

**Coordenação geral da Coleção
Pensar a Educação Pensar o Brasil**

Prof. Dr. Marcus Aurelio Taborda de
Oliveira (UFMG)

**Coordenação da Série Clássicos da
Educação Brasileira**

Profa. Dra. Maria do Carmo Xavier
(PUC Minas)

Profa. Dra. Cleide Maria Maciel de
Melo

Profa. Dra. Rosana Areal de Carvalho
(UFOP)

Coordenação da Série Seminários

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

**Coordenação da Série Estudos His-
tóricos**

Profa. Dra. Juliana Cesário Hamdan
(UFOP)

Prof. Dr. Marcus Vinícius Corrêa Car-
valho (UFF)

Coordenação da Série Diálogos

Prof. Dr. José Angelo Gariglio (UFMG)

Coordenação da Série Ensaios

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Fi-
lho (UFMG)

visite:

www.fae.ufmg.br/pensareduacao

O Projeto **Pensar a Educação Pensar o Brasil (1822-2022)** tem como objetivo fundamental tomar a escola pública como tema de reflexão coletiva, construindo canais de aproximação entre pesquisadores e sociedade. O objetivo central é concentrar esforços para a construção de espaços que possibilitem a circulação de ideias que possam fomentar um debate amplo e contínuo sobre os desafios da educação brasileira durante o processo de construção e consolidação do Brasil como nação.



ISBN 978-85-7160-613-5



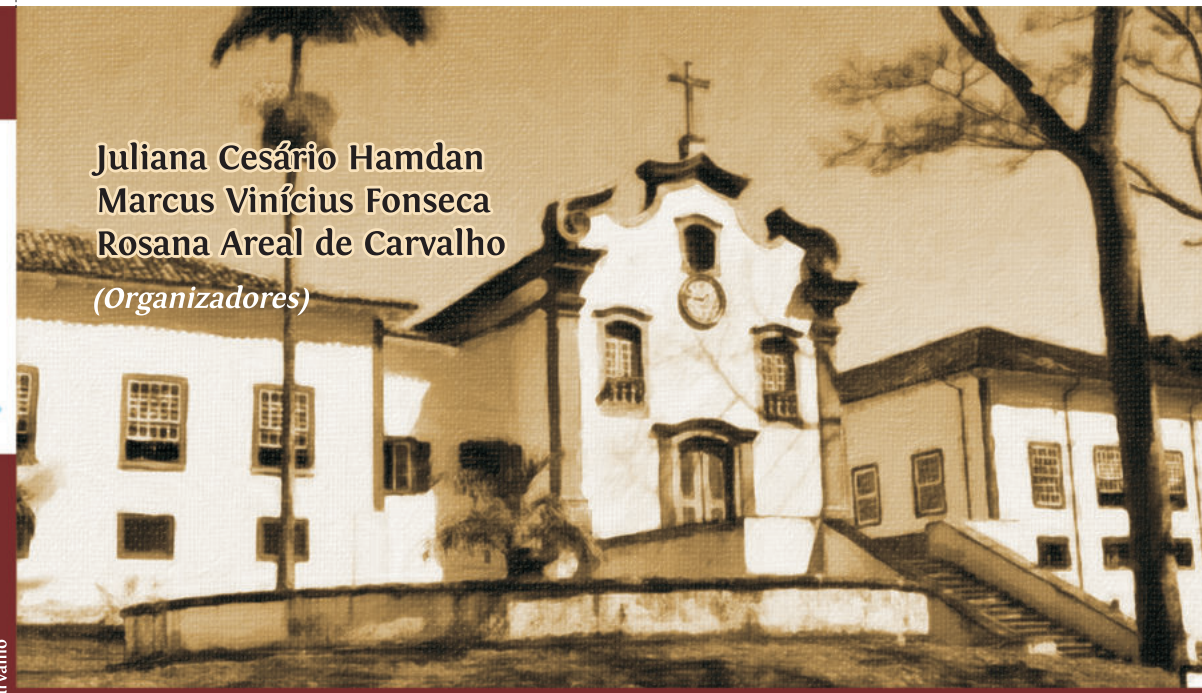
9 788571 606135

Série Estudos Históricos

(Organizadores)

Juliana Cesário Hamdan
Marcus Vinícius Fonseca
Rosana Areal de Carvalho

Entre o Seminário e o Grupo Escolar:
a história da educação em Mariana (XVIII-XIX)



**Juliana Cesário Hamdan
Marcus Vinícius Fonseca
Rosana Areal de Carvalho**
(Organizadores)

Entre o Seminário e o Grupo Escolar: a história da educação em Mariana (XVIII-XIX)



Coleção

Pensar a Educação
PENSAR O BRASIL 1822-2022

Série Estudos Históricos



Pensar a Educação Pensar o Brasil
(1822 – 2022)

O Projeto **Pensar a Educação Pensar o Brasil (1822 – 2022)** articula ações de extensão, pesquisa e ensino para propor alternativas para se pensar o Brasil a partir de uma reflexão sistemática sobre um dos grandes desafios do nosso tempo: a educação pública. Entendemos que uma das maneiras de projetar alternativas viáveis para a construção de um país mais democrático e igualitário se encontra, de um lado, na capacidade de empreender esforços para pensar os nossos problemas de maneira plural e diversificada, fugindo de lugares-comuns e das soluções fáceis e, de outro, na necessidade de difundir esta atitude reflexiva no conjunto da sociedade brasileira.

É o que pretendemos com mais essa ação do projeto – a *Série Estudos Históricos* –, que publica trabalhos de história da educação e de áreas afins que contribuam para alargar o entendimento sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história.



JULIANA CESÁRIO HAMDAN
MARCUS VINÍCIUS FONSECA
ROSANA AREAL DE CARVALHO
(ORGANIZADORES)

ENTRE O SEMINÁRIO E O GRUPO ESCOLAR: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MARIANA/MG (XVIII-XX)



ENTRE O SEMINÁRIO E O GRUPO ESCOLAR: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MARIANA/MG (XVIII-XX)

Copyright © 2013 by Juliana Cesário Hamdan, Marcus Vinícius Fonseca e Rosana Areal de Carvalho (Org.)
Todos os direitos reservados

COLEÇÃO PENSAR A EDUCAÇÃO PENSAR O BRASIL

Comitê Editorial

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira – Coordenação (UFMG)
Cleide Maria Maciel de Melo
José Angelo Gariglio (UFMG)
Juliana Cesário Hamdan (UFMG)
Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)
Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (UFF)
Maria do Carmo Xavier (PUC Minas)
Rosana Areal de Carvalho (UFOP)
Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

Série Estudos Históricos

Coordenação

Juliana Cesário Hamdan (UFOP)
Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (UFF)

Capa

Túlio Oliveira

Revisão

Lourdes Nascimento

Projeto Gráfico e diagramação

Casadecaba Design e Ilustração

Apoio FAPEMIG e Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP.

E61 Entre o seminário e o grupo escolar : a história da educação em Mariana-MG (XVIII-XX). / Juliana Cesário Hamdan, Marcus Vinícius Fonseca, Rosana Areal de Carvalho, organizadores. – Belo Horizonte : Mazza Edições, 2013.

168 p. ; 16x23 cm.

ISBN: 978-85-7160-613-5

1. Educação – História – Mariana (MG) – Séc. XVIII-XX. 2. Mariana (MG) – História – Séc. XVIII-XX. 3. Igreja Católica e Educação – Mariana (MG) – Séc. XVIII-XX. I. Hamdan, Juliana Cesário. II. Fonseca, Marcus Vinícius. III. Carvalho, Rosana Areal de.

CDD: 370.98151
CDU: 37(815.1)

Ficha Catalográfica elaborada por Rosana Aparecida Alves Reis – CRB-6: 25000

Produção Gráfico-editorial

MAZZA EDIÇÕES LTDA.

Rua Bragança, 101 – Pompeia
30280-410 BELO HORIZONTE – MG
Telefax: + 55 (31) 3481-0591
email: edmazza@uai.com.br
site: www.mazzaedicoes.com.br

SUMÁRIO

Apresentação	5
Prefácio	7
O Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte na construção da nação: debates políticos e propostas educacionais <i>por Gabriela Berthou de Almeida</i>	13
Ser mestre de primeiras letras no termo de Mariana: desafios de uma profissão em construção (1772-1835) <i>por Diana de Cássia Silva</i>	33
Perfil dos domicílios com crianças nas escolas de instrução elementar da cidade de Mariana (1831) <i>por Marcus Vinícius Fonseca</i>	49
Práticas educativas das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo em Mariana, no século XIX <i>por Ana Cristina Pereira Lage</i>	69
Política e educação: enlances e entrelaces no relatório de 1911 do Grupo Escolar de Mariana <i>por Rosana Areal de Carvalho e Lívia Carolina Vieira</i>	99
O Grupo Escolar de Mariana e a difusão do ideário político-social republicano <i>por Rosana Areal de Carvalho e Fabiana de Oliveira Bernardo</i>	113

Do Método Intuitivo à Escola Nova: o caso do Grupo Escolar de Mariana (1906-1932) <i>por Juliana Cesário Hamdan, Fernanda Amaral Mota e por Taciana Santana de Oliveira.....</i>	127
Educação nos tempos de chumbo: uma visão do pensamento conservador católico nas páginas do jornal O Arquidiocesano <i>por Gabriela Pereira da Cunha Lima.....</i>	145
Sobre os autores.....	163

Apresentação

Michel De Certeau já comparou, com muita propriedade, o percurso praticado pelo transeunte na cidade com o movimento de leitura operado pelo leitor diante ou, melhor diríamos, dentro do texto. Estas imagens – circular pela cidade, passear pelo texto – me vieram à mente ao ler os textos que compõem o livro que leitor tem em mãos, ainda mais que eles tratam da educação em uma de nossas mais tradicionais cidades: Mariana/MG.

De um ponto de vista mais imediato, os caminhos parecem claramente traçados: partimos das estratégias traçadas pela igreja para educar a população mineira dos séculos XVIII e XIX e chegamos, afinal, ao movimento católico de educação do povo brasileiro por meio da imprensa, no final do século XX. A sensação é que o tempo foi suspenso e a história parou... Mas, como sabemos, isto é impossível e outras estratégias de leitura devem ser acionadas, atalhos devem ser descobertos (produzidos?). Ou, pensando com Guimarães Rosa, quem sabe o melhor da experiência esteja justamente no entremeio da partida e da chegada?

Assim, se por um lado é preciso sublinhar, sim, a ostensiva presença católica na cena educacional, cultural e política mineira, fato cabalmente confirmado pela leitura do livro e de toda uma bibliografia nele mobilizada, os autores e as autoras não deixam de apresentar, sobre essa mesma presença, novas informações, novas nuances de análise, novos modos de entendimento. Nestes olhares aparecem não apenas a instituição religiosa e suas estratégias, mas aparecem católicos e católicas de variados matizes e pertencimentos vivendo e pondo em movimento amplos projetos políticos e culturais por meio da mobilização religiosa.

Mas, como o leitor poderá ver e ler, o livro extrapola em muito os marcos da análise do catolicismo tão presente na cidade de Mariana. Nele acompanhamos a

mobilização dos professores e das famílias em torno da questão da educação. Aí, de modo exemplar, podemos perceber que os grupos subalternos buscavam a escola e, de modo crescente no século XIX, estavam presentes no seu interior. Vemos também que, afinal, há espaço para uma presença de símbolos e representações republicanos em Mariana. O próprio Grupo Escolar de Mariana materializa – e relativiza – o esforço da república no campo educacional: ao mesmo tempo em que o prédio dá visibilidade ao investimento político do novo regime na escola, as suas práticas teimam em atualizar, de modos diferenciados e complexos, os tempos imperiais.

Desse modo, no livro, a educação, em seus variados modos de realização, particularmente em sua forma escolar, é apresentada ao leitor de forma complexa e dinâmica. Desde o plano macro das grandes estratégias político-culturais religiosas ou seculares, passando pela ação das famílias na busca pelas melhores oportunidades escolares para seus filhos, até as práticas (táticas?) cotidianas no interior da escola, tudo isso é trazido à luz pelo investimento do grupo de pesquisa no interior do qual o livro foi gestado e organizado. Esta qualidade do livro espelha e constitui um bom exemplo da fertilidade do trabalho do grupo de pesquisa da UFOP e, assim, dessa modalidade de trabalho coletivo que, sem dúvida, tem constituído numa forma relativamente nova no campo das ciências humanas de articular não apenas o ensino, a pesquisa e a extensão, mas também de colocar em contado sistemático pesquisadores dos mais diversos níveis de formação.

Penso, pois, que a leitura do livro que ora tenho o prazer de apresentar ao leitor é uma oportunidade de tomar contato não apenas com uma densa produção, mas também de conhecer, de ler e percorrer os caminhos da educação numa das mais tradicionais e importantes cidades brasileiras ao longo de boa parte de nossa história. Conhecer Mariana pela ótica da história da educação não deixa de ser, verá o leitor, um ótimo modo de se aproximar de nossas mais importantes políticas culturais, religiosas e educacionais. E, como sabemos, lidar criticamente com as tradições, seja para atualizá-las seja para abandoná-las, constitui uma parte das mais significativas de nossos melhores investimentos em educação. Que bom que, graças a trabalho como estes aqui reunidos pela Juliana, pelo Marcus e pela Rosana, podemos fazer isso de uma forma cada vez mais consciente e esclarecida, mesmo sabendo o quanto de paixão está envolvida nos atos de conhecer, de escrever e de ensinar!

Luciano Mendes de Faria Filho
Professor da Faculdade de Educação da UFMG

Prefácio

O *Grupo de Pesquisa em História da Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)* tem como objetivos a produção e a difusão de conhecimentos relativos às experiências educacionais que ocorreram na região a partir da qual se deu a ocupação do território representado por Minas Gerais, iniciada no século XVIII. Portanto, é com esse propósito que reunimos neste livro um conjunto de artigos sobre a educação em Mariana, que é uma das cidades mais importantes e antigas da região, sendo inclusive reconhecida como primeira capital de Minas.

A importância de Mariana na produção acadêmica tem sido cada vez maior e isso se torna evidente quando constatamos o quanto ela tem mobilizado o interesse de pesquisadores de diferentes instituições. Por isso, apresentamos não só os trabalhos produzidos pelo *Grupo de Pesquisa em História da Educação da UFOP*, como também aqueles que foram elaborados em programas de pós-graduação vinculados a outras instituições.

Estes trabalhos tematizam a cidade a partir de diferentes aspectos ligados à educação. Em seu conjunto, revelam aquilo que se encontra expresso no próprio título do livro, ou seja, colocam em destaque diferentes modelos educativos, como a experiência que envolveu o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, fundado em 1750, e aquelas que estiveram vinculadas ao Grupo Escolar, no século XX. Fora estes modelos, o livro apresenta também trabalhos que tratam do Colégio Providência, fundado em 1849, das estratégias educativas de grupos familiares, dos professores e da construção de uma imprensa católica como instrumento educacional.

A diversidade de modelos é acompanhada por variados padrões de abordagem que colocam em evidência múltiplos sujeitos ligados às práticas educativas.

Professores, mulheres, instituições religiosas, grupos familiares, políticos e irmãs de caridade são alguns dos sujeitos caracterizados no processo de entendimento da educação na cidade.

Esta diversidade de modelos e sujeitos compõe um quadro que revela uma das características mais interessantes em relação a Mariana, que é a circulação de ideias ligando as experiências desenvolvidas na cidade com questões que tinham uma conotação nacional. Isso pode ser constatado nos debates que estiveram presentes no processo de configuração do Estado nacional ao longo do século XIX, ou nas experiências educacionais que objetivavam a formação do cidadão de acordo com os ideais republicanos, no início do século XX.

É a partir deste movimento que se situa o artigo “O Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte na construção da nação: debates políticos e propostas educacionais”, de Gabriela Berthou de Almeida, abordando o debate ocorrido em Mariana, nos anos de 1830. A análise é desenvolvida a partir dos embates entre o bispo Dom Frei José da Santíssima Trindade e o professor Antonio José Ribeiro Bhering em relação à administração do Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte. Neste conflito estava em jogo o papel atribuído à educação no processo de construção da nação brasileira. Segundo a autora, não obstante as disputas, os participantes da contenda concordavam sobre a importância do catolicismo como um elemento fundamental para fortificação da sociedade e consideravam a educação como elemento importante deste processo. No entanto, discordavam sobre a autonomia da qual o poder religioso deveria desfrutar em relação às questões educacionais. No que diz respeito à administração do Seminário, o bispo Dom Frei José defendia que a intervenção dos setores que não estavam ligados ao clero deveria ser limitada; Ribeiro Bhering postulava que a instituição deveria estar afinada com as determinações e com as necessidades do regime constitucional. Desse modo, o conflito localizado em Mariana refletia uma relação tensa entre Estado, sociedade e Igreja que, na verdade, eram elementos preponderantes dos debates políticos do Brasil do século XIX.

No artigo “Ser mestre de primeiras letras no termo de Mariana: desafios de uma profissão em construção (1772-1835)”, Diana de Cássia Silva elabora uma análise sobre a instauração das primeiras escolas públicas, no Brasil, apresentando aspectos relacionados às condições de trabalho dos docentes. A análise está focada na atuação de professores que desenvolveram suas atividades nos diferentes distritos que compunham o termo de Mariana. Para acompanhar estas experiências, a autora utilizou fontes documentais que permitiram destacar os diferentes aspectos

relacionados à atividade dos mestres de primeiras letras. Inicialmente a análise é construída a partir dos testamentos de professores que, entre outras coisas, foram utilizados para investigar os utensílios usados nas aulas que transcorreram entre os séculos XVIII e XIX. Em seguida, trata das questões relativas aos vencimentos dos professores públicos destacando a irregularidade nos prazos de pagamentos, o que, segundo a autora, implicava a dificuldade de sobrevivência e do próprio exercício da função docente. Por fim, apresenta um conjunto de regras que foram construídas com objetivo de normatizar a prática dos docentes. Em relação a esta questão, a autora demonstra como os professores se revelavam capazes de criar *modos de fazer* que iam além daquilo que era prescrito pelas normas estabelecidas pelo governo.

