido” (MARANHÃO, D. 1844, p. 5), Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), quando registra que “[...] não pequeno melhoramento se deve neste importante ramo do serviço publico” (MARANHÃO, R. 1850, p. 24), bem como João Pedro Dias Vieira (1858), quando notifica que o estado da instrução pública “[...] não deixa de ser satisfactorio, atendendo-se ás dificuldades, com que lucha” (MARANHÃO, R. 1858, p. 11), além de Ambrósio Leitão da Cunha (1863) apontar que só “resta acrescentar aqui que o magisterio publico primario tem melhorado muito em pessoal habilitado, depois da publicação do regulamento de 2 de Fevereiro de 1855” (MARANHÃO, R. 1863a, p. 13); outros gestores responsáveis pelo ensino público denunciavam o mau estado em que se encontrava, sem melhoramento algum, muito distante do ideal ou sem nenhuma alteração sensível do ensino, como se pode verificar no relatório apresentado pelo inspetor José Silva Maia (1857) para o presidente Augusto Magalhães Taques (1857):

Tais agentes, cuja partida deve ser ignorada, para obstar a que pelo interior se acautelem os interessados, devem perceber, alem do ordenado, vantajosas gratificações e ajudas de custos, que os habilitem a empreender viagens incomodas e prolongadas. Parece-me que a medida lembrada muito se deve concorrer para melhorar o estado deplorável da instrução primaria no interior da província (MARANHÃO, I. 1857, NÃO PAGINADO)

A situação da instrução pública no interior da província era tão crítica, que mesmo com a constante carência de recursos para o oferecimento de condições mínimas de ensino, o inspetor Silva Maia (1857) defendia um incentivo para os profissionais que se dispusessem a atuar nessa difícil missão para auxiliar na transformação dessa realidade. O inspetor Antônio Marques Rodrigues (1864-1865) em seu relatório apresentado em 1 de abril de 1865 para o presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1864-1865) atribuía à extensão territorial ser uma das causas principais que contribuíam para o não desenvolvimento da instrução pública; “extensão do território, aonde vive disseminada a população em numero limitado, não podendo, pela distancia receber os meninos a lição do mestre” (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO) o que agravava ainda mais a situação no Maranhão.

Além dos grandes problemas apresentados nas fontes estudadas, as recorrentes discussões sobre o significado das duas principais terminologias relacionadas ao processo de escolarização, geram muitas vezes uma certa incongruência que podem influenciar negativamente na interpretação de legislações voltadas para o ensino no período imperial. O próprio Ato Adicional de 1834 é centro dessas divergências com relação à responsabilidade do Estado para com a instrução pública primária, devido à delegação de competência legislativa para as Assembleias Províncias, que notadamente tinham poucas condições estruturais, financeiras e de pessoal para acompanhar e desenvolver esse ramo. Essa mesma

difficuldade é encontrada na interpretação das legislações, nos vários dispositivos oficiais como os relatórios dos presidentes de província ou dos inspetores da instrução, ainda mais porque o agente público responsável pela elaboração desses documentos e a notificação dos problemas variavam em formação profissional, intenção administrativa e comprometimento com a agenda; aspectos que não só comprometiam a percepção individual, como também o uso de determinadas expressões, sem ter-se em conta aparentemente o sentido e significado utilizados no âmbito da instrução, escritas em varias direções segundo os instrumentos, os gestores e os problemas a serem tratados que dificultam um tanto a compreensão das mensagens na íntegra.

Um primeiro equívoco relacionado ao uso inadequado das duas principais expressões relacionadas ao ensino (instrução) e educação pode ser encontrada no relatório apresentado à Assembleia provincial, pelo Presidente Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866), em 3 de maio de 1866, no qual identificamos o uso de instruir inserido numa relação que referenciava a formação mais geral e complexa, que é algo mais apropriado ao conceito de educar o indivíduo, a não ser que estivesse referindo-se à formação integral do indivíduo ideal, mas impossível de se concretizar num regime refratário e de exclusão das maiorias econômica e socialmente discriminadas sem acesso à escola. Esse governante atuou a frente da Província maranhense por mais de um ano, e teve mais tarde a oportunidade de ser o primeiro ministro do Brasil, além de ter tido o privilégio de ocupar a cadeira 23 da Academia Brasileira de Letras.

Nenhum dos graves e variados assumptos, que entendem com a vossa competencia, sobreleva este em importancia pela grandissima e decisiva influencia que exerce na formação do coração e da intelligencia do povo. Prendem-se estreitamente á questão *da instrucção primaria os mais elevados interesses da ordem moral, social e politica* E por isso que neste seculo todos os governos cultos tem prestado a mais seria attenção á tudo que diz respeito ás instituições do ensino. (MARANHÃO, R. 1866, p. 15 grifo nosso).

Essa fala do relatório de Lafayette (1865), dificulta interpretarmos o sentido em que registra suas concepções e estimativas, na medida em que fatores de ordem moral, social e política (mais complexos) são relacionados diretamente ao conceito de instrução, que é concebida aqui mais atrelada a conhecimentos restritos para que o indivíduo tivesse condições de adquirir determinadas habilidades, normalmente relacionadas ao trabalho. Uma operosidade interpretativa ainda mais dificultosa para nós, como historiadores iniciantes da educação maranhense, nesse caso, é percebermos que seu proceder e posicionamento o afastam da possibilidade de ter adotado uma definição justificável para o termo proveniente de algum autor da época que divergisse dos posicionamentos já aqui expostos, uma vez que

no mesmo dispositivo se propõe a explicar a mesma expressão, definindo-a agora na contramão de sua postura anterior:

A instrução primaria é destinada á dar aquelles conhecimentos e noções que são indispensaveis ao homem em qualquer posição que venha elle a occupar na sociedade – rico ou pobre, operario ou artista, proprietario ou commerciante, simples particular ou funcionario publico. É por isso que um celebre escriptor a denominou – instrução necessaria. Reduzida aos seus elementos naturaes e à expressão mais simples, a instrução primaria só comprehende: ler, escrever, contar, a grammatica nacional e principios de moral e doutrina religiosa (MARANHÃO, R. 1866, p. 18, grifo nosso).

Apesar dos ajustes necessários para o entendimento das fontes, tendo em conta textos, pretextos e contextos é importante salientar mais uma vez que essa ambiguidade no uso dessas terminologias, não se restringiu apenas aos chefes da Província, mas também a vários outros agentes públicos, como os inspetores da inspetoria pública. Um exemplo é o de Luis Antônio Vieira da Silva (1853), que antes de ter construído sua carreira na política, teve como primeiro emprego a secretaria da província do Maranhão nas administrações dos presidentes Manuel de Sousa Pinto Magalhães (1854), José Joaquim Teixeira Belfort (1855), Antônio Cândido da Cruz Machado (1855-1857) e Manuel Gomes da Silva Belfort (1857), e nesse período, ocupou interinamente a chefia da inspetoria pública por cerca de quatro meses, devido a uma viagem do inspetor Francisco Balthazar da Silveira (1853), momento em que apresentou o relatório de 05 de abril de 1853, afirmando que:

Com a prosperidade do país, e com a educação de todas as classes veremos restabelecer entre nós a segurança individual. Não é vaga esta minha asserção: Mr. Blanque Ainé diz, que nos relatórios da justiça criminal vêem-se os mais tristes resultados do abandono em que fica a metade da população precisa por falta de um bom sistema de instrução pública. A ignorância do ensino, diz ele, faz germinar vicio no coração do homem, e a sociedade recolhe frutos bem amargos da sua indiferença. De 7.964 indivíduos julgados por crimes em 1834, 4.600 não sabiam ler, nem escrever, 2.477 apenas o sabiam: 7.077 ou quase a totalidade eram pessoas ignorantes (MARANHÃO, I. 1853a, NÃO PAGINADO, grifo nosso).

A relação estabelecida por Luiz Antonio Vieira da Silva (1853) entre a falta de escolaridade e o aumento da criminalidade, abrange aspectos da formação do indivíduo muito mais complexos que um mero aprendizado de determinadas disciplinas, englobando também fatores ligados tanto à moralidade quanto a um conjunto de aspectos variados de conduta social. Esse tipo de associação é muito mais voltada para o conceito de educar, que o de instruir, percebendo-se o uso não alinhado do termo como aconteceu nos registros do presidente da província Lafayette Pereira (1865-1866). O inspetor interino também faz um uso distinto da finalidade da instrução no mesmo dispositivo, ao comparar os sistemas de ensino na Inglaterra e na França, e ao afirmar que a instrução técnica oferecida nas escolas inglesas teria sido fundamental para o desenvolvimento daquele país, e que a França

necessitava implantar medidas semelhantes “da boa organização da instrução pública”, pois “[...] para dirigir as maquinas a vapor nas estradas de ferro, assim como em embarcações viu-se o governo Frances obrigado a lançar mão de mestres e obreiros ingleses” (MARANHÃO, I. 1853a, NÃO PAGINADO).

Verificamos que tanto no relatório do presidente Lafayette Rodrigues Pereira (1866), quanto no do inspetor interino Luis Antônio Vieira da Silva (1853), apresentados em diferentes anos, se executa uma associação incorreta da instrução com uma transformação mais ampla e abrangente do indivíduo, o que para boa parte dos autores em análise extrapola esse conceito. A opção de usar o termo instruir, quando em realidade se está referindo ao ato de educar na sua forma mais abrangente, é uma prática regular nos registros. Para Isóis (1976, p. 14) “[...] educar a um homem não é ensinar alguma coisa que não sabia, senão fazer dele o homem que não existia”. Em outras palavras, educar no sentido mais amplo do termo é criar no indivíduo novos hábitos, novas formas de ver o mundo e, até mesmo, a adoção de novos ideais de vida.

Outro equívoco muito comum que também é encontrado nos relatórios, e que reforça o quanto havia uma sobreposição constante dessas terminologias está relacionada a uma situação oposta a anterior, na qual se utilizava a expressão educação com um sentido mais restritivo e característico do termo instrução. Apesar de alguns autores como Baranov (1989, p. 22) chegarem a afirmar que “a instrução constitui o aspecto da educação que compreende o sistema de valores científicos culturais acumulados pela humanidade”, o que permitiria de certa forma a utilização do primeiro termo mais abrangente no lugar do segundo mais específico, essa visão tem sido descartada em estudos mais recentes. Um exemplo desse uso pode ser encontrado no seguinte relatório:

Não tenho tido tempo de vizitar estes estabelecimentos. Só pude assistir aos exames do Collegio de N. S. dos Remedios, e muito estimo poder manifestar aqui vantajoso conceito que formo de digno Director o Dr. Perdigão pela *assiduidade e desvelo com que se dedica á educação litteraria e civil de seus alumnos*, que d’alli podem sabir preparados para seguir estudos maiores. (MARANHÃO, R. 1850, p. 30, grifo nosso).

Honório Pereira (1849-1851) ficou a frente da presidência da província maranhense por cerca de um ano e sete meses, por um único mandato, apresentando um relatório de 7 de setembro de 1850. No trecho em destaque, afirma que, mesmo sem sequer visitar os estabelecimentos, um determinado diretor daquela instituição estava dedicado ao processo educativo, e que os alunos eram formados para terem condições de acompanhar outros estudos mais avançados. Pela simplicidade do método de investigação adotado e pela falta de tempo de avaliação, o ideal seria ter optado por falar em um processo instrutivo, que é

justamente o apropriado para se referir a um ensino elementar. Ambrósio Leitão da Cunha (1863), mais de uma década depois, faz um uso dessa terminologia de forma aparentemente errada, mas registrada de forma que o leitor perceba outro sentido da grafia em análise.

Ora se o lycêo fosse um estabelecimento de educação, como o que fica indicado, onde houvesse horas marcadas para o estudo dos alumnos, e se fiscalisasse o seu trabalho intelectual, o numero dos alumnos não aproveitados, o qual actualmente é avultadíssimo em relação á totalidade dos matriculados, seria comparativamente muito menor, porque ficaria justamente reduzido ao dos que houvessem perdido o anno por moléstias em outras causas imperiosas (MARANHÃO, R. 1863b, p. 12 grifo nosso).

Ambrósio Leitão (1863) queria demonstrar que o Liceu estava distante naquele momento de representar um estabelecimento de cunho educacional, visto que para isso haveria a necessidade de se combinar uma série de ações e medidas, já que num processo educativo se propõe realizar uma transformação que não ocorre de maneira rápida e simples. Embora escolha o termo educar, mesmo sabendo que aquela instituição estava mais próxima de realizar um trabalho de instrução dos alunos, porque por meio daquelas práticas, critica a gestão e o funcionamento, demonstra estar ciente do sentido escrito e das projeções dessas expressões aplicadas ao ensino.

Os dois fragmentos escolhidos, apesar de serem estruturados como visões divergentes sobre a distinção entre os termos analisados, são posicionamentos que atestam um processo educacional desenvolvido nas instituições de ensino das províncias do século XIX. Essa ocorrência é questionável em virtude da interpretação das legislações de ensino na época, na medida em que as ações desenvolvidas denunciam problemas permanentes e outros intermitentes, como: o ensino deficitário, que só conseguia atender a um número muito reduzido de crianças; a formação inadequada de muitos professores; a baixa remuneração que tornava o magistério sem atrativos; aspectos que tornaram essa realidade em relação à escolaridade da população do período muito desigual, tornando difícil acreditar que no século XIX se desenvolvia um processo educativo que trabalhava a transformação dessa sociedade (LUAIZA, 2010).

Um último aspecto ligado ao uso indevido dessas terminologias, e que também é encontrado nos dispositivos oficiais de instrução, causando ainda mais dificuldades no entendimento dos sentidos pretendidos pelos legisladores, diz respeito a uma clara utilização desses termos como sinônimos. Vários são os autores que trabalham claramente as distinções entre esses termos, inclusive presidentes de província e inspetores da instrução pública já citados. Um último exemplo de governante que deixa essa diferenciação notável em seus regimentos é Ambrósio Leitão da Cunha (1863), quando descreve que:

Com effeito, em uma paiz em que a profissão de mestre-escola não é, em geral, abraçada como um sacerdocio, no qual a intelligencia, o saber, a dedicação, e o zelo pelo serviço devem conspirar para o grande fim social de semelhante instituição, *pouco ha a esperar no sentido de ver satisfeita a primeira das necessidades de um povo livre, qual é a instrucção e educação da infância* (MARANHÃO, R. 1863b, p. 11, grifo nosso).

O presidente da província não deixa dúvidas quanto aos termos denotarem sentidos distintos, na medida em que explica a primeira necessidade de um povo livre: tanto instruir quanto educar as suas crianças. Muitos outros exemplos poderiam ainda serem citados, além dos vários já analisados; entretanto, outros estudiosos, inconscientemente ou de maneira intencional, utilizam algumas dessas definições relacionadas ao ensino em sinonímia. No seguinte fragmento, é clara a postura do uso de dos termos com o mesmo sentido, chegando inclusive a afirmar-se que o governo do período tinha a função de educar os alunos que frequentassem as escolas, como se pode verificar:

Distribuidos os 3:141 alumnos pelas 71 cadeiras providas, cabe a cada uma o numero de 44 alumnos, aproximadamente, o que já não é pouco, se se attender á vasta extensão de territorio por que se acha disseminada a população ainda assás diminuta da província. Para em taes condições da população *satisfazer completamente ás necessidades da educação primaria*, seria conveniente crear uma escola de primeiras letras em todo e qualquer povoado por mais insignificante que fosse, e fornecer livros, papel e tinta aos meninos pobres (MARANHÃO, R. 1863b, p. 13, grifo nosso).

Uma primeira análise do fragmento selecionado poderia gerar uma discordância em relação ao uso do termo educação, quando em realidade a expressão aparentemente correta que deveria ter sido utilizada seria “satisfazer completamente as necessidades da [instrução] primária” (MARANHÃO, R. 1863b, p. 13), embora a intenção estatal pareça indicar a busca de uma formação mais geral e completa para aquelas crianças. Contudo, no próprio dispositivo, nos parágrafos subsequentes, nos é apresentado uma intencionalidade completamente oposta, visto que há uma sugestão para que o exercício do magistério em lugares mais remotos e miseráveis, quando não houvesse cadeira devidamente preenchida “[...] se não propusessem pessoas habilitadas, [que] fosse[m] interinamente exercida[s] por parochos” (MARANHÃO, R. 1863b, p. 13), deixando ainda mais claro que isso se justificaria na medida em que “[...] se entregasse a regência das cadeiras a quem ofereceria pelo menos uma presunção legal de habilitação profissional” (MARANHÃO, R. 1863b, p. 13), além de diminuir as despesas com professores. Aqui fica muito evidente que esse tipo de visão não é de um governante que tem a intenção de oferecer um processo educativo para os alunos daquelas instituições.

Na gama de relatórios da inspetoria pública garimpados, podemos encontrar este desencontro de frases, sentidos e significados em alguns destes registros segundo o uso da

escrita. Em um desses dispositivos emitidos pelo presidente da província Francisco Balthazar da Silveira (1853), o 30 de dezembro de 1853, após fazer as suas observações sobre o ensino no Maranhão, e depois de formalizar o pedido de demissão do seu cargo de inspetor público no próprio relatório, encontramos o uso da escrita um tanto contraditória; ao mesmo tempo em que registra a necessidade de materiais de educação elementar, sugere que magistrados visitem as escolas para fiscalizar o aprendizado dos alunos com simples perguntas, que no máximo, teriam a capacidade de identificar o nível de absorção dos conteúdos transmitidos em salas de aula, algo bem distante da expressão empregada, como mostramos no seguinte registro:

Nos Estados Unidos o incessante cuidado em grande escala e gratuitamente de *espalhar por entre a população livrinhos de educação elementar e moral*. Há ali também uma medida que não sei porque não se tenha entre nós adotado: é a atribuição especial, que tem os magistrados de vigiar e inspecionar todos os empregados do ensino da mocidade. *Serão duvidosos os benefícios que proviram a instrução primaria* da obrigação imposta aos magistrados de visitarem as aulas fazerem perguntas aos alunos e presidirem os exames? (MARANHÃO, I. 1853c, NÃO PAGINADO, grifo nosso).

O presidente da província Ambrósio Leitão da Cunha (1853) e o inspetor Francisco Balthazar da Silveira (1853) são exemplos de agentes públicos que ao gerenciar o ensino, perpetravam inconscientemente com seus registros nos dispositivos legais, pontos de desentendimento e de dificuldades para o leitor que pretenda analisar a atuação do estado na instrução pública do período, e conseqüentemente, dificultam nas notificações a identificação das modalidades de intervenção educativa no século XIX. Apesar da menção em vários instrumentos da existência de estabelecimentos voltados para a educação no período, as fontes estudadas apontam que os gestores atuaram por um processo de instrução do povo, pois a escolha intencional do tipo de conhecimento que os cidadãos livres deveriam ter acesso e o enfrentamento constante quanto à falta de condições econômicas, políticas, sociais, materiais e humanas, impossibilitaram grandes avanços na escolarização do período (LUAIZA, 2010) e, por conseguinte, poucas probabilidades de se pensar e concretizar uma formação integral para o indivíduo e muito menos inseri-lo num processo educacional em toda sua magnitude.

Essa perpetuação inconsciente por meio dos registros oficiais por meio dos agentes públicos ligados ao ensino remete ao conceito de práticas culturais de Certeau (2012), que foca nas tensões e nas relações de poder, na medida em que verificamos estratégias impostas pelos governantes que consideravam o papel fundamental do ensino, pois se buscava um resultado mais imediato via instrução pública primária oferecida a todas as classes; noções escolhidas de cada disciplina e o forte controle de questões ligadas à moralidade foram trabalhados nas aulas. Contudo, verificamos em várias falas que a verdadeira transformação

só poderia ocorrer pela educação, e este conceito bem mais abrangente estaria associado à busca de mudanças a longo prazo na cultura, nos aspectos morais e nas crenças, assim como em outras dimensões. O processo de seleção docente, a forte fiscalização das aulas e o desempenho dos professores, a localização e a estrutura das escolas, dentre outros fatores, demonstram alguns dos mecanismos estabelecidos justamente com a finalidade de influenciar novas práticas culturais na sociedade. Práticas culturais, que ainda que não estejam todas manifestas nos textos, apresentam-se como uma forma de percepção do social, o qual é construído, pensado e dado a ler por meio destas “[...] divisões, classificações e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” (CHARTIER, 1990, p.17).

3.2 O Ensino Público Primário na Província do Maranhão

A análise do ensino público primário no Maranhão Imperial percorre aqui todo o trabalho de investigação, e logicamente, uma análise dos aspectos mais recorrentes nos relatórios presidenciais e dos inspetores se faz pertinente. Entre os pontos mais notificados, estão: “aulas frequentadas por limitado número de alunos”; “causas do afastamento dos meninos do ensino primário”; “aulas vagas para meninos e meninas”; “número de alunos nas aulas primárias”; “falta dos mapas de algumas aulas do interior”; “escola fechada por excesso de licença do respectivo professor”; “criação de cadeiras em lugares remotos e de pouca importância”; “poucos meninos(as) em idade escolar nas escolas”; “poucas alunas(os) fizeram os exames”; “cadeiras consideradas pura perda dos cofres públicos”; “divisão do ensino primário em ordens ou seções”; “divisão das escolas de 1^{as} Letras em graus”; “requisição para a criação de aula de 1^{as} Letras”; “predominância de escolas de instrução mais simplificada”, “orçamento destinado para o ensino muito baixo”; “falta de recursos para dar melhores ordenados aos professores”; “falta de recursos para compra de edifícios e alugueis das casas”; “solicitação de auxílio para o estabelecimento em crise”; “mesquinha retribuição para o ensino em geral”; “falta de fundos dos governos”; entre outras. Nesse sentido, agrupar estes aspectos em três grandes blocos que correspondem a categorias empíricas derivadas da garimpagem dos dados para discorrermos sobre elas, fará parte dos procedimentos metodológicos por nós adotados; categorias que fazem referência: ao número de alunos/cadeiras públicas primárias (aspectos mais recorrentes); à relação entre o baixo orçamento disponível/constante falta de recursos para o fornecimento de condições escolares

mínimas; e à atuação das instituições de ensino responsáveis por desenvolver aulas primárias em seus estabelecimentos.

Dentro do período estudado (1843-1870), tomamos como eixo condutor os relatórios dos presidentes de província e dos inspetores da inspetoria pública, para identificarmos e analisarmos as informações registradas na documentação oficial, no intuito de cruzá-las, na medida em que esses dispositivos carregam uma série de intencionalidades e sentidos que devem ser desmistificados para serem compreendidos e avaliados. Com intuito de abranger o maior número possível desses documentos, foram utilizados 39 relatórios presidências:

Quadro 3: Mandatos e relatórios dos presidentes na província.

PRESIDENTES DA PROVÍNCIA					
	Jerônimo Martiniano Figueira de Melo				
Mandato	23/01/1843 a 21/03/1844				
Relatórios	03/05/1843		07/09/1843		
	João José de Moura Magalhães				
Mandato	17/05/1844 a 04/10/1844				
Relatórios	20/06/1844				
	Angelo Carlos Muniz				
Mandatos	14/12/1844-17/11/1845		04/04/1846-26/10/1846		
Relatórios	03/05/1845		20/06/1846		
	Joaquim Franco de Sá				
Mandato	27/10/1846 a 17/12/1847				
Relatórios	03/05/1847				
	Antonio Joaquim Alvares do Amaral				
Mandato	07/04/1848 a 06/01/1849				
Relatórios	28/07/1848				
	Herculano Ferreira Penna				
Mandato	07/01/1849 a 06/11/1849				
Relatórios	14/10/1849				
	Honório Pereira de Azeredo Coutinho				
Mandato	07/11/1849 a 04/06/1851				
Relatórios	07/09/1850				
	Eduardo Olímpio Machado				
Mandatos	05/06/1851-07/07/1852	29/08/1852-15/05/1854	05/07/1854-12/08/1855		
Relatórios	07/09/1851	09/07/1852	01/11/1853	08/05/1854	03/05/1855
	José Joaquim Vieira Berford				
Mandato	12/08/1855 a 17/11/1855				
Relatórios	21/12/1855				
	Antonio Candido da Cruz Machado				
Mandato	18/11/1855 a 24/02/1857				
Relatórios	09/06/1856		24/02/1857		
	Benevenuto Augusto de Magalhães Taques				
Mandato	29/04/1857 a 28/09/1857				
Relatórios	20/08/1857				
	Francisco Xavier Paes Barreto				
Mandato	29/09/1857 a 19/04/1858				
Relatórios	13/04/1858				
	João Pedro Dias Vieira				
Mandato	19/04/1858 a 19/10/1858				
Relatórios	19/10/1858				
	João Lustosa da Cunha Paranaguá				
Mandato	19/10/1858 a 12/05/1859				
Relatórios	03/05/1859				

	José Maria Barreto		
Mandato	12/05/1859 a 25/09/1859		
Relatórios	26/09/1859		
	João Silveira de Souza		
Mandatos	26/09/1859 a 23/03/1861		
Relatórios	03/05/1860	24/03/1861	
	Francisco Primo de Souza Aguiar		
Mandato	25/04/1861 a 02/01/1862		
Relatórios	03/07/1861		
	Antonio Manoel de Campos Melo		
Mandato	03/01/1862 a 05/06/1863		
Relatórios	27/10/1862	03/05/1863	
	Ambrósio Leitão da Cunha		
Mandatos	13/06/1863-23/11/1863	03/10/1864-23/04/1865	25/10/1868-04/04/1869
Relatórios	24/11/1863	23/04/1865	04/04/1869
	Miguel Joaquim Aires do Nascimento		
Mandato	23/11/1863 a 03/10/1864		
Relatórios	03/05/1864	03/10/1864	
	Lafayette Rodrigues Pereira		
Mandato	14/06/1865 a 19/07/1866		
Relatórios	03/05/1866		
	Antonio Alves de Souza Carvalho		
Mandato	01/10/1866 a 03/04/1867		
Relatórios	04/04/1867		
	Franklin Américo de Meneses Dória		
Mandato	25/05/1867 a 27/10/1867		
Relatórios	28/10/1867		
	Antonio Epaminondas de Mello		
Mandato	28/10/1867 a 05/05/1868		
Relatórios	05/05/1868		
	José da Silva Maia		
Mandatos	04/04/1869 a 16/06/1869	29/03/1870 a 28/10/1870	
Relatórios	01/06/1869	18/05/1870	28/10/1870

Fonte: O autor (2020).

Em relação à inspetoria da instrução pública, visto que ela só começou a funcionar a partir de 1843, houve uma maior dificuldade para encontrar os primeiros relatórios⁶⁵. Os localizados complementaram informações ausentes nas peças presidenciais e serviram de contraponto para a análise de informações, sendo assim utilizados 23 documentos:

Quadro 4: Mandatos e relatórios dos inspetores da instrução pública

INSPETORES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PROVÍNCIA				
Luiz Antonio Vieira da Silva (interino)				
Mandatos				
Relatórios	05/04/1853			
Francisco Balthasar da Silveira				
Mandatos	26/01/1853 a 30/12/1853			
Relatórios	10/10/1853	30/12/1853		
Caetano José de Souza				
Mandatos	21/01/1854-23/05/1854	16/01/1855-03/05/1855	20/07/1855-17/03/1856	28/04/1856-04/06/1856

⁶⁵ O relatório do inspetor da instrução pública Antonio Marques Rodrigues (1865-1868) de 31/03/1866 não foi encontrado, mesmo que seja mencionado por esse agente público, como também o de 22/10/1867, de sua autoria.

Relatórios	11/04/1855						22/11/1855	07/12/1855	31/05/1856		
José Silva Maia											
Mandatos	22/06/1857	30/12/1857	08/10/1858	17/10/1859	12/11/1860	21/11/1861	10/12/1862	07/12/1863	16/10/1868		
	a	a	a	a	a	a	a	a	a		
	27/11/1857	04/08/1858	06/08/1859	09/08/1859	27/08/1861	28/01/1862	01/05/1863	31/05/1864	02/04/1869		
Relatórios	09/09/1857	23/01/1858	24/12/1858	20/12/1859	03/05/1861	20/01/1862	20/01/1863	09/04/1864	30/03/1869		
Francisco Sotero dos Reis											
Mandatos	13/08/1862 a 06/12/1862										
Relatórios	13/08/1862										
Antonio Marques Rodrigues											
Mandatos	07/06/1864 a 02/05/1865		17/05/1865 a 13/01/1868						30/01/1868 a 13/04/1868		
Relatórios	01/04/1865		22/03/1867		19/06/1867		22/10/1867		08/04/1868		
Frederico José Correia											
Mandatos	15/11/1869 a 02/04/1870										
Relatórios	04/03/1870										

Fonte: O autor (2020).

O importante papel do ensino público primário é constantemente mencionado nos relatórios estudados, como na fala do vice-Presidente Miguel Joaquim Ayres do Nascimento (1863-1864), quando afirma que “[...] a primeira das necessidades de um povo livre, qual é a instrução e educação da infância” (MARANHÃO, R. 1863b, p.11) e no registro de José Silva Maia (1870) quando enaltece que “[...] é da educação, como sabeis, que resultará a regeneração do paiz” (MARANHÃO, R. 1870a, p.14). Outros informes destacam as ações efetivas desenvolvidas para o fortalecimento do ensino público, como Antonio Joaquim Alvares do Amaral (1848-1849), quando se posiciona como presidente da província ao afirmar que “[...] ainda não tem tido melhoramento algum a Instrução Pública” (MARANHÃO, R. 1848, p.10) e seu sucessor Herculano Ferreira Pena (1849), endossa essa falta de avanços, ao notificar que “[...] o estado actual da Instrução Publica, [...] pouco difere do que vos foi descripto na ultima Sessão” (MARANHÃO, R. 1849, p. 32). Por outro lado, Caetano de José de Souza (1855), como inspetor já dizia que “[...] para que o homem conheça e possa cumprir esses deveres, é indispensável que suas faculdades recebam certo grau de cultura, que é o que constitui a instrução.” (MARANHÃO, I. 1855a, NÃO PAGINADO), ao igual que Antonio Marques Rodrigues (1864-1865), na mesma função que, ao argumentar acerca da liberdade dos pais em reconhecerem a importância do ensino, se questiona si se “[...] pode negar-lhe o pão da alma, a instrução, e torná-la incapaz de conhecer as noções morais e religiosas, e ter apenas o nome de homem? Não, mil vezes não” (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO); pergunta que ao mesmo tempo é uma máxima: desprezar o ensino seria uma grave violação ao direito de a criança ter acesso ao conhecimento.

Percebemos aqui que entre afirmações e negações, entre discrepâncias, críticas e denúncias, o ensino público primário foi se constituindo e suas limitações estruturais,

profissionais, metodológicas e operacionais transitaram num estado de permanências, intermitências e silêncios que foram configurando sua realidade naquele século, pois Fernandes (2003, p. 229) destaca que apesar do claro reconhecimento social sobre a educação como base para o desenvolvimento da nação, mesmo com a mudança para uma forma de governo republicano, a situação do ensino no país, “[...] ainda oferec[ia] um quadro triste e desanimador, onde até mesmo ser[ia] difícil levar a luz da pedagogia”, não se canalizando a devida atenção para uma questão que deveria ser um dos seus maiores interesses; a qualidade na instrução.

3.2.1 Percepções da relação estabelecida entre o número de alunos com idade escolar e as cadeiras públicas primárias dispostas

Na tentativa de identificarmos elementos da aparente contradição posta, entre um governo que enaltece o valor da educação e ao mesmo tempo, aparentemente, não a prioriza em suas ações, foi feita uma análise, a partir dos trinta e nove relatórios dos presidentes da província complementados pelos vinte e três documentos elaborados pelos inspetores da instrução pública, do número das cadeiras públicas primárias oferecidas, tanto para o sexo masculino quanto feminino, bem como do total de alunos que frequentavam essas instituições no período de 1843-1870. Como o quantitativo de dispositivos trabalhados é considerável, optamos pela organização dos dados por décadas para facilitar a visualização e compreensão das informações que permitiram o exame, além da elaboração de gráficos e tabelas, definindo-se uma separação entre os espaços de ensino segundo o sexo do público alvo.

Num primeiro momento deduzimos que o simples aumento das cadeiras e estabelecimentos de ensino determinaria consequentemente um maior número de alunos nas escolas. Contudo, outros fatores, como os aspectos financeiros e orçamentários, também precisaram ser analisados para o acompanhamento dessas questões. Numa Fala do conselheiro Bandeira de Mello (1885-1886), de 13 de março de 1886, além de registrar a somatória de escolas da Instrução Primária estabelecidas no período e os recursos necessários para a manutenção, assinala para o custeio dos professores, quando defende que uma má gestão desses aspectos seria responsável pela falta de zelo existente no ensino primário. Bandeira (1886) acredita que:

[...] se derrama a instrução com a simples criação de cadeiras, mantido o atual regime delas, é uma ilusão funesta e que bem caro vai custando a esta importante província. A multiplicação das cadeiras torna impossível o aumento do ordenado dos professores, medida indispensável e urgente; e a facilidade no provimento delas chama ao magistério a ineptidão protegida e não permite que a vocação se revele e

possa ser aproveitada (BANDEIRA DE MELO, 1886 apud FERNANDES, 2003, p. 241).

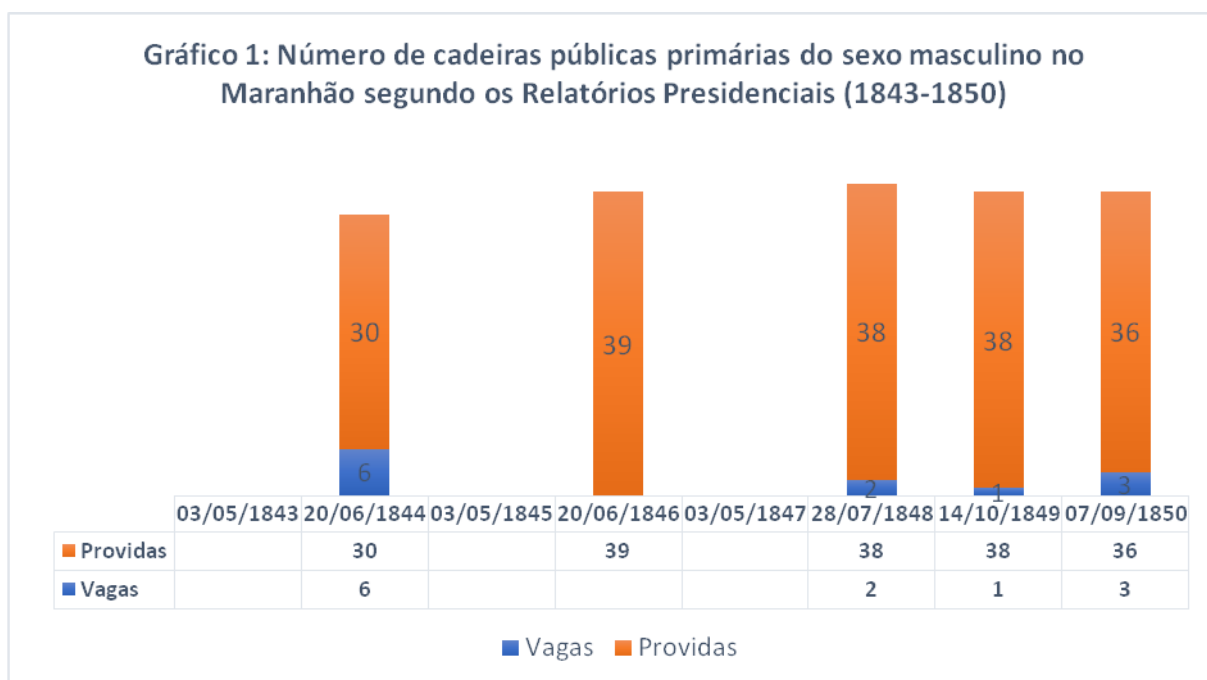
Bandeira de Mello (1886) traz uma avaliação de que as questões voltadas para uma política de simples fomento ao aumento de espaços de ensino (oferecimento de cadeiras isoladas), sem o suporte de outros fatores necessários, poderia trazer graves prejuízos para a instrução pública, inclusive referente ao nível dos professores e ao interesse pela carreira. O presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1863) no seu relatório apresenta uma situação que exigiu a retirada, de um concurso em andamento, de algumas cadeiras de primeiras letras que haviam sido criadas recentemente “[...] por não haver credito para ellas consignado na lei do orçamento em vigor” (MARANHÃO, R. 1863b, p. 12), reforçando assim a necessidade de um planejamento adequado que visasse resultados concretos e satisfatórios.

Os três primeiros gráficos a seguir, apresentam o número de cadeiras públicas primárias e a quantidade de alunos registrados na primeira década da temporalidade escolhida para análise, com uma abrangência de nove relatórios presidenciais. Vale lembrar que como não tivemos acesso aos relatórios da inspetoria pública nesse período, a combinação dessas informações foi cruzada com as legislações do momento, tendo em conta as armaduras conceituais da época. Além disso, na análise do número de cadeiras, optamos por fazer uma avaliação anual do número desses espaços escolares, na medida em que, mesmo nos anos em que foram apresentados mais de um dispositivo, o quantitativo registrado era exatamente o mesmo, havendo apenas pequenas variações quanto ao provimento, que de certa forma já eram retratadas no seguinte relatório.