No artigo “Perfil dos domicílios com crianças nas escolas de instrução elementar da cidade de Mariana (1831)”, Marcus Vinícius Fonseca utiliza uma documentação censitária, composta de listas nominativas de habitantes, para estabelecer diferentes considerações em relação às características da população de Mariana, em 1831. Em meio às informações recolhidas nas listas nominativas, destaca a semelhança entre o perfil da população e o dos grupos familiares que tinham crianças frequentando as escolas de instrução elementar. Isso se torna evidente por meio de dados que revelavam uma forte presença de negros na população de Mariana, o mesmo sendo verificado em relação às escolas de instrução elementar. No que diz respeito aos grupos familiares, elabora uma classificação destes a partir de uma tipificação dos domicílios presentes na documentação censitária. Esta análise revela que as crianças que se encontravam nas escolas de instrução elementar vinham de domicílios com diferentes arranjos, com destaque para aqueles que eram chefiados por mulheres. O artigo destaca a singularidade desta situação chamando a atenção para a necessidade de se desmistificar o comportamento passivo das mulheres, no século XIX.

Em “Práticas educativas das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo em Mariana, no século XIX”, Ana Cristina Pereira Lage apresenta os elementos que atuaram na criação do Colégio Providência, em 1849, por doze irmãs de caridade que vieram da Europa. Utiliza correspondências trocadas entre a Madre Superiora do Colégio e a responsável geral pela Congregação, em Paris, para narra a trajetória destas freiras desde a França até ao Rio de Janeiro; em seguida, retrata a dura jornada destas mulheres pelo interior do país, até a sua chegada a Mariana, em Minas Gerais. As correspondências demonstram o estranhamento cultural vivido pelas freiras ao longo do caminho e também nos primeiros anos que se estabeleceram na cidade. Revelam também a capacidade que elas tiveram de se adaptar à cultura local, modificando inclusive

as formas de atuação da congregação, cujo objetivo era a educação de órfãos. Para se adaptarem à realidade local, as freiras vicentinas se dedicaram às órfãs e também à educação de meninas oriundas dos segmentos mais abastados da população.

Rosana Areal de Carvalho e Livia Carolina Vieira, em “Política e educação: enlaços e entrelaços no relatório de 1911 do Grupo Escolar de Mariana”, lançam alguns olhares sobre a aplicação da legislação educacional no cotidiano do Grupo Escolar de Mariana, espaço no qual atuavam diversos sujeitos – diretores, professores, servidores, alunos, pais, entre outros. As autoras consideram que o advento da república trouxe para Minas Gerais mudanças significativas em várias áreas. Na educação, ocorreram mudanças como a que foi estabelecida pela Reforma João Pinheiro, de 1906, em que a educação foi apropriada pelo Estado em detrimento da esfera doméstica e da influência religiosa. Isso significa que, paulatinamente, mas não sem tensões e conflitos, a educação escapou da esfera privada para um espaço profissional que culminou na implantação dos grupos escolares. Assim, a educação se torna pública, realizada em uma instituição com espaço e tempo específicos, na qual se cumpre um determinado programa, com normas disciplinares bem delineadas, visando à formação de um cidadão segundo os princípios republicanos.

Esta questão é retomada pelo artigo de Rosana Areal de Carvalho e Fabiana de Oliveira Bernardo, “O Grupo Escolar de Mariana e a difusão do ideário político-social republicano”. Nele, as autoras demonstram como a Caixa Escolar “Gomes Freire”, vinculada ao Grupo Escolar de Mariana, orquestrou diversos mecanismos que operaram como agente de legitimação e consolidação das propostas republicanas para a educação pública mineira, no início do século XX. O percurso analítico identificou diversas formas por meio das quais as publicações em circulação, desde periódicos locais até relatórios publicados na imprensa oficial do Estado, apresentaram a imagem predominante que emanava do grupo escolar que estaria relacionado aos ideais republicanos de educação: a ideia de organização, integridade, trabalho responsável e sério em benefício da educação da juventude. Desse modo, evidenciam que, naquele contexto, ser aluno do grupo escolar significaria mais do que receber os conteúdos formais e fazer parte de uma cultura tida como oficial. Mais que isso, significava acima de tudo a possibilidade de estar habilitado a constituir e legitimar o novo regime.

No artigo “Do Método Intuitivo à Escola Nova: o caso do Grupo Escolar de Mariana (1906-1932)”, Juliana Cesário Hamdan, Fernanda Amaral Mota e Taciana Santana de Oliveira apresentam os resultados do projeto de pesquisa que investigou os aspectos pedagógicos do Grupo Escolar de Mariana. Entre eles, a forma como a

instituição se apropriou das ideias pedagógicas em circulação no período de 1906 a 1932. Isso implicou o deslocamento das orientações pedagógicas que se referem ao Método Intuitivo, para o movimento de renovação educacional encabeçado pelos chamados *Pioneiros da Escola Nova*. A análise articulou as prescrições legais presentes nos programas educacionais propostos pela Reforma de João Pinheiro (1906) e as de Francisco Campos (1927), em Minas Gerais, ao conteúdo de um conjunto de Cadernos de Atas produzidos pela referida instituição. Estes documentos contêm o registro de dispositivos educacionais e pedagógicos que sinalizavam as formas por meio das quais as referidas orientações foram apropriadas pelos professores e diretores concorrendo para a organização de uma cultura própria ao Grupo Escolar de Mariana. O estudo conclui que esta instituição adotou algumas das prescrições legais propostas pelas políticas educacionais que vigoraram durante o recorte histórico investigado, tais como os métodos de ensino, a questão da disciplina e as atividades relativas à formação do civismo. Segundo as autoras, há fortes indícios de apropriação de ideias pedagógicas originadas em terras estrangeiras e em circulação em várias partes do mundo com objetivo de modernização das práticas pedagógicas.

No artigo “Educação nos tempos de chumbo: uma visão do pensamento conservador católico nas páginas do jornal *O Arquidiocesano*”, Gabriela Pereira da Cunha Lima utiliza como fonte documental o jornal produzido pela Arquidiocese de Mariana. Através dele, tenta compreender de que forma os setores conservadores da Igreja produziram discursos e representações acerca da educação, durante o período da Ditadura Militar, no Brasil. O jornal *O Arquidiocesano* foi fundado em 1959, em Mariana, como parte do processo mundial de expansão da imprensa católica que, de acordo com Vaticano, devia ser uma das formas privilegiadas de atuação da Igreja. O jornal se tornou órgão oficial da Arquidiocese e, nele, é possível vislumbrar as tensões existentes entre ensino católico e laico, bem como os padrões de comportamento e modelos educacionais considerados adequados. *O Arquidiocesano* se propunha a missão de moralização e evangelização dos leitores, tarefa que ganhou força na ditadura militar, tendo em vista o entendimento de que, neste período, havia vários inimigos que punham em risco a salvação das almas dos fiéis. A Igreja católica respondeu às revoluções comportamentais e culturais ocorridas nos anos de 1960 com uma cruzada internacional pela manutenção da moral e dos costumes. Em Mariana, uma das manifestações mais contundentes deste processo ocorreu a partir da forma como a Arquidiocese estruturou sua atuação na imprensa, buscando, sobretudo, a definição de diretrizes a serem aplicadas no campo educacional.

O conjunto dos artigos aqui reunidos demonstra que na história da educação em Mariana encontramos manifestações de ideias situadas em diferentes escalas. Já tivemos a oportunidade de destacar que os debates que ocorreram na cidade repercutiam questões de caráter nacional. Mas um olhar mais atento aos textos revela que os limites destes debates transcendiam à nação, pois, em seus mais diferentes aspectos, eles estavam ligados a processos internacionais de circulação de ideias políticas e pedagógicas.

Assim, podemos dizer que o quadro produzido pelas abordagens presentes neste livro revelam que, em Mariana, temos uma forte articulação entre o local e o global, o regional e o mundial. Portanto, nesta história da educação que está situada entre o Seminário e o Grupo Escolar, temos a manifestação particular de realidades que têm dimensões universais refletindo questões que estão muito além da cidade de Mariana.

O Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte na construção da nação: debates políticos e propostas educacionais

Gabriela Berthou de Almeida

O cenário do embate e os personagens envolvidos¹

O Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte foi fundado em 1750 pelo primeiro bispo de Mariana, Dom Frei Manuel da Cruz. Respeitando as recomendações do Concílio de Trento,² o prelado teve como uma de suas providências iniciais ao assumir a diocese a abertura da instituição de ensino. O terreno em que foi construído o prédio no qual ocorriam as aulas e que servia de moradia aos estudantes foi doado por José da Torres Quintanilha, abastado lavrador mineiro. O primeiro estatuto de regência foi concluído em 1760. Tais normas são consideradas como sendo seme-

¹ Para conclusão deste artigo, foram de suma importância os comentários tecidos por Marco Antônio M. L. Pereira, os quais agradeço.

² “Durante séculos subsequentes à conclusão do Concílio de Trento, a Igreja Católica Romana buscou implementar as resoluções tridentinas na Europa e nas colônias do novo mundo, obtendo resultados de acordo com as especificidades regionais. Todavia, o propósito geral de sua ação teria sido o de estruturar a Igreja, enquanto instituição, reafirmar a autoridade do papa e dos bispos, implementar o sistema de paróquias, preparando o clero, através de seminários, para realizar a evangelização e ministrar os sacramentos aos fiéis” (OLIVEIRA, 2001, p. 86).

lhantes às vigentes nas escolas da Companhia de Jesus, mesmo tendo sido divulgadas no ano seguinte à expulsão dos inicianos do império luso-brasileiro.³

Veio se somar ao interesse da Igreja de regular a formação do clero mineiro o intento de “evitar as grandes despesas, que fazem os moradores daquela capitania para mandarem seus filhos para os estudos no Rio de Janeiro e na Bahia”.⁴ Aqui cabe salientar que o Seminário destinava-se não só aos indivíduos que ambicionavam tornar-se padres, mas oferecia também acesso ao ensino regular a quem tivesse condição de financiar seus estudos. Diante disso, é aceitável dizer que, extrapolando a função religiosa, o colégio episcopal de Mariana se fez importante para fornecer instrução ao segmento social abastado de Minas Gerais. Luiz Carlos Villalta (2007, p. 256) assevera que o acesso à educação no período colonial esteve atrelado às “condições de nascimento, haveres e gênero”. Em linhas gerais, definia-se a partir da posição ocupada pelo sujeito na hierarquia social, “das quais se escapava apenas por incúria familiar ou pela rebeldia (dos aprendizes)”.

Com a morte de Frei Manuel, em 1764, um substituto que efetivamente assumiria o bispado tardaria dezesseis anos para chegar. No período de sede vaga o Seminário teve seus bens administrados pelo cabido. O primeiro bispo de Mariana tentou evitar que fosse esse órgão o responsável pela direção do colégio, uma vez que mantivera uma relação extremamente conflituosa com esta instituição. Para tanto, estabeleceu que fossem nomeados procuradores, que na ocasião da sua morte seriam colocados à frente da instituição. Contudo, logo que o prelado faleceu, o cabido escreveu ao rei D. José I requerendo a gerência da instituição, o que conseguiu em 1766. Alcilene de Oliveira (2001, p. 62) afirma que os estudos que abordam o cenário religioso de Minas Gerais em fins dos setecentos, endossam a ideia de que o cabido marianense “esteve pouco envolvido com as suas atividades religiosas, antes era indisciplinado, ambicioso e distante dos padrões de boa conduta de eclesiásticos”. A autora afirma que a presença deste órgão na administração do Seminário promoveu uma decadência no campo educativo. Luiz Carlos Villalta (2007) salienta que houve neste momento um relaxamento na disciplina sacerdotal, uma vez que diversos eclesiásticos foram ordenados sem muito critério.

³ CARRATO, 1968; VILLALTA, 2007.

⁴ AECM. Dom Frei Manuel da Cruz, 1757, *apud* VILLALTA, 2007. p. 259.

Foi este o cenário encontrado por Dom Frei Domingos da Encarnação Pontével quando assumiu a diocese, em 1780. Mas o prelado conseguiu fazer prosperar novamente o Seminário, realizou melhorias no edifício, na capela de Nossa Senhora da Boa Morte e adquiriu uma nova propriedade que teria seu lucro investido na instituição de ensino. Contudo, após sua morte, o Seminário enfrentou forte crise que comprometeu sua prosperidade e culminou em seu fechamento no episcopado seguinte: o de Dom Frei Cipriano (1799 a 1817).⁵ Os períodos de Sé vacante, aliados às dificuldades econômicas e aos constantes conflitos com o cabido, foram os principais fatores que ocasionaram a decadência do Seminário neste período (VILLALTA, 2007).

Em 8 de agosto de 1820, após um novo período de sede vaga, assumiu a diocese mineira Dom Frei José da Santíssima Trindade. Esse religioso nasceu na cidade do Porto, em 4 de julho de 1762, e aos 16 anos foi recrutado pelo procurador da ordem dos franciscanos para vir estudar no Convento de Santo Antônio, na Bahia, local onde concluiu o estudo das letras secundárias. Coursou ainda filosofia e teologia por dois anos no convento de Salvador. Foi dirigente por quase dez anos do convento de Santo Antonio de Paraguaçu e do de Salvador. Em 1811, ocupou o cargo de definidor e secretário da província da Bahia e seis anos depois assumiu como vigário

5 Não temos como objetivo no presente artigo abordar as principais ações dos bispos que estiveram à frente da diocese antes de Frei José. Contudo, em relação a Dom Frei Cipriano, algumas considerações merecem ser tecidas. Isso porque o prelado parece ter tido uma trajetória distinta, se comparada com a dos bispos que o antecederam e até mesmo dos que o sucederam. Infelizmente são escassos os trabalhos historiográficos que abordam a atuação desse bispo na direção da diocese mineira. Destacamos o artigo de Moacir Rodrigo de Castro Maia, no qual foi analisada a construção do jardim do Palácio Episcopal, durante o governo eclesiástico desse prelado. O autor associou tal empreitada com a difusão das ideias ilustradas, sobretudo o debate em torno da história natural e botânica. A provável adesão de Frei Cipriano às ideias ilustradas é intrigante, pois se recorrermos à situação do Seminário de Mariana, espaço que poderia ser utilizado pelo bispo como irradiador dos conteúdos ilustrados, não é possível identificar transformações efetivas em sua forma de funcionamento. Aliás, os poucos autores que abordaram a situação do colégio episcopal nesse período asseveram que Frei Cipriano deu pouca atenção ao Seminário. Raimundo Trindade relatou que logo quando o bispo chegou à diocese lançou um edital convocando a mocidade para concorrer aos estudos na instituição, no entanto não apresentou indícios de que ele tenha alcançado êxito com tal convocatória. Há ainda o relato do francês Auguste de Saint-Hilaire, que visitou Mariana quando a diocese estava em sede vaga, pouco depois da morte de Frei Cipriano. O viajante descreveu a decadência material da instituição de ensino. Apesar disso, o prelado ordenou um número significativo de padres (MAIA, 2009; TRINDADE, 1951; SAINT-HILAIRE, 1978).

provincial. Em 1818, teve seu nome apontado por Dom João VI para se tornar bispo de Mariana, encargo que viria a ser o de maior projeção em sua carreira eclesiástica e que ocuparia até o ano de sua morte, em 1835.

O governo eclesiástico de Dom Frei José foi considerado como um dos mais conturbados do século XIX. O prelado assumiu a diocese em um momento de profundas transformações políticas, culturais e sociais que atingiam não só o Brasil, mas também Portugal e, em certo sentido, todo o mundo ocidental. De maneira geral, os desafetos cultivados por ele estão associados às posturas assumidas diante de temas que geraram grandes controvérsias e calorosas disputas. Frei José envolveu-se nas discussões relacionadas ao fim do celibato clerical, às novas leis voltadas ao matrimônio, à proibição de sepultamento dentro das igrejas.⁶ Além disso, em um momento em que o periodismo alcançava um grande êxito, posicionava-se contra a liberdade de imprensa, sendo fortemente criticado por essa posição.

Entre suas ações à frente da diocese de Minas Gerais, ganhou destaque a reabertura do colégio episcopal, o que fez cinco meses após ter assumido o bispado. Em janeiro de 1821, “persuadido de que as Casas de Educação na frase do Tridentino, de todos os concílios, e santos padres devem ser a menina dos olhos dos bispos, abriu o Seminário de Mariana há tanto tempo fechado”.⁷ Sobre a justificativa de retomar a prosperidade do estabelecimento, reformulou os estatutos que regiam a instituição desde sua fundação. Nos primeiros anos desse bispado, o Seminário funcionou de forma regular, contando com um número expressivo de matrículas. Contudo, no final da década de 1820, a instituição fora novamente assolada por uma forte crise. Dessa vez, as dificuldades enfrentadas podem ser atribuídas às constantes críticas de que o bispo passou a ser alvo.

No que está relacionado a esse assunto, autores como Raimundo Trindade, Maurílio Camello e Sônia Magalhães⁸ afirmam que o grande tormento da vida do bispo se iniciou quando ele confiou a cadeira de filosofia, no ano de 1827, ao recém-ordenado padre Antonio José Ribeiro Bhering. Isso porque, segundo Trindade (1951, p. 43), “ensoberbecido com sua ciência desandou o improvisado lente de filosofia a pregar em sua cadeira novidades filosóficas, sendo forçado o escrupuloso

⁶ Para mais informações sobre essas questões, ver: LIMA; OLIVEIRA (Org.), 1998.

⁷ AECM: Arquivo 2; Gaveta 2; Pasta 30.

⁸ TRINDADE, 1951; MAGALHÃES, 2004; CAMELLO, 1986.

bispo a eliminá-lo do quadro de professores, o que fez por ofício em 5 de outubro de 1829”. Ribeiro Bhering empreendeu a partir da data de sua expulsão uma ampla campanha contra o prelado marianense, sendo apoiado por outros homens da província que se opunham à medida tomada por Frei José. Praticamente todos os indivíduos que o apoiaram no conflito ocupavam cargos políticos e contribuíam de maneira ativa com a imprensa mineira.⁹ Antes de adentrarmos nos meandros de tal embate, que se desenrolou de maneira candente entre 1829 e 1835, cabem alguns apontamentos acerca da trajetória do sujeito responsável por encabeçar a oposição ao bispo.

Antonio José Ribeiro Bhering nasceu em Ouro Preto, em 1803, e nos idos de 1856 veio a falecer na cidade de Mariana. Deixou registrados em testamento seus desejos e reclamou que no momento de sua morte tivesse um funeral com honras fazendo justiça às funções que ocupou na sociedade e às atividades que desempenhou ao longo da vida. Ao fazer menção aos seus herdeiros e bens materiais, declarou não ter filho algum que em consciências o devesse reconhecer. Não fora um homem de muitas posses, todavia possuía uma chácara e uma casa localizada na rua direita da cidade de Mariana. Alegou que já havia providenciado a venda dos imóveis e recebido o valor referente a eles, caberia ao inventariante, caso fosse preciso, passar um novo título aos proprietários. Possuía também dois escravos que, com sua morte, seriam declarados livres: “Margarida pelos bons serviços e Caetano por comisseração”.¹⁰

Ribeiro Bhering viveu toda a sua vida em Minas Gerais, localidade onde atuou como político, professor e sacerdote. Concluiu seus estudos, em 1826, no Seminário de Mariana e em 1º de novembro desse mesmo ano foi ordenado padre pelo próprio Frei José da Santíssima Trindade. Passados apenas alguns meses de sua ordenação foi admitido como professor de filosofia da mesma instituição, permanecendo nesse cargo por quase três anos. Em outubro de 1829, mês em que ocorreu a sua demissão do Seminário, o jornal *O Universal*, principal e mais duradoura folha liberal da província, não cessou de tratar em suas páginas do assunto. Nesses escritos, eram direcionadas críticas à diocese mineira e a decisão tomada pelo prelado era qualifi-

⁹ Alguns desses nomes são: José Pedro Carvalho, Bernardo Pereira de Vasconcelos, Manuel Bernardo Nunam, Manuel Ignácio de Melo e Souza, Herculano Ferreira Pena. Segundo Wlamir Silva, a união desses sujeitos em torno de interesses comuns fez surgir um “bloco de poder”, designado pelo autor como “liberais moderados”, que construiu sua hegemonia na província mineira entre 1830 e 1834 (SILVA, 2009).

¹⁰ ACSM: Códice 291-1º Ofício/5600; Códice 44 – 1º Ofício/1023.

cada como sendo *injusta, tirânica e danosa ao progresso da nação*. Ainda nesse mês foram divulgadas as aulas de filosofia e francês que passariam a ser ministradas na cidade de Ouro Preto por Bhering, sendo ressaltadas suas qualidades como educador, cidadão e religioso.

Ocioso seria assoalhar de novo as qualidades físicas, e morais, que tornam recomendáveis o nosso Ilustre Patrício o Sr. Bhering para que a Mocidade se entregue sem receio a sua direção moral, e científica: o nosso Patrício assaz tem provado seus conhecimentos, seu bom método de ensinar e sua conduta Civil, e Religiosa, pelo grande número de alunos, que frequentaram com proveito sua aula em Mariana, e pelas circunstâncias, que precederam, e se seguiram a sua injusta demissão daquele Colégio, como já tem sido publicado pela imprensa.¹¹

Ribeiro Bhering gozava de prestígio social e político na região onde vivia, não só a acolhida em Ouro Preto, sendo designado mestre da localidade, mas a sua frequente nomeação ou eleição para cargos políticos e administrativos endossam esta afirmação. Sem se ausentar dos encargos da sua profissão de educador, Bhering fora entre as décadas de 1830 e 1850 vereador da Câmara de Mariana em três distintos mandatos, juiz municipal e juiz de paz da mesma cidade;¹² vice-diretor da instrução pública, conselheiro, deputado e secretário provincial; e deputado geral eleito por Minas Gerais na terceira legislatura.¹³ Deste modo, foi um homem que expôs seus posicionamentos políticos em âmbito local, provincial e nacional. Além disso, teve ativa participação nos crescentes espaços de sociabilidade de Minas. Apresentava-se como um assíduo defensor da liberdade de imprensa, sendo redator dos jornais *O Novo Argos*, *O Homem Social* e *União Fraternal*, e contribuiu, principalmente na seção de correspondências, com *O Universal*. Também foi membro da *Sociedade Patriótica Marianense*, associação responsável pela criação e manutenção da biblioteca pública de Mariana.¹⁴

¹¹ APM: *O Universal*, n. 369, 1829.

¹² Sobre sua atuação em âmbito local, especialmente como vereador da Câmara de Mariana, ver: ANDRADE, 2012.

¹³ Sobre a sua atuação na Câmara dos Deputados, ver: SOUZA, 2010.

¹⁴ APM: PP 1/7- cx. 1; PP 1/7- cx. 2.

No tópico a seguir, serão apresentados alguns aspectos que moveram o conflito estabelecido em torno do Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte. Buscaremos compreender o embate travado entre Frei José e Ribeiro Bhering a partir do contexto em que esteve inserido, qual seja, as décadas iniciais do processo de construção do Estado nacional brasileiro. É importante ressaltar que partiremos de um problema que se instaurou no âmbito local e provincial, mas que se integrava a problemas discutidos em esfera nacional.

Jogos de poder: o Seminário de Mariana na construção da nação

O debate acerca da formação do Estado nacional brasileiro é tema recorrente de análise no âmbito acadêmico. Contudo, nas últimas décadas as questões que se referem ao problema nacional estão sendo rediscutidas.¹⁵ Tratando-se da experiência brasileira, têm ocorrido na historiografia ampliações e renovações na gama de objetos, fontes, sujeitos, pressupostos teóricos e metodológicos relacionados à questão. Nessas abordagens estão sendo produzidos artigos e livros que revelam um “longo oitocentos”, rico e diversificado no que remete às experiências políticas, sociais, culturais e econômicas.¹⁶

Na esteira das inovações, o ano de 1822 deixa de ser considerado enquanto marco fundamental do nascimento do Estado nacional. As constituições do aparato estatal e da nação passam a ser abordadas como processos permeados de tensões, embates e negociações que se desenrolaram durante o século XIX. Tais processos contaram com o efetivo envolvimento das elites políticas das diversas localidades, consideradas como sendo complexas e multifacetadas, e dos distintos segmentos sociais. *Grosso modo*, pode-se identificar na historiografia recente (que não se desenrola sem controvérsias) o empenho de se apreenderem os projetos e as “identidades

¹⁵ Tal preocupação não se restringe aos estudiosos brasileiros, mas se insere a um movimento de reflexão internacional. Como ressalta István Jancsó, “desde o colapso soviético que pulverizou o precário equilíbrio do sistema mundial de Estado afanosamente construído segundo os ditames de um mundo bipolar, a questão nacional instalou-se novamente nos centros dos interesses de acadêmicos e academias” (JANCÓS (Org.), 2003. p. 16).

¹⁶ Cabe destacar que esforços de reflexões conjuntas têm gerado relevantes publicações, entre elas: JANCÓS (Org.), 2003; CARVALHO; NEVES (Org.), 2009; CARVALHO, J., 2007; GRINBERG; SALLES (Org.), 2009.

coletivas” postos em disputa para definição do conjunto de regras que viriam a reger o recém-independente território.

Ao refletir acerca da construção sociopolítica da *persona* do primeiro imperador, Iara Lis Schiavinatto (1999) explora de que maneira Dom Pedro I tornou-se, diante das incertezas e restrições colocadas pelas Cortes de Lisboa, uma solução possível às elites políticas instaladas no território brasileiro. A autora salienta o quanto importante foram às diversas adesões à figura do monarca para a constituição do Brasil como um corpo político autônomo. Ganham destaque os apoios provenientes das câmaras municipais, instâncias que congregavam interesses dos grupos locais e que tiveram importância capital durante o Antigo Regime. Segundo Schiavinatto (1999, p. 147):

Armando-se com práticas e representações do passado, as câmaras e o príncipe celebraram um contrato completamente novo calcado em princípios liberais, instaurando uma descontinuidade em relação às relações de poder anteriormente vigentes entre rei português e a câmara colonial.

Dentro do novo modelo político e social instaurado, Miriam Dolhnikoff (2003) salienta que não foi somente no processo de adesão à figura de Dom Pedro I que as atuações das elites regionais ganharam destaque. Esses grupos ressignificaram suas ações, criaram novas redes de sociabilidade e transitaram entre os poderes local, provincial e nacional, apresentando-se como influentes durante todo o oitocentos. Dolhnikoff (2003, p. 432) dirige críticas às abordagens que atribuem às elites do Rio de Janeiro o *status* de “única portadora de um projeto nacional, capaz de construir o Estado e impor uma direção, submetendo os grupos regionais, portadores de projetos localistas”. Diferentemente disso, tais grupos constituíram-se enquanto elites políticas “cujo desejo de autonomia não era sinônimo de uma suposta miopia localista e estava acoplado a um projeto político que acomodava as reivindicações regionais em um arranjo nacional”. Neste aspecto, torna-se relevante destacar o trabalho de Maria de Fátima Gouvêa (2008). A historiadora corrobora tal proposição e considera a política imperial como sendo muito mais complexa e sofisticada do que o simples favoritismo e clientelismo gerido a partir da “grande política” que se desenrolava na sede da monarquia (GOUVÊA, 2008).

Consideramos que, entre os diversos temas imbricados neste processo, consolidou-se o empenho de definir um “modelo de ensino” que deveria vigorar no Brasil.

Esse modelo haveria de estar em conformidade com as ambições de uma localidade que precisava construir um corpo político autônomo e prosperar economicamente. Além disso, a educação contribuiria para promover o ordenamento social, a unidade nacional e disseminar a “boa moral”, assegurada pelo catolicismo. Em suma, como um trunfo valioso para os políticos brasileiros, apresentava-se como instrumento para formar indivíduos capazes de explorar as riquezas naturais, desempenhar atividades políticas, difundir a constituição do Império e a religião oficial.¹⁷

A legislação elaborada para a organização da sociedade que almejava se definir como sendo brasileira corrobora essa afirmação. No texto constitucional de 1824, garantiu-se a instrução primária gratuita a toda a população e a criação de colégios e universidades: “aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”.¹⁸ É preciso ressaltar que, apesar dos dizeres da lei e dos eufóricos discursos de políticos e editores de periódicos que se pronunciavam como sendo favoráveis ao “derramamento de instrução a todos os cidadãos” (SILVA, 2009, p. 168), a criação de aulas públicas, escolas e universidades ocorreu de forma lenta e restrita na primeira metade do oitocentos.

Ainda entre as décadas de 1820 e 1830 surgiram dois decretos dignos de nota para a organização do ensino em âmbito nacional. Em 1827, foi promulgada a lei geral do ensino, sendo a primeira a tratar da instrução elementar. “Essa lei foi resultado do projeto de Januário da Cunha Barbosa, apresentado no ano de 1826, e se referia à criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos” (SILVA, 2009, p. 165-166). Estabelecia-se o uso do método do ensino mútuo ou “lancasteriano”.

Em 1834, foi promulgado o ato adicional que promoveu a descentralização da organização do ensino. As recém-criadas Assembleias Legislativas Provinciais se tornaram responsáveis por ordenar a educação primária e a secundária. As escolas de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, os cursos jurídicos de São Paulo e de Recife e a academia militar do Rio continuavam a ser regulados pelo governo central.

¹⁷ Após debate na Assembleia constituinte acerca da liberdade religiosa no Brasil, foi assegurado e registrado na Constituição que o catolicismo seria a religião oficial do Império. Ver: NEVES, 2009, v. 1, p. 377-428.

¹⁸ Constituição política do Império do Brasil. Parágrafo 179, artigo XXXIII, 1824.

Esse debate para o campo educacional não era propriamente inovador. Em Portugal e em seus domínios, a educação permaneceu por um longo período controlada por ordens religiosas, mas esse quadro passou por alterações a partir do reinado de Dom José I. Com o reformismo ilustrado português houve o empenho de organização de um modelo de ensino coordenado pelo Estado. O conjunto de reformas, designadas como pombalinas, previa, segundo o discurso da época, a retirada de Portugal do atraso cultural e político em relação ao restante da Europa. Buscar-se-ia também a manutenção e a prosperidade econômica de seus domínios.

Há uma ampla discussão historiográfica que explora as características do reformismo ilustrado português.¹⁹ Por ora, interessa-nos perceber as reformas voltadas para a educação, especialmente as mudanças propostas aos conteúdos ensinados. Proliferou-se nesse contexto uma vigorosa crítica ao modelo de ensino escolástico, fundado na lógica aristotélica. Passava a ser defendido que o conhecimento cognitivo não poderia mais ser utilizado somente a favor da fé. Em contrapartida, propunha-se a organização de um modelo educativo que contribuísse para promover a prosperidade das letras, da economia e formar homens de Estado.

Atribuía-se relevância ao ensino das chamadas ciências modernas, como física experimental, química, botânica, matemática, geometria, história natural, desenho, entre outras. Ganharam destaque, também, as transformações voltadas ao estudo de direito, sendo que um dos objetivos principais era racionalizar o campo das leis e de sua difusão (CARVALHO, F., 2008, p. 65). Vale destacar que o empenho de modernização dos conteúdos e métodos de ensino não significou um abandono da formação moral dos indivíduos. No império lusitano, mas não só nele, permanecia a ideia de que para se formar um bom cidadão seria fundamental que ele fosse antes um bom cristão (DOMINGUES, 1994).

Retornando ao contexto analisado, pode-se sugerir que os “construtores” das normas educacionais “herdaram” do período pombalino a ambição da constituição de um sistema educativo pragmático e profissionalizante. Contudo, apesar dessa inegável herança, a partir de 1822 a discussão política sobre a educação passa por transformações decisivas, não podendo simplesmente ser considerada como uma ampliação das reformas pombalinas ou uma continuidade desta. O modelo

¹⁹ Acerca desse tema, ver o debate construído por Flávio Rey de Carvalho (2008) no capítulo “Portugal e a modernidade europeia: algumas interpretações”.

de educação passaria a ser elaborado para o Império brasileiro, não mais para o português ou luso-brasileiro. O pacto social a ser difundido era o elaborado no Brasil e as instâncias políticas que o discutiam estavam sendo construídas como parte do aparelho burocrático da localidade, a partir das demandas específicas.

Feita essa ponderação, torna-se relevante destacar a conservação do sistema de padroado²⁰ após a independência. Para a educação, a manutenção desse regime traz relevantes implicações. O ensino religioso continuava a ser um dos pilares do modelo educativo que era esboçado pela nação que se constituía. Além disso, os religiosos permaneciam tendo papel preponderante neste setor. Mas manter os agentes do sagrado afinados com os interesses dos setores políticos foi uma tortuosa missão que se estendeu pelo menos até a “questão religiosa”. Perpetuavam-se dilemas interessantes a serem considerados: as instâncias religiosas no Brasil deveriam respeitar, em primeira instância, a Santa Sé ou as legislações do Império? No que diz respeito aos locais de ensino que continuavam sob a tutela de religiosos: teriam estes que seguir as leis que eram provenientes dos setores estatais ou caberia à Igreja ditar suas regras e estatutos internos? Em relação aos conteúdos a serem ensinados: as instituições teriam autonomia para defini-los ou seriam eles elencados pelo Estado que se constituía? Consideramos que era imerso nesse contexto e fomentado por esses dilemas que o conflito entre Antonio José Ribeiro Bhering e Dom Frei José da Santíssima Trindade se desenrolou.

Dom Frei José reclamava com frequência do que ele julgava ser uma intromissão de setores que se constituíam enquanto parte do aparelho burocrático nos assuntos que diziam respeito somente à Igreja. O descontentamento do prelado fica claro em seus pronunciamentos a respeito das cobranças provenientes do Conselho provincial²¹ que questionavam suas ações diante do colégio episcopal. Além disso, Frei José lamentava o fato de ser seu principal opositor nesse assunto Antonio José Ribeiro Bhering, um sacerdote formado no Seminário que

²⁰ “O padroado envolve extensa e intrincada legislação, impossível de esmiuçar aqui, mas, reduzido à expressão mais simples, significa troca de obrigações e de direitos entre Igreja e um indivíduo, ou instituição, que assume assim a condição de padroeiro” (NEVES, 2009, v. 1, p. 382).