O gráfico 1 mostra que dos oito anos analisados, em três deles (1843, 1845 e 1847) não encontramos registros de dados referentes ao quantitativo de cadeiras públicas primárias no período. Esse fato é endossado por Castelo Branco (2019), que ao analisar a história da escola primária no Maranhão oitocentista (1834-1889) e ao utilizar os relatórios dos presidentes de província como uma das suas principais fontes, reconhece que apesar da existência de limitações nesse tipo de dispositivo, eles apresentam dados oficiais primários cheios de aspectos que permitem uma melhor compreensão da escolarização elementar e secundária do século XIX. Buscando identificar o número de escolas primárias maranhenses existentes na temporalidade escolhida, examina parte da instrução pública e enumera todos os documentos em que esses elementos são descritos:

Ao verificarmos as probabilidades de análise dos relatórios disponíveis entre os anos 1838 e 1889, constatamos que os documentos referentes aos anos 1840, 1841, 1844, 1846, 1848, 1849, 1850, 1852, 1853, 1855, 1856, 1857, 1859, 1860, 1861, 1862, 1863, 1864, 1865, 1866, 1867, 1868, 1870, 1871, 1872, 1875, 1876, 1877, 1880, 1881, 1883, 1884, 1886, 1887 apresentam os números referentes às escolas em todo

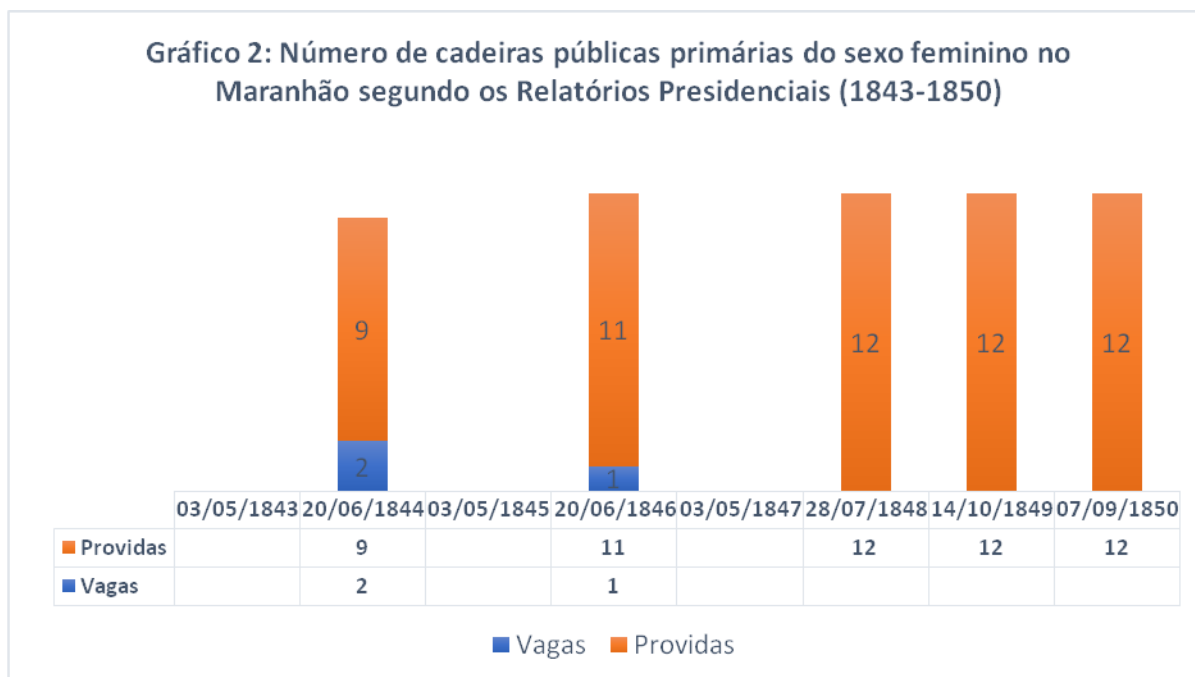
o território do Maranhão, ou seja, 66% das fontes consultadas e problematizadas nos deram condições viáveis de respostas e de informações que buscávamos para a preparação das nossas análises (CASTELO BRANCO, 2019, p.112).



Fonte: Elaborada pelo autor.

Observamos assim, que Castelo Branco (2019) também coloca que nos anos de 1843, 1845 e 1847, não houve nos relatórios registros do quantitativo das escolas daquele período. O presidente Jerônimo Martiniano Figueira de Melo (1843-1844) a este respeito justifica essa ausência ao apontar que “[...] não me [lhe] é possível dar-vos na atualidade um mappa exacto do número de alunos por culpa dos Professores” (MARANHÃO, R. 1843, p. 52), enquanto o vice-Presidente Angelo Carlos Muniz (1844-1845), ao apresentar dados, como o número total de alunos que haviam frequentado as aulas públicas de instrução primária de ambos os sexos durante o ano, justifica que tem consciência de que eles não seriam exatos, visto que revelavam um “[...] numero inferior ao real por faltarem ainda os mapas de algumas aulas do interior” (MARANHÃO, R. 1845, p. 6). Já Joaquim Franco de Sá (1846-1847) comenta que os registros referentes ao estado atual do ensino público, ao “[...] numero de cadeiras providas, ou vagas, de alunos que as frequentarão, e dos que aproveitarão no ultimo anno lectivo, [seriam encontrados apenas no] relatório do Inspector da Instrucção” (MARANHÃO, R. 1847, p. 44), que detalharia todas essas informações, embora esse dispositivo não tenha sido localizado e analisado aqui.

Com relação ao número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino oferecidas (Gráfico 1), verificamos uma variação entre 36 espaços de ensino em 1844, 39 na maior parte da década de 40 (1846, 1849 e 1850) e por uma vez se chegou a ter 40 em 1848; entretanto considerado o funcionamento dessas cadeiras e consequentemente àquelas que se encontravam vagas, pode-se observar que havia uma oscilação entre elas, exceto em 1846, quando se conta com todos os espaços de ensino, sem nenhum tipo de impedimento.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Já em relação às cadeiras públicas primárias femininas, alguns pontos como as ausências de dados nos relatórios são comuns à situação já apresentada na análise das aulas dos meninos; entretanto, a avaliação de outros aspectos apresenta diferenças significativas. Uma delas, é rapidamente perceptível, mesmo com uma simples leitura, que se refere ao descompasso do número de ambientes de ensino para as meninas, bem inferior aos dados apresentados no gráfico 1; cerca de menos de 25% das cadeiras eram destinadas para as mulheres.

Alguns fatores indicam, que no século XIX, havia uma certa condição de inferioridade das mulheres em relação a questões voltadas à instrução: de forma geral, se lhe disponibilizava o ensino restrito ao nível primário, além de desenvolver lhes atividades específicas voltadas para o lar, como por exemplo, o corte, a costura, dentre outras; enquanto o ensino/conteúdo direcionado aos homens era mais voltado para a aprendizagem de atividades técnicas. Outro aspecto referencia a exigência de documentações específicas para

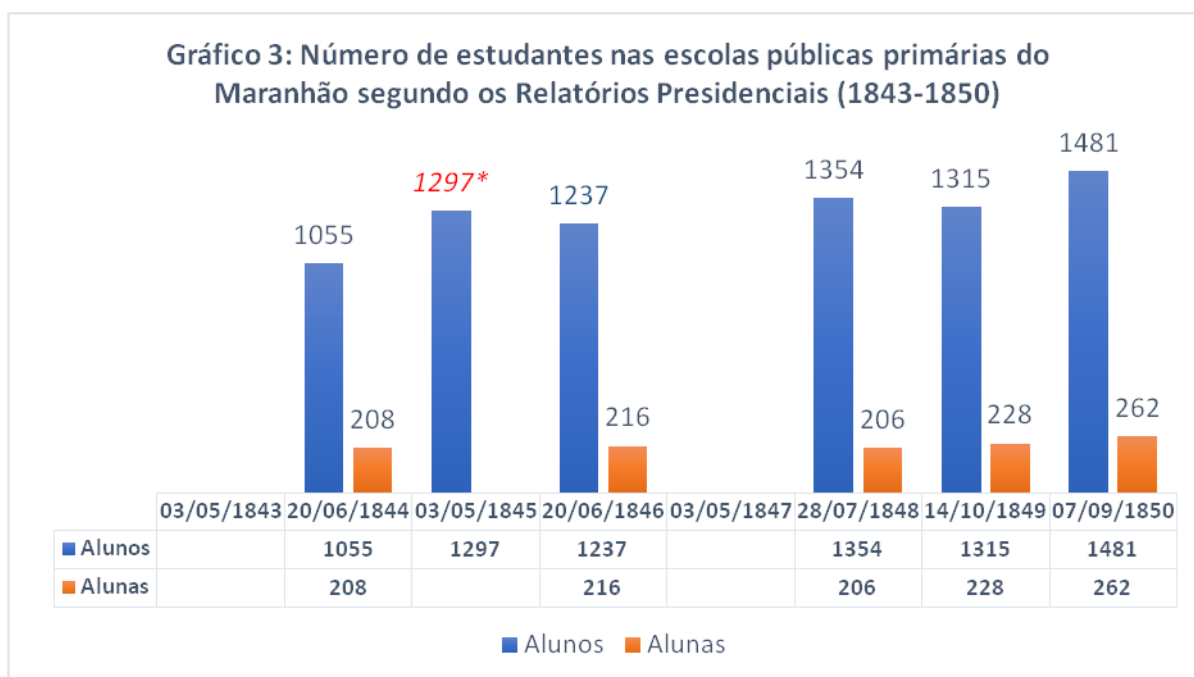
as mulheres, em virtude de sua condição, necessitando sempre de algum tipo de atestado masculino (dos pais, do esposo, ou um documento que comprovasse seu divórcio), quando submetidas a processos seletivos para atuarem como docentes; além de outras questões que refletiam um posicionamento social diferenciado (CASTELLANOS, 2012).

A partir da segunda metade do século XIX, notamos uma mudança mais intensa na questão, impulsionada pela influência de pensamentos filosóficos e científicos, como o liberalismo e a dinamicidade da vida sociocultural do Brasil. Transformações de ordem ideológica, política e cultural eram acompanhadas de intensa movimentação de ideias, com profundas repercussões no âmbito da instrução, que passava assumir uma importância até então não vislumbradas. Essas modificações apontavam para a necessidade da instrução da mulher vinculada à modernização da sociedade (ALENCASTRO, 2006).

Antonio Oliveira (2003) também comenta essa nova visão acerca do papel da mulher no ensino:

A querermos seriamente reformar o ensino público, e com ele os nossos costumes, uma das primeiras coisas que devemos fazer é chamar a mulher em seu auxílio. Na verdade, a mulher que influi sobre tudo não pode deixar de influir sobre a instrução da mocidade. [...]. As mulheres podem muito quando desejam, tudo quando querem. Se elas desejassem, poucos ignorantes haveriam; se elas quisessem, não haveria um só. (OLIVEIRA, 2003, p.333).

Os gráficos que apresentam os espaços próprios para o ensino feminino e os que mostram o número de alunas, demonstram justamente a melhora gradativa da visão sobre a mulher e sua crescente inserção no processo de escolarização, tanto inseridas nas escolas como alunas ou atuando como professoras, e esse constante aumento dos indicadores é observado nos relatórios. Os dados referentes ao intervalo de 1843 a 1850 apontam primeiramente para 11 estabelecimentos no ano de 1844, sendo que 9 deles estavam providos, e depois houve um acréscimo de mais uma instituição; total que se manteve constante (1846, 1848, 1849 e 1850), encontrando-se apenas uma cadeira vaga em 1846 e, nos demais anos, uma situação em que todas essas aulas se encontravam providas.



Fonte: Elaborada pelo autor

Jerônimo Martiniano Mello (1843-1844) acreditava que “[...] alguma causa poderosa afasta[va] os meninos do ensino primario e [dos] preparatórios” (MARANHÃO, R. 1843, p. 51). Apesar de não conseguir identificar claramente os fatores responsáveis por essa problemática, podemos verificar discursos que apresentam um sentido semelhante, como o utilizado por Joaquim Franco de Sá (1846-1847), quando relata que a instrução pública primária se encontrava em mau estado, destacando inclusive fatores que considerava como os principais causadores dessa situação; o fato de tornar “[...] tão pouco satisfactoria a relação em que se acha o numero de escolares com o da população livre da Provincia” (MARANHÃO, R. 1847, p. 44), faz com que apresente a urgente necessidade de aumentar o computo de lugares de ensino e de alunos. O presidente Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), endossou essa premissa, ao acompanhar o quantitativo discente e avaliar que só havia tido um pequeno aumento no número de alunos em relação ao ano anterior, deixando claro que “[...] este resultado não seja ainda assaz satisfatório, comparando-se o numero de alumnos com o da população livre da Provincia” (MARANHÃO, R. 1850, p. 27). Por outro lado, José da Silva Maia (1857-1858), como inspetor da instrução, e Antonio Marques Rodrigues (1865-1868), no exercício da mesma função, acreditam que apesar de observar-se certo crescimento no quantitativo de crianças na escola, ainda seria necessário um aumento paulatino e constante para que se tivesse uma relação satisfatória com a população livre do período: o primeiro, quando afirma que, “[...] apesar de não ser desanimador o numero de alunos que freqüentam as aulas públicas de instrução primaria em comparação com o do ano

passado, esta contudo bem longe de ser satisfatório, em relação [à] população livre da província” (MARANHÃO, I. 1857, NÃO PAGINADO); o segundo, quando defende que por não haver, até aquele momento, estatísticas que trouxessem uma exatidão necessária, “[...] est[ava] inclinado a crer que o numero da população escolar é muito mais avultado, o que promete caminhar numa constante progressão, como é para desejar e aplaudir num país de instituições livres como o nosso” (MARANHÃO, I. 1867a, NÃO PAGINADO). Nesse sentido, ambos tentam mostrar que a situação embora menos grave ainda era preocupante, na medida em que eles não conseguiam ter um controle efetivo do real atendimento prestado às crianças, reconhecendo inclusive que era até mais abrangente que o registrado nos mapas das aulas.

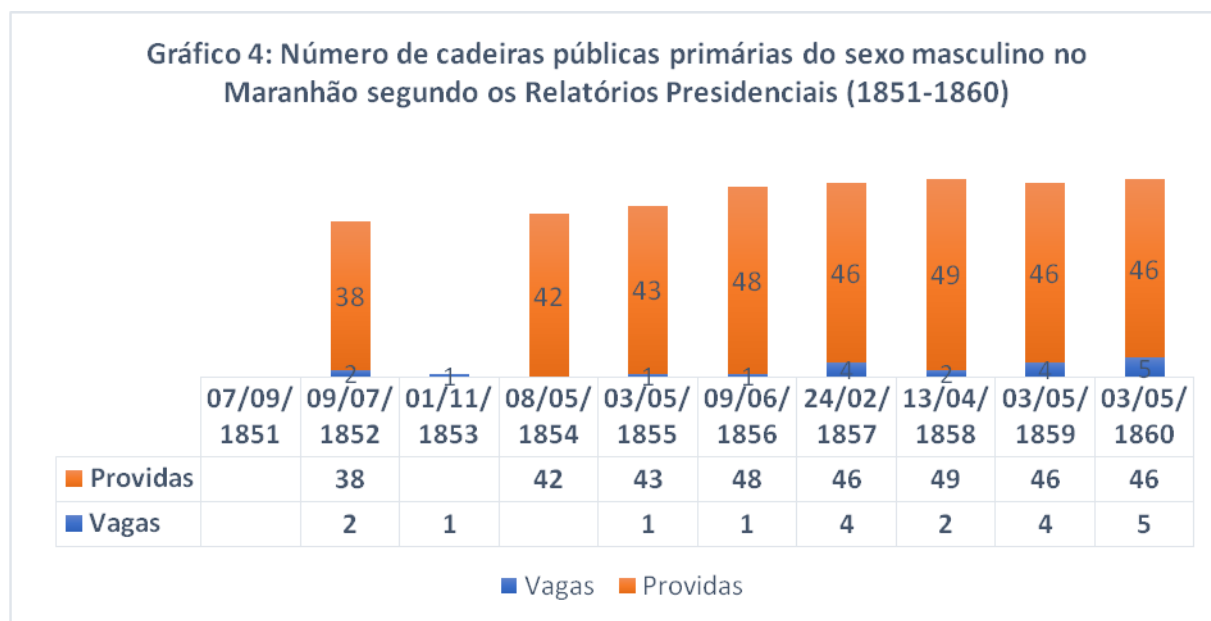
Todos esses governantes e inspetores que atuaram entre 1843-1850, registraram que o acesso ao ensino ainda era um privilégio para uma pequena parte da população, e que por isso, havia necessidade de grandes ações que proporcionassem um maior ingresso e que facilitassem a admissão das crianças no ambiente escolar. Vale destacar que mesmo no período republicano, quase um século após, encontram-se relatos por todo o país de que o número de matrículas continuava aquém do pretendido, como se verifica no comentário de Schueler, Sá e Ferro (2013) ao trabalho de Elizabeth e Nicanor Sá (2011), que trata do Estado do Mato Grosso:

O acréscimo no número de matrículas era ainda muito aquém do pretendido pelos governantes. Em 1920, o número de crianças em idade escolar (7 a 14 anos) em todo estado, segundo o censo de 1928, perfazia o total de 47.719. Observando os dados apresentados, podemos arriscar uma análise de que, dessas, apenas 11,8% encontravam-se matriculadas nas escolas primárias (SCHUELER; SÁ; FERRO 2013, p.169).

O Gráfico 3, ao apresentar o quantitativo dos alunos(a)s, demonstra que havia, com exceções pontuais (em 1848 com respeito às meninas e em 1849 em relação aos meninos), um crescimento constante do número de estudantes, como uma variação que saiu de 1055 alunos e 208 alunas em 1844, para 1481 alunos e 262 alunas em 1850, registrando assim um acréscimo de cerca de 40% no número de meninos nas escolas e aproximadamente 26% no de meninas. É importante ressaltar que diferentemente dos dois primeiros gráficos, nos quais, o ano de 1845 não apresentou nenhum tipo de registro, nesse terceiro, é exposto um valor para o número de alunos que se encontra destacado com uma cor diferente, e isso ocorre, devido ao relatório não ter apresentado um registro por sexo como os demais, mostrando apenas a totalidade das crianças nas escolas públicas primárias naquele período.

A já mencionada Fala do conselheiro Bandeira de Mello (1885-1886), de que o simples aumento do número de cadeiras, sem o desenvolvimento de outras ações necessárias

para suporte, não traz um crescimento automático do número de estudantes e nem se desenvolve o ensino, pode ser verificada na análise de 1843-1850, quando se observa que nos anos de 1849 e 1850, existia o mesmo número de cadeiras de ensino primário, tanto para meninos quanto para meninas, diferenciando-se em 1850, quando se apresenta um número maior de cadeiras vagas em relação ao ano anterior, podendo-se constatar 200 alunos a mais no Gráfico 3, mesmo com um número inferior de instituições providas.



Fonte: Elaborada pelo autor

Os gráficos 4 a 6 apresentam dados referentes à década de 1851 a 1860, e mantivemos o critério de fazer uma análise anual dos relatórios, considerando apenas um dispositivo por ano, visto que as informações encontradas nesses documentos são bem próximas e, portanto, não foram incluídas diretamente nas tabelas; situação que se aplica aos relatórios de: 21/12/1855, 20/08/1857, 19/10/1858 e 26/09/1859. Um exemplo disso é encontrado no relatório de José Maria Barreto (1859), no qual indica que “[...] havendo o meu ilustre antecessor, no seu luminoso relatório de 3 de maio último, tractando minuciosamente deste assumpto, limitar-[se-ia] a expor a V. Exc. o que ha ocorrido de então para cá” (MARANHÃO, R. 1859, p. 12). Destes documentos, segundo Castelo Branco (2019), não haveriam dados nos relatórios de 07/09/1851, de 08/05/1854, de 13/04/1858 e de 19/10/1858, sendo que os registros dos inspetores da instrução pública auxiliaram para que só houvesse pendências apenas do dispositivo de 07/09/1851. Além disso, no ano de 1853, só foram encontrados registros dos estabelecimentos de ensino secundário e do número de estudantes.

O presidente Eduardo Olímpio Machado (1851-1852) justifica no relatório de 1851 que o quadro do número de alunos estava incompleto, na medida em que descrevia que

“1:433 são[eram] os que frequentão[avam] as outras, não compreendida a da Casa dos Educandos, onde são[eram] leccionados 127” (MARANHÃO, R. 1851, p. 24), expondo assim a dificuldade de análise das variáveis que estavam disponíveis nos registros, na medida em que elas se mostravam deficitárias. Já em 1853, apesar de ter registrado um quantitativo, faz a ressalva de que “[...] este numero está longe de ser exacto, porque não comprehende as aulas de Chapadinha, Santa-Helena, Rosario, Tutoya, Passagem Franca e Riachão, cujos professores não remetterão ainda os devidos mappas” (MARANHÃO, R. 1853, p. 14). Antonio Cândido da Cruz Machado (1855-1857) foi outro que aponta retificações nas informações encontradas no documento de 1856, ao indicar que “[...] além das 56 suprareferidas ha mais 7 para o sexo masculino e 4 para o feminino. Não forão incluídos no numero total dos alumnos os que frequentão estas 11 ultimas” (MARANHÃO, R. 1856, p. 26).

Feita essas considerações, o Gráfico 4 apresenta um crescimento gradual do número de cadeiras públicas primárias oferecidas aos meninos (exceto no ano de 1859), variando entre 40 a 51 espaços de ensino. Fazendo um comparativo entre as 36 cadeiras públicas primárias masculinas em 1844, com o total existente em 1860 (51 instituições), verificamos um aumento de aproximadamente 42%. Nesse intervalo entre 1851 a 1860, o ano de 1854 foi o único em que todas as aulas estavam totalmente providas, enquanto 1860 apresentou a maior quantidade de cadeiras vagas, num total de cinco.

No período de 1851 a 1860, reiterados apelos foram feitos por outros gestores, mas em 1851, especificamente, o presidente Eduardo Olímpio Machado (1851-1852), defendia com ênfase que era preciso uma urgente mudança nas legislações voltadas para o ensino, e por isso, “[...] se tal é o meo juiso acerca da instrucção publica nesta provincia, não admira que sustente a necessidade de uma reforma” (MARANHÃO, R. 1851, p. 11), retomando novamente o assunto no relatório de 1853, quando enfatiza que “[...] nas mãos desta assembléa está o remedio para o mal, que lavra pela instrucção publica, ou decretando a sua reforma, ou auctorisando o governo a fazel-a” (MARANHÃO, R. 1853, p. 15) e, por fim faz uma espécie de desabafo no documento de 1855, quando garante que “[...] por diversas vezes pedi[u] á esta assembléa auctorisação para reformar a instrucção publica da provincia, sendo-[lhe], porem, traçado a circulo” (MARANHÃO, R. 1855a, p. 18), mostrando ainda que vivenciava uma demora de posicionamento dos legisladores que tinham outras prioridades no período. Entretanto, no dia 2 de fevereiro de 1855, foi promulgado o Regulamento da Instrução Pública que reorganizou o ensino primário e secundário, expedido pelo próprio Eduardo Olímpio Machado (1854-1855) (SILVA, 2018).

Diante do exposto fica evidente como a cultura administrativa se vai conformando na província, dependente não só da temporalidade interina dos gestores no cargo como em principio se defendia, mas também das *formas de se pensar e fazer* os atos administrativos e da intencionalidade implícita nessas ações governamentais que apontam para uma singular cultura política de fundo; atos administrativos que colocaram em cheque a situação precária da instrução pública e ao mesmo tempo exaltaram as necessidades de se colocar em prática estratégias que ajudassem a configurar um cenário mais promissor para o ensino público primário. Cultura administrativa que depende, segundo os indicativos, do tempo de dedicação ao cargo, da formação do gestor para efetivar atos administrativos sugeridos em ações concretas, do grupo político a que pertence e, se pode contar com o apoio da maioria desse grupo de pertença nas decisões na assembleia, para aprovar propostas e efetivar ingerências; cultura administrativa que depende em última instância das margens de manobras que permita uma cultura política estabelecida e seus elementos constituintes que são interiorizados por diversos vetores (canais) de socialização: a família, a educação formal e/ou a igreja; o ambiente de trabalho, o serviço militar e a imprensa entre outros. Cultura política que vai emergindo de diferentes propostas adquiridas no mundo cultural em que mergulha cada indivíduo “[...] pela difusão de temas, de modelos, de normas, de racionalidades que acabam por serem interiorizados, sensibilizando-o à recepção de ideias ou à adoção de comportamentos convenientes” (BERSTEIN, 1998, p.355-357).

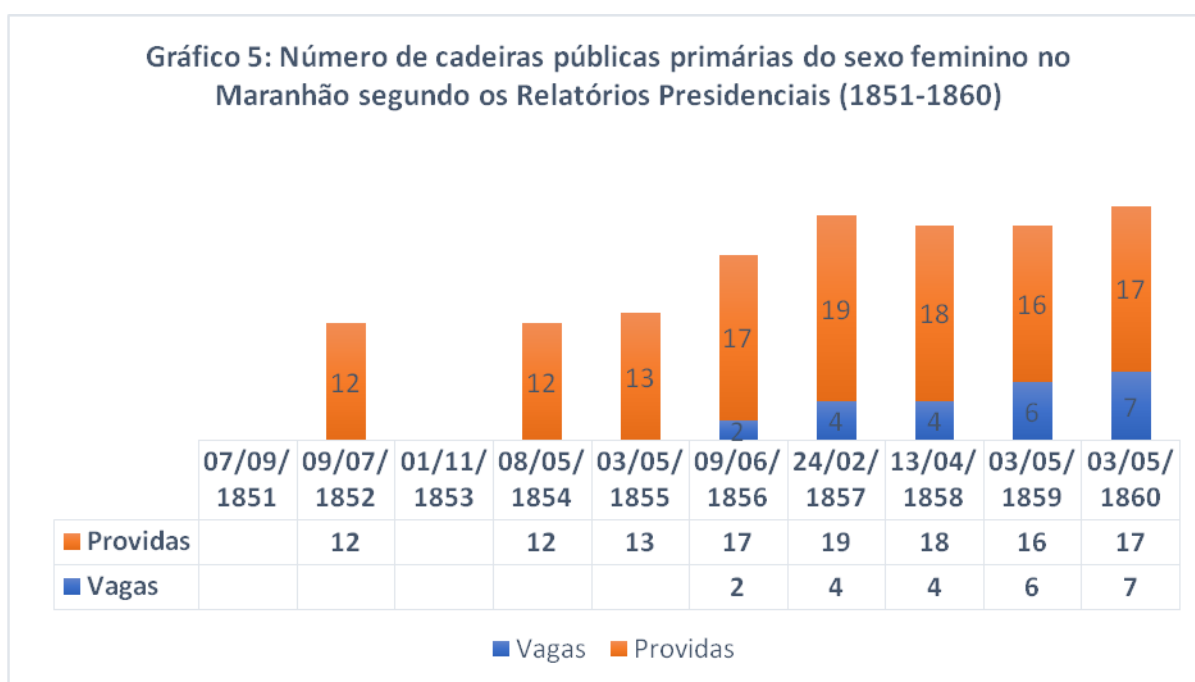
Esse Regulamento trouxe uma série de avanços para a instrução pública, “fazendo-se perceber pela primeira vez a ideia de um sistema de ensino no Maranhão” (CRUZ, 2009, p. 79) ou foi o primeiro a instituir uma reorganização do ensino elementar no Maranhão Imperial (CASTRO; CASTELLANOS; COELHO, 2015). Dentre as principais contribuições que se relacionam ao ensino primário, podemos destacar que: delimitou melhor o papel dos inspetores, incluindo-lhes a responsabilidade de fazerem propostas ao governo para criação de cadeiras primárias (art. 2º, § 6º, 5º); criou a figura do professor adjunto para também auxiliar em circunstâncias de impedimentos dos docentes (art. 24); delimitou o regime do ensino primário, descrevendo o que compreenderia, além de ter dividido as escolas públicas primárias em duas classes sob a denominação de escolas do primeiro e de segundo grau (art. 27 e 28).

Em relação a essas classes de ensino primário, Jerônimo de Viveiros (1937, p. 23) relata que:

As escolas de primeiras letras acham-se divididas em escolas de 1.º e escolas de 2.º grau, em relação às forças das respectivas localidades. Nas primeiras, que constituem o maior número, dar-se-á uma instrução mais simplificada e menos

transcendente; nas segundas, que limitei por vias às cidades e vilas populosas, únicas que se podem comportar, uma instrução mais desenvolvida e cabal.

Verificamos que a divisão em graus das escolas de primeiras letras visava oferecer um nível melhor de ensino que não ficaria restrito ao simples ler, escrever e contar, visto que se consideravam nessas classes apenas os rudimentos do saber. A necessidade de capacitar-se melhor os indivíduos para o mercado de trabalho, além de prepará-los para que aprimorassem mais os seus estudos, visando ingressar em escolas superiores ou mesmo na busca por melhores profissões, impulsionaram o surgimento desse nível escolar. Entretanto, mesmo esse grau de instrução primária mostrava ser restrito, visto que se encontrava limitado a regiões específicas da província, impossibilitando o acesso de estudantes pobres de outras regiões.



Fonte: Elaborada pelo autor.

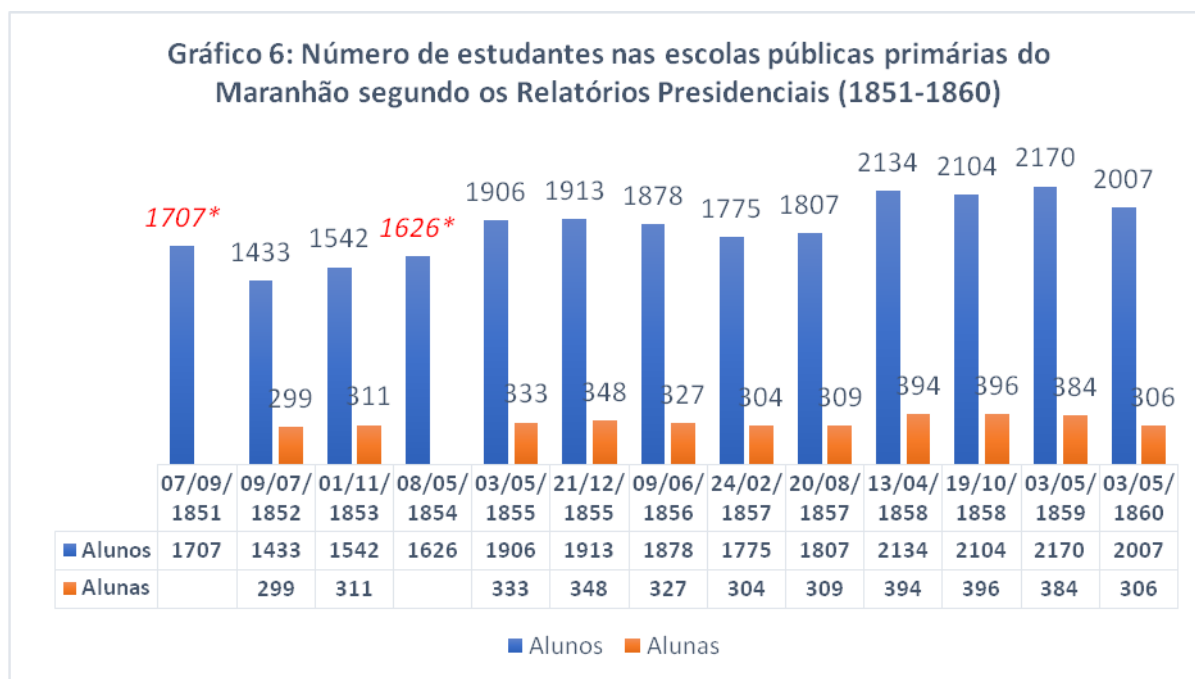
O gráfico 5 continua a apresentar o aumento das cadeiras públicas primárias do sexo feminino no Maranhão entre 1851 a 1860, ampliando-se de 12 espaços de ensino em 1852, para 24 em 1860, mostrando um crescimento percentual superior ao das aulas do sexo masculino, e com as mesmas restrições de informação já pontuadas para os meninos. Até 1855, todas as escolas das meninas se encontravam plenamente providas, e a partir de 1856, ao mesmo tempo em que surgiam novas casas de ensino⁶⁶, começou um processo crescente de vacância nas cadeiras, chegando em 1860 a um percentual de quase 30% de aulas vagas. O presidente Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857), notifica no dispositivo em 1857 a dificuldade ainda maior na instrução feminina, com a criação de novas casas de ensino sem

⁶⁶ Escola Agrícola do Cutim (1859); Companhia de Aprendizes Marinheiros (1861).

o planejamento adequado, na medida em que era “[...] ainda maior quanto as cadeiras de meninas, para as quaes não ha muitas pessoas habilitadas, que se dediquem ao magisterio” (MARANHÃO, R. 1857, p. 10). Ele ainda complementa que:

Fora para desejar que em cada povoação houvesse uma escola primaria”, “mas, nas circunstancias ponderadas, julgo em pura perda dos cofres públicos a existência de algumas cadeiras”, e, “longe de pedir criação de cadeiras novas, julgo melhor usar da auctorisação para remover os professores e professoras para onde mais convier.

Benevenuto Tanques (1857) relatou um aspecto sensível relacionado ao processo de criação de cadeiras públicas, apresentando inclusive relatos de problemas que ele mesmo tinha enfrentado em seu governo. Durante o período de 1851 a 1860, mas principalmente, após a implementação do Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, como se observa no gráfico, houve um aumento da oferta de ensino para as meninas; entretanto, sem a devida atenção e suporte necessário para viabilizar esse crescimento, trouxe outros problemas para a área.



Fonte: Elaborada pelo autor.

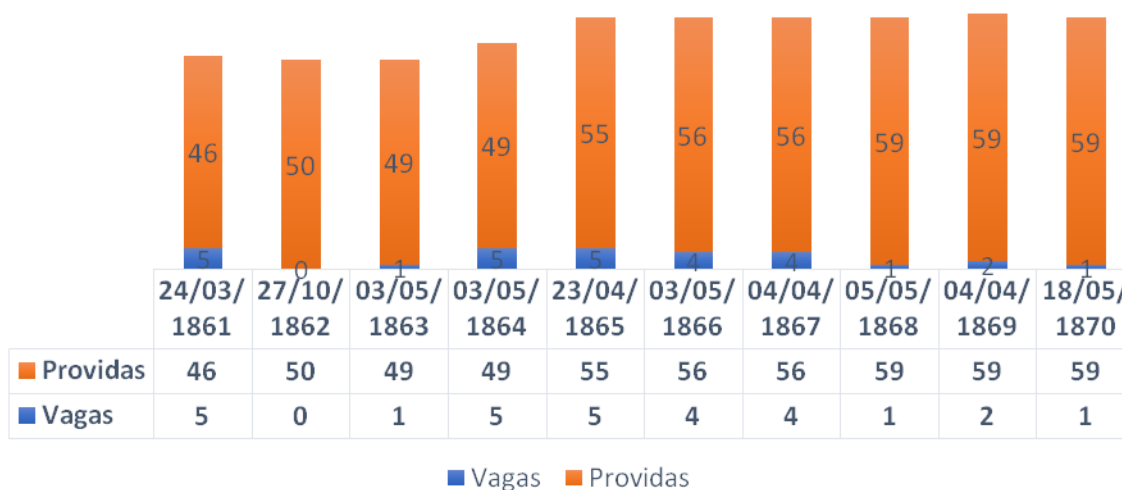
O gráfico 6 apresenta a variação de estudantes nas escolas públicas primárias. Dados extraídos dos relatórios dos inspetores da instrução pública nos permitiram identificar e analisar informações referentes ao intervalo de 1851 a 1860, com apenas duas ressalvas: nos anos de 1851 e 1854, nos deparamos com o somatório dos discentes sem estratificação por gênero sinalizados aqui em vermelho; o maior índice de matrículas de meninos nas aulas primárias foi de 2.170, em 1859, e o menor de 1.433, em 1852, enquanto o auge de meninas nas escolas nesse período ocorreu em 1858, com 394 alunas e o menor também foi em 1852,

com 299 alunas. Numa análise geral do período verificamos que houve um crescimento muito mais acentuado em relação ao número de alunos, em detrimento do ingresso de meninas, que teve como ápice 1858. Essa queda corrobora o que já foi discutido a partir do gráfico 5, a preocupação de se abrirem novas cadeiras sem o suporte necessário, na contramão das consequências dessas ações refletidas no gráfico 6.

Um exame viável com base nos gráficos 4, 5 e 6 mostram a necessidade de uma boa gestão das políticas voltadas para a instrução pública, e é por meio dessa análise que avaliamos o comportamento da variável quantidade de alunos relacionada com o oferecimento de cadeiras públicas primárias entre os anos de 1855 a 1857. Durante esse intervalo, enquanto a oferta de lugares de ensino para os meninos subiu no Maranhão de 44 em 1855 (estando apenas um deles vago) para 50 em 1857 (com quatro vacâncias) – ver gráfico 4 –, e a quantidade de cadeiras para meninas aumentava na província gradativamente de 13 em 1855 (todas providas) para 23 em 1857 aulas (com quatro delas vagas) – ver gráfico 5 –; o número total de alunos caía de 2.239 alunos (em 1855) para 2.079 (em 1857) – gráfico 6: redução de 1.906 meninos para 1.775, e de 333 meninas para 304.

A última década analisada, de 1861 a 1870 é a que possui maiores informações tanto nos relatórios presidenciais, quanto nos dos inspetores da instrução pública. O número de estabelecimentos variou de 50 (1852) para 61 (1869), sendo que a maior parte da década apresentou um total de 60 casas de ensino (1865, 1866, 1867, 1868 e 1870), e durante esse período, apenas em 1862, todas as cadeiras se encontravam providas, e nos demais anos a vacância das aulas variou de 1 a 5.

Gráfico 7: Número de cadeiras públicas primárias do sexo masculino no Maranhão segundo os Relatórios Presidenciais (1861-1870)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Comparando a evolução na oferta de instrução pública primária de 1843 a 1870, percebemos um crescimento de aproximadamente 67% no quantitativo oferecido, o que representa uma parcela maior de crianças com idade escolar integrando-se à escola, embora esse computo estivesse longe de contemplar a população real. O Dr. Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866) no seu relatório de 1866 confirmara esta situação, já que a província tinha “[...] 28.571 meninos em idade escolar; mas só frequentar[iam] as aulas primarias 4,132; cresce[ndo] por tanto na ignorancia das primeiras letras ... 24.439 [crianças]” (MARANHÃO, R. 1866, p. 22).

Algumas considerações notificadas pelos presidentes que atuaram na década de 1861 a 1870, em relação a algumas observações achadas em seus relatórios, são fundamentais para interpretarmos com mais precisão os dados fornecidos pelos gráficos 7, 8 e 9, e compreendamos as *formas de fazer* e os *modos de pensar* neste período. O presidente Major Francisco Primo de Souza Aguiar (1861-1862) coloca na sua Fala que as informações sobre instrução pública do inspetor Dr. Silveira de Souza (1858-1861) estavam bem estruturadas, e que por isso, ele se focaria no seu relatório apenas com “[...] o que d’então para cá [tinha] ocorrido” (MARANHÃO, R. 1861, p. 25). Já o vice-presidente Miguel Joaquim Aires do Nascimento (1864-1865) justifica a diminuição no número de alunos, dos que frequentavam as escolas públicas em relação ao ano anterior, devido a “[...] não terem sido ainda recebidos todos os mappas dos professores do interior, concernentes aos meses de Janeiro e Fevereiro últimos” (MARANHÃO, R. 1864, p. 18), além da exclusão daqueles que haviam perdido o ano pelo computo extrapolado de ausências. Por último, mesmo quando o presidente

Ambrósio Leitão da Cunha (1864-1865) recebe todas as fontes necessárias para a construção do seu relatório, ele faz questão de esclarecer de que todas as informações que apresenta se baseavam “[...] segundo os mapas remetidos pelos professores” (MARANHÃO, R. 1865, p. 13), inferindo assim que existia a possibilidade de que alguns dados não representassem a realidade; registro que apenas seria uma perspectiva parcial do que havia sido repassado pelos docentes.

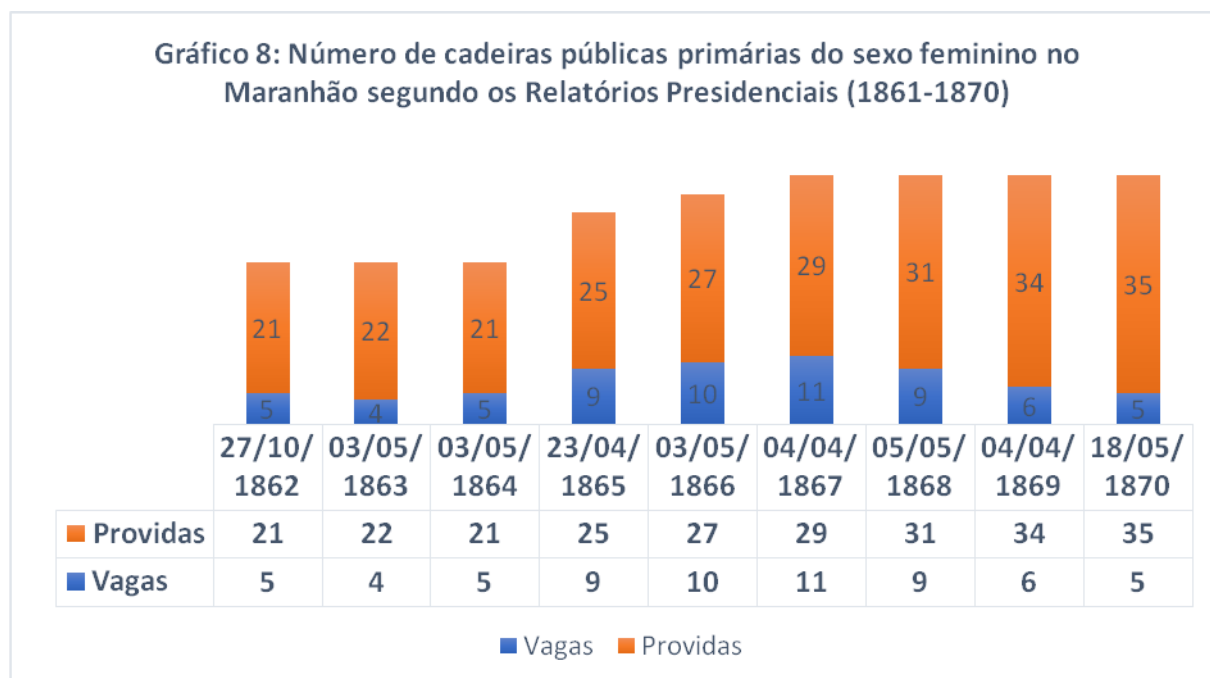
Um aspecto apresentado pelos gestores da instrução pública, e que parece contraditório num primeiro momento, diz respeito à necessidade de ampliação ou não do número de cadeiras públicas. O presidente Ambrosio Leitão da Cunha (1863) afirma no seu relatório de 1863, que era imprescindível colocar uma cadeira em cada povoado da província maranhense, pois só assim se atenderia plenamente as necessidades do ensino público primário. Segundo ele,

Para em taes condições da população satisfazer completamente ás necessidades da educação primaria, seria conveniente crear uma escola de primeiras letras em todo e qualquer povoado por mais insignificante que fosse, e fornecer livros, papel e tinta aos meninos pobres (MARANHÃO, R. 1863, p. 13).

Aqui percebemos que o presidente Leitão da Cunha apesar de defender uma criação de escolas por todo o Maranhão, lançou uma contrapartida necessária que seria o oferecimento de compêndios e materiais para todos os alunos que não tivessem condições de adquiri-los. Essa garantia já estava prescrita no regulamento da instrução pública de 1855, que atribuía ao governo o fornecimento desses materiais. O presidente Francisco Xavier Paes Barreto (1857-1858) destaca no seu relatório que “[...] esta medida porem tem sido até hoje inexequivel, em razão de não poderem os cofres provinciaes comportar tamanha despeza” (MARANHÃO, R. 1858, p. 9), e apresenta um grande fator limitador desse suporte necessário para a manutenção das novas aulas. O presidente Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857) já havia notificado desde 1857, a necessária atenção ao desempenho dos docentes, pois “[...] o que importa não é ter cadeiras ou aulas publicas, e pagar professores, mas que estes ensinem como devem” (MARANHÃO, R. 1857, p. 10). Talvez por conta desses vários aspectos que precisavam ser devidamente atendidos para que uma escola primária pudesse se manter e funcionar adequadamente, é que o inspetor Frederico José Correia (1869-1870) dirige uma fala que aparenta ser oposta à dos defensores de um aumento na oferta de ensino.

A província já possui maior número de cadeiras de primeiras letras do que a exigião as suas necessidades, porque não poucas delas forão creadas por mero patronato, só com o fim de arranjarem-se afilhados, e tem a sua sede em lugares desertos e sem gente, que estavam no caso de as ter, ou em lugares mal escolhidos, em razão da conveniência das pessoas, a quem se teve em vista beneficiar (MARANHÃO, I. 1870, NÃO PAGINADO).

Considerando as falas presidenciais de Ambrósio Leitão da Cunha (1863), Francisco Xavier Barreto (1857-1858) e Benevenuto Augusto de Magalhães (1857), bem como outros chefes do executivo e inspetores da instrução pública, é possível compreender o porquê de Frederico Correia (1869-1870) afirmar em 1870, que o Maranhão já tinha mais cadeiras de primeiras letras do que lhe era necessário, mesmo com vários outros dispositivos apresentando dados aparentemente contrários, como os mostrados por Antônio Marques Rodrigues (1864-1865), que ao exemplificar a situação do município da Corte, em 1865, disse que apesar dessa região ser uma das que mais recebiam recursos, mesmo assim ela apresentava um quadro em que havia “[...] portanto um aluno para 100 habitantes” (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO). Frederico Correia demonstrava uma maior preocupação com o aspecto financeiro da província, e via uma má-fé de alguns gestores, que em nome do fortalecimento da instrução pública no Maranhão, buscavam na verdade atender a interesses próprios, criando estabelecimentos que não tinham nenhuma condição de se manterem e nem mesmo de atraírem uma quantidade ideal de alunos, pois se uma pequena proporção deles se encontrava nas escolas, a escolha de um local mais próximo dessas crianças deveria ser um fator primordial nesse processo.

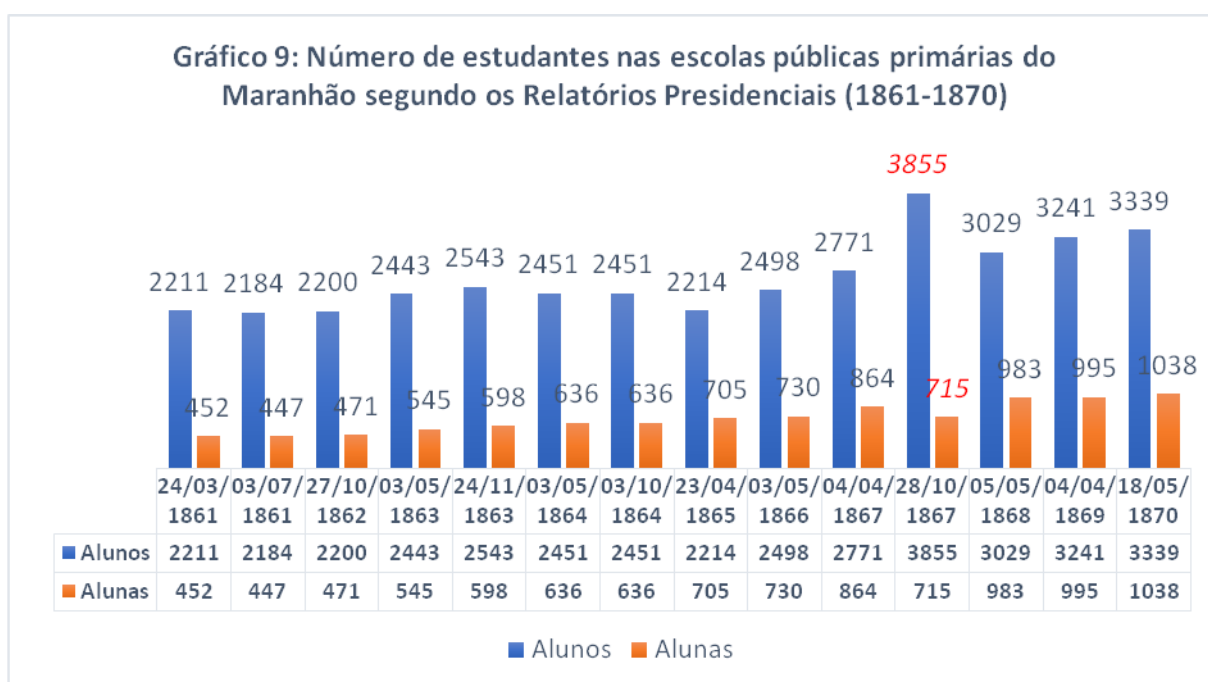


Fonte: Elaborada pelo autor

O gráfico 8 continua a apresentar o constante crescimento no número de cadeiras oferecidas às meninas, chegando em 1870 a 40 espaços escolares e aproximando-se muito mais da quantidade existente para os meninos, já que o percentual dos lugares de instrução

feminina no universo de aulas públicas de ensino primário era de 40%. Entretanto, um aspecto que fica também evidente é o grande número de cadeiras vagas que chegou próximo dos 30% de todas as oferecidas em três desses anos (1865, 1866, 1867), sendo que grande parte da vacância se deriva da carência de professoras. Nessa lógica, para suprir qualquer tipo de impedimento existente, Oliveira (2003) já se questionava de “como se entende o auxílio que a mulher pode prestar à instrução?” e, ele mesmo respondia, “[...] de dois modos: fazendo-se elas promotoras da instrução, ou cuidando cada uma da instrução de seus filhos” (OLIVEIRA, 2003, p. 333-334).

Essa dificuldade de encontrar professoras do sexo feminino era uma herança dos mecanismos de exclusão das mulheres no âmbito do magistério que se refletiam desde a seleção das disciplinas escolares reduzidas e diferenciadas, contemplando-se o domínio de trabalhos domésticos, até na instalação das primeiras escolas formadoras de professores, na medida em que foram destinadas inicialmente para vagas exclusivas do gênero masculino. Essa situação só foi se modificando a partir do momento em que o magistério feminino se apresentou como solução para a carência de mão-de-obra na escola primária, visto que era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher com as atividades de educadora que já exerciam em casa, sendo assim um prolongamento do papel de mãe e, portanto, tornando-se permitida socialmente, o que de certa forma foi um dos motivos para o desprestígio em relação à profissão e aos baixos salários oferecidos (TANURI, 2000).



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico 9 apresenta o número de estudantes que se matricularam nas escolas públicas primárias de 1861 a 1870, e permite, em comparação com os gráficos 3 e 6, uma visão geral de toda a temporalidade aqui compreendida. Pela maior disponibilidade de dados, optamos por fazer o registro de todos os relatórios analisados desse período, num total de 14 informes, e assim acompanhar melhor o comportamento das variáveis em julgamento. O único relatório que apresenta informações que destoam de todas as outras já trabalhadas, inclusive em comparação com os gráficos que apresentam a variação do número de cadeiras de ensino, é o apresentado pelo presidente Franklin de Meneses Américo Dória (1867), quando afirma que “[...] as aulas publicas primarias da provincia foram frequentadas este anno por 4:670 alumnos, sendo 3:855 do sexo masculino e 715 do sexo feminino.” (MARANHÃO, R. 1867b, p.14), pois mostra um aumento muito grande no número de alunos em apenas seis meses depois do relatório anterior (de 2771 para 3885), e sete meses depois, uma queda também muito acentuada (de 3885 para 3029), sem nenhum tipo de explicação convincente nos registros. E esse comportamento incomum nesse documento, também é presente na avaliação do número de meninas, pois apresenta uma queda muito marcante num primeiro momento (de 864 para 715), para logo depois registrar uma alta fora de qualquer outro padrão (de 715 para 983), sem uma justificativa concreta que se possa justificar tanto nas leis, quanto na literatura pesquisada.

Feita essas considerações, e fazendo um comparativo dos nove gráficos, verificamos que o número de alunos matriculados entre 1843 a 1870 saltou de 1055, em 1844, para 3339 em 1870, sem levar-se em conta os 3855 registrados no relatório de 28/10/1867 (ver gráfico 9). Aumento de 2284 alunos, que representa um crescimento percentual de cerca de 215%, enquanto o compute de alunas saiu de 208 em 1844 para 1038 em 1870. Acréscimo de 830 alunas que equivale a um percentual de 400%; ampliação que se mostrou superior ao dos meninos, si se salvaguardam as diferenças e as variáveis que estão em jogo.

Dessa forma, podemos concluir, com base na análise das informações fornecidas pelos gráficos de 1 ao 9, que houve certo avanço em relação à oferta do ensino público primário além de aumentar o número de estudantes, apesar de alguns dispositivos registrarem que só “[...] no fim de 50 ou 60 anos a província ficaria dotada com o numero necessário desses estabelecimentos uteis” (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO), pois existia o fator econômico que impossibilitava muitas vezes qualquer tentativa de fortalecimento dessa área, já que como bem destaca Oliveira (2003, p. 53), “[...] o progresso da instrução pública é em grande parte uma questão de dinheiro”.

3.2.2 Apontes sobre o baixo orçamento e a constante falta de recursos

Os relatórios de presidentes de província estão repletos de menções às más condições estruturais das escolas decorrentes da constante limitação prevista nos orçamentos, a ponto de se buscarem paliativos, como o proposto pelo inspetor Antonio Marques Rodrigues (1865-1867) que sugeriu a aplicação “[...] na lei do orçamento a soma de 2.000 reis, que se dev[ia] ser somente aplicada para a mobília das escolas, que forem dirigidas pelos melhores professores” (MARANHÃO, I. 1867a, NÃO PAGINADO), na medida em que, havia negligência por parte dos governos, como destaca Antonio Oliveira (2003, p. 291), pois “[...] o desenvolvimento da instrução pública não depende só das condições que ficam expostas, depende, e muito mais, da dotação do ensino, ou dos meios pecuniários que o Estado lhe deve conceder para a satisfação de suas necessidades”.

Rosa Fátima de Souza (2013), ao falar do uso em outras regiões do modelo de ensino adotado na província de São Paulo, que no início do período republicano era considerada no país, juntamente com Minas Gerais e Rio Grande do Sul exceções, “[...] cujas receitas permitem a continuidade do esforço que v[inham] empregando pelo desenvolvimento da instrução” (FERNANDES, 2003, p. 230) mostrou que eles não tiveram o mesmo efeito, pois algumas delas não tinham condições de fazer algo semelhante, principalmente aquelas “menos desenvolvidas, que não tinha[m] condições de gastar com vultuosos gastos com a educação (SOUZA, 2013, p.153). Por outro lado, Antonio Oliveira (2003), ao tratar dessa mesma problemática no período Imperial, questiona se essa falta de recursos, seria justificativa para que não se fizessem os esforços necessários para o desenvolvimento da área.

Nestas condições devemos abrir mão da reforma e esperar melhores tempos? Não nos iludamos com semelhante expediente. Nós em vão esperaremos esses tempos se tornarmos a instrução dependente deles. Sabe-se que a instrução é a fonte da riqueza, que riqueza provém do trabalho, e que o trabalho é tanto mais produtivo quanto maiores são os conhecimentos do trabalhador. A este respeito nenhuma dúvida deixa o célebre dito de Bacon: *Knowledge is power*, ‘instrução é poder’, ou melhor, como explicam os americanos, ‘instrução é poder, e poder é riqueza’ (OLIVEIRA, 2003, p. 292).

Antonio Oliveira (2003, p. 53) já afirmava que “[...] não há boas escolas nem bons mestres sem muita e muita despesa” e, Souza (2013) reflete diretamente sobre esse aspecto que foi um limitador do processo escolar brasileiro durante muito tempo, persistindo mesmo após a mudança na forma de governo adotada no país a partir de 1889. No período de 1843 a 1870 encontram-se vários registros nos relatórios de presidentes de província e de inspetores da instrução pública sobre a falta de recursos que inviabilizava avanços necessários ao ensino, além de apresentarem condições precárias para o funcionamento das aulas, com a

falta de locais adequados, de materiais e utensílios da cultura material escolar para os alunos, além de orçamento para aumentar e manter os professores, entre vários outros graves problemas. Por isso, muitos gestores e profissionais ligados à instrução defendiam que o ensino público deveria ser “[...] matéria de competência da União, incluindo-se no respectivo departamento não apenas os cursos superior e secundário, senão também o primário” (FERNANDES, 2003, p. 230); discussão essa decorrente das consequências da descentralização do ensino estabelecida pelo Ato Adicional de 1834. Uma medida muito solicitada para conter as referentes despesas, recorrente anos mais tarde no início da república, era de que “[...] as municipalidades assumissem esses gastos a fim de desafogar o orçamento” (SOUZA, 2013, p.154), produzindo uma atuação maior dos municípios na criação de escolas primárias.

Vários gestores ligados à instrução pública maranhense apresentam essa situação de carência constante de recursos nos seus registros, solicitando aprovação de verbas pela assembleia provincial ou algum outro tipo de solução, como o presidente Francisco Xavier Paes Barreto (1857-1858), que ao notificar que o orçamento destinado “[...] para o material das escolas [tinha] sido sempre insuficiente. Conviria que a mesma assembléa habilitasse o governo com os meios indispensaveis para prover a semelhante necessidade” (MARANHÃO, R. 1858, p. 9). O presidente João Silveira de Souza (1859-1861) tomando como base as observações contidas no relatório da inspetoria pública, conclui que para o atendimento das condições necessárias para o ensino, seria fundamental e “[...] indispensavel a somma nunca menor de oito contos de reis, que convem ser votada quanto antes, afim de obstar o atraso, que por isso tem sentido a instrucção primaria” (MARANHÃO, R. 1860, p. 15). Já Antonio Manoel de Campos de Melo (1862-1863) como presidente, até menciona um esforço da Assembleia para atender a essas demandas, mas que acabaram não sendo suficientes, frente à gravidade do problema:

Como um dos obstaculos do progresso da instrucção apresenta ele a falta de casas proprias, pois que estas, com excepção das do sexo masculino da capital, funcção nos domicilios dos professores. Esta illustre assembléa, no sentido de providenciar a este respeito, decretou o anno passado na lei n. 611 a quantia de 50\$000 reis annuaes para aluguel da casa ou sala, em que dessem aula os professores, que tivessem de 10 a 50 alumnos, e de 100\$000 reis para os que reunissem até 100 alumnos. Esta providencia, porem, em vista do elevado preço, porque são alugadas as casas, só servem de indemnizar os professores do accrescimo de despeza, que são obrigados a fazer, para accomodarem as escolas e suas familias, e, portanto, continua o systema prejudicial de funcçãoarem em suas casas (MARANHÃO, R. 1862, p. 18-19, grifo nosso).

Como o presidente Antonio de Melo (1862-1863) menciona eram grandes e variadas as despesas a serem atendidas no ensino, o que fazia com que muitas vezes houvesse

apenas um direcionamento para uma delas, enquanto as outras continuavam sem auxílio, o que acabava não solucionando os problemas. Se para o presidente Silva Maia (1870-1870), essa carência foi tão grande que “[...] por não haver credito votado na lei do orçamento ainda não foram postas a concurso as cadeiras creadas em 1868 para o sexo masculino” (MARANHÃO, R. 1870a, p. 14); para o inspetor da instrução Antonio Marques Rodrigues (1855-1856) consistia em uma necessidade urgente de aumento da previsão orçamentária, visto que “[...] não ser[ia] pois com o ordenado insignificante de 600:000 reis, incluída a gratificação, que se poder[ia] alcançar o numero necessário de pessoas idôneas para o professorado” (MARANHÃO, I. 1867b, NÃO PAGINADO). No entanto, para Caetano José de Souza (1855-1856), ao reconhecer os graves problemas relacionados à dificuldade orçamentária, comenta uma proposta de ajuda fixa sugerida pelos próprios docentes de uma instituição, que afirmavam que “[...] com uma despesa de 30 reis mensais (informam me estes professores) deixara de continuar este péssimo estado de coisa”. (MARANHÃO, R. 1855a, NÃO PAGINADO), demonstrando assim que a dificuldade era tamanha, que eles já apelavam pra conseguirem pelo menos um auxílio mínimo que amenizasse a situação muito grave da instrução pública. Alessandra Frota Martinez Schueler (2013) realizou um estudo a partir dos elementos mais frequentes e recorrentes encontrados nas principais fontes, que são ligadas à manutenção da instrução pública, destacando o pagamento de vencimento aos professores, diretores e suas gratificações, aluguéis de casa, materiais didáticos e de expedientes além de móveis escolares (SOUZA, 2013). Henrique Fernandes (2003) menciona um aspecto ainda mais grave relacionado a essa falta de capital disponível, que seria uma maior dificuldade para a oferta de uma formação mais completa, que por conter mais disciplinas, necessitaria ainda de mais investimentos. Nesse sentido, destaca uma série de questionamentos:

Por que não dar nas escolas, por meio de um estudo conveniente, com noções de Física, Química e História Natural, pelo menos com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida? Por que negar aos meninos noções gerais dos deveres do homem e do cidadão? Por que não falar-lhe na higiene? Por que não dar a eles um conhecimento, ainda sucinto, da nossa organização política? Por que não instruí-los desde logo no que toca à economia social, à lavoura e horticultura? Por que desprezar a música e o canto, de que bons resultados se têm colhido, e essas *Lições de Cousas* de que tanto falam os educadores, por isso que estendem-se a tudo o que serve à vida e a todas as ações da natureza? (FERNANDES, 2003, p. 239).

Henrique Fernandes não se limita a fazer esses questionamentos e deixar que os seus leitores busquem as respostas, pois elabora esse inquérito para que haja uma reflexão coletiva, obtida por meio de explicações que levariam a o que segundo o próprio autor ocorria: “[...] porque, diz-se o nosso estado de finanças o não permite, há falta de dinheiro, as reformas custam muito!” (FERNANDES, 2003, p. 239. Entretanto, para ele não era

simplesmente a inexistência de recursos, mas sim uma má destinação dos mesmos, que em outras áreas era disponibilizado com mais facilidade e “[...] consome-se em coisas improdutivas, gasta-se em estradas que logo em começo desaparecem, por sua inutilidade” (FERNANDES, 2003, p. 239). Alguns autores como Silva (1997), interpretam que “[...] servia melhor ao clientelismo político manter a rede escolar em instalações inadequadas com alugueis onerosos, favorecendo, em primeiro lugar, aos proprietários dos imóveis” (SOUZA, 2013, p.153), o que justificaria a escolha muitas vezes de locais muito caros, ou mesmo em localização não muito favorável para os estudantes.

Uma observação importante de Souza (2013, p. 150) é que “[...] todo esse intenso debate acerca do financiamento está ausente dos estudos de História da Educação”, reconhecendo que são enfatizados temas igualmente relevantes, mas a complexidade de discussões envolvendo o fomento do ensino acaba sendo deixada num segundo plano, pois de modo geral “[...] os registros existentes são não apenas quadros da contabilidade pública reveladores do impacto desse tipo de gasto nos orçamentos de cada Estado” (SOUZA, 2013, p.150). Araújo (2013) ao mencionar a ligação entre a situação do ensino maranhense e as finanças, descreve:

A desanimadora situação das finanças do Estado fazia com que a forma de socialização da instrução ou ensino primário estruturado na modalidade de cadeira ou escola primária para menino; cadeira ou escola primária para menina e cadeira ou escola mista fosse acompanhado de um programa mínimo de estudos (leitura, escrita, cálculos elementares, sistema métrico e instrução moral e cívica). Talvez, por isso, ou para além disso, fosse ele adotado bem menos na última década do século XIX e bem mais nos primeiros anos do século XX (ARAÚJO, 2013, p. 209).

Apesar dessa desanimadora situação mencionada por Araújo (2013), a reflexão de Antonio Oliveira (2003) em forma de questionamentos deixa claro que as reformas na instrução pública e as melhorias do ensino não deveriam ser deixadas num segundo plano por conta das dificuldades. O inspetor Caetano de Souza (1855) fez uma espécie de acordo com os professores, de que pelo menos com um pequeno auxílio fixo de 30 reis, eles se comprometeriam a pelo menos melhorar a situação grave de suas instituições. Antonio Marques (1865-1868) foi outro que na mesma função não aceitou os recursos que estavam previstos e apelou várias vezes para que fossem aumentados pela assembleia provincial, demonstrando a necessidade da providência para o sucesso das ações pedagógicas e do ensino público.

Destarte verificamos que houve por parte dos gestores, frente à recorrente carência de recursos, uma cultura administrativa de fomentar o crescimento do número de estudantes nas escolas e de buscar alternativas que viessem solucionar os problemas que essa

falta de orçamento traziam. Inspetores como Antonio Marques Rodrigues chegaram a fazer investimentos próprios tanto em recursos quanto em materiais, Caetano José de Souza demonstrou acompanhar de perto a problemática com os professores e traçou estratégias para que conseguissem operacionalizar as ações com um mínimo necessário. O próprio José da Silva Maia buscava aumentar o número de aulas oferecidas, apelando pelo cumprimento das nomeações com a respectiva liberação de verbas necessárias para que os professores fossem convocados. Um fato que se pode constatar por meio dos gráficos que apresentam o quantitativo de crianças nas escolas e da oferta de aulas, é que esses apelos e ações por parte dos gestores, partindo-se de uma cultura administrativa em construção e apoiada numa cultura política de grupo, trouxeram algum tipo de resultado, na medida em que os indicadores continuavam a mostrar certo crescimento.

3.2.3 Atuação das instituições de ensino responsáveis por desenvolver aulas primárias em seus estabelecimentos.

A menção a uma estruturação das cadeiras, acompanhada da construção de um programa mínimo, remete a atuação das instituições responsáveis pelo processo de ensino, visto que elas visam manter “[...] relações de interdependência entre si, que nem sempre são homogêneas, pois o papel é controlar o funcionamento da sociedade e, por conseguinte, dos indivíduos” (CASTRO, 2015, p.19). Para Saviani (2005, p. 28), uma das variações de significado do conceito de instituição está ligado à ideia de educar, visto que “[...] em francês, a palavra ‘instituteur’ (‘institutrice’ no feminino) significa aquele que ensina, o mestre, e mais especificamente, o professor primário”. Gatti Junior (2002 p. 20) defende que a “[...] história das instituições educativas almeja dar conta dos vários autores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas” e esse processo permite a construção, reconstrução ou mesmo a desconstrução da memória histórica sobre os fenômenos educativos.

A Revista Brasileira de História da Educação de 2019 apresenta um quantitativo de artigos sobre História de Instituições Escolares no intervalo entre 2001 e 2018, totalizando um *corpus* documental de 424 produções, que demonstram o crescente interesse pela temática. César Castro (2015) ressalta esse interesse, mas afirma que há dificuldades na pesquisa do tema, na medida em que, desses trabalhos, “[...] poucos trazem a expressão como palavra-chave, o que dificulta o processo de recuperação da informação pelo pesquisador/leitor” (CASTRO, 2015, p. 28). Buffa (2002), além de destacar algumas das principais fontes

utilizadas, como documentos oficiais, legislações, memória dos dirigentes, livros didáticos e etc., afirma que:

Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola [é imprescindível]. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade (BUFFA, 2002, p.27).

Várias são as instituições escolares públicas de ensino primário que auxiliam na compreensão desses espaços de poder, o uso dos tempos, os aspectos de organização, a cultura escolar e local, entre outros fatores destacados por Buffa (2002). Logo no primeiro relatório analisado, do presidente Jerônimo Martiniano de Melo (1843), em 23 de janeiro, já se encontram relatos acerca de duas dessas instituições escolares no Maranhão que atuaram na instrução pública elementar: destinada aos meninos, a Casa dos Educandos Artífices⁶⁷ que “[...] se acha em estado florescente, devido sem questão ao zelo do seo digno Director [...], porem a quantia de Rs. 4:000\$000 decretada pela Lei n.º 117 para a sua manutenção he insuficiente” (MARANHÃO, R. 1843, p. 54); e a voltada para as meninas, o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios⁶⁸, que “[...] teve grande déficit no anno findo, que montou em Rs. 2:850\$914, segundo informou o falecido Prelado Deocesano: o seo edificio acha-se muito precisando de concertos” (MARANHÃO, R. 1843, p. 53-54).

Verificamos quanto a essas duas instituições, que a primeira teve um bom destaque durante o período imperial, ganhou uma seção específica nos relatórios presidenciais, e mesmo com o seu fechamento no início do período republicano, grandes autores da história da educação como Fernandes (2003) afirmavam que ela “[...] era uma instituição notável e tradicional, que fornecia artífices peritos, então, para as províncias vizinhas” (p. 244). O presidente Antonio Cândido da Cruz Machado (1855-1857) assegurava que era uma instituição “[...] que se compõe dos que se destinão ás artes e á indústria” (MARANHÃO, R. 1856, p. 24)

⁶⁷ A *Casa dos Educandos Artífices* foi criada pela lei n.º 105, de 23 de agosto de 1841, na presidência do Dr. João Antônio de Miranda, que a inaugurou em 25 de novembro desse ano, com 28 alunos. O estabelecimento era destinado a receber moços desvalidos, de preferência os engeitados, e dar-lhes instrução e primeiras letras e um ofício [...]. Não obstante esta grande obra de filantropia, depois de 48 anos de vida fecunda e brilhante, foi suprimida a 13 de dezembro de 1889, pela junta de Governo Provisório do Estado, nos albos da República (VIVEIROS, 1953, p.17)

⁶⁸ Criada em 7 de junho de 1752, pelo missionário jesuíta Frei Gabriel Malagrida, tinha a finalidade inicial de abrigar virgens devotas ao serviço divino (CASTRO, 2009). Ela redefiniu a sua função social, deixando de oferecer às recolhidas apenas uma educação moral e religiosa, passando progressivamente, a partir da segunda metade do século XIX, a incorporar características de um ensino escolarizado, sendo extinta em 1879 e suas órfãs foram transferidas para o Asilo de Santa Tereza (MOTTA, 2003).

e por isso algumas vezes, os seus alunos eram contabilizados a parte dos demais, como demonstra Eduardo Olímpio (1851-1852): “[...] 1:433 são os que frequentão as outras, não compreendida a da Casa dos Educandos, onde são leccionados 127 [alunos]” (MARANHÃO, R. 1852, p. 24).

Já em relação à segunda, Gonçalves Dias (1959) afirmou que o presidente da Província, Franco de Sá (1846-1847), havia criticado por várias vezes esse estabelecimento. Em vez de instruírem meninas pobres e desvalidas, para ele continuava mais a ser um encerro, do que uma instituição para o ensino da juventude abandonada do sexo feminino, constituindo-se num perfeito e constante noviciado (CASTELLANOS, 2017); meninas que foram transferidas em 1854 para o Asilo de Santa Tereza. Entretanto o “[...] aumento de [delas] e a falta de seus casamentos, ocasionaram um aumento nas despesas da instituição, com alimentação e alojamento das internas” (CUNHA, 2016, p. 8), o que contribuiu para que José Maia Silva como presidente, em 1870, decidira fechar a instituição e realocar as meninas no Recolhimento de Anunciação e Remédios. Nesse mesmo ano, o inspetor Frederico José Correa notificou que na sua contabilização “[...] não se compreendem no numero d’estas escolas a de primeiras letras do Asilo de Santa Thereza e a do Recolhimento de N. S da Annunciação e Remédios, que por sua natureza estão sob a inspecção de diretores especiais” (MARANHÃO, I. 1870, NÃO PAGINADO).

Nestes termos e a partir das nossas análises referentes às diversas notificações dos presidentes e inspetores com respeito ao número de cadeira/quantitativo de alunos podemos apontar não só o crescimento gradativo da inserção de crianças com idade escolar no ensino público primário, como também o quantitativo de crianças sem condições de acesso à escola e, escolas instituídas sem pleno planejamento, distante do público alvo e/ou simplesmente com falta de professores, o que caracteriza interesses políticos num emaranhado próprio da cultura política instaurada muito longe de anseios pedagógicos e educativos; cultura política que como fenômeno “[...] só pode existir na média e na longa duração do tempo histórico, haja vista estar arraigada à cultura de um grupo (crenças, mitos, tradições, valores etc.) não [havendo] lugar para o efêmero” (BERSTEIN, 1998, p. 355-356). No exame da relação estabelecida entre o orçamento destinado à instrução/atos administrativos que discutiam, explicavam e exigiam mais dedicação ao ensino público, podemos identificar instituições já consolidadas e colocadas como exemplos que foram pensadas para uma escolarização primária. Estes elementos em pauta, os autores inseridos neste contexto e por meio de textos intencionais via relatórios, que embora tenham um interesse com a instrução pública, estão balizados por anseios políticos de toda ordem, mostra-se como foram pensados e

concretizados os atos administrativos via ações concretas que caracterizaram não só o comportamento da cultura administrativa no maranhão império, como também mostra fragilidades, tentativas e acertos (implícitas ou explícitas) quando nos referimos à instrução pública primária que tem como fundo uma cultura política em causa.

3.3 O Professor do Ensino Primário na Província

Nunes (2010) ao falar sobre o percurso da profissão docente, em poucas palavras, elaborou um resumo sobre a história do ensino do Brasil Colônia até o período Imperial, destacando que após a chegada dos portugueses foi implementada no país uma forma de instituição escolar fundamentalmente religiosa e dirigida por jesuítas durando até 1759, quando o Marquês de Pombal decreta a expulsão desses padres do país, iniciando-se um processo de laicização do ensino por meio da atuação dos professores régios, mas sem ainda iniciar uma organização de um sistema de instrução primária, que só se foi concretizando a passos lentos a partir da independência do país, no reinado de D. João VI, via controle progressivo do Estado (NUNES, 2010). Essa intervenção estatal na estruturação do magistério é comentada por Ananias (2010), que ao falar do processo de ordenação para a carreira docente na província da Paraíba do Norte entre os anos de 1822 a 1849, não só sinaliza a escassez de pesquisas que abordem a temática, como também destaca a Lei de 15 de outubro de 1827, como o instrumento legislativo, que é a “[...] grande referência apontada para todo o país como a primeira normatização para a instrução primária e profissionalização docente após a independência política do Brasil” (ANANIAS, 2010, p. 150).

Acerca do papel dessa norma, Nunes (2010, p. 69) complementa que:

No período Imperial, registra-se a aprovação da Lei que regerá a educação nacional, datada de 15 de outubro de 1827, mediante a qual se efetivará a intervenção do Estado quanto à organização docente: ficava estabelecido que o ensino público seria organizado pelo Império; seriam instituídas escolas para as meninas, nas cidades, vilas e lugares mais populosos; com mestras para ministrarem as quatro operações, leitura, escrita, catecismo, e atividades voltadas para a economia doméstica, sendo excluída as noções de Geometria; as mestras seriam nomeadas pelos presidentes das Províncias, desde que fossem brasileiras, de reconhecida honestidade e após submeterem-se a exame público; os vencimentos das mestras seriam iguais aos dos mestres, e seriam vitalícios.

Não há como falar do ensino primário no século XIX sem destacar aspectos dessa lei – como se percebe ao longo da pesquisa – visto que esse dispositivo trouxe influências tão marcantes a ponto de determinar-se o dia 15 de outubro, em que o Decreto Imperial de D. Pedro I foi aprovado, como a data escolhida em nosso país para homenagear os professores. Lei que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e

lugares mais populosos do Império e abalizou a sistematização do ensino e a profissionalização da carreira docente, cogitando vários frentes: o recrutamento, já que “os que pretend[iam] ser providos nas cadeiras ser[iam] examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho” (art. 7º); o exames de habilitação para o magistério, que estabeleciam condições para o ingresso, na medida em que “só ser[iam] admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta” (art. 8º); os ordenados dos docentes e a paridade entre gênero que determinavam igualdade na remuneração, e assim “as Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres” (art. 13); o princípio da vitaliciedade implantado, já que “os provimentos dos Professores e Mestres ser[iam] vitalícios” (art. 14), além de várias outras contribuições para o fortalecimento do processo de escolarização.

A análise da profissão docente no ensino público primário no Maranhão Imperial e a Escola Normal como instituição de formação para o magistério é o caminho para a argumentação neste item, e logicamente, a análise das notificações mais recorrentes nos relatórios presidenciais e da inspetoria se faz pertinente. Entre os pontos mais notificados, estão: “ignorância e falta de zelo dos professores”; “regulamento das habilitações para o magistério” e “necessidade de reabilitação via exame”; “regulamentação das penas e prêmios pelo desempenho dos professores”; “críticas à vitaliciedade/manutenção”; “baixos ordenados” e “gratificação paga proporcional ao número de alunos”; “garantia legislativa de gratificação anual para os professores que preenchessem os requisitos” e “poucas professoras habilitadas”; “instituição e nomeação dos professores adjuntos” e “remoção e suspensão de professores”; “falta de recursos para garantir o pagamento” e “falta de pessoal habilitado para o professorado”; “defesa da importância da Escola Normal para formação de professores”, “tentativa de reestabelecimento da instituição” e “proposta de criação de um Curso Normal onde os mestres pudessem aprender os diferentes métodos de ensino”; “falta de meios pecuniários para implantação de uma Escola Normal” e “nomeação de inspetor público interino”; “queixas quanto à atuação de alguns delegados literários na função de fiscalizar os professores” e “vigilância e fiscalização como meios de conter os professores no cumprimento dos seus deveres”; “necessidade de melhorias na instituição dos inspetores e delegados da instrução pública” e “proposta de aplicar as mesmas penalidades atribuídas aos professores para os delegados literários”; “busca de mecanismos para substituir os professores desqualificados” e “proposta de multa aos pais que por negligência não fizessem os filhos aprender a ler e escrever”; “afirmação de que os delegados literários eram indicados muitas

vezes por interesses políticos” e “não envio de mapas do interior por professores e delegados literários”; “Determinação legal para que o inspetor da instrução pública organize anualmente e apresente ao governo o orçamento geral com o material das escolas e suprimentos de livros”; entre outras (ver Apêndice A e B).