²¹ O Conselho Geral da Província foi instalado em Minas Gerais no ano de 1828 e desenvolveu suas atividades até 1834, quando foi substituído pela Assembleia Legislativa Provincial. Tinha como função discutir, propor e deliberar sobre assuntos de interesse particular da província. Não possuía capacidade legislativa, mas desfrutava do poder de vigilância sobre as câmaras municipais.

aprendeu e por ele foi sustentado, provido de livros pela mínima pobreza, por tempo de seis anos; e ao depois serviu de lente de Filosofia por dois anos, até que agairado [*sic*] pela demagogia para desmoralizar os alunos e os mais, fui obrigado, digo, fui constrangido a lançá-lo fora, e então se desmascarou em escritos públicos contra mim, contra seus mestres e contra o próprio Seminário a quem deve sua prosperidade, dirigindo a incendiária folha intitulada O Argos de Minas, chamando-se hoje a par de outros demagogos naquele Conselho, que parece disposto a desacreditar o Seminário e fazê-lo odioso, para apressar a sua destruição e abandono.²²

O prelado prosseguia afirmando que desde a chegada na província mineira, região de “orbe cristã”, de uma “liberdade desenfreada” a diocese não teve mais paz. Frei José enfatizava a falta de respeito com as tradições católicas e recriminava os adeptos do “filosofismo moderno”. Para ele, esses homens eram insensatos, cheios de vaidades e “atraídos por uma excessiva cobiça de novidade; desprezando as Santas e Apostólicas tradições, que são as puras fontes da verdade, abraçam doutrinas fúteis, e vans, que a Igreja não aprova que eles erradamente julgam ser o fundamento da mesma verdade”.²³

Antonio José Ribeiro Bhering, em respostas às acusações de Frei José, afirmava que jamais difundira preceitos contra a religião, não sendo essa uma justificativa pertinente para a expulsão. Em escrito n’*O Universal* ressaltava que somente em uma ocasião, nos três anos que havia ministrado aulas no Seminário, fora chamado no palácio episcopal para ser indagado sobre esse tema. E que depois de ter sido interrogado pelo bispo e pelo reitor foi liberado e elogiado pelos seus sentimentos ortodoxos. Ele argumentava que seu desejo, em relação ao Seminário, era que fosse implantado na instituição um ensino “expurgado de fanatismo”, que estivesse em consonância com as luzes do século e contribuísse para consolidação do regime constitucional. Bhering foi um dos responsáveis por propor a criação de aulas de mineralogia, química, zoologia, metalurgia, botânica, física, aritmética, geometria e cálculo no prédio

²² AECM: Arquivo 2; Gaveta 2; Pasta 8.

²³ AECM: Arquivo 2; Gaveta 2; Pasta 6.

do Seminário.²⁴ Ele ressaltava que o ensino dessas ciências deveria ser acompanhado pelo da língua nacional, da constituição do império e de preceitos religiosos. Mariana passaria a ocupar com essas medidas o *status* de centro de estudos da província. A escolha da localidade não era aleatória, enfatizava-se que, por ser sede da diocese e onde estava instaurado o colégio episcopal, a cidade deveria servir como modelo de organização de ensino para toda a província.

Ribeiro Bhering também defendia que o Seminário haveria de ser um local de sociabilidade que poderia ser desfrutado por qualquer indivíduo desejoso de se instruir, estando, deste modo, independente das vontades e partidarismos do prelado que estivesse em seu comando. Asseverava que a instituição deveria estar afinada com as legislações e projetos educacionais discutidos nos gabinetes estatais. Sua argumentação baseava-se no fato de conceber os eclesiásticos como funcionários da monarquia brasileira. Tomado por essa percepção, questionou a legitimidade do estatuto de regência reformulado por Frei José na ocasião da reabertura do Seminário. Tal questionamento foi colocado na pauta dos conselheiros da província, que julgaram como sendo inconstitucional a reforma proferida.

Frei José não deixava de responder quando o assunto era o “seu” Seminário. Além de se posicionar como sendo contra a implantação de disciplinas de ciências no colégio episcopal, por considerar que algumas possuíam conteúdos que representavam um afronta aos preceitos religiosos, julgava não ser necessário aprovação do Conselho para reformular as regras que regiam a instituição. O prelado ressaltava que o Seminário pertencia à diocese, cabendo a sua direção aos bispos e, por conseguinte, aos reitores por eles nomeados. Este fato resguardava aos religiosos a liberdade de ditar as regras de regência da instituição e de expulsar alunos e professores que não as respeitassem. Frei José recorreu ao Concílio de Trento e a legislações anteriores à independência para legitimar seu discurso.

Sempre lhe aqui foi respeitado o Decreto do Sagrado Concilio Tridentino na Sessão 23 cap. 18 para a criação, e conservação dos Seminários Episcopais, encarregando aos Bispos toda a sua administração, e governo, e

²⁴ Segundo Zeli Efigênia, havia o empenho de se construir um sistema de educação que abarcasse tanto o ensino elementar, como o “técnico-científico”, visando “equipar” a província com pessoas preparadas para a exploração das suas riquezas (SALES, 2005, p. 64-65).

os alvarás de 11 de outubro de 1786, o de 22 de março de 1796, e o de Maio de 1805 o aprovaram, e protegeram assim, e da mesma forma, que o mesmo Concílio e outros muitos, e bulas Apostólicas ordenarão como defensores, e protetores dos cânones sagrados: mas o Conselho geral dessa Província solicita, que o Seminário Episcopal de Mariana subscreva a novas formulas.²⁵

A partir das questões supracitadas podemos sugerir que o conflito se desenrolou a partir de dois aspectos fundamentais: o primeiro estava relacionado à “gerência” do Seminário; já o segundo, aos conteúdos a serem ensinados. É preciso deixar claro que tanto Dom Frei José, quanto Ribeiro Bhering reconheciam a importância do catolicismo como um elemento fundamental para fortificação da sociedade civil, sobretudo em um momento em que era necessário definir os rumos a serem seguidos por um território há pouco independente. Do mesmo modo, consideravam a educação como sendo um elemento de grande importância para formação dos indivíduos, sendo responsável por inculcar-lhes valores e ensinar-lhes ofícios. Contudo, certamente discordavam em relação à autonomia de que o poder religioso deveria desfrutar, em relação ao poder temporal. Esta foi uma questão cara à nação em formação ao longo do século XIX, especialmente nos anos em que o regime de padroado vigorou.

Não podemos perder de vista que os dois sujeitos abordados neste artigo faziam parte de um segmento social específico: o eclesiástico. Os religiosos tiveram na primeira metade dos oitocentos papel destacado no âmbito político brasileiro. Como demonstra Françoise Souza (2010), as lideranças eclesiásticas formaram, entre o primeiro reinado e período das regências, o grupo numericamente mais expressivo no parlamento. Souza (2010) deixa claro que, enquanto deputados e senadores, os “padres políticos” não chegaram a compartilhar uma cultura política própria. As clivagens manifestas no interior deste grupo eram frequentes e fomentaram calorosos embates.

Souza (2010) chama a atenção também para o fato de que após a independência o Brasil precisou reestruturar suas relações com as outras nações, e isso incluía Roma. No que se refere a esse assunto, a autora afirma que se manifestaram no parlamento dois projetos distintos. Tais propostas foram capazes de aglutinar identidades políticas,

²⁵ AECM: Arquivo 2; Gaveta 2; Pasta 14.

sobretudo no início da década de 1830, mesmo que elas tenham sido marcadas por pulverizações. O primeiro grupo, composto pela maioria dos “padres políticos” e tendo como destaque Diogo Feijó, Manoel Joaquim do Amaral Gurgel, José Bento Leite Ferreira de Melo, José Custódio Dias, José Martiniano de Alencar, Antônio Maria de Moura, José Miguel Reinaut, Francisco José Correia de Albuquerque e o próprio Antonio José Ribeiro Bhering, defendia que a Igreja brasileira deveria gozar de autonomia em relação a Roma, isso porque alguns aspectos que envolviam a religião católica, como, por exemplo, a disciplina, deveriam ser adaptados às circunstâncias locais. Consideravam também que o clero nacional deveria ser vislumbrado como funcionário da monarquia. O outro era formado por um grupo menor, destacando-se o arcebispo da Bahia, Romualdo Seixas, e o bispo do Maranhão, Marcos Antonio Souza, e propunha um maior alinhamento com as diretrizes de Roma e uma regeneração da Igreja conforme ditava o Concílio de Trento.²⁶ É importante dizer que ambos os projetos traduziam a expectativa de inaugurar uma nova fase da história do catolicismo brasileiro e nisso estava incluso definir as linhas que guiariam sua relação com o Estado nacional que se constituía.

Pode-se dizer que as batalhas travadas entre eclesiásticos não se manifestaram somente no parlamento. Além da política formal, os religiosos se fizeram presentes em grande número em outros espaços, como na imprensa e nas salas de aula. Aliás, no campo educativo eles desempenhavam, desde o período colonial, um papel destacado. Estes espaços, que não deixavam de ser de exercício de poder,²⁷ também serviram como palco para manifestações dessas querelas. Consideramos que o conflito entre Ribeiro Bhering e Frei José em torno do Seminário de Mariana pode ser analisado como um desses casos, o que nos mostra que estes homens não estiveram sozinhos nos projetos defendidos.

²⁶ A partir do material consultado no Arquivo Eclesiástico da Cúria de Mariana, pudemos identificar que no período em que esteve à frente da diocese mineira Frei José se correspondeu algumas vezes com estes dois sujeitos.

²⁷ Aqui seguimos as indicações de Michel Foucault em *Microfísica do poder*. Não consideramos, portanto, que as formas de exercício de poder sejam realizadas exclusivamente pelo Estado, e sim que estão presentes em outros campos que invadem a vida cotidiana dos grupos sociais. Deste modo, podemos dizer que a atuação política dos indivíduos não se dá somente em âmbito institucional, circunscrito pelo Estado (FOUCAULT, 1979).

Considerações finais

Objetivamos neste artigo construir um quadro que contemplasse os posicionamentos de Frei José e Ribeiro Bhering, mas sem inseri-los de forma imediata nesta ou naquela corrente de pensamento, seja política ou mesmo religiosa. Refletir sobre a educação neste contexto estava relacionado ao modelo de sociedade que se desejava ver instituído no Brasil. Esta afirmação ecoa com certo ar de obviedade, pois parece ser até os dias atuais o mote principal das propostas voltadas a este campo. No entanto, faz-se necessário salientar este propósito, uma vez que é impossível entender os projetos destinados ao Seminário sem os relacionar com a maneira que os sujeitos envolvidos no embate visualizavam as demandas da nação.

A título de conclusão, mas sem desconsiderar os meandros específicos que permearam o conflito, podemos afirmar que Ribeiro Bhering era um sujeito que depositava grande confiança no Poder Legislativo, sendo este um espaço de importância capital para definição das regras que guiariam a vida em sociedade. Por isso, não haveria problema, em sua concepção, se as normas de regência do Seminário, bem como os conteúdos a serem ensinados, fossem definidos nos limites das leis. Além disso, considerava que o colégio episcopal tinha a obrigação de oferecer à mocidade conhecimentos “úteis” para prosperidade econômica, política e para promover a coesão social. Já para Frei José, as normas de regência do Seminário deveriam ser estipuladas pelos bispos, que haveriam de estar, por sua vez, alinhados com os ditames da Santa Sé. Ele não negava a autoridade do Legislativo, mas considerava que em determinados assuntos, especialmente os religiosos, tal instância não deveria intervir. Ademais, demonstrava grande zelo em relação aos preceitos tradicionais da religião católica, considerando ser seu dever promover as condições necessárias para a manutenção deles. Consideramos ser este o cerne do conflito estabelecido em torno do Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte. Mas é evidente que durante o embate argumentos variados foram mobilizados e identidades políticas e religiosas foram tecidas.

Fontes Documentais

Arquivo da Casa Setecentista de Mariana/MG (ACSM): Inventário e testamento de Antonio José Ribeiro Bhering; Códice 291-1º Ofício/5600; Códice 44- 1º Ofício/1023.

Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana/MG (AECM): Arquivo pessoal de Dom Frei José da Santíssima Trindade (1820-1835): Arquivo2/gaveta 2/pastas 1 a 34.

Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte/MG (APM): Inventário do Fundo da Presidência da Província: PP 1/7-cx. 1; PP 1/7-cx. 2.

Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte/MG (APM): Jornal *O Universal*. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>>. Acessado em setembro, de 2012.

Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro/RJ (BN): Jornal *O Novo Argos*, Ouro Preto 1829 a 1834. Cópia do microfilme: PR SOR 01827/PRSOR 01828.

Referências

ANDRADE, Pablo de Oliveira. *A legítima representante: câmaras municipais e a institucionalização do Império liberal brasileiro (Mariana, 1822-1836)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2012.

CAMELLO, Maurílio José de Oliveira. *Dom Antônio Ferreira Viçoso e a Reforma do Clero em Minas Gerais no século XIX*. Tese (Doutorado em História) – FFLCH, USP, São Paulo, 1986.

CARRATO, José Ferreira. *Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1968.

CARVALHO, Flávio Rey de. *Um iluminismo português? A Reforma da Universidade de Coimbra (1772)*. São Paulo: Annablume, 2008.

CARVALHO, José Murilo. *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARVALHO, José Murilo; NEVES, Lúcia B. (Org.). *Repensando o Brasil do Oitocentos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

DOLHNIKOFF, Miriam. Elites regionais e construção do Estado nacional. In: *Brasil: formação do Estado e da nação*. São Paulo; Ijuí: Hucitec; Fapesp, 2003.

DOMINGUES, Francisco Contente. *Ilustração e catolicismo*. Teodoro de Almeida. Lisboa: Colibri, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Robert Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOUVÊA, Maria de Fátima S. *O império das províncias*. Rio de Janeiro, 1822-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; FAPERJ, 2008.

GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Org.). *O Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. 1.

JANCSÓ, István (Org.). *Brasil: formação do Estado e da nação*. São Paulo; Ijuí: Hucitec; Fapesp, 2003.

LIMA, José Arnaldo Coelho de Aguiar; OLIVEIRA, Ronald Polito de (Org.). *Visitas pastorais de Dom Frei José da Santíssima Trindade (1821-1825)*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro; Centro de Estudo Históricas e Culturais, 1998.

MAGALHÃES, Sônia Maria de. *A mesa de Mariana: produção e consumo de alimentos em Minas Gerais (1750-1850)*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.

MAIA, Moacir Rodrigo. A entrada solene de um bispo ilustrado em sua diocese no final do século XVIII. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <www.rbhcs.com>. Acessado em Agosto de 2012.

MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos*. Imprensa, atores políticos e sociabilidade na cidade imperial. São Paulo: Hucitec, 2003.

NEVES, Guilherme Pereiras das. A religião do Império e a Igreja. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Org.). *O Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. 1, p. 377-428.

OLIVEIRA, Alcilene Cavalcante de. *A ação pastoral dos bispos da diocese de Mariana: mudanças e permanências (1748-1793)*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

SAINT-HILAIRE, A. *Viagens pelas províncias do Rio de Janeiro e de Minas Gerais*. São Paulo; Belo Horizonte: EdUSP; Itatiaia, 1978.

SALES, Zeli Efigênia Santos de. O conselho geral da província e a política de instrução pública em Minas Gerais (1825-1835). Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2005.

SCHIAVINATTO, Iara Lis Franco. *Pátria coroada*. O Brasil como corpo político autônomo, 1780-1831. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

SILVA, Wlamir. *Liberais e o povo*. A construção da hegemonia liberal-moderada na província de Minas Gerais (1830-1834). São Paulo: Hucitec, 2009.

SOUZA, Françoise Jean de Oliveira. *Do altar à tribuna*. Os padres políticos na formação do Estado nacional brasileiro (1823-1841). Tese (Doutorado em História) – UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

TRINDADE, Raymundo. *Breve notícia dos seminários de Mariana*. Editada sob os auspícios da Arquidiocese de Mariana, 1951.

VILLALTA, Luiz Carlos. Educação: nascimento, haveres e gênero. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Org.). *História das Minas setecentistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Ser mestre de primeiras letras no termo de Mariana: desafios de uma profissão em construção (1772-1835)

Diana de Cássia Silva

Apresentar uma leitura sobre a educação, entre os séculos XVIII e XIX, é voltar os olhos para uma rede de valores e culturas que foram construídas e disseminadas na sociedade moderna a partir de referências como a racionalização da escrita, a catequização de práticas e saberes vinculados ao avanço da ciência que serviram como estratégias essenciais para o êxito do processo de escolarização legitimado pelo Estado (MAGALHÃES, 1996). Em Portugal e em seus domínios, os mestres de primeiras letras, sujeitos responsáveis por ensinar esses saberes, passaram a ser atingidos por mudanças nas estruturas políticas que indicavam uma nova organização da educação.

No ano de 1772, quando Pombal definiu que o ensino régio das primeiras letras seria uma atividade organizada pelo Estado, foi estabelecida uma série de normas com o objetivo de delinear o perfil do mestre a dar aulas, os conteúdos a serem ministrados, bem como os vencimentos a serem retirados do Subsídio Literário, que foi o primeiro imposto direcionado para a educação. À medida que os anos se passavam, a escola era transformada em um espaço para o cumprimento da promessa legislativa de formar bons cidadãos. Assim, é interessante compreender como os mestres se estabeleceram nesse espaço possibilitando uma leitura da escolarização na cidade de Mariana e seu termo (SILVA, 2004).

As reformas pombalinas fizeram parte das ações promovidas por Sebastião José de Carvalho e Mello, durante o século XVIII, com intuito de mudar a economia portuguesa colocando-a à frente dos outros países da Europa. Essas reformas foram realizadas no contexto iluminista, que trazia novas formas de o homem pensar a

sociedade e suas relações com o saber, além de questionar a posição central da Igreja no controle da sociedade (CARVALHO, 1978).

Com intuito de sistematizar o ensino em todos os níveis, as aulas régias foram definidas por uma legislação própria, em novembro de 1772, quando, além das reformas na universidade, os estudos das primeiras letras foram reorganizados. De acordo com essa reforma, as aulas seriam ministradas por candidatos aprovados e licenciados pela Coroa em um exame no qual eles receberiam a provisão que indicava o tempo das aulas, os conteúdos a ensinar, a postura que deveriam adotar perante seus discípulos e diante da sociedade. Também no mês de novembro, de 1772, a Coroa estabeleceu o Subsídio Literário para custear o sistema de Aulas Régias (CARDOSO, 2002).

O Subsídio Literário em Portugal e nas Ilhas de Açores e Madeira passou a ser cobrado sobre a produção de vinho, aguardente e vinagre. Já no Ultramar, o imposto insidia sobre a produção de aguardente e de carne bovina. A carta régia que estabeleceu esse imposto, em 1772, deixou clara a preocupação da Coroa em estruturar um meio eficiente e eficaz para custear a instrução. A nova contribuição evitaria uma série de problemas presentes na estrutura do ensino, como o abandono das aulas pelos mestres, o atraso dos ordenados por falta de recursos, e, ao mesmo tempo, possibilitaria um maior controle da Coroa sobre as escolas régias (SILVA, D., 2004).

O ordenado dos mestres de primeiras letras foi definido em agosto de 1772, quando a Coroa portuguesa passou a definir os “salários” de acordo com os locais onde ocorriam as aulas. Em Portugal, os mestres de primeiras letras de Lisboa recebiam anualmente o valor de 90\$000, os mestres das cabeças de comarcas recebiam o valor de 60\$000, enquanto que os mestres de outras localidades receberiam 40\$000 (ADÃO, 1997). Também no Brasil, o ordenado poderia apresentar valores diferenciados. Assim, na capitania de São Paulo, o valor do ordenado apresentou diferença: o mestre poderia ganhar de 120\$000 a 150\$000, em função do lugar em que lecionava (FRAGOSO, 1972). Já na capitania de Minas Gerias, dividida em quatro comarcas e oito termos¹ (ROCHA, 1995), os mestres passaram a receber da Coroa o valor de 150\$000, por ano.

¹ Os termos eram divisões das comarcas e sempre possuíam como sede uma cidade. Eles eram constituídos por arraiais e freguesias que formavam uma espécie de “complexo econômico” que supria o cenário urbano (BRAGA, 2002). No caso apresentado por este artigo, esse centro urbano é representado pela cidade de Ma-

O sistema de pagamento deveria ser realizado aos quartéis, ou seja, a cada três meses o mestre receberia o valor de 37\$500, o que correspondia a um salário mensal de 12\$500, ou um ganho diário de \$416. Era com esse valor que os mestres de primeiras letras deveriam se manter e, ainda, alugar salas onde poderiam receber seus alunos, pagar os mestres substitutos, caso precisassem, e comprar materiais para utilizarem no dia a dia de suas aulas.

Para receber seu ordenado, os mestres enviavam para a Câmara um documento informando o número e nomes dos alunos existentes, a filiação e a frequência, como definia a lei de 1772. A partir daí, o mestre recebia um “atestado”, espécie de documento comprovando que seus serviços foram corretamente prestados naquele trimestre. Esses registros representavam um controle da Coroa sobre a atuação dos mestres, pois seria a partir dessa lista que eles poderiam solicitar o pagamento de seus ordenados. Transcrevemos a seguir uma carta do mestre do Sumidouro que pedia à Câmara de Mariana seu atestado em 1830:²

Diz Antonio Ismenio Herculano Carlos de Freitas, que apresenta a relação de alunos, que freqüentarão a sua Aula de Primeiras Letras da Freguesia do Sumidouro, igualmente a Atestação de Sr. Juiz de Paz pela qual mostra o suplicante ter com geral satisfação desempenhado as obrigações de seu dever, e por virtude da qual requer a vossa Senhoria o Atestado do costume para com ele, requerer na Fazenda Pública o seu pagamento (AHCMM código 693).

Foi por meio do documento chamado Folhas Literárias que identificamos alguns pagamentos realizados pela Fazenda Mineira aos mestres de primeiras letras,

riana, que pertencia à comarca de Vila Rica. Segundo Andrade (1998), o termo de Mariana era um dos maiores em extensão territorial. Faziam parte de sua administração: Antonio Pereira, Barra Longa, Boa Vista, São Caetano, Camargos, Catas Altas, Cuité, São Domingos, Furquim, Inficionado, Paulo Moreira (hoje Alvinópolis), Piranga, Ponte Nova, Santa Cruz, Saúde, São Sebastião, Sumidouro, Presídio, São José Xopotó, Passagem de Mariana, e outros, sendo todos administrados pela Câmara Municipal da “Leal cidade de Mariana”.

² As pesquisas às diferentes fontes foram realizadas nos seguintes arquivos: Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Mariana (AHCMM), Arquivo Histórico da Casa Setecentista (AHCS), Arquivo Público Mineiro (APM), Arquivo Histórico Ultramarinho (AHU), Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional, Hemeroteca Pública de Minas Gerais. Não encontramos nenhum Atestado referente ao século XVIII nos arquivos consultados. Todavia, a estrutura desse texto segue as ordens estabelecidas pela Lei de 1772.

que trabalharam no período de 1793 a 1819 no termo de Mariana; nesses registros constatamos que os pagamentos não ocorriam nas datas corretas. Atrasos de mais de dois anos eram comuns. Vejamos o caso de Manoel Ferreira Velho, mestre de primeiras letras de Barra Longa, que contou com a ajuda de seu procurador para saber do tesoureiro como receberia seus pagamentos.

Tabela 1. Pagamento do mestre de Barra Longa

MESTRE	LUGAR	PERÍODO TRABALHADO	VALOR RECEBIDO	PERÍODO QUE RECEBEU
Manoel Ferreira Velho	Barra Longa	1793	150\$000	1798
		1794	37\$500	1798
		1794	37\$500	1798
		1794	37\$500	1798
		1794	37\$500	
		1796	150\$000	
		1817	37\$500	
		1817	112\$500	1819
		1818	37\$500	1819
		1818	75\$000	1819
				712\$500*

* Total pago ao mestre de Barra Longa

Fonte: APM, Coleção Casa dos Contos: MF 088, 101 e 122

Na TAB. 1, fizemos um acompanhamento dos pagamentos feitos ao mestre de Barra Longa a fim de visualizar os provimentos recebidos. Identificamos que o ordenado referente ao ano de 1794 foi pago em 1798, dividido em quatro parcelas, sendo que a última foi efetivada em abril de 1800 (MF. 095, G. E-4, V. 568, f.30 *apud* SILVA, D., 2004). Ainda são perceptíveis atrasos nos pagamentos realizados no decorrer do século XIX. Manoel Ferreira Velho faleceu em 1821 e a Fazenda ainda lhe devia 341\$375.

Os mesmos atrasos nos pagamentos fizeram parte da vida profissional de outros mestres que pesquisamos no termo de Mariana. Mas, constatada essa demora, uma pergunta nos instiga: por que um funcionário ficava tanto tempo sem receber? Quais relações existentes nessa sociedade permitiam sua sobrevivência? De outro modo, quais as estratégias utilizadas por esses profissionais para permanecerem tanto tempo sem receber, continuar vivendo e lecionando as disciplinas como determinava a lei?

Ao falar sobre a sociedade mineira setecentista, Marco Antônio da Silveira (1997, p. 99) relata que, neste *universo indistinto*, “a palavra, escrita ou falada” marcou as relações da população na medida em que o fiado e a dívida eram generalizados em toda a capitania. Podemos inferir que os mestres recorriam a expedientes como esses para arcar com despesas como o pagamento do aluguel das casas onde lecionavam, a alimentação, o vestuário e a compra de materiais utilizados para escrita de seus alunos.

Outra possibilidade encontrada pelos mestres régios seria pedir aos pais dos alunos algum tipo de pagamento em troca da educação oferecida a seus filhos, como faziam os mestres e professores particulares. O padre Agostinho Mattos, que lecionou gramática latina a muitos estudantes de Vila Rica, utilizava o seguinte critério: “aos mais pobres de graça aos menos pobres por menor estipêndio e aos ricos por moderado preço” (AHU, CX 62, Doc. 11). Todavia, acreditando apenas no compromisso dos pais em pagar por seus trabalhos, acabou ficando endividado, na medida em que não recebia o combinado. De acordo com esse professor, “as somas” que esses pais lhe deviam não eram relevantes para entrar com um processo na justiça. Para resolver o problema e continuar lecionando, ele pediu uma provisão à Coroa para que pudesse entrar com os processos na justiça sem precisar pagar as elevadas “telas judiciárias” (AHU, CX 62, Doc. 11).

Não somente a justiça era cara, mas os gastos diários de uma pessoa no século XVIII também pesavam no orçamento daqueles que deveriam arcar com suas despesas. Em Portugal, um mestre de primeiras letras apresentou um pedido de aumento de seu ordenado tendo como base os gastos com alimentação, vestuário e manutenção de sua aula. Segundo documento citado por Adão (1997, p. 436), para um “escolástico” viver “moderadamente” em Portugal, em 1774, “precisava de 50\$520 para pagar sua alimentação anual e que carece para lidar com inocentes Meninos de ceroulas, precisa infalivelmente, de um Moço para o servir; de uma casa capaz de ensinar a turba juvenil, com cadeira alta, e assentos, mesa, papel, tinteiro, tinta, penas, e instrumentos vapulante. Além do vestido para si, e Moço, com a limpeza do Mestre Régio: acrescento mais o preciso preparo da sua cozinha, e de sua Mesa, como são toalhas, toda precisa louça, etc. que tudo o acima dito é preciso indispensavelmente; e não pode o Mestre valer-se de outra agência, por lho não permitir a sua diária ocupação; e a vista de tanta despesa precisa, é impossível que possa qualquer Mestre ocupar cadeira, ainda de Escola, sem que lhe pague de ordenado, ao menos para tudo *cem mil réis*; ... (grifos nossos).

O valor de cem mil réis levava em consideração o fato de os mestres viverem sozinhos, pois aqueles que tinham família para sustentar precisariam ganhar um ordenado maior que 200\$000. De acordo com Áurea Adão (1997), o período assinalado pelo mestre foi marcado pelo aumento excessivo dos preços de produtos alimentícios e, mesmo assim, os ordenados dos mestres não tiveram aumento.

Em Minas Gerais, o ordenado dos mestres de Primeiras Letras era de 150\$000 e não significava uma maior valorização do trabalho, pois o custo de vida no Brasil era alto. Ângelo Carrara (1997) analisou a variação dos preços na capitania de Minas, de 1674 a 1807, e constatou que os preços dos gêneros de consumo cotidiano, como milho, farinha de mandioca e toucinho, tiveram aumentos exagerados nos anos iniciais da ocupação de Minas Gerais, quando “o auge da mineração” marcou as relações econômicas e sociais. Em meados do século XVIII, quando a população foi se estabelecendo nas diferentes localidades, os preços dos produtos citados sofreram deflação chegando a certa “estabilidade”, que somente foi quebrada em 1808, quando o ouro em pó deixou de ser a moeda que circulava em Minas.

Obedecendo às decisões vindas de Portugal, os ordenados dos mestres de Minas Gerais não apresentaram aumento algum no período de 1772-1826. Somente em 1827 esse valor foi alterado. Em 1828, o ordenado do mestre de primeiras letras passou a ser estabelecido de acordo com o número de alunos. O Conselho da Província informava que os valores dos alimentos “necessários à vida” possuíam “pouco, ou nenhuma diferença” entre as localidades. Assim, era nos lugares onde existiam mais pessoas que os preços desses alimentos apresentavam algum tipo de elevação. Esse fato justificava o aumento do ordenado dos mestres quando lecionavam para muitos alunos, em detrimento daqueles que lecionavam para um número menor, os quais poderiam receber os mesmos 150\$000 anuais (AHCMM, livro 126).

Quanto aos outros possíveis gastos dos mestres com o aluguel das casas ou salas onde funcionavam as aulas, Maria Beatriz Nizza da Silva (1993) informa que alugar casas era muito comum no Brasil colônia, pois, como eram os colonos ricos que possuíam casas próprias, sobrava para os demais a alternativa do aluguel para morarem nas cidades. O valor das casas alugadas em Minas Gerais podia ser diferenciado de região para região e mesmo de ano para ano (SAINT-HILAIRE, 1938). Já os móveis como cama, mesa e cadeira eram quase inexistentes na maioria das moradias dos brasileiros. Nas casas de Minas Gerais, do século XIX, Saint-Hilaire (1938, p. 186) observou a mesma situação, pois descreve que cadeira era um móvel raro nas moradias mais simples. Devido a essa escassez, utilizavam-se “bancos, tamboretas

de madeira e escabelos” (bancos pequenos), esses objetos eram colocados nas salas, parte da casa destinada às visitas.

Para avaliar o nível de circulação desses objetos, utilizamos os inventários de mestres e professores no Termo de Mariana, pois, como menciona Eduardo França Paiva (1993), os inventários nos levam a perceber um conjunto de relações sociais e materiais que nos transportam para parte do mundo cotidiano dessas pessoas. Visando à obtenção de mais informações sobre as salas onde poderiam ocorrer as aulas, consultamos cinco inventários pertencentes aos mestres de primeiras letras que atuaram no Termo de Mariana. Dois desses inventários pertenceram a professores que atuaram no século XVIII: João Teixeira Romão e Manoel Ferreira Velho. Os inventários do século XIX referem-se ao professor José Maria Martins, ao padre Candido Joaquim da Rocha e ao padre Francisco Xavier da França.

A análise feita sobre os inventários dos mestres do século XVIII revelou um contexto em que a escassez de móveis era bastante presente. No caso de João Teixeira Romão, que dava aulas em Furquim, suas posses se resumiam à casa que se encontrava na Rua Nova, em Mariana, avaliada em 80\$000. Ele morreu em 1819, deixando como herdeira sua mulher, já que não tinha filhos (AHCS, 2º ofício, código 49). Em seus bens não encontramos referências de móveis e nem de algum objeto ligado ao ensino das letras.

O mestre de Barra Longa, Manoel Ferreira Velho, era um homem possuidor de mais bens. Entre aqueles que foram inventariados encontramos roupas, ferramentas, escravos, novilhos e um pedaço de terra em Barra Longa, no valor de 50\$000. Ele declarou que não possuía filhos e que deixava como herdeiros Francisco do Carmo e João Pinto da Costa. Confirmando a afirmação de Maria Beatriz Nizza da Silva (1993, p. 130) de que “em todos os testamentos se faz referências às dívidas a pagar e as dívidas a cobrar, de estranhos ou dos próprios familiares”, Manoel Ferreira Velho também informou seus devedores, entre os quais a Fazenda Mineira, que lhe devia 341\$375, referente à sua atuação como mestre régio (AHCS, 1º ofício, código 117).

Nos três inventários do século XIX, observamos uma relação mais direta entre os objetos pertencentes aos mestres e sua atividade de ensino. Um dos inventários analisados pertencia a Augusto Xavier da França, que era professor de Gramática Latina da cidade. Esse professor pode ser considerado como um homem de posse, pois possuía casas, escravos, um número expressivo de roupas, além de uma biblioteca com mais de cem livros. Nomeou herdeira sua irmã, incumbindo-a de receber do Real Subsídio Literário os seus ordenados atrasados e que, ao recebê-los, ela deveria

pagar três mil cruzados à Fazenda, que serviria para o professor como um “desencargo de minha consciência de algumas faltas que tivesse tido no exercício de minha profissão” (AHCS, código 151, Auto 3.176, 1º ofício).

O padre Cândido Joaquim da Rocha atuava em Furquim, era possuidor de alguns livros, e era professor, como também o era João Maria Martins, da cidade de Mariana, ambos atuavam no atendimento as aulas de primeiras letras. A descrição de seus bens nos remete a um ambiente muito parecido ao que poderíamos chamar de “sala de aula”.

Tabela 2. Móveis dos mestres de primeiras letras no século XIX

MESTRES	QUANTIDADE	TIPO DE MÓVEL	VALORES EM RÉIS
João Maria Martins	6	Cadeiras de palhinha velhas	18\$000
	6	Cadeiras de campanha com assentos de chita	18\$000
	6	Bancos, um de encosto e cinco []	6\$000
	4	Tamborete coberto de couro	\$800
	1	Banco pequeno de carpinteiro velho	\$320
	1	Mesa de madeira branca com gavetas	4\$800
	1	Mesa pequena com gaveta	3\$000
	1	Mesa pequena comum pé quebrado	2\$400
	2	Mesas pequenas irmãs brancas e pés de jacarandá	8\$000
	1	Mesa pequena com gaveta e chave	1\$280
Total			43\$640

MESTRES	QUANTIDADE	TIPO DE MÓVEL	VALORES EM RÉIS
Cândido Joaquim da Rocha	12	Cadeira de palhinhas	36\$000
	2	Banco de encosto	3\$000
	11	Tamboretas cobertos de couro	2\$640
	2	Mesa pequenas [uncarxitadas]	11\$000
	1	Mesa lisa com duas gavetas	2\$500
	1	Mesa pequena ordinária	1\$500
	1	Mesa grande com duas gavetas	3\$000
	1	Mesa pequena com mais duas gavetas	3\$000
	1	Mesa redonda usada com gaveta	1\$500
	1	Mesa velha de cozinha	\$300
Total			64\$440

Fonte: AHCS Código 45, Auto 1011-2a. ofício; Código 52, Auto 1161-1a. Ofício

Os bens que mais chamam a atenção são as mesas, cadeiras e tamboretas que aparecem em grande quantidade, de diferentes modelos e tamanhos. Nesses dois inventários, é possível perceber gastos com móveis que poderiam ser utilizados nas salas desses mestres. Esses valores ficaram em torno de 29% a 43% do que os mestres de primeiras letras recebiam até o ano de 1827 (150\$000). Em 1832, o jornal *O Homem Social* publicou um anúncio sobre a venda de uma dúzia de cadeiras e uma cama “pelo preço mordico (*sic*) de 70\$000” (*O Homem Social*, 1832, v. 38). Nesse período, o ordenado do mestre de Primeiras Letras passara para 200\$000 e, mesmo sabendo que móveis não eram adquiridos anualmente, é possível identificar o peso desses valores.

O espaço e a própria estrutura da classe onde as aulas de primeiras letras aconteciam não faziam parte das preocupações do Estado no sentido de criar condições para a aprendizagem, no século XVIII. Nesse contexto em que era pouco comum a existência de mesas e cadeiras em todas as casas, as aulas régias eram estruturadas de acordo com as condições materiais dos mestres. No século XIX, essas mobílias passaram a ser mais frequentes, mas permanecia o problema em relação aos materiais voltados para o ensino da escrita, tais como: papéis, penas, lápis, pedras e tintas.