Nesse sentido, agrupar estes aspectos em três grandes blocos que correspondem às categorias empíricas derivadas da garimpagem dos dados para discorrermos sobre elas, fará parte dos procedimentos metodológicos por nós adotados; categorias que fazem referencia: à profissão professor e ao ensino público primário; à Escola Normal como instituição de formação de professores leigos e de sujeitos interessados no ensino; aos mecanismos de vigilância e controle depois de instaurada a Inspetoria da Instrução Pública.

3.3.1 A profissão professor e o ensino público primário maranhense

Após a independência do país em 1822, iniciou-se um processo de regulamentação do Estado brasileiro, que conseqüentemente incluiu decisões referentes à necessidade de uma sistematização da instrução, na medida em que o governo toma para si a “[...] tarefa de escolarizar crianças e jovens, criando escolas, adotando métodos de ensino, estabelecendo um programa de ensino, etc., [e] ocorre a profissionalização da atividade docente” (RUDAKOFF, 2019, p. 70). A profissionalização do magistério no Brasil foi um processo lento que passou por uma série de embates e debates centrados: na busca da laicização do Estado; na formação das elites e a preparação para o trabalho; na defesa de antigos saberes escolares contra as novas tendências educacionais que se afirmavam; oscilações entre recursos disponíveis e escassez de financiamento escolar; discussões sobre o público e o privado; espaços femininos e masculinos; etc. (STAMATTO, 2010).

Uma ressalva importante sobre o pioneirismo legal do magistério pós primeira constituição brasileira, é mencionada por Stamatto (2010), ao enfatizar que a primeira legislação específica para o magistério foi a de 11 de agosto de 1827, que instituiu os cursos de Direito em Recife e em São Paulo e a figura do lente para o ensino superior. Entretanto, com respeito ao ensino primário, indiscutivelmente, a Lei de 15 de outubro daquele mesmo ano, a conhecida Lei Geral, foi a precursora e era válida para todo o território nacional, sendo fundamental para a profissão docente, visto que “inaugurava, na efígie do *mestre-escola*, a profissão do magistério no Brasil (STAMATTO, 2010, p. 134). Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866) foi um presidente de província que utilizou a representação do professor primário como figura emblemática no seu relatório, para afirmar que não só eram

profissionais geralmente pobres e desafortunados, como também acanhados em vista da não formação pedagógica ambicionada. Para ele, “[...] aquelle que houvesse percorrido o curso da escola normal não se resignaria á modesta posição de *mestre-escola*; procuraria campo mais largo para suas ambições” (MARANHÃO, R. 1866, p.16).

Essa fala de Lafayete R. Pereira, ao apresentar uma visão negativa do mestre-escola, remete a um aspecto interessante acerca da visão que se tinha sobre a relevância dos professores, também notificada nos instrumentos oficiais, e que diz respeito a uma aparente contradição, visto que apesar das muitas críticas a essa classe, dos recorrentes incentivos à necessidade do forte controle das suas funções, do baixo interesse pelo ingresso na carreira de magistério em virtude do desprezo recebido e dos baixos ordenados, mesmo assim, o reconhecimento de quão indispensáveis esses profissionais eram para a sociedade é palpável e está latente nos informes legais. João José de Moura Magalhães (1844) ao afirmar que “[...] deles tudo depende: o título de Mestre não he uma simples profissão, he uma função social, he um ministério moral” (MARANHÃO, D. 1844, p. 6), demonstra o quão imprescindível era o magistério, sendo necessário o apoio da Assembleia Provincial para disponibilizar mais recursos que atendessem às necessidades da área. Ambrósio Leitão da Cunha (1863) constrói o seu discurso sobre a temática partindo de um sentido inverso, apresentando os graves problemas que ocorrem quando a profissão docente não recebe a devida atenção que lhe é indispensável, indicando como recomendação “[...] cuidar [,] pois esse importantíssimo assumpto deve ser um dos maiores empenhos dos poderes publicos, quer geraes, quer provinciaes” (MARANHÃO, R. 1863b, p. 11).

Oliveira (2003) dedica uma seção inteira de sua obra para falar sobre o magistério. Como um dos fundadores da Sociedade Onze de Agosto fala do professor, das suas qualidades e virtudes, evidenciando na sua argumentação que “[...] não precis[ava] encarecer o papel do mestre no meio da organização que reclam[ava] para o ensino público. Ele [era e é] o princípio da vida” (p. 203). Xavier (2014), por outro lado, foca em aspectos mais relacionados à identidade dos integrantes dessa classe, e conclui que “[...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e, ainda, carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (XAVIER, 2014, p. 831); concepção contraposta à ideia de que os professores tenham aceitado passivamente as políticas educacionais que lhes foram impostas, visto que nelas tiveram um papel ativo e decisivo.

O próprio Oliveira (2003, p. 203-204) destaca essa importância:

Sem mestre todo o ensino é impossível. O mestre no centro da escola é o mesmo que o motor no centro de uma fábrica ou de um engenho. Como faltando o motor o engenho ou a fábrica fica sem movimento; faltando o mestre, a escola não pode

trabalhar. [...] De feito, co-depositário da autoridade por Deus confiada aos pais de família, o mestre desempenha uma obra de Deus e precisa ter um coração bastante magnânimo para se constituir na razão de juiz e pai de todos os seus alunos.

Antônio Almeida (2003) é um dos muitos que consideravam os professores como parte indispensável para o processo de escolarização, havendo variação na estimativa sobre a importância do magistério: um primeiro grupo desde uma perspectiva menos crítica enfatiza o reconhecimento e engrandecimento do papel dos docentes ao relacionar esta função a uma atribuição divina; não entanto, o segundo grupo, embora reconheça esse destaque, o analisa de maneira mais cautelosa e de certo ponto temerária, como por exemplo, quando se percebe a força desses agentes quando há uma quebra de neutralidade política e comportamental em relação ao Estado como defende Xavier (2014, p. 835, grifo nosso), a qual desencadeia “[...] um estado de *pânico moral* acionado pela desconfiança do poder que os professores detêm sobre a parte fraca da sociedade, ou seja, sobre suas crianças”. Em síntese, o Estado procurava estabelecer regras de conduta, condições para o ingresso, avaliações do desempenho dos mestres e mecanismos de premiação e penalização dos docentes, como também definir os conteúdos ao impor obras específicas a serem adotadas, dentre outras estratégias; isto é, uma autoridade que tem o objetivo de se perpetuar por meio das coisas que ela produz, cabendo ao indivíduo resistir a essas influências por meio das suas táticas de apropriar-se daquilo que lhe foi imposto (CERTEAU, 1982).

Entretanto, muitas dessas medidas só se foram concretizando após a organização e desenvolvimento da profissão docente e na articulação de quatro processos fundamentais, segundo Nóvoa (1987, p. 416-417): a prática de determinada atividade em tempo integral ou, ao menos, enquanto ocupação principal; o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão; a criação e consolidação de instituições específicas para a formação de professores; e a emergência de associações profissionais, tendo em vista a defesa dos estatutos socioprofissionais dos professores. Em outras palavras, essa construção só foi possível devido a esforços e iniciativas tanto dos docentes, quanto do Estado e outros segmentos sociais, focados na normatização e no controle do magistério (NÓVOA, 1991).

Rudakoff (2019), ao falar da profissionalização dos docentes no Maranhão, se inspira nas três dimensões seguintes propostas por Garcia (2005): o recrutamento, a formação e o exercício da profissão. A primeira delas se concretizava por meio de exames ou concursos já exigidos no artigo 7º da primeira lei orgânica do ensino, testes que antecederiam as outras duas dimensões, justamente para funcionarem como estratégia de modelação do ofício professor, criando uma espécie de modelo ideal, que além de dominar saberes e práticas

específicos, deveriam cumprir determinados códigos de civilidade que transmitidos via ensino inculcassem condutas e comportamentos esperados; em fim, práticas pedagógicas que garantiriam em tese “[...] o cumprimento do objetivo civilizador da escola, que era incutir nos “corpos” um roteiro prescritivo de comportamento considerado universalmente válido” (RUDAKOFF, 2019, p.71).

Deste modo, percebemos que tanto os quatro processos fundamentais de Nóvoa (1987), quanto as três dimensões propostas por Garcia (2005) apresentam fatores semelhantes em relação à profissão professor no Brasil variando basicamente o foco. Nesse sentido, discutiremos vários elementos destas duas visões; entretanto a forma de organização da constituição da docência brasileira tomou como influência direcionadora a organização elaborada por Stamato (2010), que se caracteriza em três momentos-chave que configuram juridicamente a função de professor: “[...] a carreira, a formação, os direitos e deveres; as ações e os procedimentos pertinentes à profissão; e a relação administrativa deste profissional com o Estado” (STAMATTO, 2010, p.133), que foram materializadas em três legislações de ensino fundamentais para o desenvolvimento da área.

A primeira dessas normas, já estipulada pela Lei Geral, está organizada em 17 artigos que trouxeram um destaque a esse dispositivo que não se restringiu a sua exclusividade como lei da instrução primária de abrangência em todo o país durante o período imperial, mas pelo fato de “[...] ter se tornado a matriz jurídica para as demais regulamentações da instrução elementar e carreira do professor até 1854” (STAMATTO, 2010, p.134-135). Pelo menos dois presidentes de província teceram comentários acerca de inovações trazidas por essa lei e sua aplicação e viabilidade, como por exemplo, o presidente Eduardo Olímpio Machado (1852-1854), quase trinta anos após a entrada em vigor dessa normativa, analisava a gratificação anual determinada no art. 10, seus critérios e formas de atendimento dos professores, como também os requisitos mínimos estabelecidos para a concessão do benefício. Segundo ele:

Pelo art. 34 da Lei provincial n. 339 de 28 de Dezembro do anno passado, foi esta presidência auctorizada a fazer effectiva aos professores de instrucção primaria da provincia, que se achassem comprehendidos nas disposições da lei de 15 de Outubro de 1827, a gratificação anual, de que trata o art. 10 da referida lei. Como, seguindo a lei de 15 de Outubro, devessem os professores, para entrar no goso do augmento de ordenado, mostrar, que tem mais de doze annos de exercício não interrompido nas funções do magistério, e que se distinguirão por sua prudencia, desveles, grande numero e aproveitamento de discípulos, e, por outro lado, cogitasse a lei apenas do maximo da gratificação, que não deve exceder a 3.^a parte do ordenado, deixando o medio e o minimo ao prudente arbitrio do governo, em um regulamento, que, sob n. 1.º, faz parte dos documentos officiaes apensos á este relatorio, não somente divida a gratificação em 5.^a, 4.^a e 3.^a parte, correspondentes aos 3 grãos, como estabeleci o modo, segundo o qual devem os professores, para terem direito á ella, mostrar-se

habilitados. Até esta data ainda não se habilitou professor algum na conformidade do referido regulamento (MARANHÃO, R. 1854, p. 12).

Eduardo Olímpio (1852-1854) cita que só com o artigo 34 da Lei nº. 339 de dezembro de 1853, houve as condições necessárias para que se cumprisse uma determinação prevista, 26 anos antes na Lei de 15 de outubro de 1827, demonstrando assim como a Lei Geral impulsionou a criação de várias outras normas legais e a interação entre instrumentos normativos, mostrando que as garantias e as regulamentações que regiam a instrução pública eram possibilitadas também por dispositivos, que provavelmente estariam relacionados a uma área diversa, como se aprecia nesse registro, que interliga uma legislação aparentemente voltada apenas para aspectos orçamentários, mas que foi indispensável para a efetividade de outra voltada para o ensino.

Outro indicativo identificado nesse trecho do relatório presidencial de 1854 é que apesar da busca por “[...] elevar[-se] o professor à altura da sua missão e lhe dar nas vantagens do seu ofício a coragem, o gosto, a energia e a força, que ele demanda” (OLIVEIRA, 2003, p. 224), várias limitações existentes em todos os governos dificultavam a efetividade dessas medidas, fazendo com que ocorresse, conforme verificado na fala de Eduardo Olímpio, uma previsão legal com tamanha exigência, e em alguns momentos apresentando uma margem subjetiva de avaliação, que na prática ao obstruir o incentivo para esses profissionais, também produziam o efeito oposto ao pretendido; o desestímulo a uma atuação zelosa e de alto desempenho. Nessa lógica, Oliveira (2003) aponta para um sistema de recompensas e apresenta como sugestão para conciliar os interesses dos professores e do Estado: “[...] nem dê ao professor todas as vantagens de uma vez, nem as dificulte tanto que ele desespere de alcança-las” (OLIVEIRA, 2003, p. 225). O presidente João Silveira de Souza (1859-1861), por sua vez, apresenta vários instrumentos voltados para a gratificação dos mestres, incluindo o mesmo Art.º 10 da Lei Geral, apresentado à Assembleia Provincial justamente com a necessidade de revisão desses dispositivos.

Carecem de revisão as disposições, que regulão os ordenados e gratificações dos professores: porquanto, além de variarem os ordenados, segundo os aumentos concedidos por diversas leis a certos e determinados professores, ha o aumento geral de cem mil rs. votado pela ultima lei do orçamento todos os que tiverem 400\$ rs.; o aumento de 300\$ rs. concedido pela de Lei n. 450 de 2 de novembro de 1857 aos que tiverem mais de dez annos de effectivo serviço; o augmento da quarta parte do ordenado á aquelles, que, estando no caso de ser jubilado depois de 25 annos de serviço, na forma do art. 12 do regulamento de 2 de fevereiro de 1855, o governo julgar conveniente conservar no magistério: uma gratificação, que não exceda a terça parte do ordenado, aos que tiverem mais de 12 annos de serviço, segundo as disposições da lei geral de 15 de outubro de 1827, e da provincial n. 339 de 21 de dezembro de 1853, que foi restabelecida pelo art. 27 da de n. 531 de 30 de julho de 1859, com a declaração de que não podem os professores que estiverem neste caso ser prejudicados, nem pelas disposições do regulamento de 11 de março de 1854,

que estabeleceu um numero determinado de alumnos frequentes e aprovados, para terem direito a gratificação de que tracta a citada lei geral, nem por qualquer anterior pagamento de ordenado, concedido aos que tiverem mais de dez annos de serviço (MARANHÃO, 1860, p. 13).

Identificamos que os problemas legislativos relacionados aos ordenados e gratificações dos professores, segundo João Silveira de Souza, eram recorrentes, trazendo diversas disposições negativas que resultavam num complicador no momento de aplica-las, visto a falta de homogeneidade nos percentuais e valores sugeridos. Essa situação se encontrava presente nos principais instrumentos legislativos, persistindo inclusive após o Regulamento de 1855, considerado este como o primeiro responsável por uma reorganização do ensino elementar e secundário (CASTELO BRANCO, 2019), tendo como influência também o Regulamento da Instrução Pública de 11 de março de 1854. As Leis 339 de 1853, 450 de 1857 e 531 de 1859, mencionadas pelo presidente da província, João Silveira de Souza (1859-1861), não aparecem no levantamento de Castro (2009), das Leis e Regulamentos da Instrução Pública Maranhense, na medida em que tratavam na sua descrição de aspectos mais orçamentários e financeiros, mas que como se verifica são importantes para uma análise mais detalhada dessas fontes visto que no seu conteúdo, como nos casos citados, encontram-se elementos indispensáveis para a compreensão da situação orçamentária do ensino no período.

Outro ponto a ser destacado nas notificações de Silveira de Souza, diz respeito à necessidade de revisão dos ordenados e das gratificações dos mestres, aspectos que foram recorrentes nos registros. Ele próprio coloca em outro de seus documentos que dentre as causas que impediam o desenvolvimento do ensino, estavam “[...] a mesquinhez dos ordenados dos mesmos professores” (MARANHÃO, R. 1861, p. 19), já Antonio Manoel de Campos Melo (1862-1863), ao comentar o §4 do artigo 8 da Lei nº. 611 de 23 de setembro de 1861, que determinou que os professores interinos só teriam direito à metade do ordenado previsto, opina que “[...] difficil será encontrar pessoa habilitada, que se queira sujeitar á uma interinidade assim remunerada” (MARANHÃO, R. 1862, p. 19), pois já considerava o vencimento dos professores efetivos insuficiente, voltando a apresentar esse mesmo posicionamento no seu relatório de 1863, mas com uma expressão mais enfática quanto ao salário docente, já que “[...] não [era] possivel encontrar pessoa habilitada, que se sujeite a tal encargo com tão insignificante retribuição” (MARANHÃO, R. 1863a, p. 11). Nesses termos, também Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866), ao reconhecer os baixos vencimentos, comenta que sem a devida preocupação com essa questão, os mestres mais habilitados tenderiam a procurar outras ocupações, e justamente por isso, no regulamento 2 de fevereiro

manifestou preocupação e “[...] aumentou os vencimentos, elevando os dos professores do 2º gráo a 1:000\$000 reis e o do 1.º gráo á 600\$000 reis” (MARANHÃO, R. 1866, p. 17).

Por outro lado, se Joaquim Franco de Sá (1846-1847), como presidente referindo-se ao ordenado dos professores afirma que havia a necessidade de uma reforma que estabelecesse com ordem e clareza as habilitações para o magistério, definindo “[...] os vencimentos ordinários, diversos segundo forem as cadeiras de 1.ª ou 2.ª ordem,” (MARANHÃO, R. 1847, p. 43), e talvez com diferenças em relação ao método escolhido; Caetano de José de Souza (1855-1856), como inspetor já considerava a remuneração dos professores, apesar de ter um valor muito baixo, dentro dos limites do valor que era possível de ser oferecido pelo Estado, visto que “[...] não comportavam porem os recursos da província dar[-lhes] melhores ordenados pois nada mais podia a instrução publica esperar por este lado do regulamento” (MARANHÃO, I. 1855b, NÃO PAGINADO). No entanto, Antonio Marques Rodrigues (1864-1865) como inspetor e Eduardo Olímpio Machado (1854-1855) como presidente, acreditavam que a discussão quanto à necessidade de aumentar os vencimentos dos professores precisava ser vista como uma prioridade na previsão orçamentária e que os valores até então oferecidos não tinham como serem aceitos, na medida em que os principais problemas da instrução estavam ligados diretamente aos baixos ordenados oferecidos para os profissionais do magistério: o primeiro, quando reporta que das diversas causas que contribuíam para o pequeno desenvolvimento da instrução primária, poderia ser apontado “[...] em primeiro lugar a insuficiência dos ordenados, que mais ou menos afasta o professor do sacerdócio do ensino, incitando-o a distrair-[se] noutras ocupações, para escapar das garras da miséria” (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO); o segundo, quando notifica que a existência de um grande número de docentes com uma baixa habilitação ocorria devido a que “[...] a mesquinha retribuição, que tem, não convida outro que o seja mais” (MARANHÃO, R. 1855a, p.18), que eram previstas por uma legislação cheia de falhas e omissa.

Normalmente quando se notifica sobre os ordenados destinados ao magistério, automaticamente há uma associação dessa má remuneração a um baixo rendimento no ambiente escolar, e justamente por isso, o desempenho dos professores primários é muito comentado nos relatórios presidenciais, havendo uma predominância de críticas referentes aos *modos de atuar e agir*; posicionamentos que nos permite enquadrá-los em três grupos: o primeiro apresentando falas de governantes e inspetores que se expressam como se todos tivessem um mau desempenho ou que profissionais compromissados fossem uma exceção; o segundo grupo destacando que alguns atuantes no magistério de todo um universo, seriam os

que apresentavam um desempenho evidentemente insatisfatório em relação ao ensino; o terceiro grupo que enfatizou sobre os bons mestres e como o Estado poderia incentivar cada vez mais esse tipo de trabalhadores.

Em relação ao primeiro grupo, percebe-se no dispositivo de João José de Moura Magalhães (1844), que ao falar da situação do ensino, afirma que “[...] a Instrução primaria acha se em máo estado, a ignorancia e falta de zelo dos Professores, [...], tudo concorre para esse atraso” (MARANHÃO, D. 1844, p. 6), e parece indicar que essa seria uma prática geral dos componentes da classe. Antonio Joaquim Alvares do Amaral (1848-1849) é ainda mais enfático quando afirma que os baixos resultados na escolarização das crianças são resultados de docentes que “[...] são deleixados, e não mostraõ zelo de qualidade alguma, pelo que se faz urgente adaptar-se huma medida qualquer, que os cohiba, e os não faça confiar tanto na vitaliciedade dos seus Titulos” (MARANHÃO, R. 1848, p. 12), colocando que os docentes apresentavam baixo desempenho devido a uma conquista legislativa que precisaria ser revista. Herculano Ferreira Pena (1849) é outro presidente a comentar que “[...] outro obstáculo que é ainda maior consiste sem duvida alguma na incapacidade dos Professores de 1.^{as} Letras que, salvas honrosas excepções, mostrão-se destituídos de zelo” (MARANHÃO, R. 1849, p. 34). Fala semelhante à utilizada por seu sucessor, Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), no relatório seguinte, em que aponta ter “[...] sido constantemente consignada a incapacidade dos Professores, que salvas honrosas excepções mostrão-se destituídos de zelo” (MARANHÃO, R. 1850, p. 28). Registros estes que deixam clara a ideia de que um professor primário dedicado era algo muito raro de se encontrar. Para José da Silva Maia (1857), como inspetor, acredita que algumas disposições regulamentares não traziam o resultado esperado porque ficavam “[...] á mercê da vontade dos professores, o que atribu[e] ao pouco ou nenhum zelo destes funcionários” (MARANHÃO, I. 1857, NÃO PAGINADO). Um último exemplo de chefe do executivo que colocara em seu relatório críticas semelhante foi Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857), que ao falar dos problemas relacionados ao ambiente escolar, relata que “[...] a grande dificuldade neste assumpto é ter professores capazes, zelosos” (MARANHÃO, R. 1857b, p. 10), mostrando que os bons docentes eram escassos.

Dentre os presidentes escolhidos do segundo grupo, que afirmara a existência dos maus profissionais no cenário escolar, reconhecendo ao mesmo tempo o bom trabalho de alguns, encontra-se Eduardo Olímpio Machado (1851-1852), que ao descrever os vários problemas recorrentes na instrução pública, constantemente descritos por gestores anteriores, notifica “[...] que a maior parte dos professores não cumprem seos deveres” (MARANHÃO, R. 1851, p. 12), mostrando um maior cuidado com a classe do magistério, quando admite que,

mesmo com essa realidade no ensino público, existiam aqueles mestres que eram zelosos. João Lustosa da Cunha Paranaguá (1858-1959) segue na mesma linha, concluindo que “[...] se varios professores cumprem com os seus deveres, não deixão de haver muitos que os desprezão” (MARANHÃO, R. 1859a, p. 13); visão esta que foi reforçada por João Silveira de Souza (1959-1861) quando em dois de seus relatórios, ao apontar justificativas para o baixo número de estudantes que haviam realizado os exames, indica que se deve à “[...] negligencia de alguns professores, que não cumprem convenientemente as suas obrigações (MARANHÃO, R. 1860, p. 12) e conclui, um ano depois, que como última causa “[...] finalmente [seria pela] negligencia de alguns professores, que não cumprem, como devem, as suas obrigações (MARANHÃO, R. 1861a, p. 19).

Herculano Ferreira Pena (1849-1849) como gestor principal acreditava que ao conceder uma gratificação paga proporcional ao número de discípulos efetivos nas aulas como providência a ser tomada, “[...] far[ia] mais activos e zelosos os Professores, que até [aquele momento] nenhum interesse t[inham] em que [fossem] frequentadas as suas Escolas por grande numero de discípulos, sendo até no caso contrario mais suave o seu trabalho” (MARANHÃO, R. 1849, p. 35). Já para Eduardo Olímpio Machado (1854-1855) a figura dos professores adjuntos funcionaria como uma espécie de escola prática de docentes, que permitiria que aos poucos fossem se “[...] substituindo o máo pessoal deste interessante ramo do serviço publico por uma mocidade esperançosa e profissional; o que actualmente não seria facil conseguir por outro” (MARANHÃO, R. 1855a, p. 19) caminho, demonstrando assim o grande número de maus profissionais e a dificuldade para se corrigir essa problemática.

Encerram-se os exemplos de presidentes que apresentaram essa visão sobre o mal desempenho dos professores com a fala de Antonio Alves de Souza Carvalho (1866-1867), que também ao tratar da dificuldade referente à baixa participação de estudantes nos exames, destaca que a “[...] falta de zelo e esforço da parte dos mestres, explica-se pelo máo habito, em que estão os paes de retirarem os filhos das escolas” (MARANHÃO, R. 1867a, p. 10), fazendo uma espécie de relação causa e efeito que justificaria a atuação desses profissionais.

Por fim, no último grupo de governantes, que mesmo cientes dos problemas existentes quanto à atuação de alguns docentes, preferiram priorizar em seus dispositivos medidas que valorizassem e incentivassem os bons trabalhadores, para que essas ações servissem de estímulo aos demais instrutores, temos a Francisco Primo de Souza Aguiar (1861-1861) que deixa seu posicionamento muito claro, ao defender a necessidade “[...] de alguma animação aos professores zelosos, que, distinguindo-os dos que nenhum exforço fazem pelo progresso do ensino, de que se achão incumbidos, sirva de estimulo á imitação”

(MARANHÃO, R. 1861b, p. 27), sendo complementado por Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866), que vê na estratégia de imposição buscada por Francisco Aguiar um caminho para solucionar os desafios existentes na instrução pública, defendendo a necessidade de se “[...] criar um corpo de professores hábeis, morigerados e exactos cumpridores de seus deveres” (MARANHÃO, R. 1866, p. 16). Ambrósio Leitão da Cunha (1863) coincide com esses argumentos, ao reconhecer o progressivo desenvolvimento em que estava inserido o ensino público primário como resultado da colaboração dos pais na tarefa de enviar seus filhos para as escolas “[...] como [também] dos professores em desempenhar seus deveres” (MARANHÃO, R. 1863b, p. 13), reconhecendo a boa atuação de sua equipe de magistério e a importância que deles tinham para o desenvolvimento da instrução e educação do Maranhão.

A cultura administrativa maranhense visando a atuação dos presidentes aqui expostos coloca em relevo como o período integral dos mandatos na concretização dos atos administrativos em ações realizáveis depende em grande medida da dedicação à gestão pública, motivo pelo qual foram escolhidos para este estudo os presidentes e inspetores que mais tempo tiveram interinamente no controle; mas por outro lado, se a cultura administrativa parece depender da intermitência ou não dos mandatos, já que as mudanças excessivas e repentinas de gestores comprometeram ideias defendidas como também a execução das ações aprovadas pela Assembleia provincial que não foram executadas ou estiveram ignoradas pelos subsequentes indicados ao posto para driblar a efetividade das ações ou diminuir a administração do comando anterior; no entanto, mesmo com essas intermitências, indicativos nas notificações dos presidentes e dos inspetores por meio dos regulamentos apontam também para outras variáveis que balizam essa cultura administrativa: os interesses políticos e pessoais dos gestores em função da escalada de carreiras e funções; as intencionalidades de gestores comprometidos com a instrução pública; a formação integral do gestor e a clareza de medidas a serem tomadas em função do ensino na província; as retomadas de ideias já defendidas e de ações já executadas por gestões anteriores que serviram de alicerces para possíveis reformas via regulamentos.

3.3.2 Os mecanismos de controle da Inspetoria da Instrução Pública

Numa análise mais direta da Lei de 15 de outubro de 1827 e de suas contribuições para o desenvolvimento da profissão docente, tomando como ponto de partida as conclusões sobre o rendimento desses trabalhadores oriundas das falas dos governantes presentes em documentos apresentados à Assembleia Provincial, verificamos uma certa associação entre o

baixo desempenho e a falta de habilitação da mão de obra. Por isso, esse regimento estabeleceu a entrada no magistério por meio de concurso público (art. 7º), exceto em situações excepcionais, na qual não houvesse o preenchimento dessas vagas abertas, e isso traria como consequência uma permissão legal para que se escolhessem indivíduos que tivessem condições de ocupar aquela função de maneira interina, mas com uma ressalva importante: só terem direito a uma parte dos proventos previstos. Este fato foi criticado posteriormente por Antonio Manoel de Campos Melo (1862-1863), quando registra que julgava procedentes as representações sobre a inconveniência da disposição do art. 8 § 4 da lei n. 611 de 23 de Setembro de 1861, em virtude da qual “[...] os professores interinos, que devem ser nomeados com previa averiguação de suas habilitações perante a inspetoria, só percebão metade do ordenado” (MARANHÃO, R. 1862, p. 19), na medida em que seria muito difícil encontrar pessoa habilitada que se sujeitasse a uma interinidade tão mal remunerada.

Primeiramente, no que diz respeito a como os governantes e os agentes públicos responsáveis por funções de controle e fiscalização do ensino enxergavam de uma forma geral os seus mestres, é constante nos relatórios presidenciais e da inspetoria pública uma fala predominantemente negativa. Essa incapacidade é relacionada por muitos gestores a problemas nas legislações/regulamentos e pela falta de um melhor processo seletivo, encontrando-se varias proposições que pretendiam submeter esses docentes a novos exames para atestar seus conhecimentos e exigir que aprendessem novas metodologias adotadas na província, como identificamos, por exemplo, no art. 2º da Lei n. 76 de 24 de julho de 1838, que determina: “[...] ficam obrigados todos os respectivos professores a instruir-se a fim de ensinar pelo mesmo método” (CASTRO, 2009, p. 48), o que demonstra uma tentativa de sistematização do ensino, que era impedida muitas vezes pelo grande despreparo.

Antonio Cândido da Cruz (1855-1857) é direto no relatório ao descrever que “[...] é bem sensível [à] falta de um pessoal habilitado para ocupar as cadeiras” (MARANHÃO, R. 1856, p. 26), enquanto Eduardo Olímpio Machado (1854-1855), além de indicar que o ensino era “[...] regulado até aqui por uma legislação imperfeita, omissa em muitos casos, sem nexos, nem systema, e desempenhando as mais das vezes por um pessoal pouco habilitado” (MARANHÃO, R. 1855a, p. 18), também associava esse problema à baixa remuneração da carreira, que acabava desestimulando as pessoas com melhor formação a ingressarem no magistério. Semelhante visão expõe João Pedro Dias (1858), quando diz que “[...] se deve compreender a insufficiencia de pessoal habilitado para o professorado” (MARANHÃO, R. 1858b, p. 11)”, visto que o governo não tinha recursos para garantir a sorte dessa classe. Por

outro lado, Joaquim Franco de Sá (1846-1847), amplia esse posicionamento reconhecendo que “[...] os professores em geral nem sabem, nem podem cumprir bem os seus deveres” (MARANHÃO, R. 1847, p. 42), listando uma série de problemas estruturais que impediriam um melhor desempenho; entretanto, defendia que, antes de qualquer investimento por parte da província para corrigir essas falhas, se deveria “rehabilitar antes o Professorato Elementar por novos exames” (MARANHÃO, R. 1847, p. 42), para que o esforço orçamentário trouxesse resultados satisfatório. O presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1863) acrescenta ao respeito que “[...] o magisterio público primario [tinha] melhorado muito em pessoal habilitado” (MARANHÃO, R. 1863b, p. 13), atribuindo esses progressos aos avanços trazidos pelo regulamento de 2 de fevereiro de 1855, que “[...] exigio tambem para o professorado exames mais rigorosos” (MARANHÃO, R. 1863b, p. 13).

É notável como se buscava por meio de melhores testes seletivos, montar uma melhor equipe de profissionais dedicados ao magistério, para que assim o processo escolar tivesse um maior suporte de pessoal, capaz de gerar os avanços necessários. A Lei Geral de 1827 determinou os exames, “[...] como estratégia de capacitação ao magistério e definiu algumas condições para o ingresso na docência” (RUDAKOFF, 2019, p.73), estruturando-os pelo menos em duas etapas distintas e complementares: uma de cidadania e moralidade; outra de avaliação dos saberes exigidos para o cargo. Na primeira, era necessária uma comprovação do candidato de que era um cidadão brasileiro em pleno gozo dos seus direitos (art. 8º), além de um atestado de bom comportamento. Após a aprovação, os candidatos seriam avaliados publicamente perante os presidentes, em conselho, e aqueles que fossem considerados mais dignos pelo governo, seriam nomeados de forma vitalícia (arts. 7º e 14).

No Maranhão, essa etapa consistia em uma prova de conhecimentos necessários para os professores desempenharem as obrigações impostas pela Lei. Esse edital estabeleceu que os futuros professores primários maranhenses seriam examinados nas matérias previstas no artigo 6º da Lei de 1827, o que mostra a tentativa do Conselho da Presidência do Maranhão de implementar o programa de ensino das escolas de primeiras letras estabelecido por essa legislação (RUDAKOFF, 2019, p.74).

Esses mecanismos que influenciavam o processo de construção de um padrão docente ideal, na qual o Estado utilizava suas leis e regulamentos, seus discursos, seus programas de formação, capacitação e certificação desses profissionais, além de políticas públicas direcionadas para essa categoria, dentre outras formas de intervenção na identidade dos professores, são analisados por Xavier (2014), que aponta o controle do trabalho docente, como a motivação central dessas estratégias impostas. Uma crítica de Stamatto (2010) à Lei de 15 de outubro de 1827 e que está diretamente relacionada à grande força dos governos para

o trabalho voltado para a instrução da população, se refere à “[...] fragilidade da situação do corpo docente nestes tempos iniciais de configuração da profissão” (STAMATTO, 2010, p. 138), na medida em que num primeiro momento, não existiam intermediários ou instituições organizadas como sindicatos, cooperativas ou associações de classe, que pudessem, além de outras funções, fazer a defesa dos mestres.

Por isso, uma segunda fase do estabelecimento jurídico destacada por Stamatto (2010) iniciava-se com a instalação de serviços públicos voltados para instrução provincial a partir da Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834; o conhecido Ato Adicional, que realizou algumas alterações e adições à Constituição do Império. A partir daqui apareceram em todas as províncias legislações sobre a carreira dos professores, regimentando processos como os de licenças, aposentadorias, gratificações, entre outros, sem deixar de lado o controle estatal sobre o exercício do magistério. É importante enfatizar que, apesar de ter-se delegado às províncias o papel de criar suas próprias leis acerca do ensino elementar e secundário, diferentemente do que alguns afirmam, “[...] mantinha-se o esforço governamental, agora conferido aos governos locais, de enquadrar a conduta dos professores e o exercício do magistério nas normas estabelecidas” (STAMATTO, 2010, p. 139).

No tocante ao aparecimento de legislações que regulamentaram processos comuns à carreira dos docentes, como os pedidos de licenças, promoções na carreira, jubilação entre outros, foram verificadas tanto nos relatórios presidenciais, quanto nos dos inspetores da instrução pública. A título de exemplo, o presidente João Pedro Dias (1858), ao determinar a jubilação de três professores que haviam provado a impossibilidade de continuarem em exercício, decretou que “[...] o primeiro [receberia] os vencimentos por inteiro, por contar mais de 25 anos de serviço, e os outros com o ordenado proporcional ao tempo de effectivo exercício” (MARANHÃO, R. 1858b, p. 11), mostrando assim a existência da regulamentação e seu devido cumprimento. Francisco Primo de Souza Aguiar (1861-1862), tomando a Lei provincial nº. 520 de 30 de julho de 1859, concedeu “[...] jubilação ao professor de latim da villa do Brejo Antonio Luiz de Lavor Paes, com ordenado proporcional ao tempo de serviço” (MARANHÃO, R. 1861b, p. 25).

Outros exemplos encontrados nos relatórios, que demonstram como a existência de legislação específica determinava o processo de concessão de licenças, podem ser visto na fala de Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), que apresenta uma circunstância de grande prejuízo para o ensino no interior do Maranhão visto que “[...] a escola do 2.º Distrito de Caxias [tinha] estado fechada por excesso de licença do respectivo Professor” (MARANHÃO, R. 1850, p. 26), criticando o uso indevido desse direito pelo agente público,

razão pela qual, o presidente Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866) também apresenta uma proposta de regulamentação da instrução pública em seu relatório, ao propor que “[...] as licenças só pode[sse]m ser concedidas com ordenado inteiro por motivo de molestia e só até 6 mezes” (MARANHÃO, R. 1866, p. 17). Já Ambrósio Leitão da Cunha (1868-1869), justifica no relatório de 1869 que havia mandado responsabilizar a um professor de primeiras letras, “[...] por haver, sem licença da autoridade competente, deixado por quatorze dias o exercício do magistério” (MARANHÃO, R. 1869a, p. 22). José Silva Maia (1869), utilizando como referência o artigo 72 do Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, negou o pedido de licença de um professor que havia se retirado da Vila de Pinheiro sem permissão, relatando que “[...] havendo o mesmo professor requerido á presidência um mez de licença, não só indeferi[u] essa pretensão, como [mandou] que o inspector lhe impusesse a multa” (MARANHÃO, R. 1869b, p. 8).

Outra consequência direta do Ato Adicional de 1834 foi a manutenção do controle da atividade docente, com a fiscalização constante do ensino, que inclusive, é um tema já comentado por nós, tomando como ponto de partida a criação da inspetoria pública. Souza (2013), nesse sentido, destaca o papel desse controle, citando uma mensagem do Governador Dr. João Ferreira de Araújo Pinheiro (1908-1911) que afirmava que “[...] enquanto é necessário que se ponha a escola ao alcance tão fácil às classes mais abastadas quanto às mais desprestigiadas, é igualmente indispensável moralizá-la pela ação do professor”. (SOUZA, 2013, p.125). Os mestres como se percebe, tinham uma função fundamental nas políticas voltadas para a instrução pública, e Fernandes (2003) reconhece a existência de profissionais zelosos, mas concorda com um acompanhamento forte desses profissionais, na medida em que “[...] o maior número adquire apenas a soma de conhecimentos para exame superficial e indulgentíssimo, que lhe abre acesso à folha do ordenado” (FERNANDES, 2003, p. 241). Por outro lado, se para Coelho (2017, p. 35) “[...] o magistério se compunha por indivíduos que, em meio ao analfabetismo generalizado, conseguiam destacar-se pelo comportamento e por saberem ler, escrever e contar” e essa falta de preparo necessitava de um acompanhamento; Ananias (2010) coloca o que era essencialmente esperado dos docentes, mas segundo os relatos gerais dos gestores, não era cumprido.

O docente deveria ter amor pela instrução da mocidade e o patriotismo, auxiliando na construção de uma imagem positiva e integrada do império brasileiro. Mas, de acordo com os relatos dos governantes da época, considerando a fiscalização da conduta dos professores, não ocorria o prescrito, comprometendo, dessa forma, a proposta estatal de formar a mocidade para o respeito à nação e para uma educação calcada na obediência (ANANIAS, 2010, p.158).