Os professores secundários recebiam anualmente valores que variavam de 400\$000 (quatrocentos mil réis) a 460\$000 (quatrocentos e sessenta mil réis), no século XVIII. Tivemos a oportunidade de analisar os valores pagos a 29 cargos que aparecem na Folha da Junta da Fazenda Real de Minas Gerais, o que permite dimensionar os vencimentos pagos aos professores a partir de alguns exemplos: um escrivão contador e deputado recebia 1:000\$000 por ano; o ouvidor da Comarca de Vila Rica 500\$000; o Juiz de fora da cidade de Marina 400\$000. Nessa relação de ordenados da Fazenda, apenas o “contínuo da Junta” recebia anualmente o valor de 150\$000, sendo que esse valor era o mais baixo. Em 1778, observamos na Folha Eclesiástica que cada um dos dez vigários que atuavam nas Paróquias das freguesias de Mariana recebia 200\$000, pago pelos cofres da Real Fazenda Mineira (ROCHA, 1995, p. 102).

Segundo Áurea Adão (1997, p. 286), “nos começos da segunda metade do século XVIII, já se reconhecia [que] a baixa remuneração dos docentes repercutir-se-ia nefastamente na função de ensinar”. Assim, poderiam ser o prestígio alcançado por um mestre na sociedade, ou mesmo a falta de empregos, as justificativas plausíveis para explicar a permanência deles nos cargos. Os baixos valores de seus salários sempre foram incompatíveis com sua responsabilidade social. Barão De Gerando, “uma das figuras de destaque na instrução primária popular, na França, no início do século XIX”, confirma esse fato:

Se o ordenado que deveis ter não se igualar a utilidade de vossos serviços, será mais outra circunstância que revele a dignidade de vossas funções. A sociedade neste caso vós é devedora e deve pagar-vos com estima, que é a moeda que vossas almas dão apreço (*apud* ROSA, 2001, p. 106).

Se considerarmos que este autor teve ampla circulação entre os educadores do século XIX, podemos considerar que as características apresentadas nessa consideração de De Gerando revelam que os mestres de primeiras letras continuaram a ser reconhecidos como importantes sujeitos na formação de uma criança, sem, contudo, possuírem reconhecimento equivalente em relação a sua remuneração.

Os ordenados dos mestres de primeiras letras, no período de 1772 a 1826, não foram alterados. A alteração somente ocorreu em julho de 1827, quando todos os mestres passaram a receber um “pisó” mínimo 150\$000. Em outubro desse mesmo ano, o valor mínimo do ordenado passou para 200\$000 e o máximo 500\$000. Para estabelecer esses valores, o Conselho do Governo relacionou, em 1828, a variação do ordenado de acordo com o número de alunos que os mestres ensinassem. Assim, um mestre receberia 200\$000, caso ensinasse para um grupo de cinquenta alunos. Acima de cinquenta alunos receberia acréscimos diferenciados: para ensinar a um grupo de cinquenta e um até cem alunos, além do ordenado de 200\$000, teria um acréscimo de \$500 por cada aluno; de cento e um a cento e cinquenta alunos a soma passaria a ser \$600; \$700 de cento e cinquenta a duzentos alunos; \$800 para ensinar de duzentos e cinquenta a trezentos alunos; e, por fim, 1\$000 para ensinar a um número superior a trezentos alunos. Em qualquer caso, a soma anual do ordenado não poderia ser maior que 500\$000 (AHCMM, código 751).

A estratégia de estipular o valor dos salários dos mestres em conformidade com o número de alunos foi considerada pelos dirigentes do Império como “administrativa”, à medida que o mestre precisava aumentar o número de alunos para conseguir um recebimento maior (APM, MF 001. G. E-7). Um novo Regulamento, editado em 6 de julho de 1832, estabeleceu que o ordenado dos “Professores Públicos” seria proporcional ao número de *fogos*³ existentes em um lugar: nas cidades e vilas que possuíssem mais de 500 casas, os professores públicos receberiam 400\$000,

³ Palavra utilizada do século XVIII ao XIX para se referir ao número de casas habitadas nas freguesias.

e, nos lugares em que o número de domicílios fosse abaixo de 500, o ordenado do professor seria 300\$000 (AHCMM, Livro 206).

Aumentar os ordenados dos mestres de primeiras letras, tendo como base o número de alunos, poderia igualar ou aumentar os salários deles em relação ao de um professor de Gramática Latina. Para evitar que os ordenados dos mestres fossem maiores, o Decreto de 1831 estabeleceu igualdade de salários, em todos os lugares onde os ordenados dos mestres de primeiras letras fossem superiores ao ordenado do professor de Gramática Latina (APM, MF 002, p. 147).

No século XVIII, as aulas régias, representadas pelos próprios mestres, foram estruturadas legalmente de forma a exigir dos candidatos ao magistério certos conhecimentos e atitudes determinadas pela Coroa. A Reforma de 1772 definiu de forma mais precisa as regras que os mestres de primeiras letras deveriam seguir. Tais regras foram passadas pela Coroa à Real Mesa Censória com o objetivo de construir um ensino de acordo com o que a Coroa pretendia. Na lei de 1772, a função dos mestres de primeiras letras era de ensinar a moral cristã, as boas formas dos caracteres e as regras de civilidade, consideradas indispensáveis à “felicidade do estado”. O objetivo final desse ensino era possibilitar a alguns alunos um estudo mais avançado para entrarem nos estudos maiores e, a uma grande maioria, os fundamentos do catecismo, a fim de que esses alunos continuassem sendo os “braços fortes para os trabalhos manuais” (CARDOSO, 2002, p. 315-316).

Com o estabelecimento do Império, o processo de seleção dos professores apresentou pequenas alterações. Aos bons costumes morais e religiosos foi acrescentado o juramento do candidato à Constituição do Império. Na Constituição promulgada em 25 de março de 1824, a educação foi centralizada e definida no artigo 32 como um direito de todo cidadão brasileiro que atendesse, além de alguns quesitos, a posição de não escravo na sociedade. No capítulo III, em seu artigo 28, consta que os empregados públicos ficavam responsáveis “pelos abusos e omissões no exercício de suas funções e por não fazerem responsáveis os seus subalternos”. O juramento da Constituição exigido para que a provisão fosse concedida visava a atender o prescrito nesse artigo: o professor de primeiras letras deveria ensinar seus subalternos (alunos) a respeitarem as leis em vigor, ensinando-os a serem verdadeiros cidadãos.

Porém, algumas pistas nos indicam que os mestres tinham o costume de fazer os exames finais e mesmo os horários das aulas de acordo com seus prazos e não respeitavam o que a lei determinava. Resolveu a Regência, em decreto editado em 6 de julho de 1832, no artigo 6º, exigir dos mestres o cumprimento dos horários dos

exames sob pena de serem multados caso a ordem fosse desobedecida. A multa de 30\$000 correspondia a 15% do menor ordenado do mestre que, nesse período, era 200\$000 (AHCMM, livro 719).

A prática de marcar horários e exames de acordo com o que eles, mestres e alunos, achavam ser melhor, e não respeitar a lei demonstra que os professores “permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo”. Por meio de suas práticas dissimuladas, acabavam conservando “sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante” (CERTEAU, 1994, p. 95). Todavia, para o Estado essa prática deveria ser extinta e, querendo “providenciar sobre a irregularidade com que se fazem os exames dos alunos das escolas de Primeiras Letras”, ficou determinado, em 1834, que os exames seriam feitos “dentro dos oito dias próximos as férias de dezembro, e dentro da oitava do espírito Santo” (AHCMM, livro 715).

Assim fiscalizar os mestres passou a ser uma prática crescente em Minas Gerais. Para Bernardo Pereira de Vasconcelos (1999), o número expressivo de pessoas instruídas em Minas não deixaria que os professores agissem de forma contrária à lei. Segundo ele, não apenas os moradores, mas também a imprensa ajudaria a instrução ao denunciar os erros desses profissionais. A esse respeito o autor comenta:

Não se apuram os conhecimentos; porque, como o ordenado vai correndo e contam-se os anos para a jubilação, quer se ensinem bem, quer mal, quer se tenham merecimento, quer não, os mestres entregam-se inteiramente ao ócio e os alunos fazem o mesmo à espera que se encha o tempo para obterem as cartas, pois é bem sabido que, quando o mestre dorme, os meninos brincam (VASCONCELOS, 1999, p. 43).

Na fala do deputado Bernardo Pereira de Vasconcelos fica visível a atitude destoante de alguns mestres que, segundo seu ponto de vista, prejudicavam o desenvolvimento da instrução. Eram esses mestres que deveriam ser vigiados. Na cidade de Mariana, o mestre João Maria Martins foi alvo de denúncia e foi à Câmara pedir o direito de resposta pela “calúnia que se fazia contra ele”. Apesar de os vereadores reconhecerem seu desempenho profissional, não deixaram de cumprir o que a lei exigia e pediram ao mestre que publicasse em editais e nos periódicos o dia do exame de seus alunos para que todos os moradores e autoridades pudessem acompanhar os avanços das crianças e reconhecessem a sua atuação. Sugeriram, também, que o local do exame poderia ser a própria casa da Câmara (AHCMM, livro 206).

Mas o que representava para um mestre de primeiras letras essa situação? Seria uma profissão vista por eles como uma possibilidade de ascensão social, ao ser reconhecido, inicialmente, como funcionário da Coroa? E depois do Império? Qual seria essa relação? Teria esse fato uma outra explicação? Segundo Antônio Nóvoa (1995, p. 18): “os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação”. Para o autor, a profissionalização do trabalho docente deve ser pensada em um processo múltiplo envolvendo a passagem de uma educação religiosa para uma educação secular movida pelo Estado e, nesse processo, aos professores é designada a função de serem “agentes políticos e culturais”.

Tendo como referência o entendimento estabelecido por Nóvoa (1995), a pesquisadora Denice B. Catani (2003) apresenta quatro movimentos que indicam a conformação da profissão docente: em primeiro lugar, teríamos a transformação da atividade do educador, quando este passa a desenvolver o magistério como a principal atividade; em segundo, o estabelecimento do campo legislativo em torno de sua função; em terceiro, a preocupação do Estado em criar instituições capacitadas para formar esses profissionais; e, em quarto, o estabelecimento de associações criadas por esses profissionais a fim de defender seus direitos.

Das reformas pombalinas à instauração das escolas públicas no Brasil, percebemos que os movimentos de conformação docente descritos pela autora nos ajudam a pensar e a entender a constituição desses sujeitos, mestres e professores, que passaram a atuar de acordo com as funções prescritas na lei, mas também fazendo nascer demandas, a partir de suas práticas. São astúcias que evidenciam que entre a lei escrita e os espaços de sua execução sempre existem as formas de fazer que não podem ser medidas apenas pelo texto legal: é preciso atentar para os contextos, para os meios materiais e para os sujeitos.

À guisa de uma conclusão, apontamos neste artigo os primórdios de uma rede educacional que foi implantada por meio de uma política colonial marcada por valores iluministas estendidos para o Termo de Mariana. Nessa localidade, foi possível identificar alguns desafios enfrentados pelos mestres de primeiras letras na execução de seu trabalho, na política de remuneração advinda do subsídio literário, das formas de pagamento e da construção do ser mestre como um lugar privilegiado na sociedade, apesar dos baixos ordenados. Tais mudanças foram possíveis por meio de ações que envolveram diferentes sujeitos na incorporação de normas e na construção de novas demandas presentes no processo da escolarização que possibilitaram a construção da profissão docente delineada por deveres, direitos, subversões e apropriações.

Fontes Documentais

ATAS DA CÂMARA MUNICIPAL. Livro: 206. Arquivo Histórico da Câmara municipal de Mariana.

COLEÇÃO CASA DOS CONTOS. MF 002, p.147 Arquivo Público Mineiro.

COLEÇÃO CASA DOS CONTOS: MF 088, 101 e 122. Arquivo Público Mineiro.

COLEÇÃO CASA DOS CONTOS: MF 095, G. E-4, V. 568, f.30 Arquivo Público Mineiro.

CORRESPONDÊNCIA recebida. Livro: 693.

CORRESPONDÊNCIA recebida. Livro 719 (Resolução da Assembleia Geral Legislativa 6 /6 /1832). Arquivo Histórico da Câmara municipal de Mariana.

CORRESPONDÊNCIA recebida. Livro 719 Arquivo Histórico da Câmara municipal de Mariana.

COLEÇÃO CASA DOS CONTOS: APM, MF 001. G. E-7. Arquivo Público Mineiro.

DOCUMENTO. 11, Caixa 62 Arquivo Histórico Ultramarino.

INVENTARIO de Augusto Xavier da França, códice 151, Auto 3176, 1º ofício. Arquivo Histórico da Casa Setecentista.

INVENTÁRIO de João Maria Martins, Códice 45, Auto 1011-2 ofício; INVENTÁRIO de Cândido Joaquim da Rocha, Códice 52, Auto 1161- 1º ofício Arquivo Histórico da Casa Setecentista.

INVENTARIO de João Teixeira Romão. Códice 49, 2º ofício. Arquivo Histórico da Casa Setecentista.

INVENTÁRIO de Manoel Ferreira Velho. Códice 117, 1º ofício. Arquivo Histórico da Casa Setecentista.

MISCELANIA. Livro715 Arquivo Histórico da Câmara municipal de Mariana.

O HOMEM Social, 1832. V. 38, p. 4. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

RESOLUÇÃO DA ASSEMBLEIA, livro 126 Arquivo Histórico da Câmara municipal de Mariana.

Referências

ADÃO, Áurea. *Estado absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

ANDRADE, Francisco Eduardo. Espaço econômico agrário e exteriorização colonial: Mariana das Gerais nos séculos XVIII e XIX. In: *Termo de Mariana: história e documentação*. Mariana: Imprensa Universitária da UFOP, 1998. p. 98-113.

BRAGA, Jesulino Lúcio Mendes. *Além da escravidão, convívio familiar entre cativos: Mariana (1872-1888)*. Dissertação (mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CARDOSO, Tereza Maria R. Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro. 1759-1834*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

CARRARA, Ângelo Alves. *Agricultura e pecuária na capitania de Minas Gerais: 1674-1807*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *Reformas pombalinas e a instrução pública*. São Paulo: Saraiva, 1978.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: FARIA FILHO, Luciano M. de; LOPES, Eliane M. Teixeira; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 585-600.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1: Artes de fazer.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Legislação como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. (Org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FRAGOSO, Myriam Xavier. *O ensino régio na capitania de São Paulo (1759-1801)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

MAGALHÃES, Justino. Um contributo para a história no processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do antigo regime. *Educação, Sociedade e Culturas*, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 5, p. 7-34, 1996.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995.

PAIVA, Eduardo França. Os inventários mineiros: fontes para a história colonial. *Caderno de Filosofia e Ciências Humanas*, 1, p. 26-29, out. 1993.

ROCHA, José Joaquim da. *Geografia da capitania de Minas Gerais*. Descrição geográfica, topográfica, histórica e política da capitania de Minas Gerais. Memória histórica da capitania de Minas Gerais. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Cultura, 1995.

ROSA, Walquiria Miranda. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SAINT-HILAIRE, Auguste. *Viagem pela província do Rio de Janeiro e Minas Gerais*. Tradução de Regina Regis Junqueira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

SILVA, Diana de Cássia. As reformas pombalinas e seus reflexos na constituição dos mestres de primeiras letras no termo de Mariana (1772-1835). In: VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. *Histórias de práticas educativas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 20-40.

_____. *O processo de escolarização no termo de Mariana (1772-1835)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Vida privada e cotidiano no Brasil*. Na época de D. Maria I e D. João VI. Lisboa: Estampa, 1993.

SILVEIRA, Marco Antônio da. *O universo do indistinto: Estado e sociedade nas Minas setecentistas (1735-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. 1750-1850. *Bernardo Pereira de Vasconcelos*. Organização e introdução de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Ed. 34, 1999.

Perfil dos domicílios com crianças nas escolas de instrução elementar da cidade de Mariana (1831)¹

Marcus Vinícius Fonseca

Introdução

Neste artigo, pretendemos tratar dos processos relativos à escolarização tendo como referência os grupos familiares que gravitavam em torno das escolas de instrução elementar, na cidade de Mariana, no ano de 1831. Para elaboração da análise, procuramos situar a questão em relação aos estudos sobre família que vêm sendo elaborados pela historiografia brasileira. Logo em seguida, apresentaremos as características do material de pesquisa que utilizamos e o perfil dos grupos familiares que tinham crianças frequentando as escolas de instrução elementar em Mariana, no ano de 1831.

No Brasil, as questões relacionadas ligadas à família se constituem como um tema tradicionalmente investigado pelos historiadores. Isso tornou possível um acúmulo de pesquisas que vêm passando por transformações substanciais em relação aos seus padrões de investigação. Neste sentido, pode-se dizer que a trajetória percorrida pelas pesquisas implicou a superação de um esquema explicativo que se valia de um modelo único de família, passando-se à construção de uma abordagem plural que admite vários tipos de grupos familiares.

¹ Este artigo foi produzido a partir da pesquisa *Sentidos e significados da escolarização para a população negra de Minas Gerais no século XIX*, desenvolvida com apoio da Fapemig e do CNPq.

Inicialmente, os estudos que foram realizados, no Brasil, se concentraram quase que exclusivamente na descrição do grupo familiar patriarcal. Este era tido como um grupo composto pelo núcleo conjugal, seus filhos, parentes, agregados e escravos que se encontravam abrigados sob o domínio de um patriarca que se projetava como detentor do poder e da riqueza.

O conceito de família patriarcal tinha como elemento organizador a precária constituição política da sociedade brasileira que, sobretudo no período colonial, se caracterizaria por uma ausência do Estado que teria permitido aos grandes proprietários reterem em suas mãos um poder que teria feito deles *senhores das terras e das gentes*. A partir do século XIX, esta realidade se modificaria passando por transformações que também se explicariam por meio de mudanças políticas. Estas se ligariam a uma ação mais efetiva do Estado que teria progressivamente minado o poder dos grandes patriarcas.