Enquanto havia uma ausência de um sistema nacional de educação que regulasse todo o Império, o Estado regimentava uma política para os professores que visava atender aos interesses dos próprios governos, por meio das “[...] exigências que se [lhes] faziam [...] para a atuação nas aulas públicas” (ANANIAS, 2010, p.157) e da exposição a denúncias, que só mostravam o quanto uma atitude centralizadora e controladora sobre os mestres se instaurava, apresentando-os como não cumpridores das suas obrigações e transferindo-lhes a culpa “[...] da quase inexistente organização estatal [...] trazendo inclusive fatos da sua vida particular” (ANANIAS, 2010, p.158).

Nos relatórios dos presidentes de província, aparecem vários exemplos de incentivos a um maior controle da instrução pública, inclusive Ambrósio Leitão da Cunha (1863) retrata a dificuldade de “[...] fiscalizar bem a instrução disseminada pelo interior, ou primaria, pela falta de agentes habilitados e zelosos na mór parte das localidades” (MARANHÃO, R. 1863, p. 11). Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857) complementa que essa ação ao mesmo tempo em que era estritamente necessária para a efetividade do ensino, evitaria tornar-se um ônus para o Estado, sendo necessário se “[...] estabelecer a mais forte inspecção sobre a maneira porque os professores desempenham as suas funções” (MARANHÃO, R. 1857b, p. 11), e reconhecer a carência de pessoal e as dificuldades da atividade, motivo pelo qual também propõe a criação de agentes extraordinários da inspeção ou visitantes de escola.

Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857), justifica na sua fala a importância dessas ações:

Da inspecção do ensino depende inteiramente o seu resultado. Só a vigilancia e a fiscalização constante pode conter os professores no cumprimento dos seus deveres. Ora, nada mais necessario e nada mais difficil entre nós. O professorado exige dedicação, e a fiscalisação do ensino demanda grande severidade e energia de character. Em pequenos logares, principalmente onde a opinião publica não existe ou pouco val, aquelle proffessor, que não conhece a religião do dever, esquece facilmente as suas obrigações, que abandona para dar-se aos prazeres, ao commercio, á desídia, á rabulice e á politica (MARANHÃO, R. 1857b, p.11).

Coelho (2017), similar à fala do presidente Benevenuto Taques, apresenta os professores tanto como figuras de admiração e fascínio, por terem como companheiros inseparáveis os livros, como pessoas que despertavam o temor, visto que simultaneamente recebiam olhares desconfiados de grande parte da sociedade que “[...] os admiravam pela dedicação às letras e ao intelecto, mas temia-os como mais suscetíveis a uma tomada de postura inquieta e desestabilizadora da ordem” (COELHO, 2017, p. 16). Justamente por isso, na província do Maranhão, várias legislações surgiram para regulamentar o controle estatal sobre o ensino, com uma atenção especial para o acompanhamento do trabalho docente,

podendo-se trazer como exemplo a Lei nº. 77 de 24 de julho de 1838, que criou o Liceu de São Luís, e no seu artigo 5º, determinara que todas as aulas públicas ficariam sujeitas à inspeção da Congregação do Liceu em ação conjunta com o seu diretor, podendo inclusive nomear inspetores para auxiliarem no desempenho desta obrigação. Cinco anos depois, a já citada Lei nº. 156, de 15 de outubro de 1843, criara os lugares de Inspetor e Secretário da Instrução Pública, juntamente com a Inspetoria da Instrução Pública do Maranhão; instituição que significou a “institucionalização das estratégias de controle dos professores maranhenses que começaram a ser desenvolvidas na década de 1820” (RUDAKOFF, 2019, p. 152).

3.3.3 A formação pedagógica e os espaços de formação

A Lei nº. 267, de 17 de dezembro de 1849, de iniciativa do próprio legislativo é outro dispositivo que também se enquadra nos regimentos que surgiram após o Ato Adicional de 1834 com o objetivo de regulamentar a instrução pública, mantendo a fiscalização como uma ferramenta essencial, já que trouxe uma série de avanços que vinham sendo discutidos durante vários anos, inclusive nos relatórios dos presidentes de província, mas em menos de um ano foi revogada pela Lei nº 282, de 28 de novembro de 1850⁶⁹. Silva (2018) tenta contextualizar os embates políticos presentes nesse período, que acabaram acarretando na extinção precoce dessa legislação, mesmo com a afirmação de Jerônimo de Viveiros (1958) de que com ela “[...] teve a instrução pública a sua primeira reforma” (VIVEIROS, 1958, p.20), e apesar de ela ser considerada, como afirma Castelo Branco (2019), “um aspecto importante [para] a valorização do professor” (CASTELO BRANCO, 2019, p. 87).

Justamente em virtude do pouco tempo em vigência, a Lei nº. 267 de 1849 foi mencionada apenas três vezes. Somente no Relatório de 7 de setembro de 1850, apresentado pelo presidente Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), se direcionou ao aumento da oferta de espaços de ensino, na medida em que “[...] pelo art. 20 da Lei Provincial n. 267 de 17 de Dezembro do anno passado [fora] creada mais uma Cadeira” (MARANHÃO, R. 1850, p. 25), faltando apenas o provimento da mesma por candidato habilitado em exame. A segunda menção dessa lei ocorre após uma comparação estatística entre a quantidade de alunos daquele período em relação ao ano anterior, verificando-se certa melhoria, e “[...] o

⁶⁹ Sotero dos Reis redigiu um artigo na primeira página da edição nº. 573, do dia 22 de novembro de 1850, do jornal “A Revista” no qual apresenta o seguinte desabafo: “Passou finalmente em 3ª discussão na assembléa provincial a lei do Sr. Tavares, ou a lei contra a instrução pública: revoga in tontum a lei n. 267, de 17 de dezembro de 1849, e extingue 7 cadeiras de ensino secundário e 1 de ensino primário, que se achão providas e cujos professores são vitalícios sem fazer menção dos ordenados a que eles têm direito [...]” (A REVISTA, 1850, p.1).

Inspector da Instrução Publica attribue este melhoramento á Lei n. 267 de 17 de Dezembro de 1849” (MARANHÃO, R. 1850, p. 27), já que ressalta que esse avanço foi mais marcante na capital, que havia sido justamente a região a colocar em execução primeiramente aquele dispositivo. A última referência encontrada no documento apresentado por Honório P. A. Coutinho destaca a divisão dos professores de 1^{as} Letras estabelecida em três categorias, “[...] fixando o numero de alumnos como condições para que no ensino se siga o methodo individual, simultaneo, ou lancastrino” (MARANHÃO, R. 1850, p. 28), trabalhando na mesma proporção os ordenados e gratificações, apresentando como crítica de que apesar da parte referente aos vencimentos vinculados ao melhor desempenho ter sido uma boa medida, entretanto houve uma falha na previsão por não estabelecer nenhum tipo de habilitação como contrapartida.

Lima e Alexandrino (2012, p.707-708) abordam uma outra consequência do Ato Adicional de 1834, e que tem relação direta com a crítica apresentada por Honório P. A. Coutinho (1849-1851), contra a Lei n. 267 de 1849, que diz respeito à necessidade de “formas institucionalizadas para a preparação de professores primários”, que segundo elas, seriam: os sistemas de mestres adjuntos; as Escolas Normais; a Habilitação Específica para o Magistério (HEM); e os cursos de pedagogia. Dentre essas quatro formas, foram as Escolas Normais que surgiram logo após a Lei nº 16 de 1834, com o objetivo de preparar os professores para uma correta aplicação dos métodos de ensino, além do fato daqueles profissionais se tornarem melhor habilitados, visto que “[...] o prestígio da profissão ainda era pequeno, associado aos baixos salários” (LIMA; ALEXANDRINO, 2012, p. 708).

Souza (2013, p. 22) destaca que “[...] as bases principais da reforma da nossa instrução pública são a criação da Escola Normal, para o preparo do professorado [...]”. Grande parte dos historiadores da educação concorda com a importância dada à instituição, e o estudo dos dispositivos oficiais, só reforça esse posicionamento; entretanto, uma observação de Castellanos (2011b) ao analisar as tentativas de legitimação da Escola Normal no Maranhão desde o período imperial até a república, mostra que o objetivo de instituir um estabelecimento de capacitação de excelência “[...] na opinião de muitos presidentes quase sempre, não obtivera o resultado esperado” (CASTELLANOS, 2011b, p. 198). Apesar dos constantes fracassos citados, o mau preparo das pessoas que concorriam ao magistério somado ao desconhecimento generalizado dos métodos de ensino adotados pelos regulamentos, conforme apresenta a Falla do Conselheiro João Capistrano Bandeira de Mello (1886, p.25), impulsionavam os gestores a realizarem novas tentativas, pois segundo ele:

Em meu conceito, dois meios hão de remediar estes males, e é robusta a fé que alimento de que a ação combinada de ambos dará novo impulso à instrução popular, o melhor benefício que podeis fazer às classes menos felizes de vossos concidadãos. São esses meios: o aumento de ordenado e a criação de uma Escola Normal. [...]; pelo segundo, apurareis as vocações, e serão por uma vez expelidos do magistério a ignorância protegida, os incapazes que as outras carreiras repelem.

Oliveira (2003, p. 211) apresenta um comentário que está diretamente relacionado a esta fala de Bandeira de Mello (1885-1886), quando afirma que “ninguém pode exercer um ofício que não conhece. Ora, o magistério é um ofício. Logo, quem quiser segui-lo deve conhecê-lo”. O conselheiro defendia a Escola Normal como indispensável para que a instrução pública pudesse se fortalecer, e o reforço de Antonio Oliveira (2003) sobre ser fundamental uma formação ideal desses profissionais, tem um peso até maior que a sua defesa por uma instituição de formação de professores, na medida em que ele foi um dos fundadores da Escola Normal na Sociedade Onze de Agosto, que se constituiu na segunda tentativa de estabelecer-se esse tipo de instituição no Maranhão. Para Castellanos (2011b) a Escola Normalistas do Maranhão só irá conseguir atuar como um centro de formação de professores a partir do período republicano e Oliveira (2003) destaca alguns pontos que justificam o insucesso desse estabelecimento durante o período imperial: “[...] pode atribuir-se numas à exigüidade dos seus recursos, noutras à incúria dos seus legisladores: em nenhuma a defeito da ideia” (OLIVEIRA, 2003, p. 213), reforçando que o princípio idealizador era relevante para o ensino, mas esses e outros fatores inviabilizaram seu funcionamento e concretização como lugar de formação pedagógica.

Joaquim Franco de Sá (1846-1847) menciona em relatório que a primeira Escola Normal do Maranhão, criada por meio da Lei nº. 76 de 1838, se encontrava desmontada no seu governo, visto que a Lei Orçamentária nº 197 havia extinto essa aula de método mutuo direcionada à formação de professores; contudo o presidente afirmava que “[tinha] procurado restabelece-la, [e] não o [tinha] podido ainda conseguir por falta de um edificio publico” (MARANHÃO, R. 1847, p. 44), embora promettesse persistir nesse objetivo. Antonio Joaquim Alvares do Amaral (1848-1849), descreve no ano seguinte que “[...] está quasi acabada a Caza, que se mandou edificar e aprontar para a Eschola Normal” (MARANHÃO, R. 1848, p. 14), estabelecimento, que conforme descreve Herculano Ferreira Pena (1849), “[...] se mandou construir na Rua do Sol, onde [se] deverá praticar o methodo simultâneo” (MARANHÃO, R. 1849, p. 33), e após a inauguração, Filipe de Oliveira Conduru a dirigiu durante alguns anos sustentada do método mútuo. Francisco Primo de Souza Aguiar (1861-1862), apela em seu relatório de 1861, para a necessidade de se instituir uma escola normal novamente na província, na medida em que “[...] sem ellas não [haveria] provação alguma,

que garant[isse] sufficientemente as qualidades dos que se propõem a instruir a mocidade” (MARANHÃO, R. 1861b, p. 27). Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866) defende, que apesar da grande importância da criação desses centros formadores de docentes, naquele momento a criação dessa instituição era inviável, e argumenta que “[...] ainda não [tinha vingado] uma só das experiências tentadas em outras províncias do império” (MARANHÃO, R. 1866, p.16), além de citar as grandes dificuldades de fazer com que os mestres do interior tivessem condições de se manterem durante o período de formação na cidade de São Luís, além de outros problemas.

O terceiro momento chave em que se configura juridicamente a função de professor, estabelecendo-se a relação administrativa deste profissional com o Estado, se deu segundo Stamatto (2010), com a reforma da Instrução Pública, por meio do Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, realizada pelo ministro Couto Ferraz (1848-1853), para o Município da Corte, mas levada a termo a partir desta data nas diversas províncias, sendo que no Maranhão ela ocorreu por meio do Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, no mandato do presidente Eduardo Olímpio Machado (1854-1855), consolidando-se a estrutura jurídica da profissão docente.

O Decreto nº 1.331 A de 1854, possui 135 artigos e regulamentava seus temas em 10 itens repartidos da seguinte forma: 1) Inspeção; 2) Magistério Público: condições para o exercício da profissão, nomeação, demissão, vantagens dos professores, professores adjuntos, substituição nas escolas e capacitação profissional; 3) Escolas públicas, suas condições e regime, matérias e método; 4) Instrução secundária; 5) Ensino particular; 6) Falta dos professores e diretores, penas, processo disciplinar e recursos; 7) concursos, remoções e transferências; 8) salários, gratificações, tempo de serviço e jubilação; 9) deveres e procedimentos; 10) participação em Monte Pio⁷⁰.

Já o Regulamento de 1855, do Maranhão, possui 102 artigos, distribuídos em nove capítulos que tratam sobre: 1) “o inspetor da instrução pública e seus delegados”; 2) “os professores públicos em geral”; 3) “os professores adjuntos e substitutos nas escolas públicas primárias”; 4) “o ensino público primário e seu regime”; 5) “os repetidores e substitutos no Liceu e aulas públicas do ensino secundário destacadas”; 6) “o ensino público secundário”; 7)

⁷⁰ O artigo 26 desse Decreto afirma: “Os professores públicos, logo que forem considerados vitalícios, terão direito, se o requererem, ao adiantamento das quantias necessárias para entrarem para o Monte Pio, descontando-se-lhes mensalmente no Thesouro Nacional a quinta parte até o pagamento integral dos cofres públicos”. O Plano do Monte Pio Geral de Economia aprovado em 10 de janeiro de 1835 estabeleceu, por meio de adesão voluntária, a assistência a todos os empregados públicos nomeados pelo governo central ou provincial. A iniciativa, apesar de organizada pelo Estado, possuía forte caráter mutualista uma vez que contava com a contribuição dos matriculados para garantir a assistência sem prejuízos ao tesouro público.

“o ensino particular primário e secundário”; 8) “as faltas dos professores e diretores dos estabelecimentos de instrução públicos e particulares e das penas disciplinares a que ficam sujeitos; 9) “as disposições gerais”. Eduardo Olímpio Machado (1854-1855), resume no seu relatório de 03 de maio de 1855, os principais aspectos da sua reforma

Na reforma, á que procedi, tive principalmente em vista, como condição de melhoramento: a conveniente inspecção e fiscalisação do ensino; a organização e regularisação dos diversos estabelecimentos de instrucção; as condições, materia e propagação da mesma; as habilitações e exames para o magisterio; a repressão das omissões e a distribuição das recompensas no exercício das funções magistrais; a admissão, frequencia e aproveitamento dos alumnos; a imposição de multas aos pais, tutores e protectores negligentes em mandar instruir seus filhos, pupilos e protegidos; o fornecimento do material indispensável á instrucção mantida pelo estado; o estabelecimento de taxas para melhora-la no porvir; e, finalmente, as mais providencias, que me parecerão adequadas para uniformisa-la em todos os seus differentes circulos ou delegacias da respectiva inspecção, e estendel-a á todas as classes de cidadãos, ainda os mais pobres e desvalidos. (MARANHÃO, R. 1855a, p. 18-19).

Silva (2018) menciona alguns autores que afirmam o pioneirismo desse regulamento quanto à noção de sistema de ensino no Maranhão e o trecho em destaque de Eduardo Olímpio (1854-1855), retrata bem esse aspecto, verificando-se uma série de melhorias, com a manutenção e o aprimoramento de instrumentos de exame e seleção de profissionais, bem como da inspecção e fiscalização do ensino. O presidente também afirma que com a autorização conferida pelo § 2.º do art. 15 da lei provincial, nº. 234, de 20 de agosto de 1847, que concedeu permissão à presidência de reformar o ensino elementar e secundário, desde que conservasse o pessoal e o princípio da vitaliciedade, desde o início de seu governo, já tinha a intenção “[...] de melhorar o precario estado da instrucção, quando fosse compativel com os recursos da fasenda provincial” (MARANHÃO, R. 1855, p. 18), e só não o tinha feito antes, devido a uma série de motivos que preferia não descrever.

Dentre alguns itens desse regulamento direcionados aos professores, encontram-se três capítulos inteiramente dedicados à categoria. O capítulo II, que vai do artigo 6º até o 17, se especificam os requisitos e procedimentos para o ingresso na profissão (arts. 6º, 7º, 9º, 11), delimitam-se algumas certificações e condições específicas para as professoras (arts. 8º e 10), se apresentam as gratificações e a estruturação da carreira (arts. 12, 13, 15 e 16), como também se registram as determinações sobre a ocupação de outras funções (arts. 14 e 17). O capítulo III, que vai do artigo 18 ao 26, se encontram as determinações acerca da classe de professores adjuntos, abordando o seu quantitativo, composição e nomeação (arts. 18, 19 e 20), além de especificar-se a composição de sua gratificação (arts. 21 e 23), como também os processos de lotação, transferência e substituição dos professores efetivos (arts. 22, 24 e 25), sem deixar de mencionar-se a igualdade entre professores e professoras adjuntas (art. 26); o

capítulo VIII, que abrange os artigos 72 a 80, tratam das penas disciplinares aplicadas aos docentes públicos (arts. 72, 73, 74 e 75), das delimitações das multas (arts. 76 e 77) e dos aspectos processuais referentes a aplicação das penas (art.78 e 79).

Percebemos por meio desses artigos presentes no Regulamento da Instrução Pública de 1855, que essa reforma trouxe uma série de avanços para a carreira do magistério, alguns deles criticados, como o artigo 33 que permitiu que os mestres atuantes no período de vigência daquele instrumento legislativo, atuassem na nova classe de escolas primárias, as chamadas escolas de segundo grau (arts. 28 a 31), que tinham notadamente um maior número de disciplinas, mas mesmo assim, aqueles profissionais poderiam reger esses novos espaços de ensino, “sem que provem competentemente suas habilidades nas matérias que acrescerem [àquelas] que foram aprovadas” (artigo 33). Entretanto, é importante destacar que essa não exigência se restringiu aos professores que já estavam atuando no período da entrada em funcionamento da lei, pois o presidente João Silveira de Souza (1859-1861) notifica que a cadeira da cidade de Alcântara, que havia sido elevada ao 2º grau, continuava a funcionar como de 1º grau “[...] visto não ter ainda o respectivo professor provado as habilitações, que para taes cadeiras exige a 2ª parte do art. 27 do regulamento de 2 de Fevereiro de 1855” (MARANHÃO, R. 1861a, p.18).

Um item do Regulamento da Instrução Pública que é muito discutido nos relatórios dos presidentes de província, diz respeito ao artigo 36, presente no capítulo IV, que trata do ensino público e seu regime, que regulamentou uma discussão já recorrente, mas que acabou trazendo muitas críticas, direcionadas principalmente, a uma certa inviabilidade no cumprimento do dispositivo. Como já citado, nas falas de Herculano Ferreira Pena (1849) (MARANHÃO, R. 1849, p. 35) e de Eduardo Olímpio Machado (1851-1852) (MARANHÃO, R. 1851, p. 12) e outros presidentes, havia uma solicitação para que se cobrassem dos pais uma maior participação no ensino, com o envio de seus filhos às escolas, e o regulamento em questão, especificara isso claramente no artigo 36, ao determinar que os pais que “[...] não lhes derem o ensino pelo menos do primeiro grau [a seus filhos], incorrer[iam] na multa de 10\$000 réis”; fato esse que motivou que governantes como João Silveira de Souza (1859-1861) (MARANHÃO, R. 1860, p. 12) e Ambrósio Leitão da Cunha (1863) (MARANHÃO, R. 1863b, p.13) questionassem o possível cumprimento desse dispositivo.

Apesar das críticas ao Regulamento de 1855, principalmente expostas pelo presidente e inspetor público José Silva Maia (1863), vários outros chefes do executivo, como Ambrósio Leitão da Cunha (1863) lhe atribuem o progressivo desenvolvimento da instrução pública, porque “[...] a reformou convenientemente, concorrendo para o seu melhoramento,

com especialidade no que se refere a um de seus mais importantes ramos, o ensino primário” (MARANHÃO, R. 1863b, p. 13). Antônio Cândido da Cruz Machado (1855-1857) complementa que esse regulamento “[...] reorganizou o ensino primario e secundario, regulado até então por uma legislação imperfeita e omissa em muitos casos” (MARANHÃO, R. 1856, p. 25), reconhecendo-o como verdadeiro avanço frente as leis anteriores.

Nessa perspectiva, a cultura administrativa também se manifesta a partir dos atos administrativos negociados, sugeridos e postos em prática que dependem não só do tempo de interinidade no cargo, da formação do gestor e da intencionalidade implícita em ações específicas e concretas, como também a partir dos fatos confirmados rebatidos, criticados e/ou defendidos pelos presidentes e inspetores com respeito à profissão professor, aos lugares de formação e aos espaços de ensino que dependem em grande medida da aceitação por parte da maioria na Assembleia que se conjugam em interesses mais partidários que pedagógicos, entrecruzados com o partido político que representa o principal gestor proponente no momento de sugerir ações, estipular mudanças e impor condições; estratégias de imposição em confronto com seus pares no âmbito dos interesses do partido que representa e no domínio do poder como cargo gestor indicado pelo governo central que se interpõem também via relações de força com as táticas de apropriação conduzidas pelos sujeitos envolvidos neste equilíbrio de tensões que colocam em cheque a cultura administrativa na instrução pública primária, tendo em conta a atuação de gestores, intelectuais, professores, alunos e familiares.

3.4 A Cultura Material Escolar

O último aspecto a ser analisado neste trabalho a partir do levantamento realizado tanto nos relatórios de presidentes de província quanto dos inspetores da instrução pública, se refere à cultura material escolar, que se subdivide aqui em três categorias de análises: inicialmente, com respeito às formas de ensinar, apresentamos um total de vinte referencias de presidentes nesses documentos e sete delas de inspetores, que abordam subtemas relacionados a métodos de ensino, ao estado da instrução pública, à aplicação do ensino em determinadas áreas e ao percentual de participação e aprovação nos exames; o segundo, se refere à arquitetura escolar, que apresenta dezessete notificações no relatório presidencial e dezessete no dos inspetores, sendo agrupadas em subseções que abrangem itens que tratam da disponibilidade de recursos financeiros para os edifícios, do estado dos prédios escolares e da sua carência no período, temática esta que se considera recente dentro da história da educação e que tem atraído a atenção de vários pesquisadores, principalmente para tratarem sobre a

“[...] história de instituições educacionais, com ênfase na configuração e tipificação arquitetural de seus edifícios” (BENCOSTTA, 2019, p.152); e por fim, a última categoria que se refere à cultura material escolar propriamente dita, na qual foram identificadas quatorze menções no instrumento elaborado pelo chefe do executivo provincial e vinte e quatro no construído pelo agente da inspetoria da instrução pública, com destaque para as limitações financeiras e orçamentárias existentes, assim como a recorrente carência de compêndios e utensílios para os alunos e nas escolas, além de ações de distribuição de livros e materiais, tanto pelo estado quanto por terceiros.

Analisar-se a cultura material escolar no ensino público primário no Maranhão Imperial, tendo em conta as formas de ensinar, a arquitetura escolar, os instrumentos/objetos e a mobília em uso nos espaços de ensino é o caminho para a argumentarmos neste item, e logicamente, a análise das notificações mais recorrentes nos relatórios presidenciais e da inspetoria se faz pertinente. Entre os pontos mais notificados com respeito ao ensino estão: a “falta de unidade/uniformidade e as poucas aulas de 1^{as} Letras usando o método de Lancaster”; a “necessidade de regulamentação de vencimentos diversos segundo a ordem da cadeira ou do método adotado” e a “nomeação de comissão para elaboração de um sistema geral de ensino público”; as “dificuldades no ensino no interior” e o “número de alunos como condicionante para a escolha dos métodos de ensino”; a “falta de uniformidade nos métodos” e o “ensino direcionado segundo a classe de ocupação do indivíduo”; o “ensino feminino em harmonia com as atividades domésticas” e a “consciência de que os resultados na instrução se manifestam de forma lenta”. Já com respeito à arquitetura escolar aparecem outras notificações, entre elas: a “solicitação de construção de prédio escolar” e o “péssimo estado de lugares destinados às aulas de 1^{as} letras”; a “grande maioria das escolas de 1^{as} letras funcionando em péssimas acomodações” e a “falta de casas apropriadas para o serviço das escolas”; as “aulas do interior dadas quase exclusivamente nas casas dos seus respectivos professores” e a “falta de casas apropriadas para o serviço das escolas; a “suspensão da matrícula pelo delegado literário por falta de espaço na sala de aula”; a “existência de apenas duas casas-escolas” e a “proposta de aplicar todos os anos um valor fixo para a construção” das mesmas”; a “garantia de orçamento para alugueis de casas e utensílios de algumas escolas primárias” e a “remoção de aula de 1^{as} primeiras letras pela ocupação do prédio escolar pela irmandade de S. João”; a “má localização das escolas primárias” e as “estratégias para compensar a falta de edifícios escolares”, etc. Por fim, com respeito à cultura material escolar propriamente dita, tendo em conta os instrumentos de ensino, os objetos em uso na escola e o mobiliário escolar se registram: a “necessidade de recursos para mobiliar as escolas do

interior” e a “falta de objetos e utensílios indispensáveis para o ensino”; o “fornecimento de materiais indispensáveis à instrução mantidos pelo Estado” e a “adoção de obras para o ensino primário”; a “falta de móveis e utensílios para as escolas” e a “necessidade de auxílio do governo para os alunos”; a “maior parte dos alunos são de famílias tão pobres que não poderiam dispensar o necessário para a compra de objetos essenciais ao ensino” e a “quantia votada na lei do orçamento para despesas com utensílios das escolas sendo insignificante”; as “escolas funcionando com mobília emprestada de particulares” e a “falta de casas, utensílios e móveis como um dos maiores obstáculos para o avanço do ensino primário”; entre outras notificações (ver Apêndice A e B). Nesse sentido, agrupar estes aspectos em três grandes blocos que correspondem as categorias empíricas derivadas da garimpagem dos dados para discorrermos sobre elas, faz parte dos procedimentos metodológicos adotados.

3.4.1 A uniformidade dos métodos e do ensino: questão a ser resolvida

Em relação às formas de ensinar verificamos que os referimentos voltados a discutir os métodos de ensino nos relatórios dos presidentes de províncias se mantiveram até meados da promulgação do Regulamento da Instrução Pública de 2 de fevereiro de 1855. Esses apontamentos se encontram nos registros de Angelo Carlos Muniz (1846), Joaquim Franco de Sá (1847), Herculano Ferreira Penna (1849) e Eduardo Olímpio Machado (1851); contudo, embora a única remissão encontrada no relatório da inspetoria pública apresentada por José da Silva Maia (1861) fosse dessa temporalidade, traia uma relação singular que associa a disponibilidade de compêndios e utensílios à sustentação de uma determinada metodologia de instrução.

Não obstante, avaliar a cultura administrativa por meio da análise mais direcionada aos dez agentes públicos escolhidos, nos permite identificar que argumentos referentes às formas de ensinar apenas foram apresentados nos dispositivos dos presidentes Joaquim Franco de Sá (1846-1847) quando defende que os vencimentos deveriam ter “[...] diferença também em relação ao methodo individual, simultaneo, ou mutuo” (MARANHÃO, R. 1847, p. 43) e valoriza algumas metodologias em detrimento de outras por conta da abrangência e da economia de recursos, entre outros fatores; nos registros de Herculano Ferreira Penna (1849), quando afirma em 1849, que o professor Felipe Condurú só estava ensinando os seus alunos pelo método ordinário enquanto a sua aula ainda não havia se mudado para um prédio próprio que se encontrava em construção, pois quando ocorresse, ele trabalharia com o método simultâneo; e por fim, nas notificações de Eduardo Olímpio

Machado (1851-1852), que apresenta como um defeito comum para a instrução pública de todo o Império a “[...] falta de uniformidade nos methodos de ensino” (MARANHÃO, R. 1851, p. 11).

Nos instrumentos elaborados pela inspetoria da instrução pública que também abordam as formas de ensinar sobre a ótica de uma cultura administrativa instaurada, encontram-se os apontes de José Silva Maia (1860-1861); escrito de maior complexidade em demonstra uma produção de estratégias, que por meio do ensino, buscava alterar uma determinada situação que já influenciava a cultura escolar. A este respeito, Valdemarin, Teive e Handam (2013, p. 240) afirmam que os métodos de ensino tinham essa capacidade, quando aludem, como no final do oitocentos, que o “[...] método de ensino intuitivo [fora] elemento pedagógico imprescindível para estabelecer diferenciações entre o futuro desejado e a realidade a ser modificada”, demonstrando assim a necessidade de utensílios específicos da cultura material escolar para um melhor resultado metodológico e em virtude da constante carência desses materiais que perdurou por todo o Império transcorrendo a Primeira República.

A fala do inspetor José Silva Maia (1860-1861) apresenta justamente essa relação, na qual a falta de compêndios impossibilitaria uma sistematização do ensino, quando afirma que:

A falta de compêndios adaptados para serem distraídos pelos alunos pobres é também um grave obstáculo ao ensino. A maior parte dos professores ensinam pelos compêndios que lhes apresentam os alunos que não estão em circunstancias de comparecem os adotados, e assim marcha a instrução com esta falta de método, que todavia é tolerado para não serem despovoadas as escolas. A Assembléia provincial, talvez a vista dos minguados recursos da província, ainda não decretou fundos para compra de compêndios para os alunos pobres. (MARANHÃO, I. 1861, NÃO PAGINADO).

Essa falta de compêndios dos alunos apresentada pelo inspetor é justamente um dos aspectos mais recorrentes relacionados à forma de ensino, aparecendo no relatório de Joaquim Franco de Sá (1846-1847), quando a coloca como uma meta a ser atingida por meio de uma reforma da instrução pública e nos registros de João Silveira de Souza (1859-1861), que era o presidente no período em que José Silva Maia apresentara os problemas na uniformidade do ensino pela “falta de método”, quando afirma em 1861, que dentre os problemas que impediam constantemente o desenvolvimento da instrução estava “[...] a falta de compendios para serem distribuidos pelos alumnos pobres” (MARANHÃO, I. 1861, NÃO PAGINADO), o que denuncia o no decreto da Assembleia de “[...] fundos para a compra” como estava instituído em lei. Já Antonio Manoel de Campos Mello (1862-1863), como presidente destaca que apenas apoiava o recorrente apelo de seu instrutor, José Silva Maia

(1861-1862), mesmo que nenhum deles tenha notificado como o fez o inspetor, que a maioria dos livros trabalhados em sala pertenciam aos alunos e eram cedidos pelos pais ou familiares, “[...] professores [que] ensinam pelos compêndios que lhes apresentam os alunos que não estão em circunstâncias de comparecer os adotados”, o que implica o comprometimento com as formas de ensinar pela ausência dos livros aprovados e adotados que as próprias famílias não tinha condições de adquirir ou comprar. No primeiro registro, apresentado em outubro de 1862, Mello endossava o que “[...] também faz o distinto inspetor, acerca da falta de compendios adaptados, para serem distribuidos pelos meninos pobres” (MARANHÃO, R. 1862, p. 19), reforçando o apelo encontrado no relatório da inspetoria pela falta de livros escolares adotados e de como a não doação era “[...] outro obstáculo ao desenvolvimento do ensino”. (MARANHÃO, I. 1862, NÃO PAGINADO). No segundo dos seus relatórios, o presidente Campos Melo reitera que “[...] o inspetor da instrução continua a apresentar como obstaculos ao desenvolvimento e progresso mais rápido deste interessante ramo do serviço publico a falta de [...] compêndios para serem distribuídos pelos alumnos pobres” (MARANHÃO, R. 1863a, p. 11); registro este que mais que um endosso com as opiniões defendidas pelo inspetor, parece ser copia do próprio relatório pela exatidão da escrita e do sentido do discurso.

Os métodos tinham um papel decisivo na estratégia de desenvolver a instrução pública, uniformizar o ensino e aumentar o número de alunos, visando a inculcação constante de hábitos e regras que garantissem níveis de civilidade e de disciplina para se viver em sociedade, o que garantiria em tese, a construção de um Estado forte e uma nação que tivesse um pensamento mais alinhado com a proposta pretendida pelos governantes. A criação da Escola Normal do Maranhão segundo Rudakoff (2019) foi uma estratégia das lideranças maranhenses para expandir o método mútuo na província, apesar de que o governo não aprovara orçamento para implementá-lo, motivo pelo qual na falta de condições para o seu desenvolvimento, “[...] os professores agiam criativamente e muitas vezes faziam despesas a própria custa para receber posteriormente do governo” (RUDAKOFF, 2019, p.149).

Ela ainda afirma que:

Como uma proposta de organização do ensino que compreendia todos os elementos do fenômeno educativo, tais como tempo, espaço, conhecimento, sujeitos e práticas escolares, a eficácia do método mútuo dependia de um espaço e também de um arranjo material, ou seja, de uma série de utensílios que o professor deveria recorrer a cada aula. Em 18 de novembro de 1843, Alexandre Rodrigues solicitou utensílios para sua escola de primeiras letras. No ano seguinte seu pedido foi indeferido, com a justificativa que a Lei Orçamentária do ano de 1844 não consignou quantitativo algum para essas despesas (RUDAKOFF, 2019, p.150).

Pesquisas como as de Barra (2007), Galvão (2001), Lemos (2012) e Meloni (2011) têm permitido compreender as relações entre material e método de ensino; sobretudo, ao referenciarem os usos dos materiais adquiridos na prática cotidiana da escola e das prescrições a que estão sujeitos. Os indícios obtidos por investimentos desse tipo na organização e análise de acervos museológicos vêm contribuindo para o entendimento dos modos como os artefatos foram sendo introduzidos no espaço escolar e para indicar as formas apropriação. Por outro lado, as reflexões de Vidal e Silva (2010) e de Kulhmann Jr. (2001) advertem que os interesses das empresas dedicadas à produção e comercialização de materiais de ensino não devem ser negligenciados. Nessa direção, soma-se o mapeamento dos artefatos escolares veiculados nas feiras; “[...] aqueles que passam a ser produzidos pela indústria maior, aproximação da história econômica, com vistas a considerar os imperativos do comércio e da indústria no ensino” (PAULILO, 2019, 179).

Ambos os tipos de análises conferiram visibilidade para a conexão estabelecida desde o século XIX entre a inovação pedagógica e a aquisição de materiais escolares. Não tem faltado aos estudos que tratam das mudanças de método, das reformas educativas e das práticas docentes a atenção para os elementos materiais da vida escolar. Indicam-no as atuais preocupações com o mobiliário em estudos relativos ao higienismo na educação, com os instrumentos científicos na compreensão do ensino das ciências ou com o inventário dos materiais e recursos didáticos quando se pretende compreender o aparelhamento do espaço escolar. Conforme argumenta Peixoto (2005, p. 204), a ênfase no estudo de artefatos relacionados às práticas cotidianamente desenvolvidas nas escolas denota bem o recente interesse “[...] pelas práticas educativas enquanto manifestações culturais, seus sujeitos, seus produtos e pelas instituições enquanto espaços onde as práticas são criadas e recriadas”. Assim, também os objetos se transformaram em recurso para fazer a história da educação. “Como indícios de práticas e exemplares de uma série de produtos da indústria, os materiais escolares conservam atributos de informação pertinentes ao entendimento das dinâmicas da vida escolar” (PAULILO, 2019, 179).

Outra categoria a se destacar que é relacionada ao estado da instrução no período e também engloba o aspecto geral da forma de ensinar, diz respeito às adversidades do ensino no interior da província, apresentando-se problemas diretamente influenciados por questões estruturais que caracterizaram a cultura material escolar dessas regiões, além de apresentar-se a situação dos edifícios em que se ministravam as aulas, sem focar-se unicamente na já citada carência de profissionais capacitados. Das seis menções a um estado considerado crítico do ensino no interior, a metade delas são encontradas nos gestores aqui selecionados. Eduardo

Olímpio Machado (1851-1852), no seu primeiro registro apelava pela concessão às escolas “[...] do interior de certos utensils, que são todos os dias reclamados” (MARANHÃO, R. 1851, p.14), na medida em que essas necessidades precisavam ser prioritárias, não sendo necessário esperar à morosidade da aprovação de uma reforma do ensino; no segundo, denuncia a situação precária das escolas de toda a província enquanto à escassez de materiais da cultura escolar, quando diz que “[...] as aulas de primeiras letras da provincia tanto da capital, como do interior, precisão de moveis e vários objectos para os escolares”. (MARANHÃO, R. 1853, p.14). Ambrósio Leitão da Cunha (1863), é outro presidente que também concorda com essa situação, embora faça um direcionamento distinto ao enfatizar a falta de pessoal habilitado para fiscalizar essas regiões como o centro da problemática.

Os outros três chefes do executivo maranhense que relatam maiores adversidades nas regiões que se localizavam mais afastadas da capital são: Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857), que apresentou uma proposta na qual, por meio de melhores estratégias de fiscalização “[...] se [devia] prescindir do unico meio pelo que se poderá tornar proficua a grande despeza, que se faz com as escholas do interior (MARANHÃO, R. 1857b, p.11); Francisco Xavier Paes Barreto (1857-1858), que no seu dispositivo elaborado um ano após o de Benevenuto, se posiciona muito semelhante, ao persistir em que o ensino da capital era regular, enquanto o do interior precisava de maior fiscalização, sugerindo a criação de agentes que deveriam “[...] percorrer pelo menos uma vez no anno os districtos literarios do interior” (MARANHÃO, R. 1858, p.9) para acompanharem a atuação do magistério; e por último, Lafayette Rodrigues Pereira (1865-1866), que também concorda com os anteriores enquanto à falta de fiscalização, uma vez que, “[...] derramados pelas povoações do interior, longe das vistas da auctoridade superior, os professores primarios muitas vezes afrouxão no desempenho de sua tarefa” (MARANHÃO, R. 1866, p. 21).

As demais referências que aparecem associadas à forma de ensinar e, que estão diretamente relacionadas ao processo de identificação da cultura material da escola no período, aparecem de maneira mais isolada nos relatórios, podendo citar como exemplo: o número de alunos como condicionante para a escolha dos métodos de ensino; a intenção de implantar o ensino simultâneo na Escola Normal assim que estivesse pronta; a relação entre os vencimentos dos professores e o método de ensino adotado; a nomeação de comissão para a elaboração de um sistema geral de ensino público e as estratégias eliminatórias do ensino na casa dos professores, dentre outros. Outra notificação que remete a esta temática, que merece um pequeno comentário por endossar a relação entre a necessidade de utensílios e materiais da cultura material escolar para o sucesso do ensino, é encontrada no relatório de Honório

Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), quando afirma que atendendo à solicitação do seu inspetor da instrução pública “[...] autorizei-o a mandar comprar os cartões de leitura e arithmetica necessarios para o uso das escolas de mais de 80 alumnos, nas quaes se deve adoptar o methodo Lancastrino” (MARANHÃO, R. 1850, p. 28), retratando assim o suporte dado por esses acessórios ao bom desenvolvimento das metodologias escolares.

Verificamos que as ações dos gestores públicos ligados à instrução pública em relação ao gerenciamento dos artefatos de ensino e dos edificios escolares eram carregadas de intenções que interferiam diretamente na definição das diretrizes adotadas. Na escolha do currículo e das disciplinas escolares até na uniformização das disciplinas de ensino, constata-se intenções de se obter uma maior economia de tempo/dispêndios e um melhor uso da mão de obra reduzida, dentre outros fatores que podem ser testificados, na medida em que “[...] não tem faltado aos estudos que tratam das mudanças de método, das reformas educativas e das práticas docentes a atenção para os elementos materiais da vida escolar” (PAULILO, 2019, p.179). Um exemplo se pode identificar “[...] na adoção do método de ensino intuitivo [e de como] recomendava-se aos professores que, na ausência das coisas e objetos, deviam ser utilizadas gravuras; na ausência de Escolas Modelo em número suficiente, os impressos funcionaram como gravuras de aulas” (VALDEMARIN; TEIVE; HANDAM, 2013, p.252), tudo para que fosse mantido o modelo definido mesmo com a recorrente insuficiência de recursos.

3.4.2 A Arquitetura escolar: entre atos e fatos

Uma segunda categoria de análise escolhida para ser abordada é a arquitetura escolar, parâmetro de exame que emerge justamente de investigações no campo da cultura material escolar e que tem contribuído para o avanço no campo de pesquisa na história da educação brasileira ao dar-se ênfase aos espaços, aos ambientes de ensino e ao próprio edificio que tem abrigado instituições escolares. Como qualquer outro objeto de investigação histórica, a arquitetura escolar é uma área que necessita de análises e é responsável por estruturar os “[...] enredos que esclareçam como se dão [ou deram] os eventos e, em especial, aqueles manifestados nas esferas de suas significações” (BENCOSTTA, 2013, p. 27). Assim, essa linha de estudos faz com que prédios, espaços ou ambientes destinados à instrução e à educação além de serem considerados como locais que abrigam no seu interior uma quantidade considerável de artefatos e equipamentos da cultura material escolar, também são “[...] determinabilidades [...] cujo dinamismo contribuem para melhor atinar acerca da

importância de seu patrimônio, enquanto vestígios de uma memória presente na história da arquitetura dessas construções” (BENCOSTTA, 2019, p.156).

Partindo de uma ótica de identificação e compreensão da cultura administrativa por meio dos dez gestores públicos analisados, verificamos que dos cinco presidentes, três deles, Joaquim Franco de Sá (1846-1847), Herculano Ferreira Penna (1849) e Eduardo Olímpio Machado (1851-1855) abordaram nos seus registros elementos que compõem a arquitetura escolar como categoria de análise. Joaquim Franco de Sá (1846-1847), menciona primeiramente no seu registro de 1847, que os professores não conseguiam desempenhar bem as suas atividades visto que “[...] quasi todos se achão desprovidos não só de casas apropriadas” (MARANHÃO, R. 1847, p. 42), como também de vários outros requisitos básicos para um desempenho mínimo satisfatório de suas atribuições, comentando ainda não ter conseguido implantar a Escola Normal no seu mandato justamente pela falta de um edifício público que abrigasse a instituição. Herculano F. Penna (1849) além de também comentar sobre a falta de casas apropriadas e da situação do edifício da Escola Normal em seu relatório de (1849), acrescenta como problemática a localização estipulada para os espaços de ensino, quando denuncia que as “[...] aulas, principalmente das de Instrução primaria, que mesmo nesta Capital achão-se pessimamente colocadas” (MARANHÃO, R. 1849, p. 33), traziam grandes prejuízos ao funcionamento da instrução pela má disposição dos espaços escolares. O último desses presidentes foi Eduardo Olímpio Machado (1851-1852), que primeiramente solicitou “[...] o concerto das escolas publicas desta cidade” (MARANHÃO, R. 1851, p.14) para depois apresentar a situação estrutural específica de alguns ambientes de ensino.

Essa mesma análise a partir dos cinco inspetores selecionados no período, indica que três deles apresentaram elementos que faziam referência à arquitetura escolar. Caetano José de Souza (1855) descreve primeiramente uma triste realidade das condições dos locais em que a instrução funcionava, afirmando que “[...] as professoras [davam] aula nas casas em que residem. Quanto as escolas de fora da capital [era] informado de que todas funcionam nas próprias casas dos professores” (MARANHÃO, I. 1855a, NÃO PAGINADO), mostrando o estado de quase abandono estatal quanto à questão da estrutura predial da instrução pública primária, o que torna muito difícil a análise dos artefatos, instrumentos e mobiliários existentes nos espaços de ensino. Nesse mesmo relatório, Caetano cita como exemplo prático a situação do ensino secundário, quando defende “[...] a necessidade de remover-se o liceu do pavimento térreo do convento do Carmo, em que se acha para um edifício que ofereça as acomodações indispensáveis a um estabelecimento desta ordem” (MARANHÃO, I. 1856,

NÃO PAGINADO). Já José Silva Maia (1857-1857), enfatiza em vários dos seus relatórios a necessidade do cumprimento do art. 35 do regulamento da instrução pública de 2 de fevereiro de 1855, como garantia estabelecida que determinara que o governo da província “[...] designaria casas com as precisas acomodações para as escolas públicas, e onde não houvesse edifício público alugaria particulares para esse fim” (MARANHÃO, I. 1857, NÃO PAGINADO); providência que por não ser resolvida continuo presente nos seus apelos nos relatórios de 1858 e de 1861. Por último, Antonio Marques Rodrigues (1864-1865) apresenta uma série de obstáculos existentes na questão predial, com destaque para uma de suas falas direcionada a uma aula de desenho existente no liceu, na qual defende que se houvesse uma atenção necessária, consequentemente a frequência e desenvolvimento dos alunos seriam bem melhores, descrevendo da seguinte forma aquele espaço de ensino: “[...] a sala, aonde se dão as lições, é acanhada e escura, não havendo outra maior no estabelecimento” (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO).

Segundo Bencostta (2013, p. 26), ao comentar a recorrente situação nos ambientes escolares, registra que:

É com certa tranquilidade que [afirma] que até o tempo presente não é raro encontrarmos em diferentes realidades sócio-econômicas, escolas instaladas em construções diversas que não foram originalmente sequer pensadas para que ali funcionassem como tais ou, em casos mais extremos, escolas sem a existência do próprio edifício, exemplo das tendas, galpões e sombras de árvores, transformados em espaços onde de modo precário se procura minimamente garantir o exercício das atividades do ensino e da aprendizagem (BENCOSTTA, 2013, p. 26).

Este autor reflete bem as descrições dos ambientes escolares apresentadas tanto nos relatórios dos presidentes de província quanto no dos inspetores da instrução pública, dando a impressão de que o local deliberado para aquelas aulas não havia sequer sido pensado como espaço de ensino, principalmente voltado para crianças. Caetano de José de Souza (1855-1856) também informa a situação de precariedade extrema de uma dessas salas em um dos seus dispositivos, quando relata que “[...] os cinco cubículos, permita-se-me a expressão, quentes e escuros, nem bastante para o numero das aulas que funcionam, nem suficientes para acomodar os alunos que existem matriculados em algumas delas”. (MARANHÃO, I. 1856, NÃO PAGINADO), terminam prejudicando o ensino primário, enquanto natureza, dinâmica e função da instrução pública.

Deste modo, verificamos que a residência dos professores como lugar de ensino é a principal característica dos espaços destinados para o funcionamento das escolas no período, realidade extremamente prejudicial tanto para os alunos quanto para os docentes, sendo considerado uma exceção quando uma instituição tivesse um edifício destinado para seu

operativo. José da Silva Maia (1857) enquanto inspetor apresentou em vários de seus dispositivos essa realidade, notificava que “[...] todos os mais professores lecionam nas casas de suas residências, o que [tornava] muito prejudicial ao ensino por diversas razões”. (MARANHÃO, I. 1857, NÃO PAGINADO) e concebia esta situação precária e problemática, já que comprometeria qualquer ato administrativo ou ação concreta por parte da gestão que visasse melhorias para o ensino público, como também qualquer estratégia tomada por intelectuais, diretores de escolas e/ou professores que apontassem para um desenvolvimento da instrução primária, entre eles, os próprios limites impostos ao exercício docente “[...] por que como já [o tem] mostrado, não [podiam] eles cumprir convenientemente com suas obrigações” (MARANHÃO, I. 1858b, NÃO PAGINADO) em decorrência dos aspectos comuns notificados no registro de 1859, concernentes ao ambiente familiar, que atrapalhariam o processo de ensino; ou seja, por “[...] se acharem [os professores] no meio de suas famílias que os distraem a todo o instante, como repetidas vezes tenho feito ver” (MARANHÃO, I. 1859, NÃO PAGINADO), tanto a organização e dinamicidade que se espera de uma aula pública para crianças, como também o processo de ensino primário estariam constantemente questionados, postos em evidências e condenados.

Em seu relatório posterior de 1861, Silva Maia (1860-1861) apresenta certa frustração pelas constantes exprobrações e denúncias que faz com respeito aos espaços de ensino e à não tomada de qualquer providência pelos órgãos competentes, ao expressar com certo desabafo que por “[...] mas que importa-se [...] a Assembléia Provincial não se [tinha] dignado atender, a esta necessidade do ensino” (MARANHÃO, I. 1861, NÃO PAGINADO), apelando inclusive na sua críticas para legislações já instituídas, que em tese garantiriam que o estado oferecesse as condições mínimas ideais para o ensino público e que notavelmente não estavam sendo cumpridas. Mas, apesar de mais um forte apelo, além do desabafo apresentado no seu último documento, mesmo assim, a situação apresentada continuaria “[...] a vigor o sistema prejudicial de lecionarem os professores em suas próprias casas” (MARANHÃO, I. 1862a, NÃO PAGINADO).

José Silva Maia (1859-1860), por outro lado, ao argumentar sobre o planejamento dos edifícios que abrigavam as crianças, aborda um aspecto completamente vinculado a análise da arquitetura escolar, pois leva em consideração diferentes critérios, entre eles: o número de estudantes segundo a capacidade dos espaços que poderia influenciar tanto no quantitativo da matrícula, como na porcentagem de crianças em idade escolar sem acesso ao ensino; a luminosidade e a ventilação dos lugares que poderiam interferir na dinâmica dos conteúdos, na escolha dos métodos e no tempo escolar; os utensílios da cultura material

escolar em uso que, ao mesmo tempo em que apontam práticas escolares, também facilitavam o processo de ensino, dentre de outros elementos específicos que deveriam caracterizar um ambiente escolar e, a disponibilidade de uma estrutura propícia pensada e construída em função da instrução pública primária. Elementos expostos na contramão de casas residenciais concebidas como escolas que pela sua natureza tinham o objetivo de atender a um número de alunos bem distinto ao que deveria comportar uma escola concebida e construída para estes fins, tendo prioridades a serem tomadas em conta, muito diferentes das estipuladas para uma simples cadeira de ensino.

É nessa lógica que-justamente Silva Maia (1859-1860) comenta que:

Alem disto as casas particulares edificadas sempre segundo as acomodações da família muito tem concorrido para o atraso do ensino primário, por que em alguns círculos tem os delegados suspenso a matricula por falta de casas suficientes; outros tem estabelecido duas sessões de alunos para poderem os professores lecionar uma de manha e outra a tarde, mudando, por esta forma, a marcha dos estudos e a disciplina estabelecida pelo regulamento interno das escolas. (MARANHÃO, I. 1859, NÃO PAGINADO).

Segundo Paulilo (2019) as análises de Escolano (1998) acerca de uma dimensão semântica da arquitetura influenciou uma série de estudos que identificaram muitas conexões entre uma edificação escolar e sua estética com as políticas públicas aplicadas naquele ambiente ao longo do tempo; ou seja, os estudos nessa área pretendem “[...] compreender a ordenação do espaço escolar em relação aos seus usos e localização, a dimensão simbólica que circunscreve e, assim, a espécie de discurso que institui” (PAULILO, 2019, p.177). Nesse sentido, ter em conta as concepções de Escolano (1998) e Paulilo (2019) num período em que as casas pensadas e destinadas para atender famílias no Maranhão e no Brasil também eram reutilizadas para garantir o funcionamento das aulas do ensino primário dificulta ainda mais os estudos nessa área, uma vez que a observância e a análise pela falta de documentação escolar como instituição de ensino e dos elementos da cultura material escolar se sobrepõem à análise e interpretação das estruturas prediais e dos próprios artefatos.

Pior cenário que o descrito, seria algum tipo de proposição para que os professores fossem os responsáveis por providenciar um local adequado para as suas aulas, se responsabilizando inclusive pela manutenção. Essa era uma situação que se mostrava tão inaceitável, que o mesmo José Silva Maia (1870), quando presidente da província, se por um lado, defendeu que um dos principais defeitos do regulamento da instrução pública vigente durante o seu governo era que se sobsaia “[...] ainda a sua nimia brandura para com os professores” (MARANHÃO, R. 1870a, p.13), apontando para uma rígida fiscalização desses profissionais, pois eram os causadores de muitos dos problemas da instrução pública; por

outro, enquanto inspetor público, mesmo com esses receios com a categoria, reconhecia que “[...] exigir que [eles] pag[ass]em a sua custa, alem da em que residem, uma casa especial para a escola, seria reduzir os seus mesquinhos ordenados” (MARANHÃO, I. 1858a, NÃO PAGINADO), denunciando nessas exigências, a enorme injustiça a que eram expostos para cumprirem suas atribuições, visto que “[...] não [percebiam] gratificação alguma, que os indenize de acréscimo das despesas, que são obrigados a fazer com o aluguel das casas, em que possam acomodar a escola e suas famílias. (MARANHÃO, I. 1861, NÃO PAGINADO). Mesmo quando a Assembleia Provincial estabeleceu uma previsão de auxílio, levando em consideração o elevado aluguel de casas de algumas localidades, ele se posicionou quanto aos valores então aprovados: “[...] creio que com esta quantia não podem os professores ter uma casa separada da em que moram, e não servira elas senão para os indenizar do acréscimo de despesas, que são obrigados a fazer para acomodarem a escola e sua família”. (MARANHÃO, I. 1862a, NÃO PAGINADO).

É indiscutível que boa parte das soluções para os problemas estruturais das escolas no período passava pela criação de edifícios apropriados para o ensino; contudo, uma província que reconhecia por meio de seu inspetor Caetano de José de Souza (1855-1856) “[...] a impossibilidade que há, atento os poucos recursos financeiros da província, de se ocorrer de uma só vez á satisfação desta necessidade” (MARANHÃO, I. 1856, NÃO PAGINADO), que também admitia claramente por meio de seu presidente Herculano Ferreira Penna (1849) que “[...] a aquisição de casas commodas, e providas de utensis necessarios seria pois um grande impulso dado a instrucção, mas o Governo nada pode[ria] actualmente fazer por falta de credito” (MARANHÃO, R. 1849, p. 34) e que passava por uma situação como a descrita pelo presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1868-1869), na qual “[...] estas cadeiras novamente creadas não foram postas a concurso, por não haver credito para pagamento dos professores” (MARANHÃO, R. 1869a, p. 21), dificilmente teria condições de fazer investimentos em novos edificios, e justamente por isso, José da Silva Maia (1857) decidiu utilizar como artifício discursivo a opinião de especialistas, tentando assim convencer à Assembleia Provincial a realizar um esforço financeiro, como se percebe na sua seguinte fala:

A este respeito dizem os profissionais, que escrevam sobre a matéria o seguinte: “Sendo as aulas em edificios especiais, alem do caráter de importância, que tornam as funções do magistério, entrando para eles mestres e discípulos, saindo também juntamente as horas marcadas no regulamento, não tem os professores ao pé de si mulher e filhos, e muitos outros objetos domésticos que lhes roubem a atenção, e os distraiam de suas obrigações; não vão constantemente ao interior da casa deixando acéfala a escola, administrar este ou aquele serviço e ate largamente dormirem” (MARANHÃO, I. 1857, NÃO PAGINADO).

Verificamos por meio dos dispositivos analisados que havia uma predominância de aulas na própria casa dos respectivos docentes e muitos dos prejuízos decorrentes também foram discutidos. Entretanto, constatamos também que pelo menos três instituições eram constantemente mencionadas no intuito de apresentar-se um cenário diferente ao vivenciado pela maioria dos lugares de ensino no que se refere à arquitetura escolar, visto que funcionavam em edifícios específicos: a escola do Professor Fillippe Benicio d' Oliveira Condurú, na Freguezia de São João; a escola do professor Alexandre Rodrigues, na Freguezia de Nossa Senhora da Conceição; e a escola do professor Sebastião Pedro Nolasco, na Freguezia de Nossa Senhora da Vitória. José da Silva Maia (1857), desempenhando a sua função ao frente da inspetoria, destaca a importância de um local apropriado para o ensino e para o sucesso da instrução pública primária, fazendo certa reflexão e apelo quando coloca que:

Assim como tem a nação quartéis para soldados, templos para cultos, hospitais para seus enfermos pobres, tribunais para as suas justiças e residências mais ou menos esplendidas para seus institutos científicos, militares e agrícolas, deve igualmente possuir para sua instrução primaria casas próprias e dignas, sem luxo algum, mas sem falta alguma também. (MARANHÃO, I. 1857, NÃO PAGINADO).

É indiscutível a necessidade de um espaço próprio para o melhor funcionamento das instituições de uma forma geral, e o primeiro deles destinado ao estabelecimento de uma escola foi na Freguezia de São João, dirigida pelo conhecido professor Fillippe Condurú, figura emblemática na história da educação maranhense. Nascido na cidade de São Bento, aos dez anos veio para São Luís fazer o ensino secundário, tendo a oportunidade de se envolver “[...] em laços de sociabilidade e pertencer a redes de intelectuais e políticos que impulsionaram sua trajetória numa direção particular” (RUDAKOFF, 2019, p.88). Coursou Francês com Francisco Raimundo Quadros; Matemática com João Nepomuceno Xavier de Brito; Gramática com Padre Antonio da Costa Duarte; Filosofia com Frederico Magno Abranches; Latim com Francisco Sotero dos Reis, e justamente esses professores, em 1838, se tornaram Lentes do então recém-criado Liceu Maranhense. Ainda em 1838, o então diretor desta instituição o indicou para ir a França a aprender o método lancastrino, conforme a Lei nº 76, para que pudesse implantar uma Escola Normal na província no seu regresso, como já mencionado.

Dentre esse aspecto contextual, o ponto relevante concernente à arquitetura escolar diz respeito a todos os investimentos realizados para que a Escola Normal obtivesse sucesso, tanto pela criação de um prédio próprio, quanto pelo envio de utensílios para aquele estabelecimento, pois a sua “[...] inauguração [...] exigia utensílios e compêndios. Para isso,

Filippe Condurú solicitou-os ao presidente da província, o que ‘não admite esperas’ para que pudesse começar” (RUDAKOFF, 2019, p.129) e isso permite que essa escola, mesmo quando passou a atuar apenas no ensino primário, tivesse uma estrutura mais apropriada e diferenciada.

Caetano José de Sousa (1855) evidencia essa situação, ao afirmar que “[...] na capital á exceção do professor Fellipe Benicio de Oliveira Condurú, que da aula em um prédio da província para este fim construído, os outros professores estão muito mal acomodados” (MARANHÃO, I. 1855a, NÃO PAGINADO), tendo um reforço dessa afirmativa nos relatórios do inspetor José da Silva Maia (1857), primeiramente em 1857 quando afirmara que “[...] só há na província uma casa própria de escola, que é a em que trabalha o professor Filippe Benicio d’Oliveira Condurú” (MARANHÃO, I. 1857, NÃO PAGINADO). Se em 1858 praticamente repete a mesma fala, e acrescenta desta vez uma outra instituição escolar localizada na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição que era dirigida pelo professor Alexandre Rodrigues, no registro de 1859 afirmara que “[...] só [havam] duas casas-escolas, uma edificada á custa da província que é a em que funciona o professor da freguesia de S. João da capital, e outra a da freguesia da conceição também na capital alugada por conta dos cofres públicos” (MARANHÃO, I. 1859, NÃO PAGINADO), reafirmando essa mesma situação nas notificações de 1861. Todas essas falas colocam a escola de 1^{as} letras de Filippe Condurú como sendo até privilegiada quanto a sua condição estrutural, e segundo Alexandra Rudakoff (2019), a arquitetura simbólica daquela instituição não era apenas funcional, mas também uma referência para as comunidades locais, na medida em que “[...] as fontes indicam que era uma ‘escola modelo de método mútuo no Maranhão’, com a qual outras escolas congêneres de primeiras letras deveriam ‘se espelhar’⁷¹” (RUDAKOFF, 2019, p.155).

Outra escola muito citada nos relatórios é a do professor Alexandre Rodrigues, da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição, que “[...] após ser examinado e aprovado na Escola Normal, [...] solicitou uma casa ‘com proporções’ para ensinar pelo método mútuo” (RUDAKOFF, 2019, p.149). Encontram-se registros desde 1843 que comprovam a luta desse professor por condições ideais para as suas aulas e mostram sua solicitude à Diretoria da Instrução Pública dos seguintes materiais: “[...] quarenta lousas, vinte réguas, duzentas penas de lousa, vinte jogos de tinteiro, dois potes para água e dois canecos de folha”⁷² e que devido à falta de previsão orçamentária para a compra de utensílios, o próprio Diretor da Instrução Pública, Casimiro José de Moraes Sarmiento (1843-1844), “[...] elabor[ara] estratégias para

⁷¹ *Diário do Maranhão*. 22 de novembro de 1855.

⁷² Ofícios de diversos professores. 1º de [ilegível] de 1842. APEM.

conceder os materiais para o professor, liberando 30 lousas e 14 tinteiros disponíveis na Biblioteca Pública que pertenciam a uma “antiga” escola de primeiras letras” (RUDAKOFF, 2019, p.150).

O presidente Eduardo Olímpio Machado (1852-1854), no seu relatório de novembro de 1853, apela para a necessidade imediata de se retirar a aula do professor Alexandre Rodrigues que funcionava em um dos corredores da igreja de São João, solicitando que a Assembleia disponibilizasse recursos com urgência para “[...] o aluguel de uma casa com os commodos necessarios para receber a referida escola, que contem numerosos discípulos”. (MARANHÃO, R. 1853, p.14). O inspetor Caetano de José de Souza (1855) descreve alguns dos motivos para que se tivesse pressa na retirada dessa escola do corredor da irmandade de São João (do lado que olha para o sul), não só pela incapacidade do local em absorver a quantidade de alunos que frequentavam aquelas aulas, mas também porque era “[...] escuro, extremamente quente e não [tinha] lugar algum para [a] satisfação das necessidades corporais” (MARANHÃO, I. 1855a, NÃO PAGINADO), retratando a insalubridade daquele ambiente e a indisponibilidade desse espaço de ensino para a instrução pública primária desde uma perspectiva da arquitetura escolar aqui defendida.

Dois anos depois, no documento elaborado pelo inspetor José da Silva Maia (1857), encontra-se registrada a continuidade das aulas naquele lugar, mas se apontam avanços relacionados à solução daquela situação, na medida em que “[...] a mudança já [tinha sido] autorizada por V. Ex. em officio 30 do mês passado, para uma casa particular”. (MARANHÃO, I. 1857, NÃO PAGINADO); fato esse já atestado no dispositivo do ano seguinte, no qual se apresenta que “[...] a escola do professor Alexandre Jose Rodrigues funciona em uma casa alugada por conta da província, na rua de S. Pantaleão” (MARANHÃO, I. 1858a, NÃO PAGINADO), discriminando o quantitativo pago pela província maranhense com esse estabelecimento em outro de seus relatórios, quando cita a existência naquele período de duas escolas edificadas, a da Freguesia de São João e “[...] outra alugada para a Freguesia de N. S. da Conceição por 400//000 reis pagos pela fazenda provincial” (MARANHÃO, I. 1858a, NÃO PAGINADO).

Uma terceira escola a aparecer frequentemente nos registros por ter um local específico para o seu funcionamento distinto do ambiente domiciliar do professor, exceção à situação enfrentada por quase todas as instituições escolares segundo os agentes aqui escolhidos e envolvidos na gestão e regulação do ensino é a da Freguesia de Nossa Senhora da Vitória, dirigida pelo professor Sebastião Pedro Nolasco. Caetano de José de Souza (1855) comenta que esse professor dava as suas aulas em “[...] uma sala terria do prédio em que

funciona o tribunal da relação”, que acabara trazendo um inconveniente a mais que as demais instituições de ensino, já “[...] que não [poderiam] as lições nos dias de trabalho daquele tribunal durar ate a hora prescrita pelo respectivo regulamento” (MARANHÃO, I. 1855a, NÃO PAGINADO); situação esta que não só atrapalhara o planejamento dos conteúdos e dificultara a manutenção do calendário escolar, como também favorecera o aumento de problemas relacionados à frequência nas aulas, além de passar uma imagem de que o ensino era algo de ordem secundária.

Nessa lógica, o inspetor José da Silva Maia (1857) propus uma alternativa provisória para aquela problemática, “[...] deve[ndo-se] mandar também para uma casa particular em quanto não se edifi[casse] uma casa própria” (MARANHÃO, I. 1857, NÃO PAGINADO) como estratégia provisória similar à adotada com a escola da Freguezia da Conceição. Entretanto, apesar dos novos apelos do inspetor, quando afirma que era um “[...] lugar impróprio para escola” (MARANHÃO, I. 1858a, NÃO PAGINADO) ou um “[...] lugar impróprio, como [tinha] feito ver” (MARANHÃO, I. 1859, NÃO PAGINADO), ou simplesmente “[...] um lugar impróprio” (MARANHÃO, I. 1861, NÃO PAGINADO), mesmo assim, nos relatórios analisados não encontramos uma solução concreta para essa situação, apesar do inspetor lembrar constantemente que essa seria uma atribuição legal prevista em lei via o regulamento da instrução pública de 1855.

O regulamento de 2 de fevereiro de 1855, no art. 35, determin[ava-se], que o governo da presidência design[ara] casas com as precisas acomodações, para as escolas públicas, e onde não hajam edificios públicos, se aluguem particulares: e como não tenha sido ainda decretada quantia alguma para as despesas com o aluguel de casa, julgo do meu dever levá-lo ao conhecimento de V. Ex. para que dê as necessárias providencias. Cabe-me aqui dizer a V. Ex. que muitos professores do interior vem-se obrigados a dar aula no corredor dos acanhadissimos casebres, em que moram, tendo apenas um ou dois bancos por eles fornecidos. (MARANHÃO, I. 1858a, NÃO PAGINADO).

O artigo citado por José Silva Maia (1858) é muito claro ao determinar que “o governo designar[ia] casas com as precisas acomodações para as escolas e onde não houver públicas, alugar[ia] edificios particulares para este fim” (CASTRO, 2009, p. 390), sendo constantemente apontado por esse inspetor no intuito de resolver esse inconveniente, até conseguir que a Assembleia Provincial decretasse em 1861 por meio do artigo 8º, parágrafo 3º da Lei n. 611, “[...] a quantia de cinqüenta mil reis anuais para aluguel da casa ou sala em que dessem aulas os professores, que tivessem de 10 a 50 alunos, e de cem mil reis para os que reunissem ate 100 alunos” (MARANHÃO, I. 1862a, NÃO PAGINADO); entretanto expõe no mesmo documento que as quantias que normalmente eram orçadas, além de serem insuficientes, “[...] não eram integralmente entregues por causa da deficiência dos cofres

provinciais” (MARANHÃO, I. 1862a, NÃO PAGINADO), sugerindo nas suas exposições um acompanhamento permanente da garantia conquistada. Antonio Marques Rodrigues (1864-1865), por outro lado, apresenta um planejamento de logo prazo no qual “[...] aplicando-se todos os anos doze contos de reis para a construção de escolas, podiam-se edificar anualmente duas ou três, e no fim de 50 ou 60 anos a província ficaria dotada com o numero necessário desses estabelecimentos uteis” (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO); realidade que não só aumentaria os ânimos dos alunos e dos professores, como também exaltaria simbolicamente a imagem da instrução pública primária e de sua importância que seria defendida e apoiada pela sociedade como um todo.

A criação de escolas apropriadas para o funcionamento das aulas faria com que fossem bem menos recorrentes situações como a enfrentada pelo delegado da instrução pública da vila do Rosário em 1858, descrita no relatório do inspetor José da Silva Maia (1858), na qual “[...] viu-se obrigado a suspender a matricula, por falta de espaço na sala em que da aula o professor” (MARANHÃO, I. 1858b, NÃO PAGINADO), e a encarada em 1865, pelo inspetor Antonio Marques Rodrigues (1864-1865), com a morte do professor da cadeira de elementos de química e física aplicada à agricultura, artes e ofícios, Caetano Cândido Cantanhede, a qual não poderia ser posta a concurso em virtude de não existir naquela instituição de ensino “[...] um pequeno laboratório de química e um pequeno gabinete de física, lacuna que sem duvida torna o ensino defeituoso” (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO).

Como podemos conferir são muitos os exemplos de problemas na estrutura das escolas encontrados nos dispositivos, lugares de ensino que chegavam a utilizar como estratégia jornadas duplas de aulas nos dois turnos, para conseguir-se atender a todos os alunos matriculados devido às restrições de espaço, mas talvez uma das circunstâncias que mais enfatize a gravidade da situação parece apontar para a escola de Icatu. O professor Antonio Severiano d’Azevedo era quem provia aquela instituição do interior, que segundo José da Silva Maia (1858), “[...] pode[ria]-se dizer que é o mais bem montado do interior, sem auxilio da Província”, sendo possível pela dedicação daquele docente, “ao ponto de mandar a sua custa, edificar uma casa própria para dar aula” (MARANHÃO, I. 1858b, NÃO PAGINADO); iniciativa que se é louvável por parte daquele agente público, também é inadmissível do ponto de vista administrativo. Mesmo Antonio Marques Rodrigues (1864-1865), que pessoalmente ofereceu a quantia de um conto de reis que havia deixado de receber “[...] afim de auxiliar a construção de um edificio escolar na vila de S. Bento” (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO) e mostra-se favorável a situações similares a dos

países mais desenvolvidos como a Holanda, Alemanha e França, onde eram oferecidas aos alunos “[...] aulas espaçosas e cômodas para os discípulos, não sendo obrigado o professor a lecionar em sua própria casa” (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO), é incisivo ao defender que a institucionalização de verbas, espaços e materiais instituídos em lei deveria ser aprovado e cumprido pela Assembleia e pelos gestores corresponsáveis pela instrução pública na província, e não por iniciativas privadas de um ou outro professor. Responsabilidade social que marca diferenças gritantes entre atos e fatos administrativos, entre as estratégias aplicadas pelos gestores com o ensino e as táticas pedagógicas dos professores em concordância com a devida responsabilidade com seus alunos. Limites entre atos administrativos e ações concretas dos gestores e as práticas pedagógicas e escolares que deveria marcar as fronteiras entre o público e o privado, entre interesses e necessidades pessoais e as próprias obrigações da província e da nação.

Com respeito à análise das categorias encontradas nos relatórios, verificamos que elas representam o estado dos ambientes escolares, a disponibilidade de recursos e as ausências ou adaptações de espaços relacionadas à arquitetura escolar como a defendemos, como por exemplo: as necessidades de consertos nas escolas públicas da cidade e a má localização das escolas primárias; os edifícios impróprios, a necessidade de novos prédios e as doações de recursos financeiros para a construção de edificações escolares; as propostas de fixação de recursos específicos para o estabelecimento de espaços de ensino e as estratégias para compensar as dificuldades no setor, dentre outras conotações referentes à situação da instrução pública primária, que como mostramos, elas são abarcadas direta ou indiretamente nas discussões postas, inclusive com certa ênfase nos presidentes e inspetores selecionados para a compreensão e identificação de uma cultura administrativa implícita nos gestores, que aponta também para uma cultura política em construção. Bencostta (2019, p. 157) destaca que esse “[...] interesse pela história dos artefatos, instrumentos e mobiliários escolares e seus vínculos com a história das disciplinas e da cultura material escolar tem sido bastante produtivo e interessante”, principalmente por discutirem as relações entre espaços, arquitetura e educação. Vidal e Silva (2011, p. 35), por outro lado, argumentam que no final do período imperial brasileiro e início da república, começaram a surgir escolas que se caracterizaram pela sua imponência arquitetônica, mesmo que “[...] não [fossem] estes os espaços que escolariza[ra]m a parcela mais significativa da população”.

3.4.3 Cultura material da escola: instrumentos, objetos e mobiliários

A terceira categoria a ser elucidada corresponde justamente ao título escolhido para caracterizar esta seção: a cultura material escolar, que como destaca Castellanos (2017) se faz necessário, inicialmente para seu entendimento e explanação, evidenciar certas distinções existentes nos conceitos de cultura, cultura escolar e culturas escolares para finalmente delimitar a definição da cultura material escolar, uma vez que, embora “[...] possam aparentar o mesmo sentido, simulem similitudes nas grafias e até possam confundir-se nos discursos que abordem aspectos da cultura, são conceitos ontologicamente distintos” (CASTELLANOS, 2017, p. 28), não definindo significados similares. Nesse sentido, Castellanos (2017), tomando como base o pensamento de Geertz (1989), argumenta que os padrões e sistemas de significados trazidos pela cultura produzem tanto a capacidade de modelar o indivíduo enquanto espécie única, quanto de separá-lo segundo as suas especificidades, apresentando assim uma nova forma de entender o conceito, visto que compreende que “[...] o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável dele” (GEERTZ, 1989, p.47).

Se por um lado, o conceito de cultura escolar significa “[...] um conjunto de normas definidoras de saberes a ensinar e condutas a incorporar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p.10), por outro, ela não é a mesma para todos e com todos, dependendo do que fazem os sujeitos protagonistas, especificamente nos lugares do ensino, na medida em que essa cultura escolar não é imposta e absorvida pelos indivíduos da mesma forma, devido às singularidades e formas específicas de reagirem às influências impostas. Nessa lógica, Castellanos (2017) acrescenta uma perspectiva de como se deve abordar as culturas escolares e de como se deve analisar a própria cultura material escolar, quando sugere que:

É nesta tensão entre a cultura escolar, representada pelos regulamentos, reformas, prescrições e normas e, as culturas escolares, concebidas nas suas singularidades, desde uma perspectiva horizontal que se ramificam e dependem daquilo que os sujeitos atuantes são capazes de fazer com suas táticas de apropriação que deve ser analisada a cultura material escolar (CASTELLANOS, 2017, p. 29).

Essa tensão sinalizada entre uma cultura imposta via regulamentos, prescrições e normas e o desenvolvimento das diversas culturas escolares segundo os lugares de ensino e os atores, de acordo com seus propósitos e metas como táticas de apropriação parte de uma perspectiva já trabalhada por Vidal e Silva (2011), quando defendem a necessidade que requer o domínio de uma história sensorial da escola e da escolarização para a compreensão da

cultura material escolar, na media que dão destaque para “[...] as experiências individuais e coletivas de construção de subjetividades, esquemas perceptivos, gostos, corporeidades, memórias e afetos” (VIDAL; SILVA, 2011, p. 38). Isso requer uma ênfase em estudos sobre os meios de apropriação de modelos pedagógicos e de objetos culturais, segundo defendem Faria Filho (2004), Vidal (2004) e Gonçalves (2004); ou seja, demanda “[...] uma grande riqueza de elaboração e uma criatividade acentuada nos processos de apropriação [...]” das definições trazidas pelos autores dos quais o pesquisador escolhe utilizar (PAULILO, 2019, 175).

Partindo dessa vigilância quanto às sensibilidades percebidas nos usos e sentidos dados aos artefatos segundo as notificações registradas nos relatórios, prescrições, regulamentos e normas, e o constante cruzamento destes aspectos com práticas denunciadas, questionadas e/ou sugeridas pelos atores inseridos no ensino público primário, além de estarmos atentos às formas de apropriação dos indivíduos segundo o permita a documentação tendo em conta seus limites de informação segundo textos, contextos e pretextos minutados em foco, é que se deve compreender a definição proposta por Castro e Castellanos (2013, p.179), na qual, a cultura material escolar seria “o conjunto de objetos utilizados no cotidiano nos diferentes espaços escolares – salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros – que contribuíam no processo de ensino e de aprendizagem e na administração dessas instituições”.

Uma forma prática de se perceber o peso da cultura material da escola na identificação e compreensão da cultura administrativa no período é verificar que dentre todos os dispositivos elaborados pelos cinco presidentes de província escolhidos bem como dos cinco inspetores selecionados, apenas no único registro elaborado por Francisco Sotero dos Reis (1862), como inspetor da instrução pública, é que não aparece contemplada esta temática. Entretanto é preciso esclarecer que essa contraditória e aparente omissão do tema por parte de Sotero dos Reis (1862), é restrita ao seu relatório de 13 de agosto de 1862⁷³, na medida em que trabalhou muito sobre essa questão em ofícios como inspetor público, como

⁷³ Apesar de Francisco Sotero dos Reis ter sido um dos inspetores da instrução pública mais atuante e um dos que mais tempo esteve ao frente do órgão, por estar concomitantemente ao frente da direção do Liceu Maranhense e haverem restrições legislativas contra o acúmulo de funções, quando atuava como inspetor público interino não tinha a responsabilidade de elaborar os relatórios; fato que justifica a sua ausência na autoria de dita documentação. Nesse sentido, o único dispositivo encontrado que aponta Sotero dos Reis como relator é o enviado em 13 de agosto de 1862 para o presidente Antonio Manoel de Campos Mello (1862-1863), além do título, já que ele atuava como interino naquela função, na introdução do documento é colocado que “cumprindo o que me é determinado por V. Ex. em ofício de 5 do corrente, tenho a acrescentar ao relatório feito em 20 de janeiro ultimo pelo inspetor efetivo José da Silva Maia (1860-1861) sobre o estado da instrução pública da província” (MARANHÃO, I. 1862a, NÃO PAGINADO), enfatizando que a função desse instrumento era apenas a de complementar o de 20 de janeiro de 1862, enviado por José da Silva Maia (1861-1862) para o presidente Francisco Primo Aguiar (1861-1862); relatório esse que traz vários aspectos diretamente ligados à cultura material escolar.

diretor do Liceu Maranhense e como professor da instituição, bem como em publicações nos vários jornais em que escreveu e dirigiu, além de verificarmos sua contribuição direta na conformação da cultura material escolar no próprio Liceu, na medida em que, como delineia o presidente Franklin de Menezes Doria (1866-1867) em seu relatório, se adotaram “[...] na aula de grammatica geral do lycêu e nas escolas do 2º grau da província a *Grammatica da língua portugueza* por Francisco Sotero dos Reis” (MARANHÃO, 1867b, p.14); ou seja, uma de suas obras circulava nas escolas maranhenses e fazia parte da cultura material da escola no ensino público na província.