Este processo teria culminado com a transformação da família patriarcal que, ao perder sua função produtiva, teria se transformado em família nucleada passando a se organizar a partir dos laços de afeto (TERUYA, 2000).

O modelo explicativo que pretendia abarcar a sociedade brasileira em diferentes períodos e espaços passou por um intenso processo de revisão, cujo resultado foi o estabelecimento de uma descrição mais complexa para o processo de organização da família brasileira. Para Samara (1997, p. 10):

O início desse processo de revisão dos grandes mitos e arquétipos sobre a sociedade brasileira, ocorridos nos anos 70, deu base para que os estudos realizados na década de 80 se caracterizassem por uma maior pluralidade. Esses vão tratar, sobretudo, do papel dos sexos, do casamento, do concubinato, da sexualidade, das famílias, dos segmentos expropriados e do processo de transmissão de fortunas. Inventários, testamentos, processos de divórcio e de legitimação, crimes, autos cíveis, entre inúmeros outros documentos, ao serem analisados levantaram questões e romperam enraizamentos perpetuados por gerações de estudiosos, definindo, a partir desse momento, novas imagens da família brasileira.

A nova imagem da família na historiografia brasileira passou a ser caracterizada pela pluralidade de abordagens que, de um lado, estabeleceram limites para a forma como se utilizava o conceito de família patriarcal e, de outro, movimentaram-se em direção a um processo de construção de outros modelos familiares que

passaram a ser admitidos como elementos explicativos da dinâmica social. Desta forma, podemos dizer que os estudos sobre família têm investido no processo de descrição de diferentes modelos e também na análise relativa às particularidades dos grupos representados por diferentes sujeitos.²

Esse movimento empreendido pelos estudos sobre família em torno de modelos e sujeitos não necessariamente contempla os movimentos da história da educação, que tem uma forma particular de lidar com este tema. Na história da educação, os estudos sobre família têm privilegiado as abordagens que tratam da sua relação com a escola como instituição imprescindível ao processo de afirmação das modernas formas de socialização.

No artigo “Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação”, Luciano Mendes Faria Filho (2000, p. 45) dá os seguintes contornos ao problema:

No Brasil, ao longo do século XIX, a instituição escolar vai lenta, mas inexoravelmente, se fortalecendo como o *locus* fundamental e privilegiado de formação das novas gerações, estando diretamente relacionados a este fato a expansão da escolarização, o processo de profissionalização do magistério primário, dentre outros fatores. Neste processo, ela desloca, como já foi observado por diversos autores, outras instituições (família, igreja, etc.) de seus lugares tradicionais de socialização, considerando-as, na maioria das vezes, incapazes de bem educar diante de uma sociedade que se urbaniza e se complexifica, que supõe novas dinâmicas e padrões de comportamento... No seu conjunto, em suas mais diversas elaborações, estas ações mostram uma intenção colonizadora da escola em relação à família, entendida esta tarefa como um momento fundamental da ação reformista da escola em face da realidade social mais ampla.

² Um bom exemplo desse processo de transformação pode ser representado pela tematização das experiências familiares que envolviam os escravos. Este era um tema totalmente negligenciado pela historiografia, passando a ser investigado com regularidade, chegando até mesmo a ponto de ofuscar as pesquisas em relação a outros grupos sociais. Segundo Botelho (2004, p. 3), “ironicamente, a família escrava acabou sendo mais estudada que a família livre, fazendo com que hoje tenhamos uma bibliografia mais rica nesse campo que era praticamente ignorado a poucas décadas atrás”.

A temática sobre família nos estudos de história da educação tem sido abordada prioritariamente a partir de suas relações com a escola. Esta característica de tratamento está relacionada com a força do conflito entre a escola e a família enquanto instituições concorrentes no processo de socialização das novas gerações (CUNHA, 2000).

Não podemos deixar de considerar o fato de que estes estudos tendem a tratar o problema tendo como ponto de referência fontes documentais ligadas ao contexto escolar. Desta forma, é a partir desse polo que o problema é investigado. Isso por sua vez determina uma visão cujo ponto de referência básico é o modelo escolar de socialização. É preciso considerar também a dificuldade de encontrar materiais de pesquisa que possibilitem uma investigação diferente deste padrão. Ou seja, fontes documentais que permitam a construção de perspectivas de abordagem que tratem do tema a partir do polo representado pelos grupos familiares.

Neste sentido, gostaríamos de chamar a atenção para a importância das listas nominativas de habitantes como um material de pesquisa que contém dados relativos aos grupos familiares que se encontravam relacionados com os processos de escolarização.

A lista nominativa de habitantes de Mariana e a classificação dos grupos familiares com crianças nas escolas

A lista nominativa de habitantes de Mariana, de 1831, é um material proveniente de uma documentação censitária referente a uma das primeiras tentativas de contagem da população de Minas Gerais, no século XIX.³ Esse material reúne informações gerais sobre a população da cidade e foi organizado a partir dos domicílios. Nele encontramos o registro do *nome* de cada um dos moradores, a *qualidade* (branco, preto, pardo, crioulo, africano, índio), a *condição* (livres ou escravos), a *idade*, o *estado civil* e a *ocupação*, ou seja, a atividade exercida por cada indivíduo. No campo

³ A história das tentativas de contagem da população de Minas Gerais ainda não é clara e há informações desencontradas entre os pesquisadores que tratam do assunto. Segundo Bergad (2004, p. 153), “o primeiro censo que abrangeu toda a capitania foi realizado em 1776, seguido por contagens gerais da população em 1776, 1808, 1831, 1833-1835, 1854-1855 e pelo censo brasileiro de 1872, publicado e bastante conhecido”. O Arquivo Público Mineiro tem em seu acervo listas de vários distritos, em diferentes épocas.

que se refere à ocupação, encontramos o registro dos indivíduos que se encontravam em processo de escolarização.

Nesta lista também encontramos o registro do parentesco entre os membros do domicílio, ou outras formas de designação, como a condição de agregado, ou exposto. Portanto, nesse documento podemos encontrar elementos que indicam a relação entre as pessoas que viviam no domicílio, o que permite uma aproximação com a estrutura dos grupos familiares dos indivíduos que, naquele período, viviam em Mariana. Para uma compreensão mais clara a respeito das informações contidas nessa documentação, apresentamos a seguir um dos domicílios que constam na lista de Mariana, em 1831:

HABITANTES	QUALIDADE	CONDIÇÃO	IDADE	ESTADO	OCUPAÇÃO
Alferes Bernardo Pinto Monteiro	Branco	Livre	56	Casado	Escrivão general mor
D. Maximiana Joaquina	Branco	Livre	43	Casada	...
José Mariano Pinto Monteiro (filho)	Branco	Livre	21	...	Negociante
Felicissimo (filho)	Branco	Livre	14	...	Escola
D. Maria (filha)	Branco	Livre	12	...	...
Joaquim (filho)	Branco	Livre	10	...	...
D. Francisca (filha)	Branco	Livre	4	...	...
Bernardo (filho)	Branco	Livre	12	...	...
Quitéria Gonçalves (agregado)	Parda	Livre	60	...	...
Pedro	Preto	Cativo	36	...	...
Maria Antonia	Preto	Cativo	32	...	...

Figura 1. Domicílio de Bernardo Pinto Monteiro – 1831

Fonte: Lista nominativa de habitantes de Mariana.

Nesse domicílio encontramos a família do Alferes Bernardo Pinto Monteiro, que era casado e estava acompanhado de sua esposa e seis filhos (quatro homens e duas mulheres). Além do núcleo familiar, encontramos também integrantes que não aparentavam nenhum tipo de parentesco, como a agregada Quitéria Gonçalves e os escravos Pedro e Maria Antônia. A classificação de raça/cor indica uma hierarquia na definição da *qualidade* dos membros do domicílio, pois o núcleo familiar foi todo ele assinalado como branco, enquanto os demais foram classificados em outros grupos a partir de uma hierarquia racialmente estruturada. A agregada Quitéria foi considerada

como parda e os escravos (Pedro e Maria Antônia) foram apresentados como pretos, dessa forma, é possível constatar que as distâncias sociais eram acompanhadas, ou reforçadas, por diferenciações raciais.

No último campo de registro encontramos a ocupação do chefe do domicílio, de seu filho mais velho e do indivíduo que estava na escola. Geralmente as listas nominativas indicam apenas a ocupação do chefe do domicílio, deixando em branco a situação dos demais, isso aponta para o nível de dependência dos outros membros com aquele que ocupava a chefia, pois, na maioria das vezes, era em torno dele que se organizava a atividade produtiva do grupo.

O registro dos indivíduos que estavam na escola indica que houve uma preocupação em privilegiar esta informação, ou seja, ela foi colocada em um nível de importância semelhante à ocupação do chefe do domicílio. Isso revela o nível de consolidação da escola no espaço representado pela cidade de Mariana. Em relação aos objetivos deste artigo, representa a possibilidade de classificar o grupo familiar, ou os domicílios, onde viviam os indivíduos que foram assinalados como frequentadores das aulas de instrução elementar.

A lista nominativa de Mariana apresenta a relação de parentesco entre os membros do domicílio e também a condição de diferentes sujeitos. No entanto, estas informações estão distribuídas de uma forma irregular, ou seja, são assinaladas em alguns casos e omitidas em outros. Desse modo, não podemos ter certeza do nível de relação entre os membros do domicílio quando consideramos apenas as listas nominativas como material de pesquisa. Esta irregularidade pode ser parcialmente corrigida à medida que o contato com as listas permite compreender a sua lógica de preenchimento e ordenamento das informações. Assim, é possível perceber que em primeiro lugar sempre aparece o chefe do domicílio, em seguida os registros do cônjuge, dos filhos e, por fim, dos agregados e escravos.

Essa lógica de ordenamento permite a visualização de um grupo familiar no interior do domicílio, mas sempre há dúvidas nessa classificação construída a partir da compreensão da forma de preenchimento das informações. A dificuldade se amplia quando encontramos um grupo que não estava organizado a partir de um casal, pois nesses casos é mais difícil avaliar se havia parentesco entre os membros do domicílio.

Em Mariana, há vários domicílios que eram organizados sem as relações de parentesco como elemento aglutinador do grupo. Isso está ligado a uma realidade que remonta às sociedades do período pré-industrial, pois, segundo Laster (1984,

p. 139), o elemento fundamental destas unidades de moradia era sua existência como grupo de trabalho:

Tomemos pois o domicílio com característica de grupo de trabalho, ou seja, aquele onde as pessoas que nele viviam estavam associadas para fins produtivos, sendo a produção mais importante que a moradia. Alguns, ou mesmo todos os membros desse grupo, podiam estar associados para atender também a vários outros fins. A estrutura desta pequena sociedade é de tal sorte que a associação é limitada e em grande parte determinada por seu caráter de grupo de trabalho.

O trabalho era uma instância fundamental em relação ao processo de organização dos domicílios do século XIX. Um indicativo disso é a apresentação de livre e escravos como parte integrante das unidades de moradia que são descritas pelas listas nominativas, ou seja, o que legitimava essa coexistência era a importância do trabalho como elemento de estruturação dos domicílios. Dessa forma, o que justificava a reunião de indivíduos de condições tão díspares (livres, escravos e agregados) era o fato de que os domicílios eram espaços de moradia e trabalho. Algo diferente da experiência construída nas sociedades modernas, período em que o espaço de trabalho tende a ser organizado fora dos domicílios.

Portanto, tendo como referência as listas nominativas e considerando a pluralidade de indivíduos presentes nos domicílios, podemos considerar que na maioria dos casos há um grupo que possui relações de parentesco, mas não é possível uma definição segura dos membros e o grau de proximidade entre eles. Isto impede que possamos utilizar de forma exclusiva a ideia de família para descrever o grupo ao qual estavam ligados os indivíduos que frequentavam escolas de instrução elementar.

Para superar as dificuldades relativas às características do material escolhido para análise, construímos uma classificação que descreve os domicílios a partir de um modelo de classificação do tipo familiar. Para classificar os domicílios a partir de um modelo do tipo familiar, desconsideramos as pessoas que foram registradas como escravas e utilizamos como referência o chefe do domicílio, pois a este indivíduo estavam ligados os demais que geralmente tinham com ele uma relação de dependência.

A partir desse modelo centrado na figura do chefe do domicílio, criamos cinco categorias que permitem descrever as unidades de moradia a partir de uma classificação do tipo familiar: domicílio de grupo familiar simples, domicílio de grupo

familiar com agregado, domicílio de grupo familiar ampliado, domicílio de grupo chefiado por homem, domicílio de grupo chefiado por mulheres.

As três primeiras categorias que construímos têm em comum o fato de encontrarmos cônjuges no interior do domicílio. Assim, a classificação considerou não só o chefe, mas também o fato de ele ter uma situação conjugal reconhecida como legítima por aqueles que elaboraram a lista. Portanto, encontramos nessa situação um homem que ocupava a chefia do domicílio, que foi registrado como casado e que estava acompanhado por sua esposa.⁴

A primeira entre estas três categorias que registram domicílios em que havia pessoas casadas foi denominada de *domicílio de grupo familiar simples* por corresponder ao padrão mais convencional de família para o mundo ocidental, ou seja, aquele em que há um homem e uma mulher reconhecidos como um casal e acompanhados por filhos.

HABITANTES	QUALIDADE	CONDIÇÃO	IDADE	ESTADO	OCUPAÇÃO
Lucio Ferreira do Bonfim	Pardo	Livre	30	Casado	Ferrador
Rita Ferreira	Pardo	Livre	22	Casado	...
João	Pardo	Livre	01	...	...

Figura 2. Domicílio de Lucio Ferreira do Bonfim – 1831

Fonte: Lista nominativa de habitantes de Mariana.

No *domicílio de grupo familiar com agregado* temos todos os elementos relativos à definição do grupo anterior, mas sempre há uma ou mais pessoas que não possuem parentesco com os membros do grupo e foram designadas como agregados. A lista nominativa de habitantes de Mariana registra formalmente a condição de agregado, assim, estes indivíduos têm esta condição assinalada após a apresentação do seu nome. Em Mariana, havia uma população de 2.972 indivíduos, sendo que destes 247 foram designados como agregados, ou seja, 8,3% do total.

⁴ Quando há cônjuges, o homem é sempre registrado como chefe do domicílio.

HABITANTES	QUALIDADE	CONDIÇÃO	IDADE	ESTADO	OCUPAÇÃO
Jose Marianno da Crus	Pardo	Livre	50	Casado	Escrivão de órfãos
Faustina Placencia da Silva	Pardo	Livre	40	Casado	...
Guilherme Marianno da Crus	Pardo	Livre	20	Solteiro	Negócio
José Pedro	Pardo	Livre	06	...	Escola
Joaquim	Pardo	Livre	12	...	...
Pedro Alexandre do Vale (agregado)	Cabra	Livre	66	Solteiro	Sapateiro
Francisca	Crioula	Cativa	80	Viúva	...
Manoel	Preto	Cativa	55	Solteiro	Cego

Figura 3. Domicílio de José Mariano da Crus – 1831

Fonte: Lista Nominativa de Habitantes de Mariana.

A categoria de *domicílio de grupo familiar ampliado* descreve aqueles em que havia mais de um casal, ou seja, onde encontramos o chefe, sua esposa e outro casal, que podia inclusive estar acompanhado por filhos. Em geral, o segundo casal era formado a partir de um descendente direto do primeiro (filho ou filha), o que representaria uma situação de parentesco semelhante à das famílias simples e a vinculação de membros (genro ou nora) como membro do grupo. Optamos pelo conceito de grupo familiar ampliado por levar em conta a situação de legitimidade matrimonial dos casais presentes no mesmo domicílio.

HABITANTES	QUALIDADE	CONDIÇÃO	IDADE	ESTADO	OCUPAÇÃO
Eduardo Ferreira Mesquita	Pardo	Livre	43	Casado	Pedreiro
Maria dos Santos	Pardo	Livre	39	Casado	...
Joaquina Ferreira	Pardo	Livre	19	Solteiro	...
José Pereira Sales	Pardo	Livre	40	Casado	Sapateiro
Cândida Ferreira	Pardo	Livre	23	Casado	...
Anna	Pardo	Livre	99	...	...

Figura 4. Domicílio de Eduardo Ferreira Mesquita – 1831

Fonte: Lista nominativa de habitantes de Mariana.

A categoria *domicílio de grupo chefiado por homens* e *domicílio de grupo chefiado por mulheres* foi construída tendo como referência exclusiva a situação de chefia

da unidade de moradia. Estas duas categorias foram aplicadas a uma série de situações que apresentam domicílios em que a chefia era ocupada por um indivíduo que foi registrado como solteiro ou viúvo, não sendo possível definir com clareza a relação com os outros membros. Por exemplo, quando temos uma mulher registrada como viúva, é possível intuir que alguns membros do domicílio eram seus descendentes diretos, mas é difícil ter certeza em relação a esta afirmação.

HABITANTES	QUALIDADE	CONDIÇÃO	IDADE	ESTADO	OCUPAÇÃO
D. Sebastiana Claudina	Branca	Livre	37	Viúva	Costureira
D. Maria	Branca	Livre	20	Solteira	...
Maria Felicia (exposta)	Branca	Livre	11	Solteira	...
Maria Joanna (agregada)	Crioula	...	50	Solteira	...
Carolina	Pardo	...	11	Solteira	...
Antonio	Preto	Cativo	30	Solteiro	...
Malaquias	Preto	Cativo		Solteiro	...
Roza	Preto	Cativo		Solteiro	...

Figura 5. Domicílio de Sebastina Claudina – 1831

Fonte: Lista nominativa de habitantes de Mariana.

Em outros casos, temos domicílios que eram chefiados por membros do clero que estavam acompanhados por uma série de pessoas, é provável que nesses casos não houvesse ligação de parentesco, mas todos eram listados em uma situação de aparente dependência para com o chefe. Temos, ainda, aqueles domicílios onde encontramos indícios de que os membros eram irmãos da pessoa que ocupava a chefia, mas não é possível afirmar com certeza que se tratava de um grupo familiar organizado a partir de relações de parentesco.