As subcategorias mais ligadas à cultura material escolar e com maior frequência tanto nos relatórios dos presidentes de província, quanto no dos inspetores públicos são a falta de compêndios, de utensílios escolares e a mobília necessária para as escolas. Aspectos compreensíveis de serem minutados, discutidos e até esperados em tese, já que nem lugar próprio tinha a grande maioria dos espaços de ensino alugados ou emprestados no compute de espaços destinados à instrução pública primária maranhense, embora nessa comparação tivéssemos que salvaguardar a distancia existente entre quantias onerosas para a construção de escolas ou prédios, da porcentagem menor destinada ao abastecimento de material pedagógico. Entretanto, Vidal e Lúcia (2011) destacam que a partir do final do século XIX, com o processo de organização das aulas e com os constantes apelos pelos materiais da cultura da escola, como por exemplo, a petição do presidente Ambrósio Leitão da Cunha (1863) quando afirma que “[...] seria conveniente crear uma escola de primeiras letras em todo e qualquer povoado por mais insignificante que fosse, e fornecer livros, papel e tinta aos meninos pobres.” (MARANHÃO, R. 1863b, p.13) ou da solicitação do inspetor José da Silva Maia (1860-1861), quando assegura que “[...] se tivesse sido possível despende-se todo ele com a compra e reparo de mobília as escolas seriam muito mais frequentadas” (MARANHÃO, I. 1861, NÃO PAGINADO), fizeram com que a escola aos poucos se fosse tornando “[...] uma poderosa instância de aquisição de materiais escolares produzidos em série; um atraente mercado à indústria, especialmente porque respaldado por um comprador de lastro (o Estado)” (VIDAL; SILVA, 2011, p. 22-23).

Para compreendermos essa visão apresentada por Vidal e Silva (2011), sobre a existência de uma relação estabelecida entre os materiais, a indústria escolar e a escola como um mercado, é importante destacar primeiramente que apesar da cultura material poder ser compreendida como “[...] o conjunto de objetos utilizados no cotidiano nos diferentes espaços escolares – salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros – que contribuíam no processo de ensino e de aprendizagem e na administração dessas instituições” (CASTRO;

CASTELLANOS, 2013, p.179) e também ser conformada em três variáveis fundamentais, segundo Lopes Martin (2006), “[...] o prédio, o mobiliário e o material de ensino” (p. 405), ela permite análises que abrangem desde a escolha do método de ensino adotado até no “[...] entendimento dos modos como os artefatos foram sendo introduzidos na escola e [na] indica[ção] [d]as formas de sua apropriação pelos sujeitos”(PAULILO, 2019, p. 179).

A chamada ‘cultura material’ participa decisivamente na produção e reprodução social. No entanto, disso temos consciência superficial e descontínua. Os artefatos, por exemplo, são não apenas produtos, mas vetores de relações sociais. Que percepção temos desses mecanismos? Não se trata, apenas, portanto de identificar quadros materiais de vida, listando de objetos móveis, passando por estruturas, espaços e configurações naturais, a ‘obras de arte’. Trata-se, isto sim, de entender o fenômeno complexo de apropriação social de segmentos da natureza física – e, mais ainda, de apreender a dimensão material da vida social (MENESES, 2005, p.18).

Percebemos que a análise da cultura material permite o entendimento de aspectos complexos que nada tem a ver com uma mera listagem de materiais de ensino, mobiliários e a estrutura física das aulas. Entretanto, como já advertiu Meneses (1998), há a necessidade de um rigor metodológico na análise dos artefatos, para que seja possível uma análise efetiva e capaz de identificar aspectos como o de apropriação social e dimensão material do cotidiano do período analisado, na medida em que o que faz do objeto um documento não é a carga latente e definida da informação que ele encerra, mas os critérios e procedimentos dos quais se vale o historiador.

Tanto os relatórios dos presidentes de província como os documentos elaborados pelos inspetores da instrução pública primária estão repletos de menções a aspectos relacionados à cultura material escolar, com falas que destacam as seguintes necessidades a serem atendidas: de utensílios para os alunos, como lápis, cadernos, tabuadas, réguas, dentre outros; de objetos para o ensino, como quadro negro, giz, relógio para medir o tempo escolar, livros etc.; a mobílias das salas de aula, como bancos, mesas, cadeiras, carteiras, armários, dentre outros; assim como, de listas de livros adotados para as aulas. Todos esses materiais se transformaram em recursos para fazer história da educação, na medida em que eles “[...] conservam atributos de informações pertinentes ao entendimento das dinâmicas da vida escolar” (PAULILO, 2019, p.179).

Em relação aos utensílios escolares, o inspetor Casimiro José de Moraes Sarmiento (1849-1850) em ofício dirigido ao presidente Herculano Ferreira Penna (1849) destaca sobre a aula de primeiras letras da freguesia de Sé que, além de ter encontrado apenas 13 alunos esfarrapados e imundos, identificou uma falta de compêndios e utensílios tão séria, que chegou [à] conclusão de que “[...] em suma não [tinha] a casa de instrução da mocidade mais que [o] nome” (MARANHÃO, O.,1849). Caetano de José de Souza (1855) no desempenho

dessa mesma função reconhece essa gravidade e enfatiza que a maior parte dos estudantes das escolas públicas eram muito pobres e não tinham condições de adquirir seus materiais básicos de apoio ao ensino “[...] e não sendo estes fornecidos pelo governo acontecera que muitas vezes ficaram eles privados das lições de escrita e leitura visto que tendo os professores ordenados muitos pequenos também não pode[ria]m fornecê-los” (MARANHÃO, I. 1855a, NÃO PAGINADO). Justamente por isso, José da Silva Maia (1858), frente à inspetoria da instrução pública, apresentava constantemente que “não cessão os delegados desta inspetoria de instar por tais utensílios, pelos livros e mais objetos necessários para serem distribuídos pelos alunos pobres” (MARANHÃO, I. 1858a, NÃO PAGINADO), justamente pela condição financeira de muitas famílias, principalmente no interior da província, que nem um simples papel conseguiam disponibilizar para seus filhos, sendo os professores que a sua custa e por compaixão ofereciam os materiais necessários quando podiam.

Atendendo a esses e muitos outros apelos feitos pelos inspetores, presidentes como Eduardo Olímpio Machado (1852-1854), solicitava da Assembleia Provincial que aumentasse “[...] a verba destinada para as despesas com o expediente, e o fareis com tanto mais justiça, quanto é curto, que alguns meninos são tão baldos de meios, que não podem conjurar os objectos, de que carecem, ainda os mais indispensáveis” (MARANHÃO, R. 1853, p.14), até porque os próprios professores não tinham condições de proverem as carências de suas escolas, visto que os salários já eram baixos e insuficientes. José da Silva Maia (1870), enquanto presidente de província, relatou algumas ações voltadas para solucionar a problemática, focando numa política de oferta dos utensílios necessários para os alunos, na medida em que “[...] distribuíram-se pelas escolas da província no mesmo anno, 355 [do] Livro do Povo, 362 alphabetos e 302 taboadas [, forneceram-se] a duas escolas utensílios na importância de 192\$000 rs. [e satisfizeram-se] alguns pedidos, cujos orçamentos montam a 454\$740” (MARANHÃO, R. 1870a, p. 15), demonstrando assim o interesse do governo em atender as demandas, apesar de reconhecer que essas quantias ainda estavam longe de serem suficientes para atender as carências existentes nas escolas.

Essa disponibilidade orçamentária apesar de limitada, era fundamental para o avanço do ensino e ajudaria a evitar situações como a descrita pelo inspetor Antonio Marques Rodrigues (1865-1868), na qual a própria “[...] professora pública de primeiras letras da vila do Pinheiro, D. Filomena Bandeira Pinto de Almeida, forneceu[a] a sua escola, os utensílios necessários orçados na importância de 4//000 reis” (MARANHÃO, I. 1867b, NÃO PAGINADO). Para evitar esse tipo de situação, procura informar no seu dispositivo que era o governo que havia autorizado o “[...] delegado literário da vila do Arary, Antonio Felipe

Pimenta Bastos, a fornecer para a escola pública do sexo masculino daquela localidade os utensílios precisos orçados na importância de 3//000 reis” (MARANHÃO, I. 1867c, NÃO PAGINADO), além de mencionar a origem de cada utensílio e compêndio proporcionado para as aulas:

As tabelas e alfabetos foram distribuídos por conta da verba do expediente da secretaria da instrução pública; os almanaques de lembranças brasileiras que existiam arquivados nesta secretaria desde 1863, foram comprados em virtude do artigo 21 parágrafo 17 da lei do orçamento n. 609, para serem distribuídos pelas escolas públicas da província; os exemplares do livro do povo foram por mim oferecidos e distribuídos, tendo sido previamente solicitados a permissão do governo, os exemplares do curso pratico de pedagogia, foram comprados pela província, para serem distribuídos pelos professores, e finalmente os compêndios de gramática, foram oferecidos pelo seu autor (MARANHÃO, I. 1867a, NÃO PAGINADO).

Conferimos que os relatórios apresentam algumas iniciativas no intuito de amenizar a grave carência de utensílios, compêndios e objetos voltados para o ensino procurando destinar algum tipo de recurso que pudesse atender a essas demandas e o fato dessa previsão orçamentária ser corriqueiramente insuficiente fez com que as iniciativas de doações particulares de materiais se tornassem recorrentes. As ações que buscaram a melhoria dessa situação ou mesmo as omissões governamentais permitiram que o interesse por objetos tão simples quanto uma mesa de areia, uma ardósia, um lápis de pedra, uma pena metálica, um lápis de grafite, um papel, um caderno, dentre outros auxiliassem em “[...] pesquisas capazes de articular o uso destes aos rituais, às rotinas e às modalidades da memória social e institucional da escola” (PAULILO, 2019, p. 178). Até mesmo a presença de um relógio de parede e a profusão dos materiais pedagógicos como os quadros ou os sólidos geométricos, igualmente importaram para o entendimento histórico da formulação das estratégias de ensino.

É interessante perceber que o crescimento do número de estudantes e de estabelecimentos escolares trouxe uma necessidade ainda maior de investimentos na aquisição de materiais de ensino. O presidente Joaquim Franco de Sá (1846-1847) alegava durante o seu mandato que “[...] nenhuma consignação existe no Orçamento do anno corrente, e no do próximo futuro de 1847 a 48, para casas, e utensis das aulas de primeiras letras, nem se quer das cabeças de Comarcas” (MARANHÃO, R. 1847, p. 44), defendendo que o governo fizesse esforços para pelo menos imprimir compêndios para distribuir aos alunos e alunas pobres e vende-los para os que fossem filhos de pais abastados. Alguns anos mais tarde já percebemos no relatório do inspetor José da Silva Maia (1860-1861) questionamentos sobre sua solicitude de recursos para esse fim que havia sido atendida apenas parcialmente sendo “[...] decretada

somente a de 2 contos e cem mil reis para o ano de 1861 á 1862”. (MARANHÃO, I. 1861, NÃO PAGINADO); valor considerado pequeno por ele, mas que já refletia uma situação bem diferente da de Franco de Sá. Antonio Marques Rodrigues (1865-1868) em anos posteriores apresenta uma previsão orçamentária ainda maior destinada à aquisição de objetos de ensino para uma escola pública da freguesia de S. José das Cajazeiras “[...] orçados na importância de cento e trinta e cinco mil e duzentos reis” (MARANHÃO, I. 1867a, NÃO PAGINADO). Esse aumento na destinação de recursos para atender a estruturação dos espaços de ensino foi um dos principais meios que transformaram as escolas em um mercado consumidor atrativo para as indústrias.

Nesse sentido, assumiram pertinência as categorias “indústria escolar” e “escola como mercado” para o entendimento dos processos ocorridos a partir das décadas finais do século XIX na propagação da educação obrigatória. A vertente não inibe os estudos que se dedicam a esmiuçar as estratégias didáticas ou as ideologias estatais constitutivas da escola de massas. Vem a eles se somar, acrescentando mais um componente: as demandas fabris. Ao entremear obrigatoriedade escolar, método simultâneo de organização da aula, ensino graduado e intervenção do Estado no disciplinamento das rotinas escolares e dos saberes difundidos, a escola tornou-se uma poderosa instância de aquisição de materiais escolares produzidos em série; um atraente mercado à indústria, especialmente porque respaldado por um comprador de lastro [o Estado] (VIDAL; SILVA, 2011, p.22-23).

Falas como a do inspetor Caetano de José de Souza (1856) defendendo que “[...] a falta de moveis e casas apropriadas para o serviço das escolas concorr[iam] para o progresso pouco lento da instrução pública” (MARANHÃO, I. 1856, NÃO PAGINADO) e de José da Silva Maia (1860-1861) ao frente da mesma função afirmando que “[...] os orçamentos do material das escolas que se acham nesta repartição, não se satisfazem com quantia menor de 8 contos de reis” (MARANHÃO, I. 1861, NÃO PAGINADO), ao defender como principais medidas para o melhoramento do ensino público “[...] 1º o fornecimento de mobília; 2º a edificação de casas próprias para as escolas [...]; 3º compra de livros adotados para serem distribuídos pelos alunos mais pobres” (MARANHÃO, I. 1862b, NÃO PAGINADO) justificam o crescente interesse da indústria por esse mercado consumidor de materiais indispensáveis para a estruturação dos espaços de ensino. O universo escolar apresentava oportunidades às empresas “[...] não apenas como fornecedora de cadernos, livros, mapas, quadros parietais, lápis, dentre muitos outros artefatos utilizados pela escola como móveis, uniformes, materiais de limpeza etc.” (VIDAL; SILVA, 2011, p.23), mas também como produtora de novas necessidades.

A situação da mobília das escolas é apresentada geralmente nos documentos oficiais mais gravosa que a dos utensílios e objetos de ensino, na medida em que esses dois últimos fatores acabavam sendo priorizados enquanto vários arranjos inadequados eram feitos

em relação aos móveis. O inspetor Caetano de José de Souza (1855) é categórico ao afirmar que apesar das constantes reclamações “[...] nada porem ate hoje se tem feito; visto que por falta de quota decretada pela assembléia provincial e por onde deva correr esta despesa tem o mesmo governo (mau grado seu) se visto na impossibilidade de poder autorizá-la” (MARANHÃO, I. 1855a, NÃO PAGINADO). José da Silva Maia (1857), no desempenho da mesma função, reconhece a situação e apresenta uma das graves consequências desses problemas, visto que existiam escolas que “[...] não pod[iam] receber todos os alunos, que aparec[iam] por falta de bancos e de outros moveis (MARANHÃO, I. 1857, NÃO PAGINADO), complementando em outro dos seus dispositivos que em uma dessas instituições “[...] a maior parte dos alunos que frequenta[va]m se v[ia]m obrigados, por falta de bancos, a assentarem no estrado da banca do professor, e nas batentes das portas” (MARANHÃO, I. 1858b, NÃO PAGINADO). Ele volta ao tema no ano seguinte (1859) enfatizado o uso de móveis emprestados para o funcionamento das aulas e concluindo que era mantido o “[...] mesmo estado deplorável, diminuindo, cada dia os alunos que a frequenta[va]m, por não encontrarem os cômodos necessários” (MARANHÃO, I. 1859, NÃO PAGINADO), e comenta em outro documento que essa situação acabava gerando situações extremas na qual “[...] professores vendo que não são atendidos nas suas justas reclamações tem aberto as suas escolas sem um só móvel” (MARANHÃO, I. 1861, NÃO PAGINADO); fato esse que gerava uma intolerável situação na qual eram “[...] obrigados a maior parte dos alunos a estarem de pé, e assentarem-se no chão, infelizmente estas cenas ridículas [se davam] em algumas escolas do interior” (MARANHÃO, I. 1862b, NÃO PAGINADO). O inspetor Antonio Marques Rodrigues (1865-1868), por outro lado, destaca iniciativas dos próprios professores para minimizar a situação, como por exemplo Antonio Augusto Rodrigues que “[...] ofereceu a sua escola os seguintes utensílios; uma cadeira de braços; uma escrivaninha de metal; uma mesa de cedro polida; duas bancas e dois grandes” (MARANHÃO, I. 1867c, NÃO PAGINADO). Essa constante problemática no mobiliário serviu de incentivo para que mais tarde se desenvolvessem estudos relativos ao “[...] higienismo na educação, com os instrumentos científicos na compreensão do ensino das ciências ou com o inventário dos materiais e recursos didáticos quando se pretende compreender o aparelhamento do espaço escolar” (PAULILO, 2019, p. 179).

Por fim, um último aspecto relacionado aos artefatos ligados à construção da cultura material do período, se refere aos compêndios indicados, aprovados e adotados nas escolas, que se tornaram temas centrais que auxiliam na compreensão de estratégias de produção e difusão de saberes ligados ao exercício da docência, compondo uma área

conhecida como “[...] história dos impressos escolares e que hoje abrange investigações sobre livros didáticos, manuais escolares, imprensa periódica especializada em educação, coleções e bibliotecas escolares” (PAULILO, 2019, p. 180). Tomando por base a instrução como um dos mecanismos de orientação e controle, os livros escolares eram também um dispositivo da cultura material escolar que orientavam os professores para ofício de ensinar e ajudavam os alunos na aprendizagem. Entretanto, a oferta desses livros se mostrou constantemente deficitária e desigual.

Com relação aos compêndios escolares, entendo que apesar da entrada, tradução e impressão de inúmeras obras no Maranhão, o acesso dos alunos ocorreu de forma mais direta em São Luís e nas cidades mais prosperas como Alcântara, Caxias e Itapecuru. Nas outras localidades, nas escolas abertas em pequenos povoados e vilarejos, segundo o estabelecido em lei desde 1827 no território nacional, as obras, quando chegavam, não atendiam ao quantitativo de matriculados, sendo quantificado como exemplo excepcional, talvez *O Livro do Povo*, que pela grande tiragem da obra, pela distribuição gratuita do autor, pelos preços módicos para seu acesso e pelas estratégias tomadas para sua distribuição alcançou toda a província, embora não a todos os alunos, como se depreende da análise das correspondências em que os professores ou os delegados literários agradecem o recebimento do livro ou pedem um número maior para que todas as crianças das Vilas pudessem ter um para si (CASTELLANOS, 2020, p.16, grifo nosso).

A distribuição dos livros para os alunos se mostrou sempre como um desafio para os gestores da Província do Maranhão no século XIX, e justamente por isso, várias iniciativas no sentido de disponibilizar os compêndios aos alunos foram realizadas, pois como destaca o inspetor Antonio Marques Rodrigues (1865-1868) “[...] á diversas causas atribuo este desenvolvimento progressivo do ensino primário na Província. Nas escolas públicas é devido isso [...] e a distribuição gratuita de livros elementares” (MARANHÃO, I. 1867a, NÃO PAGINADO), visto que naquele momento todo aluno que se matriculava recebia uma tabuada e/ou um alfabeto. Durante o período em que Antonio Marques se encontrava a frente da inspetoria várias obras foram distribuídas como “[...] 50 exemplares do curso prático de pedagogia de Daligautt; 200 exemplares da gramática da língua portuguesa do professor Condurú” (MARANHÃO, I. 1867c, NÃO PAGINADO), também “[...] o D. Abilio Cesar Borges ofereceu 25 exemplares da sua obra intitulada. Coleção de discursos proferidos no ginásio Baiano” (MARANHÃO, I. 1867c, NÃO PAGINADO), mas como destacou CASTELLANOS (2020), nenhuma delas superou a obra do próprio inspetor, que “[...] desejava oferecer para as escolas 1000 exemplares do Livro do Povo” (MARANHÃO, I. 1865, NÃO PAGINADO) e cumpriu essa promessa “[...] oferece[ndo] ao governo 1000 exemplares para serem distribuídos pelos alunos das escolas públicas primarias da província. (MARANHÃO, I. 1867c, NÃO PAGINADO) nesse ano além de ter feito várias outras doações ao longo dos anos, sendo essa obra conhecida até em Portugal.

O século XIX foi um período de muitas transformações por todo o Brasil, e consequentemente, com suas devidas particularidades, na província do Maranhão: o país passou por um processo de independência, na qual a província maranhense só resolveu aderir um ano depois: 1) foi adotada a forma de governo monárquica, sendo substituída só no final do período oitocentista pela republicana; 2) ocorreu um curto período regido de maneira interina, no qual foram desencadeados uma série de conflitos violentos pelo país, inclusive no Maranhão; 3) um grupo de intelectuais maranhenses influenciados pela cultura europeia buscaram fomentar alguns dos costumes de civilidade daquela região na província difundindo a ideia de uma “Athenas Brasileira”, mesmo sabendo do grande número de analfabetos; 4) justamente, a atenção dada pelos governantes à instrução pública responsável pelas primeiras lições dos indivíduos, que lhes permitiriam acesso a conhecimentos elementares e a se saírem da “ignorância predominante”.

Durante o período Imperial houve apenas uma única Lei Geral direcionada para a instrução pública primária, e menos de uma década depois, outro dispositivo legal atribuiu às províncias a responsabilidade da manutenção desse ensino, o que para vários historiadores enfraqueceu ainda mais as iniciativas voltadas para seu desenvolvimento. Nesse sentido, procuramos compreender tanto as intenções dos agentes ligados diretamente à fiscalização do ensino, como os inspetores da instrução pública, quanto daqueles que participavam de todo o planejamento e eram responsáveis pelo processo de execução das medidas aprovadas, ou mesmo de ações de iniciativas próprias, atribuições pertencentes aos presidentes de província.

A identificação de um conjunto de valores contextualizados e encontrados na maneira recorrente desses agentes administrarem o contexto escolar e as particularidades de significados que essas concepções assumem nas entidades por eles governadas integram o que pode ser definido como a *cultura administrativa* presente e imposta naquelas gestões que dependia em certa medida de uma cultura política em construção e “[...] de seus elementos práticos e representacionais que são formulados na sua relação com a realidade e com culturas políticas concorrentes” (MOTTA, 2009, p. 22). Uma mesma regra de interpretação da realidade que serve de parâmetro direcionador da vida social como um todo é hierarquizada, relativizada ou mesmo relacionada com outros fatores por esses sujeitos, fornecendo assim elementos que permitem a identificação de intencionalidades, perspectivas e a visão desses governantes e inspetores sobre uma determinada temática, incluindo logicamente, a que compôs o objeto dessa pesquisa: a instrução pública primária.

Os presidentes de província que exerciam a chefia do executivo local por um período determinado eram escolhidos para que aplicassem o projeto político do país,

representando por meio de suas ações a atuação estatal na sua respectiva região, respeitando na medida do possível as particularidades ali encontradas. As manifestações unilaterais de vontade da Administração Pública quando relacionadas ao desempenho de uma função administrativa que visasse atender a um interesse público utilizam uma das suas principais prerrogativas, nas quais, as suas ações apresentam nesse tipo de situação mais força que a de qualquer particular, devendo assim serem atendidas. Essa demonstração das intenções dos governos, criando, modificando, extinguindo, resguardando ou realizando uma série de outras alterações em direitos e deveres no exercício da função administrativa caracteriza o que se conceitua como atos administrativos. O Estado quando atua com a função de governar numa perspectiva política, o faz por meio da criação de dispositivos legais, já quando atua no seu papel de Administrador Público o concretiza justamente nos seus atos administrativos.

Entretanto, estávamos cientes de que a verificação desses elementos em um estudo centrado no século XIX teria como consequência uma grande limitação de fontes, principalmente porque o momento político a ser analisado tinha como característica a predominância de governos muito curtos na qual a interinidade nas gestões era muito comum. A solução encontrada foi a utilização de instrumentos que fornecessem de maneira clara e indiscutível manifestação dessas ações de vontade direcionadas para a instrução pública primária, escolhendo-se documentos oficiais que não deixavam de ser também ferramentas políticas de acompanhamento das funções executivas, entre elas: os relatórios dos presidentes de província que eram apresentados para a Assembleia Provincial e os relatórios dos inspetores da instrução pública que eram apresentados aos presidentes de província, que forneciam elementos para a elaboração do instrumento do chefe do executivo. Justamente por isso, nossa meta era a de compreender em que medida os atos administrativos oriundos dos relatórios dos inspetores da instrução pública e dos presidentes da província, apresentados à assembleia provincial, contribuíram na constituição do ensino público primário no Maranhão no período de 1843 a 1870, verificando-se ao longo do estudo, que essas fontes ofereceram dados fundamentais para a análise.

A função de presidente de província era de livre nomeação do Imperador, assim como a dos inspetores da instrução pública era também uma escolha discricionária do chefe do executivo local, verificando-se que deveria haver certo alinhamento aos interesses gerais e regionais. Durante o período analisado verificamos a existência de conflitos entre dois grupos políticos, uma vertente ideológica mais conservadora e defensora do sistema monárquico e outra mais progressista e republicana que lutavam pela ocupação desses cargos para fortalecer e disseminar melhor seus ideais, transmitindo uma cultura administrativa mais alinhada aos

seus interesses. Destarte foram escolhidos presidentes e inspetores da instrução pública integrantes desses dois movimentos para identificar por meio de suas ações as visões particulares acerca da instrução pública primária; distinções perceptíveis presentes nas falas. Além do critério ideológico imerso numa cultura política de fundo, houve a preferência por agentes que tiveram mais ações relacionadas ao ensino, ligadas também a um maior tempo de contribuição na função e a um maior detalhamento de informações encontradas nos relatórios.

Por meio da análise da cultura administrativa dos cinco presidentes de província e cinco inspetores da instrução pública escolhidos quanto as suas visões e ações em relação ao ensino público primário percebemos que a compreensão dos termos “instrução” e “educação”, muito utilizados nos documentos para tratarem a temática, foram importantes para o entendimento das pretensões das elites governantes com respeito à necessidade de instruir a sociedade livre daquele período. Essas expressões, na medida em que são consideradas conceitos distintos por boa parte dos pesquisadores e por vários desses agentes públicos em suas falas, fazendo referência a instrução a algo mais restrito e estando atrelada à obtenção de saberes específicos, enquanto educação corresponderia a uma formação mais complexa de formação e abrangeria aspectos morais e culturais, além deste conjunto de saberes e comportamentos, estes conceitos são apresentados também aqui, algumas vezes, como sinônimos em determinados trechos por alguns presidentes e inspetores, tornando-se ainda mais difícil compreender os diferentes pontos de vistas, concepções e reflexões sobre o ensino público primário registrados na documentação. Entretanto, o entendimento dos termos aponta que a finalidade dos gestores do ensino era a de tornar o povo mais ordeiro e civilizado além de estabelecer uma espécie de segregação social estabelecida de acordo com o nível de formação daqueles indivíduos, na medida em que os maiores esforços estavam restritos ao oferecimento de saberes muito elementares para a população daquele período; algo considerado no máximo como um processo de instrução. Em contrapartida, verifica-se que uma melhor formação, que era fundamental para a ocupação das principais funções, continuava restrita a uma pequena classe privilegiada com condições de mandar seus filhos para se formarem nas escolas europeias ou em outras instituições reconhecidas no país. Era de certo modo evidente, a intenção de permitir que a maior parcela da população se habilitasse para servir de mão-de-obra no campo e nas primeiras fábricas, enquanto uma elite teria acesso via formação dos melhores cargos e empregos.

O ensino público primário na província do Maranhão foi o primeiro item analisado tomando como base a cultura administrativa verificada nos dispositivos oficiais, expressa por meio das ações e atos dos dez gestores selecionados e as principais categorias

expostas nos apêndices A e B⁷⁴. Nessa lógica, podemos verificar que a importância da instrução pública foi ressaltada em vários relatórios, argumentando-se sobre os inúmeros benefícios que seria capaz de trazer tanto para uma sociedade como um todo, quanto para o próprio indivíduo enquanto sujeito. Todavia é notável que apesar das constantes campanhas em favor do seu fortalecimento, o ensino público primário continuava com inúmeros problemas e muitas das ações planejadas e almejadas não conseguiam ser efetivadas ou mesmo mantidas, caracterizando-se como um período no qual se identificam várias solicitações/propostas por parte dos agentes ligados à instrução pública, mas por outro lado, muitas ações determinantes para o fortalecimento do ambiente escolar não foram concretizadas, devido a uma série de dificuldades existentes, muitas vezes de cunho financeiro, que faziam com que outros órgãos de apoio, como a Assembleia Provincial, não autorizassem muitas das solicitações, apelos e propostas direcionadas ao ensino.

Com respeito ao número de alunos em idade escolar e as cadeiras públicas primárias percebemos que houve um crescimento tanto no quantitativo de estudantes quanto na oferta de aulas, apesar dos índices de desistência das crianças das escolas continuarem alto e as instituições de ensino apresentarem constantemente problemas muito graves de estrutura e até mesmo de localização, sendo a situação no interior das províncias ainda mais séria. Em valores absolutos, a quantidade de meninos estudando ainda era maior, mas o crescimento proporcional de meninas matriculadas nas cadeiras disponibilizadas também foi crescendo, refletindo-se assim as transformações na visão do papel da mulher na sociedade oitocentista e de sua relação com o processo de escolarização.

Em relação ao baixo orçamento disponível e à constante falta de recursos para o fornecimento de condições escolares mínimas percebemos que foi o problema mais citado nas falas dos presidentes e inspetores, estando constantes nos apelos feitos à Assembleia Provincial para que autorizassem uma maior destinação orçamentária. Alguns inspetores e presidentes chegaram a propor que se priorizassem o atendimento aos problemas ocasionados pela falta de recursos, nem que para isso houvesse o fechamento de alguns estabelecimentos de ensino e se interrompesse a criação de novos espaços, para possibilitar o atendimento das aulas públicas oferecidas pelo menos com condições mínimas de funcionamento. Mesmo assim, os dados demonstram que apesar de todos os apelos e solicitações, a insuficiência de recursos foi uma realidade presente durante todo o período.

⁷⁴ Ver páginas 241 e 252.

Analisando a atuação das instituições de ensino responsáveis por desenvolver aulas primárias em seus estabelecimentos verificamos que, apesar das dificuldades encontradas, desenvolveram um papel importante no fortalecimento da instrução pública primária no período. Essas casas atuavam de maneira mais segmentada e tinham um currículo adaptado aos seus objetivos, na medida em que tinham finalidades específicas como: abrigar meninas desvalidas preparando-as para se tornarem boas esposas; oferecer um ensino técnico que preparasse os alunos para ocupar funções nas empresas e estabelecimentos carentes de mão-de-obra qualificada; formar estudantes para atuarem nas atividades agrícolas predominantes na província do Maranhão, dentre outras. Algumas dessas instituições ou tiveram pouco tempo de funcionamento, ou foram mais longevas, ou se desviaram muito de seu objetivo inicial, mas todas funcionaram com grandes dificuldades e dependendo da visão do gestor, receberam maior ou menor atenção.

O professor do ensino primário na província foi o segundo item analisado, apresentando-se situações como a falta de pessoal habilitado para o desempenho da função, os ínfimos valores dos seus ordenados, as avaliações da atuação, as conquistas legislativas, dentre outras que foram agrupadas em três subseções. Identificamos no decorrer do estudo que os gestores manifestavam posicionamentos diferentes quanto à figura docente segundo a visão ideológica que adotavam, na qual uns procuravam em seus relatórios lutar por melhores remunerações profissionais, maiores garantias e outros benefícios, enquanto uma outra parte enfatizava mais a falta de preparo da classe e o desempenho insuficiente, questionando inclusive algumas regulamentações que trouxeram benefícios para a categoria.

Com respeito à profissão de professor do ensino público primário maranhense foi verificado nos relatórios uma aparente contradição, na medida em que há muitas menções que exaltam a importância da profissão para o desenvolvimento da sociedade, ressaltando-se que a atenção a essa classe deveria ser uma prioridade dos governantes; entretanto, os mesmos dispositivos apresentam uma falta de interesse de pessoal mais habilitado em ocupar essa função. Esta divergência se dava devido ao entendimento de que os integrantes do magistério eram indispensáveis para a instrução pública; contudo, a área não vinha sendo gerida com a prioridade necessária e os baixos salários/as condições oferecidas tornavam aquela carreira pouco atrativa e reconhecida no meio social, motivo de afastamento de muitos candidatos.

Em relação aos mecanismos de controle da Inspeção da Instrução Pública ficou evidente nos atos administrativos manifestados pelos gestores que atuavam na regulamentação, controle e planejamento das ações ligadas ao processo de instrução pública um certo receio quanto à atuação desses profissionais, na medida em que deveriam

desempenhar um papel fundamental no ensino. Por isso, o controle manifestado desde o processo de seleção dos candidatos ao magistério, passando por legislações específicas que definiam a sua carreira, até o controle exercido pelos inspetores da instrução pública, no qual se identificavam atuações positivas desses profissionais e se procurava estabelecer incentivos à categoria. Na contramão, tinham os que se preocuparam mais em destacar a falta de compromisso dos docentes e a necessidade de aprimorar os dispositivos de fiscalização de suas atribuições e de penalização/punição de suas faltas.

Analisando a formação pedagógica e os espaços para a capacitação discutiu-se iniciativas que buscavam solucionar a problemática da falta de pessoal habilitado para desempenharem a função, que complementaria as propostas de melhorar os ordenados. A primeira Escola Normal de iniciativa governamental deveria ser um centro de formação docente, mas nesse período no Maranhão funcionou mais como uma instituição disseminadora do método mútuo na província, capacitando os professores para utilizarem essa metodologia, que tinha como uma de suas principais vantagens, a economia de recursos e o atendimento de um maior número de estudantes.

A cultura material escolar foi o terceiro item a ser analisado a partir das categorias oriundas dos relatórios analisados, apresentando discussões que estão diretamente relacionadas à estrutura escolar. O tema foi subdividido no trabalho para analisar primeiramente a relação entre a escolha do método de ensino e os materiais disponíveis, demonstrando que por mais que se buscasse uma uniformização metodológica, a carência de objetos de ensino restringia o uso de determinados métodos. Os outros subtemas se referiam às condições prediais das aulas que eram precárias e aos utensílios, objetos, mobílias e livros adotados que seguiram a mesma situação difícil dos edifícios, sendo recorrente a sua carência no ambiente escolar.

Com respeito à uniformidade dos métodos de ensino, percebemos nos registros muitas menções justamente a essa ausência de um padrão metodológico, que se apresenta como um defeito presente na instrução pública. Verificamos também que o governo em diversas ocasiões, inclusive em legislações, demonstrou certa preferência por um método específico (como foi o caso do mútuo ou lascastrino), pois se acreditava que no ensino mediado pelo seu uso, se solucionaria a constante carência de recursos disponíveis, na medida em que se conseguia atender a um maior número de estudantes. Por outro lado, se com a instauração da primeira Escola Normal no Maranhão a exigência do método por monitoria era a principal finalidade da instituição para capacitar professores; logo após se identifica uma maior flexibilidade, havendo a relação de algumas bonificações financeiras atribuídas aos

professores com o método de ensino adotado proporcionalmente com o quantitativo de alunos registrados.

Em relação à arquitetura escolar verificamos que talvez esse foi o problema mais crítico presente no processo de instrução pública primária, na medida em que, se constituía uma exceção a cadeira que possuísse um prédio próprio para as suas aulas, e dos poucos edifícios destinados ao funcionamento das escolas, a maioria apresentava uma estruturada completamente inadequada e improvisada. Os relatórios apresentam que a grande maioria das aulas funcionava na própria casa dos respectivos professores que precisavam mantê-las com o já pequeno ordenado a eles destinado, além de colocar crianças num ambiente planejado para ser doméstico, trazendo uma série de prejuízos para os estudantes, sendo a situação no interior da província ainda mais grave.

Analisando a cultura material da escola percebemos que ela complementa a situação grave referente às condições prediais, mostrando a constante carência de utensílios para os alunos, de objetos para o ensino, de mobília para o ambiente das aulas e de livros a serem adotados. Cientes da constante carência de recursos é comum se encontrar tanto inspetores quanto presidentes de província que doavam compêndios e materiais necessários para as aulas, bem como professores que doavam tabuadas, livros, cadernos e outros instrumentos indispensáveis. Muitas são as solicitações por parte dos agentes responsáveis pelo ensino de uma destinação de recursos para suprir carências relacionadas a essa questão, mas muitas vezes não foram atendidas, e quando o eram, a importância destinada era apenas para oferecer medidas paliativas para amenizar a situação.

Por fim, conclui-se que o trabalho apresenta uma série de elementos que podem auxiliar novos estudos na história da educação, apresentando análises de dados e informações obtidos de fontes oficiais primárias que ajudam a entender o processo de instrução pública primária num período em que cada província, por ter a responsabilidade de sua manutenção, apresentava realidades específicas. Os elementos disponibilizados podem auxiliar como suporte a novas pesquisas sobre o tema, partindo inclusive de outras perspectivas, se apropriando de relatos de fontes oficiais, que apesar de terem algumas limitações, oferecem falas daquele próprio período e daqueles agentes que o vivenciaram.

Por último, o trabalho apresenta uma série de contribuições que podem fomentar outros estudos que ampliem as pesquisas na história da educação maranhense, num período em que alguns autores afirmam não haver ações significativas para o desenvolvimento da instrução pública; entretanto fornecemos aqui vários subsídios sobre o estabelecimento da carreira docente e o incentivo para uma unificação dos métodos de ensino, sobre a situação

estrutural das aulas e as táticas para enfrentar a constante falta de recursos, além dos relacionados com as ações desenvolvidas por um grupo de gestores selecionados, que por meio de seus atos que tinham como finalidade atender ao interesse público, difundiram uma cultura administrativa específica e local como governantes situados do lugar e expressaram uma cultura política singular no âmbito político.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Beatriz Martins de. **O Discurso Educacional do Maranhão na Primeira República**. São Luís: UFMA, 1984.
- ABREU, Martha. Civilização. *In*: VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **História da Vida Privada no Brasil-Império: a corte e a modernidade nacional**. SP: Companhia das Letras, 2006
- ALMANAK do Maranhão. São Luís, Tipografia de Belarmino de Mattos, 1875.
- _____. São Luís: Tipografia de Frias, 1878.
- ALMEIDA, J. R. P. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução Antônio Chizzotti. São Paulo. EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- ANANIAS, Mauricéia. Ordenação para a carreira docente e professores de primeiras letras na província da Parahyba do Norte (1822-1849). *In*: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O ofício docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.
- ANDRADE, Beatriz Martins de. **O Discurso Educacional do Maranhão na Primeira República**. São Luís: UFMA, 1984.
- ARAUJO, José Carlos; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. A Escola Primária e o Ideário Republicanista nas Mensagens dos Presidentes de Estado: Investigações comparativas (1893-1918). *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; Elizabeth (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil**. UNB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- BARANOV, S. P. et al. **Pedagogia**. Pueblo y Educación, 1989.
- BARBOSA, Livia Neves de Holanda. Cultura administrativa: uma Nova Perspectiva das Relações entre Antropologia e Administração. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 36, n. 4, out./dez. 1996.
- BARRA, V.M.L. Possíveis relações entre aspectos materiais (espaço, mobiliário, utensílios) modos de organização da escola e intervenções de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 14. p.16-37. 2007.
- BARROS, José d'Assunção. **História Cultural: um panorama teórico e historiográfico**. Textos de História, UNB, v. 11, n.1/2, 2003, p. 145-171.

BARROS, José d'Assunção. **Teoria da História**. Os primeiros paradigmas: Positivismo e Historicismo. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

BASTOS, Maria Helena Camara. Signo da Modernidade Educacional: o método monitorial/mútuo no Brasil (1808 – 1854). In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (organizadores). **História da Escola**: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura. São Luís, EDUFMA, Café & Lápis, 2018.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Mobiliário escolar francês e os projetos vanguardistas de Jean Prouvé e André Lurçat na primeira metade do século XX. **Revista Brasileira de História**. n. 36. p. 231-254. 2013.

BENCOSTTA, Marcus Levy. A Escrita da Arquitetura Escolar na Historiografia da Educação Brasileira (1999-2018). **Revista Brasileira de História da Educação**. v.19, p. 147-172. 2019.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean François. **Por uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-363

BIERSACK, Aletta. Saber Local, história local: Geertz e além. In: HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar**: 1810 – 1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1883-1902. 7. V. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221681>. Acesso em: 11 out. 2020.

BORGES, Angélica. **Ordem no ensino**: a inspeção de professores primários na capital do Império Brasileiro (1854-1865). Dissertação (Mestrado em Educação) UERJ. 2008.

BORRALHO, José Henrique de Paula. **A Athenas Equinocial**: a literatura e a fundação de um Maranhão no Império brasileiro. 1. ed. São Luís: Edfunc. 2010.

BOTTENTUIT, Aldimar Martins. **Os discursos dos presidentes da província do Maranhão Império sobre a instrução pública primária no período de 1870 – 1889**. 154f. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Maro Zero Limitada, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos S.; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em História da Educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: teatro das sombras. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

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

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. A institucionalização da Escola Normal no Maranhão: investimento que não teve o resultado esperado. In: FARIA, Regina Helena Martins; COELHO; Elizabeth Maria Beserra (Org.). **Saberes e fazeres em construção**: Maranhão, séc. XIX-XXI. São Luís: EDUFMA, 2011a.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Sociedade Onze de Agosto: Uma instituição de ensino popular no Maranhão Império (1870-1876). In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MADEIRA, Maria das Graças de Loiola (Org.). **Instituições Escolares e Escolarização no Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011b.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **O livro escolar no Maranhão Império (1822-1889)**. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2017.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. A cultura material escolar na instrução primária no Maranhão oitocentista. **Educar em Revista**. n.36. 2020 .

CASTELO BRANCO, Joseílma Lima Coelho. **Instrução Pública**: história da escola primária no Maranhão oitocentista (1834 – 1889). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

CASTRO, César Augusto (Org.). **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império**: 1835-1889. São Luís: EDUFMA, 2009.

CASTRO, Cesar Augusto. Aprender para ensinar: a disciplina Pedagogia nas “Escolas Normais” maranhenses (1840-1930). In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (Org.). **História da Escola: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura**. São Luís, EDUFMA, Café & Lápis, 2018.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Navegar é preciso: a escola de aprendizes marinheiros no Maranhão Império. In: GALVES, Marcelo Cheche; COSTA, Yuri (Org.). **O Maranhão Oitocentista**. 2.ed. revista e ampliada. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2015.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **O catálogo como fonte para a história** (do livro, da leitura e da educação) no Maranhão Império. Cadernos de História da Educação (UFU impresso), v.12, p.455-467. 2013.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. COELHO, Josivan Costa. **Inspetoria da Instrução Pública e profissão docente no Maranhão Império**. Caderno de Pesquisa, São Luís, v. 22, n. 1, jan./abr. 2015.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 18. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. El mundo como representacion: estudios sobre história cultural. *In: Annales E.S.C.*, nov./dez. 1989, n. 6, p. 1505-1520.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da Noção de Representação. **Fronteiras**. Dourados, MS, v. 13, n. 24, p.15-29, jul./dez. 2011.

COELHO, Josivan Costa. **A inspetoria da instrução pública maranhense 1843 – 1889**. Dissertação de mestrado. UFMA, São Luís, 2017.

COSTA, Odaléia Alves da. **O livro do povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861 – 1881)**. Tese de Doutorado. FE-USP, São Paulo, 2013.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Suzana Karyme Gonçalves da. **A educação de meninas desvalidas no Maranhão Império**. Encontro Maranhense de História da Educação, 9. I Colóquio Internacional sobre história do livro, da leitura e das bibliotecas. maio 2016.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Políticas de ações negativas e aspirações de famílias negras pelo acesso à escolarização na província do Maranhão no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 20, p. 73-104, maio/ago. 2009.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 19. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

D'ORBIGNY, Alcide. **Viagem pirotésca através do Brasil**. Belo Horizonte: Livraria Itatiaia Editora; São Paulo: Itatiaia; Edusp. 1976.

DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. VAGO, T. M. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. *In: VIDAL, O. G.; HELSDORF, M. L. S. (Org.). Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: USP, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. 1 reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERNANDES, Henrique Costa. **Administrações maranhenses: 1822 – 1929**. São Luís: Instituto Geia, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas: Alínea, 2001.

GALVÃO, A. M. O. A palmatória era sua vara de condão: práticas escolares cotidianas (1890-1920) *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Modos de ler, formas de escrever**. P. 119-142, 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2001.

GALVES, Marcelo Cheche; COSTA, Yuri (Org.). **O Maranhão Oitocentista**. 2. ed. ver. e ampl. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2015.

GARCIA, Inára. **Certame de atletas vigorosos/as**: uma análise dos processos de seleção de professores no século XIX (1855-1863). Dissertação (Mestrado em educação), PROPED, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. *In*: ARAÚJO, José Carlos S.; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em História da Educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GEERTZ, Clifford. **Negara**: The Theatre State in Nineteenth-Century Bali. Princeton, N. J., p.135. 1980

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GODOIS, Antônio Batista Barbosa de. **História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal**. 2. ed. – São Luís: AML/EDUEMA, 2008.

GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar. Prefácio. *In*: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial** (Brasil, 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011.

GOUVEA, Maria Cristina S.; SCHUELER, Alessandra F. M. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. *In*: ARAÚJO, José Carlos; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola primária na Primeira República (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara, São Paulo, Junqueira & Marin, 2012, p. 329-361.

HAIDAR, M. de L.M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Educação e Instrução na Província de São Paulo. *In*: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial** (Brasil, 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ICCP. **Pedagogia**. La Habana: Pueblo y Educación, 1988.

ISÓIS, J. **Pedagogia Rimada**. Ciudad de México: NGMPM, 1976.

JULIA, Dominick. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, n.4, v.1, p. 9-44, jan./jun., 2001

KULHMANN JR., M. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862/1922)**. Bragança Paulista, SP: USF/CDAPH. 2001.

LEAL, Antonio Henrique. **Pantheon maranhense: ensaio bibliográfico dos maranhenses ilustres já falecidas**. Academia maranhense de letras. São Luís, 2008.

LEMOES, D. C. A. **Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX**. Educação e Realidade, p.627-646. 2012.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão**. 2.ed. revista e ampliada. São Luís: Instituto Geia, 2008.

LIMA, Cíntia Lúcia de; ALEXANDRINO, Daniela Fantoni de Lima. Trajetória do Sistema Educacional através das configurações da profissão docente no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2. 2012.

LIMA, Elizabeth Miranda; MACEDO, Maria Auxiliadora Barbosa. Institucionalização do modelo de escola graduada. 2013. In: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; Elizabeth (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

LUAIZA, Benito Almaguer. **Didática Universitária**. 1ed. Imperatriz: BeniRos – CEPEDH, 2010. v. 200.

LUCIANO, F. L. A feminização do magistério em Santa Catarina. Curitiba: **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004.

MARCÍLIO, Elaine Cristina. **A ação da Inspetoria Geral da Instrução Pública na província de Santa Catarina no período de 1874 a 1888: a precariedade da inspeção escolar como instrumento para a uniformização do ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC, Santa Catarina, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Fon-Fon e Seleta, 1970.

_____. **A Província do Maranhão: breve memória**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1876.

MARTINS, José do Prado. **Didática Geral**. 2. ed. São Paulo: Atlas.

MARTINS, Ricardo André Ferreira. Breve panorama histórico da imprensa literária no Maranhão oitocentista. **Animus – revista interamericana de comunicação midiática**, Santa Maria, v. 9, n. 18, p.107-129, jul./dez., 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/217549772442>. Acesso em: 25 dez. 2019.

MAZZA, Alexandre. **Manual de direito administrativo**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MEDAUAR, Odete. **Direito administrativo moderno**. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

MEIRELES, Mário Martins. **História do Maranhão**. 4. ed. rev. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 32. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

MELO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 25. ed. revista e atualizada até a emenda constitucional 56, de 10.12.2007. 2ª Tiragem. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

MELONI, R. A. Os desafios para a organização do Centro de Memória da Educação da Unicamp, ou de como constituir coletivamente um lugar de memória. In: Anais do V **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. p. 1-16. Évora 2011. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/servicos/centro_memoria/pesquisa/evora.pdf. Acesso em: 11 de outubro de 2020.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, B.G; VIDAL, Diana (Ed.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna** (p.15-84). Belo Horizonte, MG: Argumentum. 2005.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos históricos**, v.11, p.89-104. 1998.

MIRANDA, Itacyara Viana. **Instrução, disciplina e civilização: uma perspectiva de leitura acerca das aulas públicas e particulares na Parahyba do Norte (1860-1889)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba. 2012.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da Educação no Brasil 1834-1889**. 1º volume: das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: MEC/Inep/Comped.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís, 2003.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: _____ (org.). **Culturas políticas na história: novos estudos**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p. 13-39.

NASCIMENTO, Cecília Vieira. Do mestre à professora: estratégia de apropriação dos saberes e das práticas docentes em seu processo de profissionalização. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2. **Anais...** Natal: SBHE/UFRN, 2002. CD-ROM.

NOGUEIRA, Vera Lúcia; PAULA, Dalvit Greiner de. **De professor público a presidente de província**: anotações sobre a trajetória política de Herculano Ferreira Penna (1811-1867). 2014. Disponível em: http://www.seo.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=61. Acesso em 11 de out. 2020.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991

NÓVOA, Antonio. **Le temps des professeurs**. Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NUNES, Iran de Maria Leitão. Profissão docente: marcos de um percurso. *In*: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O ofício docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. **O ensino público**. Edições do Senado Federal, v. 4. Editorial (2003)

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 19. Campinas, SP: SBHE, p. 173-196, 2019.

PEIXOTO, A.M.C. A imagem como fonte na pesquisa em História da Educação. *In*: FIGUEIREDO, B., G.; VIDAL, Diana (org.). **Museus**: dos gabinetes de curiosidade à museologia moderna. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm. 2005.

PESAVENTO, Sandra Jarahy. História. Reflexões. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINTO, Inara de Almeida Garcia. **Certame de atletas vigorosos**: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863). Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2005.

RESENDE, Fernanda Mendes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes da província. **Revista brasileira de história da educação** nº 2 jul./dez. 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 17. ed. Revista e ampli. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIZZINI, Irma; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação e Instrução nas Províncias do Amazonas e Pará. In: GONDRA, José Gonçalves e SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial** (Brasil, 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011.

RODRIGUES, Antônio Marques. **O livro do povo**. 9. ed. Maranhão: Typ. Frias, 1881.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RUDAKOFF, Alexandra Naima Machado. **Instrução Pública e Profissão Docente no Maranhão: um professor na tecitura do magistério primário maranhense (1825-1866)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2019.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. SÁ, Nicanor Palhares. A escola primária Mato-grossense no período republicano (1900-1930). SÁ, Elizabeth Figueiredo de. SÁ, Nicanor Palhares (orgs.). Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república. Cuiabá: EdUfMT, 2011, p. 29-54.

SACRISTÁN, Gimeno J. A educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAHLINS, Marshall. **Islands of History**. Chicago, 1985.

SANTOS, Arthur Germano dos. **Uma história de partidos: organização e atuação da elite maranhense a partir da Assembleia Provincial e da Presidência da Província (1842/1857)**. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em História) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: _____. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Caderno de História da Educação**. nº 4, jan./dez. 2005.

SCHEIN, Edgar H. **Organizational Culture and Leadership**. São Francisco, Jossey Bass, 1992.

SCHMIDT, Leonete Luzia. Educação e Instrução na Província de Santa Catarina. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial** (Brasil, 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; FERRO, Maria do Amparo Borges. In: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; Elizabeth (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SILVA, Alexandre Ribeiro e. **“Este interessante ramo do serviço público”**: produção de reformas da instrução pública no Maranhão Imperial (1838-1864). Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2018.

SILVA, W. Usos da fumaça: a revolta do Ano da Fumaça e a afirmação moderada na Província de Minas. **Locus: Revista de História**, v. 4, n. 1, 11. 1998.

SOARES, Carolline da Silva. BAPTISTA, Leonardo. **O conceito de cultura política: das origens na ciência política norte-americana à historiografia contemporânea**. Revista Escripturas, v. 4, n.1. 2020.

SOUZA, Rosa de Fátima; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (organizadoras). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

STAMATO, Maria Inês Sucupira. A institucionalização de uma profissão: o arcabouço jurídico do magistério no Brasil (1822-1854). In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O ofício docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

TAVARES, Rachel Sousa. **A infância no Maranhão Imperial: a escolarização pública primária da criança pobre e livre no período de 1855-1889**. Dissertação de Mestrado. UFMA, São Luís, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. maio/ago., n.14, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TRICE, Harrison M.; BEYER, Janice M. **The cultures of organizations**. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1993 - 1994.

UEKANE, Marina Natsume. **Instrutores da milícia cidadã: a Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889)**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

VALDEMARIM, Vera Teresa; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; HANDAM, Juliana Cesário. In: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; Elizabeth (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. **Revistas Linhas**, n. 11, p. 29-45. 2010

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2 ed. 2011.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a História da Instrução Pública e Particular do Maranhão. **Revista de Geografia e História**. São Luís, 1937.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a História da Instrução Pública e Particular do Maranhão. **Revista de Geografia e História**. São Luís, 1958.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**. v.19. n. 59. p.827-849. out-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/02.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2020.

JORNAIS CITADOS

O FAROL Maranhense. São Luís, 1827-1833. Hemeroteca Digital Nacional.

A REVISTA. São Luís, 1847-1850. Hemeroteca Digital Nacional.

PUBLICADOR MARANHENSE. São Luís, 1847-1864. Hemeroteca Digital Nacional.

O ESTANDARTE. São Luís, 1849-1855. Hemeroteca Digital Nacional.

DIÁRIO DO MARANHÃO. São Luís, 1855. Hemeroteca Digital Nacional.

O GLOBO. São Luís, 1852-1859. Hemeroteca Digital Nacional.

A CONCILIAÇÃO. São Luís, 1856. Hemeroteca Digital Nacional.

CORRESPONDÊNCIAS

MARANHÃO. **Correspondência de Casimiro José de M. Sarmiento (Inspetor da Instrução Pública) enviada a Jerônimo Martiniano Figueira de Melo (presidente da Província), em 1 fev. 1844.** Maranhão: [s. n], 1844a. (Manuscrito).

_____. **Correspondência do professor João Marcelino da Silveira ao Inspetor da Instrução Pública, Casimiro José de M. Sarmiento em de 9 de junho de 1844.** Maranhão: [s. n], 1844b. (Manuscrito).

_____. **Correspondência do inspetor Casimiro José de M. Sarmiento para o presidente João José Moura Magalhães de 1 de agosto de 1844.** Maranhão: [s. n], 1844c. (Manuscrito).

_____. **Correspondência do inspetor Casimiro José de M. Sarmiento, enviada para o presidente Herculano Ferreira Penna, em 16 abr. 1849.** Maranhão: [s. n], 1849. (Manuscrito).

_____. **Ofício de Francisco Sotero dos Reis encaminhado para o Presidente de Província João Pedro Dias**, em 24 ago. 1858. (Manuscrito).

LEIS CONSULTADAS

BRASIL, **Lei 15 de outubro de 1827**. Manda criar escola de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

_____. **Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm#:~:text=1%C2%BA%20O%20direito%20reconhecido%20e,titulo%20de%20Assembl%C3%A9as%20Legislativas%20Provinciaes. Acesso em: 11 out. 2020.

MARANHÃO. Lei n. 76, de 24 de julho de 1838. Mandar para a França aluno para aprender o método de Lancaster. *In*: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

_____. Lei n. 77, de 24 de julho de 1838. Cria um Liceu em São Luís. *In*: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

_____. Lei n. 156, de 15 de outubro de 1843. Cria os lugares de Inspetor e Secretário da Instrução Pública. *In*: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

_____. Lei n. 267 de 17 de dezembro de 1849. Regulamentar a Instrução Pública. *In*: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

_____. **Lei n. 281, de 28 de dezembro de 1850**. Revoga a Lei n. 256 de 17 de dezembro de 1849. *In*: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

_____. Regulamento de 2 de fevereiro de 1855. Reorganiza e regulamenta o ensino elementar e secundário. *In*: CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

_____. Lei n. 611, de 23 de setembro de 1861. Altera o regulamento de 2 de fevereiro de 1855. *In*: **Coleção de leis, decretos e resoluções da província do Maranhão (1861)**. Arquivo público do Estado do Maranhão, Setor de Códices.

_____. Lei n. 672, de 11 de julho de 1863. Revoga a Lei n. 611, de 23 de setembro de 1861 e altera o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855. *In*: **Coleção de leis, decretos e resoluções da província do Maranhão (1861)**. Arquivo público do Estado do Maranhão, Setor de Códices.

RELATÓRIOS DOS INSPETORES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

BRASIL. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Eusébio de Queirós, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Imperador D. Pedro II**, em 5 set. 1855. (Manuscrito).

MARANHÃO. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Casimiro José de Moraes Sarmiento, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província, Herculano Ferreira Penna**, em 5 set. 1849. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Luiz Antonio Vieira da Silva, Inspetor interino da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Eduardo Olímpio Machado**, em 9 set. 1853a. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Francisco Balthasar da Silveira, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Eduardo Olímpio Machado**, em 10 out. 1853b. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Francisco Balthasar da Silveira, Inspetor da Instrução Pública apresentou, para o Presidente da Província Eduardo Olímpio Machado**, em 30 dez. 1853c. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Caetano José de Souza, Inspetor da Instrução Pública apresentou para o Presidente da Província Eduardo Olímpio Machado**, em 11 abr. 1855a. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Caetano José de Souza, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Vice-Presidente da Província José Joaquim Teixeira Belford**, em 22 nov. 1855b. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Caetano José de Souza, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Vice-Presidente da Província José Joaquim Teixeira Belford**, em 07 dez. 1855c. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Caetano José de Souza, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Vice-Presidente da Província Antonio Candido Cruz Machado**, em 31 maio 1856. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Augusto Magalhães Jaques**, em 9 set. 1857. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Francisco Xavier Paz Barreto**, em 23 jan. 1858a. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província João Lustosa da Cunha Paranaguá**, em 24 dez. 1858b. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública apresentou para o Presidente da Província João Silveira de Souza**, em 20 dez. 1859. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província João Silveira de Souza**, em 05 jan. 1861a. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Francisco Primo de Souza Aguiar**, em 05 jan. 1861b. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Francisco Sotero dos Reis, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Antonio Manoel de Campos Mello**, em 13 ago. 1862. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Antonio Manoel de Campos Mello**, em 20 jan. 1863. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Vice-Presidente da Província Miguel Joaquim Ayres do Nascimento**, em 20 jan. 1864. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Antonio Marques Rodrigues, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Ambrósio Leitão da Cunha**, em 01 abr. 1865. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Antonio Marques Rodrigues, Inspetoria da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Antonio Alves de Souza Carvalho**, em 22 mar. 1867a. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Antonio Marques Rodrigues, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Franklin Américo de Menezes Doria**, em 19 jun. 1867b. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Antonio Marques Rodrigues, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Franklin Américo de Menezes Doria**, em 22 out. 1867c. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Antonio Marques Rodrigues, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Antonio Epaminondas de Mello**, em 8 abr. 1868. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que José da Silva Maya, Inspetoria da Instrução Pública, apresentou para o Presidente da Província Ambrósio Leitão da Cunha**, em 30 mar. 1869. (Manuscrito).

_____. Inspetoria da Instrução Pública. **Relatório que Frederico José Correia, Inspetor da Instrução Pública, apresentou para o Vice-Presidente da Província José da Silva Maya, em 4 mar. 1870. (Manuscrito).**

RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DE PROVINCIA

MARANHÃO. Discurso que recitou o Exmo. Presidente da Província do Maranhão Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo na abertura da Assembleia Legislativa, na sessão de 3 maio 1838. Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1838.

_____. **Discurso que recitou o Exmo. presidente da Província do Maranhão Manoel Felisardo Souza Mello na abertura da Assembleia Legislativa, na sessão de 3 maio 1839. Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1839.**

_____. **Fala que recitou o Exmo. presidente da Província do Maranhão o coronel Luiz Alves de Lima na abertura da Assembleia Legislativa, na sessão de 3 maio 1840. Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1840.**

_____. **Discurso que apresentou o Exmo. presidente da Província do Maranhão o doutor João Antonio de Miranda à Assembléia Legislativa Provincial na sessão de 3 jul. 1841. Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1841.**

_____. **Relatório que Jerônimo Martiniano Figueira de Mello, Presidente da Província do Maranhão, apresentou à Assembleia Legislativa da Província do Maranhão, na sessão de 3 maio 1843. Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1843a.**

_____. **Relatório que Jerônimo Martiniano Figueira de Mello, Presidente da Província do Maranhão, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão, na sessão de 7 de setembro de 1843, acompanhado do orçamento da receita e despesa para o anno financeiro de 1844-1845, e balanço do exercício findo de 1842-1843. Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1843b.**

_____. **Discurso que o Exmo. João José de Moura Magalhães, Presidente da Província do Maranhão recitou à Assembleia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação no dia 20 de junho de 1844. Maranhão: Tipografia maranhense, 1844.**

_____. **Discurso que o Exmo Angelo Carlos Moniz, vice-presidente da Província do Maranhão, recitou à Assembleia Legislativa Provincial na sessão do dia 3 de maio de 1845. Maranhão: Tipografia Maranhense, 1845.**

_____. **Relatório que Angelo Carlos Moniz, Vice-presidente da Província apresentou à Assembléia Legislativa, na sessão de 20 de junho de 1846. Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1846.**

_____. **Relatório que Joaquim Franco de Sá, Presidente da Província do Maranhão, apresentou na abertura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 3 de maio de 1847. Maranhão: Tipografia Maranhense, 1847.**

_____. **Fala que recitou Exmo. Presidente da Província do Maranhão Antonio Joaquim Alvares do Amaral na abertura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 28 de julho de 1848.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1848.

_____. **Fala do Exmo. presidente da Província do Maranhão Herculano Ferreira Penna à Assembléia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação no dia 14 de outubro de 1849.** Maranhão: Tipografia de J. A. G. Magalhaes, 1849.

_____. **Fala dirigida pelo Exmo. Presidente da Província do Maranhão Honório Pereira de Azeredo Coutinho, apresentou à Assembléia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação em no dia 7 de setembro de 1850.** Maranhão: Tipografia da Temperança, 1850.

_____. **Fala dirigida pelo Exmo. Presidente da Província do Maranhão, Eduardo Olímpio Machado, apresentou à Assembléia Legislativa por ocasião de sua instalação no dia 7 de setembro de 1851.** (Manuscrito).

_____. **Relatório que Eduardo Olímpio Machado, Presidente da Província do Maranhão, apresentou à Assembléia Legislativa em 3 de maio de 1852.** Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1852.

_____. **Relatório que Eduardo Olímpio Machado, Presidente da Província do Maranhão, apresentou à Assembléia Legislativa Provincial, por ocasião do orçamento da receita em 1 de novembro de 1853.** Maranhão: Tipografia da Temperança, 1853.

_____. **Relatório que Eduardo Olímpio Machado, Presidente da Província do Maranhão, apresentou à Assembléia Legislativa Provincial por ocasião do orçamento e receita em 3 de maio de 1854.** Maranhão: Tipografia constitucional de I. J. Ferreira, 1854.

_____. **Relatório que Eduardo Olímpio Machado do presidente da Província do Maranhão na abertura da Assembléia Legislativa Provincial. No dia 3 de maio de 1855. Acompanhado do Orçamento da Receita e Despesa para o anno de 1856, e mais documentos.** Maranhão: Tipografia constitucional Tipografia de I. J. Ferreira, 1855a.

_____. **Relatório que José Joaquim Teixeira Vieira Belford, vice-presidente, entregou a ao Ilm. e Exmo. Snr. Commendador Antonio Candido da Cruz Machado, Presidente de Província do Maranhão em 21 de dezembro de 1855.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1855b.

_____. **Relatório que Antonio Cruz Machado, Presidente da Província do Maranhão recitou à abertura da Assembleia Legislativa em 9 de junho de 1856.** Maranhão: Tipografia constitucional Tipografia de I. J. Ferreira, 1856.

_____. **Relatório que Antonio Cândido da Cruz Machado, passou a administração da província em 24 de fevereiro de 1857 ao vice-presidente o exm. Barão do Coroatá.** Maranhão: Tipografia Maranhense, 1857a.

_____. **Relatório que Benevenuto Augusto de Magalhães Taques, Presidente da Província do Maranhão, apresentou a Assembleia Legislativa da Província em 20 de agosto de 1857.** Maranhão: Tipografia da Temperança, 1857b.

_____. Relatório que Francisco Xavier Paes Barreto, Presidente da Província do Maranhão, apresentou a Assembleia Legislativa Província em 13 de abril de 1858. Maranhão: Tipografia da Temperança, 1858a.

_____. **Relatório do Exmo. Sr. vice-presidente Dr. João Lustosa da C. Paranaguá ao passar-lhe a administração no dia 19 de outubro de 1858.** Maranhão: Tipografia da Temperança, 1858b.

_____. **Relatório que João Lustosa da Cunha Presidente da Província do Maranhão, apresentou a Assembleia Legislativa da Província em 3 de maio de 1859.** Maranhão: Tipografia de J. M. C. de Frias, 1859a.

_____. **Relatório com que o Dr. José Maria Barreto, vice-presidente da Província passou a administração da mesma ao Exm. Snr. Dr. João Silveira de Sousa, no dia 26 de setembro de 1859.** Maranhão: Typografia Commercial de Antonio Pereira Ramos d'Almeida, 1859b.

_____. **Relatório que João Silveira de Sousa, presidente da Província do Maranhão, apresentou a Assembleia Legislativa da Província em 3 de maio de 1860.** Maranhão: Tipografia de J. M. C de Frias, 1860.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, João Silveira de Sousa, apresentou na abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 24 de março de 1861,** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1861a.

_____. **Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial pelo Excelentissimo Senhor Presidente da Provincia Major Francisco Primo de Sousa Aguiar, no dia 3 de julho de 1861, acompanhado do Relatorio com que lhe foi transmitida a administração da mesma provincia.** Maranhão: Typographia Constitucional de I. J. Ferreira. 1861b.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Antonio Manoel de Campos Mello, apresentou na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 27 de outubro de 1862.** Maranhão: Tipografia do Paiz, 1862.

_____. **Relatório que à Assembléa Legislativa Provincial do Maranhão apresentou o Conselheiro Presidente da Provincia Antonio Manoel de Campos Mello, por ocasião da instalação da mesma no dia 3 de maio de 1863.** Maranhão: Tipografia do Frias, 1863a.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Ambrosio Leitão da Cunha, passou a administração da província em 24 de novembro de 1863.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1863b.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Miguel J. Ayress do Nascimento, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1864.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1864a.

_____. **Relatório com que o Exm. Snr. Vice-Presidente da Provincia, Desembargador Miguel J. Ayres do Nascimento, passou a administração da mesma ao Exm. Snr. Doutor Ambrosio Leitão da Cunha, no dia 3 de outubro de 1864.** Maranhão: Typografia Constitucional do Dr. I. J. Ferreira, 1864b.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Ambrosio Leitão da Cunha, passou a administração da província em 23 de abril de 1865.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1865.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Lafayette Rodrigues Pereira, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial em 3 de maio de 1866.** Maranhão: Tipografia de J. M. C de Frias, 1866.

_____. **Relatório com que o Exm. Snr. Presidente da Provincia Dr. Ant.º Alves de Souza Carvalho passou a administração ao Exm. Sr. 1º Vice-Presidente Dr. Manoel Jansen Ferreira no dia 4 de abril de 1867.** Maranhão: Typographia do Frias, 1867a.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Franklin A. de Almeida Doria, passou a administração da província em 28 de outubro de 1867.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1867b.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Antonio Epaninondas de Mello, passou a administração da província em 5 de maio de 1868.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1868.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, Ambrosio Leitão da Cunha, passou a administração da província em 4 de abril de 1869.** Maranhão: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1869a.

_____. **Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial do Maranhão, por ocasião da instalação de sua sessão ordinaria, no dia 1.º de junho de 1869, pelo primeiro Vice-Presidente da Provincia o Exm. Sr. Dr. José da Silva Maya.** Maranhão: Typographia de José Mathias, 1869b.

_____. **Relatório do presidente da Província do Maranhão, José da Silva Maya, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial em 18 de maio de 1870.** Maranhão: Tipografia de J. M. A. Serrão, 1870.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CATEGORIA DOS RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIA

APÊNDICE A - CATEGORIA DOS RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIA																																	
N	CATEGORIAS	ASPECTOS A SEREM TRATADOS	01/43 a 03/44	05/44 a 10/44	12/44 a 11/45	04/46 a 10/47	10/46 a 12/47	04/48 a 01/49	01/49 a 11/49	11/49 a 06/51	06/51 a 07/52	08/52 a 05/54	07/54 a 08/55	08/55 a 11/55	11/57 a 02/57	04/57 a 09/58	09/58 a 04/58	04/58 a 10/59	10/59 a 05/59	05/59 a 03/61	09/61 a 01/62	04/62 a 06/63	01/63 a 11/63	11/63 a 10/64	10/64 a 07/65	06/65 a 07/66	10/66 a 04/67	05/67 a 10/68	10/68 a 05/69	04/69 a 06/70	03/70 a 06/70		
1	LEIS E REGULAMEN TOS DE REFORMAS	Lei provincial n.º 76 (cria a Escola Normal) é incompleta		X		X																											
2		Lei Provincial n.º 148 (criação de cadeiras)		X																													
3		Lei Provincial n.º 152	X																														
4		Lei Provincial n.º 156			X																												
5		Lei n. 197 (modifica a Lei n.76) tornou a Escola Normal em aula de 1 ^{as} Letras do método de Lancaster				X	X																										
6		Lei Provincial n. 205, que derogou o art. 22 da Lei 197, deixando as coisas no antigo estado				X	X																										
7		Lei n. 234, de 20 de agosto de 1847						X	X			X																					
8		Lei n.º 267 de 17 de dezembro de 1849								X																							
9		Lei n. 339 de 21 dezembro de 1853																	X														
10		Lei Provincial n. 339 de 28 de dezembro de 1853										X																					
11		Regulamento de 11 de março de 1854										X									X												
12		Regulamento de 2 de fevereiro de 1855										X	X	X						X			X								X	X	X
13		Lei n. 374, de 26 de maio de 1855 (criação de cadeiras para meninas)											X																				
14		Lei n.º 376, de 30 de junho de 1855 (criação de cadeiras)											X																				
15		Lei n. 378, de 30 de junho de 1855 (criação de cadeiras)											X																				
16		Lei n. 846 de 18 de julho de 1868 (restabeleceu o regulamento de 2 de fevereiro de 1855)																															
17		Lei n. 450 de 2 de novembro de 1857																			X												X
18		Lei n. 531 de 30 de julho de 1859																			X												
19		Lei Provincial n. 535, de 30 de julho de (criação de cadeiras para meninas)																	X														
20		Lei Provincial n. 539, de 30 de julho de (criação de cadeiras para meninas)																	X														
21		Lei n. 611 de 12 de setembro de 1861 (recursos para o aluguel de casas)																				X	X										
22		Lei n. 654 de 2 de julho de 1863 (criação de cadeiras)																						X									
23		Lei n. 672 de 11 de julho de 1863 (obrigação de manutenção dos alunos na escola até o exame)																					X	X									
24		Lei n. 780 de 11 de junho 1866 (criação de cadeiras)																										X					
25		Lei n. 820 de 8 de julho de 1866 (criação de cadeiras para meninas)																											X				

58	RECURSOS / ORÇAMENTO	Faculdade do governo de aumentar o programa de ensino																	X					
59		Solicitação de reforma do regulamento da instrução pública																						X
60		Críticas ao regulamento da instrução vigente																						X
61		Solicitação de auxílio para o estabelecimento em crise	X																					
62		Quantia destinada para a Casa dos Educando era insuficiente	X																					
63		Falta de orçamento para as aulas de 1 ^{as} Letras				X																		
64		Necessidade de aumentar recursos para pagamento de despesa de expediente								X														
65		Mesquinha retribuição para o ensino em geral									X													
66		Descumprimento de legislações e regulamentos da instrução pública por falta recursos provinciais											X					X						
67		Falta de recursos para construção de edifícios												X			X							
68		Necessidade de recursos mínimos para manutenção antes da abertura de novas cadeiras															X							
69		Falta de recursos para a criação de uma Escola Normal																X			X			
70		Lei n. 611 de 12 de setembro de 1861 (recursos para o aluguel de casas)																X	X					
71	Soma de 8 contos de reis seria suficiente para ocorrer as despesas com material das escolas públicas																		X					
72	Falta de fundos dos governos				X		X																	
73		Aulas frequentadas por limitado número de alunos	X										X											
74		Causas do afastamento dos meninos do ensino primário	X																					
75		Aulas vagas para meninos	X																					
76		Aulas vagas para meninas	X																					
77		Número de escolas de 1 ^{as} letras para meninos		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
78		Número de escolas de 1 ^{as} letras para meninas		X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
79		Cadeiras vagas para meninos		X			X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
80		Cadeiras vagas para meninas		X	X					X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
81		Número de alunos nas aulas primárias		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
82		Número de alunas nas aulas primárias		X	X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
83		Número total de ambos os sexos nas aulas primárias			X				X	X							X							
84		Número apresentado nos registros de alunos era inferior ao real			X				X	X														
85		Falta dos mapas de algumas aulas do interior			X						X									X				
86		Provimento de todas as escolas de 1 ^{as} letras para meninos				X					X							X						
87		Provimento de todas as escolas de 1 ^{as} letras para meninas				X			X		X	X												
88		Relação entre o número de escolas / população livre pouco satisfatória				X			X	X			X							X				
89		Escola fechada por excesso de licença do respectivo professor							X															
90		Aumento no número de alunos em relação ao ano anterior							X	X									X	X				

	PÚBLICA	A Lei 611 exerceu sobre o ensino primário uma influência perniciososa														X										
		Postosta de revogação do parágrafo 4º do art. 8º da Lei n. 611														X										
		Extensão territorial como fator agravante nas dificuldades para o desenvolvimento do ensino																	X							
		A ignorância é uma ameaça permanente contra a propriedade e as pessoas																	X							
		O estado atual da instrução primária mostra muito progresso, comparado com o de outras províncias																			X					
	RECURSOS / ORÇAMENTO	Investimentos não tão altos já permitiriam condições mínimas para um funcionamento digno das aulas				X																				
		Província do Maranhão era uma das mais liberais em difundir a instrução em proporção as suas rendas					X																			
		Falta de recursos para dar melhores ordenados aos professores					X																			
		Impossibilidade de atender a necessidades urgentes do ensino devido aos poucos recursos financeiros da província							X																	
		Orçamento destinado para o ensino muito baixo									X	X														
		Assembleia Provincial atendeu apenas a metade do valor solicitado para melhorias urgentes no ensino									X															
		Falta de recursos para compra de edifícios e alugueis das casas							X	X	X															
		Falta de credito legislativo tem impedido com que se possa ocorrer as despesas reconhecidamente indispensáveis												X												
		Solicitação do valor em orçamento para suprir necessidades indispensáveis ao ensino													X											
		CRIAÇÃO DE CADEIRAS / 	Número de escolas de 1 ^{as} letras para meninos	X			X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Número de escolas de 1 ^{as} letras para meninas		X			X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Cadeiras vagas para meninos					X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Cadeiras vagas para meninas						X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Estabelecimentos com escolas de 1 ^{as} letras para meninos		X			X						X														
	Estabelecimentos com escolas de 1 ^{as} letras para meninas		X														X									
	Número de alunos nas escolas de 1 ^{as} letras		X		X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Número de alunas nas escolas de 1 ^{as} letras		X		X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Número dos alunos reconhecidamente inferior ao real		X																							
	Predominância de escolas destinadas aos meninos		X			X																				
	Necessidade de criação de uma escola industrial		X																							
	Cadeiras regidas interinamente		X							X	X		X	X									X	X	X	X
	Cadeiras vagas		X																							
	Necessidade de criação de aulas elementares na Casa do Educandos		X																							
	Cadeiras em concurso		X								X	X	X					X	X	X		X	X	X	X	X

[illegible]

[illegible]

[illegible]