HABITANTES	QUALIDADE	CONDIÇÃO	IDADE	ESTADO	OCUPAÇÃO
Padre José da Crus	Branco	Livre	34	Solteiro	Capitão da Sé, Sacerdote
D. Margarida Pereira da Costa	Branco	Livre	84	Viúvo	...
Egídio Lopes	Branco	Livre	14	Solteiro	Estudante
Jeronimo Lopes	Branco	Livre	13	Solteiro	...
Joaquina	Preto	Cativo	50	Solteiro	...

Figura 6. Domicílio de José da Crus – 1831

Fonte: Lista nominativa de habitantes de Mariana.

Portanto, para contornar as incertezas em relação aos membros destes grupos que eram chefiados por pessoas solteiras ou viúvas, utilizamos para efeito de classificação a designação de *domicílio de grupo chefiado por homem* ou *domicílio de grupo chefiado por mulher*. A distinção de gênero é importante nestes casos, pois permite visualizar um padrão de comportamento que apresenta diferenças entre os dois sexos e, como veremos, isto está relacionado com a inserção de crianças nas escolas.

Características da população de Mariana e dos domicílios com indivíduos nas escolas de instrução elementar

Em 1831, Mariana era uma cidade relativamente desenvolvida, contava com uma população de 2.972 habitantes, que estavam distribuídos por 596 domicílios. Esta população era composta por 1.448 indivíduos do sexo masculino e 1.524 do sexo feminino. A cidade possuía uma quantidade significativa de escravos, 854 indivíduos foram registrados nesta condição, ou seja, 28,7% da população total.

Do ponto de vista da classificação racial, temos uma cidade predominantemente negra, isso pode ser constatado quando agregamos aqueles que foram classificados como pretos, pardos, crioulos e cabras, que compunham 2.314 habitantes, ou 77,8% da população. Os brancos eram no total 655 indivíduos (22,01%), temos ainda 03 indivíduos que foram classificados como índios.⁵

Quando apresentamos as cinco categorias que utilizaremos para analisar os grupos aos quais estavam ligados os indivíduos que foram assinalados como em processo de escolarização, deixamos claro que pretendíamos classificar os domicílios a partir de um modelo que se aproximasse do tipo familiar, por isso os escravos não foram considerados na elaboração das categorias que construímos.

Em contrapartida, quando consideramos os domicílios como espaços organizados a partir da sua existência como grupo de trabalho, indicamos o fato de que pessoas livres e escravas compartilhavam o mesmo espaço, porém, é preciso reconhecer que isso não implicava um nivelamento das relações que existiam entre estes indivíduos. O fato de dividirem o mesmo espaço não os transformava em iguais, pois havia uma distância considerável entre estas duas situações. Dessa forma,

⁵ Para uma análise sobre os termos de classificação racial da população negra, ver: Fonseca (2009).

desconsideramos terminantemente qualquer possibilidade de tratar os escravos como parte do grupo familiar ligado ao núcleo senhorial.

No entanto, se entendemos como impertinente qualquer classificação que considere os escravos como parte do grupo do tipo familiar que estava ligado ao chefe do domicílio, isso não quer dizer que sua presença nas unidades de moradia não fosse revestida de significado. Tendo como referência a importância dos escravos no mundo privado, construímos uma classificação que tem por objetivo avaliar seu nível de presença nos domicílios em que havia indivíduos nas escolas. Para isso, consideramos todos os domicílios que registraram crianças nas escolas da lista de Mariana, em 1831, classificamos os que possuíam escravos e em seguida o número de escravos em cada um deles.

A lista nominativa de Mariana registrou 65 crianças na escola de instrução elementar e elas estavam distribuídas em 46 domicílios. Em 29 deles encontramos apenas pessoas livres em meio aos seus moradores, ou seja, em 63% dos domicílios com indivíduos nas escolas de instrução elementar não havia escravos. Em 17 domicílios encontramos escravos sendo que destes a maioria contava com um número entre um a três escravos, onze deles se encontravam neste intervalo, quatro domicílios possuíam entre quatro e seis escravos e dois possuíam mais de dez escravos.

Os dados relativos à presença de escravos nos domicílios com indivíduos nas escolas de instrução elementar estão em absoluta correspondência com aqueles que se referem à cidade de Mariana como um todo, onde encontramos uma maioria de moradias apenas com pessoas livres. A lista nominativa de Mariana registra um total de 596 domicílios, em 63% deles não havia pessoas assinaladas como escravas. Naqueles em que havia, a maioria encontrava-se no intervalo de um a três, com um total de 25% dos domicílios.⁶

Portanto, quando consideramos a presença de escravos nos domicílios dos indivíduos registrados nas escolas, encontramos indícios claros de que não se tratava de uma elite. Se considerarmos a posse de escravos como elemento de atribuição de *status* econômico, constatamos que a maioria das moradias não possuía escravos e estes, quando se faziam presentes, eram em um número reduzido, ou seja, entre um e três.

⁶ Esta proximidade também pode ser considerada em relação à província de Minas Gerais onde, segundo Clotilde Paiva (1996), havia 67% de moradias sem escravos.

Os domicílios que possuíam crianças nas escolas eram habitados por um pequeno número de pessoas, isso se torna evidente quando consideramos os indivíduos livres que neles viviam. Na maioria deles encontramos de duas a cinco pessoas livres como habitantes do domicílio, como pode ser visto no GRÁFICO 1:

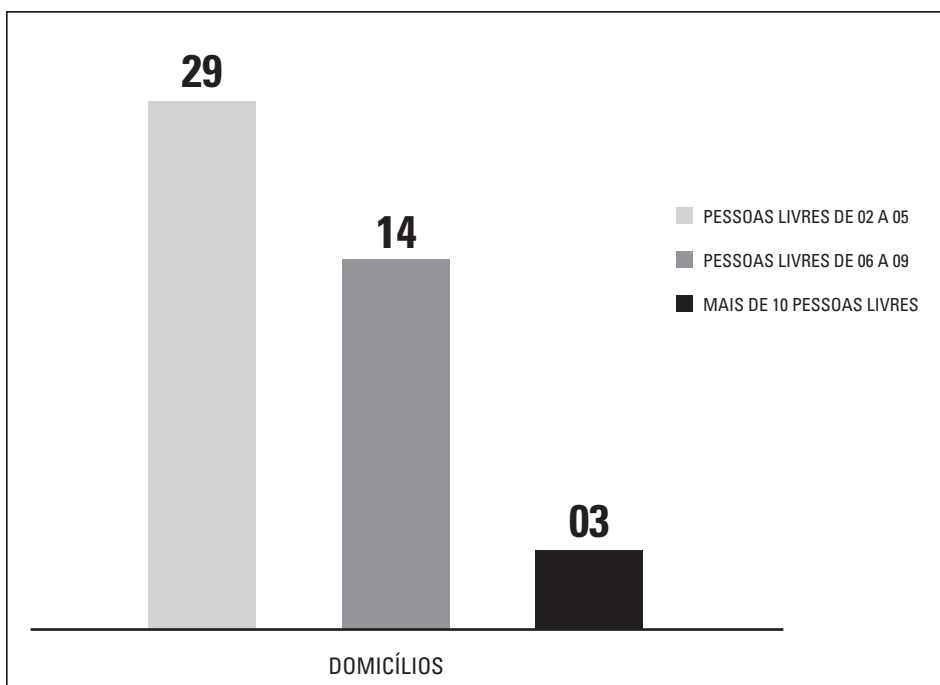


GRÁFICO 1. Número de pessoas livres nos domicílios com crianças nas escolas de instrução elementar – 1831

Fonte: Lista nominativa de Mariana, 1831.

Uma das características mais interessantes de Minas Gerais, no século XIX, era o fato de que havia um predomínio dos negros nas escolas de instrução elementar. Isso foi constatado quando consideramos o perfil das escolas de dez distritos da região mineradora central, ou seja, aquela que se desenvolveu a partir da mineração e que se encontrava em torno da Comarca de Ouro Preto e da Comarca do Rio das Velhas, onde encontramos cerca de 70% dos alunos classificados como pardos, crioulos, ou cabras (FONSECA, 2009).

Nos anos de 1830, Mariana era um Termo da Comarca de Ouro Preto, e o perfil dos alunos das suas escolas elementares acompanhava aquele que encontramos para

toda a região central de Minas, pois, de acordo com as listas nominativas, 60% dos alunos da instrução elementar podiam ser considerados como pertencentes à população negra (pardos, crioulos, cabras):

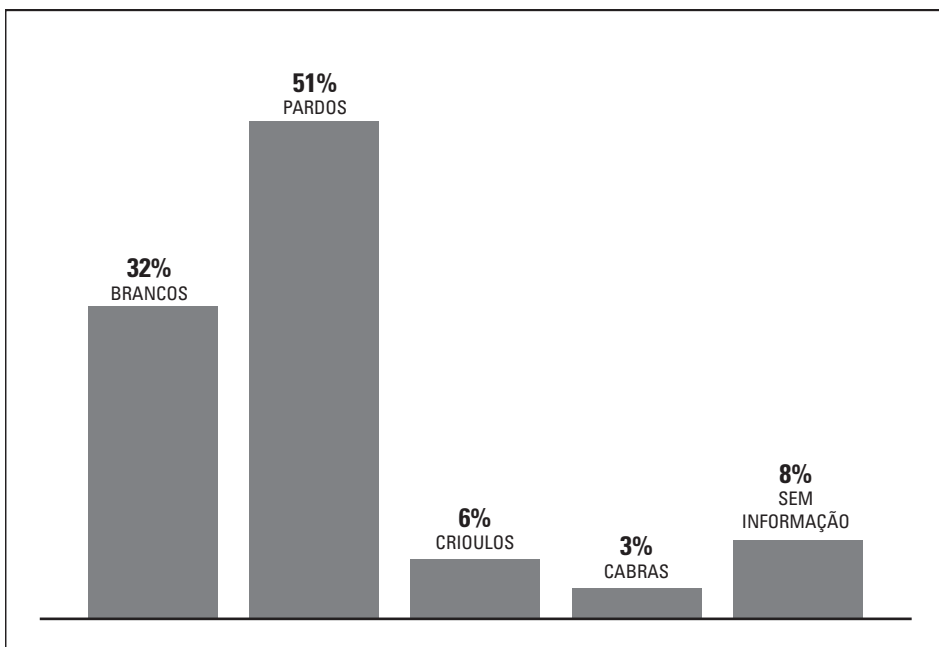


GRÁFICO 2. Perfil racial das crianças nas escolas de instrução elementar de Mariana – 1831 (%)

Fonte: Lista nominativa de Mariana, 1831.

O conjunto dos dados relativos aos domicílios onde viviam alunos das escolas de instrução elementar indica que estes grupos possuíam uma situação econômica que os colocava fora dos grupos mais favorecidos economicamente. Esta afirmação é corroborada pelos dados relativos à posse de escravos que, como vimos, não se faziam presentes na maioria dos domicílios e, mesmo quando encontramos trabalhadores cativos, estes apareciam em pequena escala.

Na mesma direção seguem os dados relativos às atividades exercidas pelos chefes de domicílio. Como pode ser visto no QUADRO 1, em que apresentamos o ofício das pessoas que se encontravam na condição de chefe do domicílio:

QUADRO 1. Lista das ocupações dos chefes de domicílios com crianças nas escolas de instrução elementar de Mariana

Costureira.....	10	Alfaiate.....	01
Rendeira/fiandeira.....	06	Faiscador.....	01
Venda.....	05	Porteiro.....	01
Lavadeira.....	02	Barbeiro.....	01
Eclesiástico.....	02	Ferreiro.....	01
Escrivão.....	02	Jornaleiro.....	01
Carpinteiro.....	02	Chácara.....	01
Negociante.....	01	Músico.....	01
Seleiro.....	01	Menorista.....	01
Escrevente.....	01	Meirinho.....	01
Sapateiro.....	01	Minerador.....	01
Ourives.....	01	Sem informação.....	01

Fonte: Lista nominativa de Mariana, 1831.

Nesse quadro, encontramos uma diversidade de atividades exercidas pelos chefes dos domicílios. É preciso destacar que as atividades que aparecem com maior frequência estavam ligadas às dimensões mais simples dos processos de produção, ou estavam ligadas aos setores de serviços. Isso pode ser tomado como mais um indicativo de que os indivíduos que estavam na escola eram originários de grupos familiares que não possuíam uma situação financeira que poderíamos chamar de privilegiada. A ausência de escravos na maioria dos domicílios indicava isso e o ofício exercido pelos chefes das unidades de moradia também pode ser tomado como algo que aponta nesta mesma direção.

Em relação aos ofícios, merece destaque o lugar ocupado por aqueles que eram tipicamente ligados ao sexo feminino, caso das fiandeiras, costureiras e lavadeiras que juntas compunham 39% do total daqueles apresentados no quadro acima.

Na análise desta situação devemos considerar que, no século XIX, o repertório de ofícios desenvolvidos por mulheres não era muito grande, isso determinava que elas se concentrassem em algumas atividades (costureira, rendeira, fiandeira). Vanda Lúcia Praxedes (2012, p. 10) analisou os domicílios chefiados por mulheres em Minas Gerais, no século XIX, e afirma que “grande parte das mulheres chefes de domicílios vivia de ofícios do setor têxtil: eram fiandeiras, rendeiras, tecelãs e perfaziam um total de 6.925 mulheres, no total 47% das mulheres trabalhadoras”. Segundo ela, em relação às costureiras, havia um total de 1.652, ou seja, 11% das mulheres chefes de domicílio faziam desse ofício seu meio de sobrevivência.

Portanto, os dados que indicam o predomínio destes ofícios tipicamente femininos pode ser entendido como reflexo direto do número de domicílios chefiados por mulheres. Como pode ser visto no GRÁF. 3:

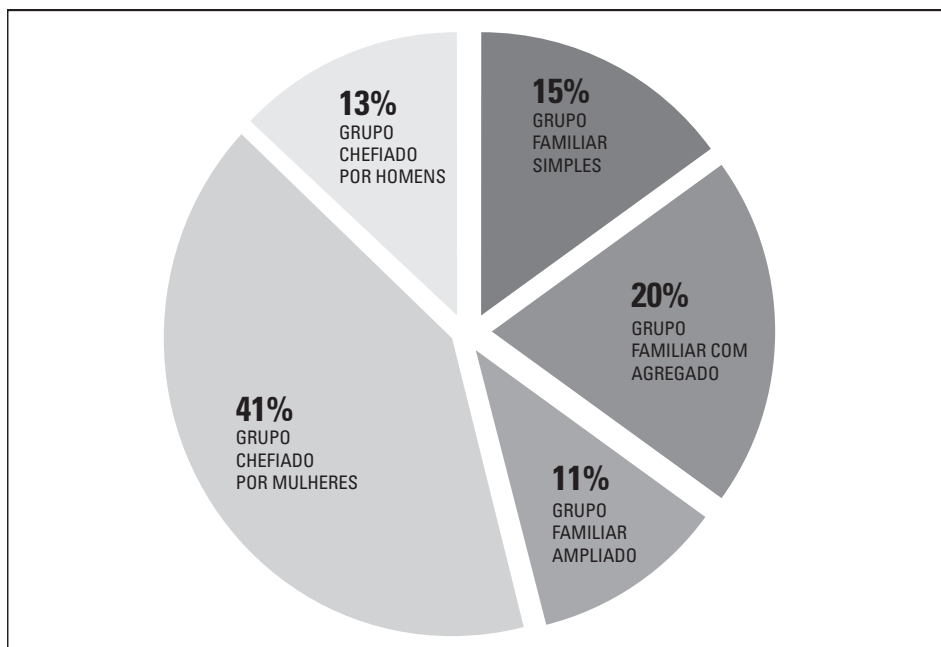


GRÁFICO 3. Perfil dos domicílios com crianças nas escolas de instrução elementar de Mariana – 1831

Fonte: Lista nominativa de Mariana, 1831.

Encontramos um predomínio absoluto dos domicílios de grupos chefiados por mulheres, que eram 41% do total. Mesmo quando consideramos os dois grupos familiares do tipo simples, ou seja, com e sem agregado, estes ainda eram numericamente inferiores aos que eram chefiados por mulheres, pois em conjunto chegavam a compor apenas 35% dos domicílios. Estes dados acompanham aqueles que eram relativos à cidade de Mariana, já que 46% dos seus domicílios eram chefiados por mulheres, o que indica uma correspondência entre o perfil da população e o dos domicílios com crianças nas escolas.

Os domicílios com indivíduos nas escolas de instrução elementar de Mariana destacam-se por não serem compostos por grupos aos quais podemos atribuir o pertencimento a uma elite econômica e social. As informações relativas à presença

de escravos, sobre o ofício dos chefes de domicílio e de certa forma o pertencimento racial dos moradores indicam que a escola de instrução elementar de Mariana tinha um perfil popular. Isso fica ainda mais evidente quando constatamos que há um nível de correspondência entre os dados sobre a população e o perfil das escolas, pois, de uma maneira geral, não há grandes discrepâncias entre um segmento e outro.

Considerações finais

Quando consideramos o perfil dos domicílios com indivíduos em processo de escolarização, o que mais chama a atenção é o predomínio daqueles que eram chefiados por mulheres. Pode-se dizer que isso era parte de uma dimensão do protagonismo feminino no século XIX. Estudos recentes vêm chamando a atenção para a frequência com que as mulheres ocupavam a condição de chefe de suas unidades de moradia, desmitificando ideias tradicionalmente consolidadas de uma passividade do sexo feminino. Segundo Praxedes (2012, p. 2), as listas nominativas da província de Minas Gerais indicam que 26% dos domicílios eram chefiados por mulheres:

O número significativo de mulheres chefes de domicílios regendo sua vida e dos seus familiares subverte as diversas imagens idealizadas e construídas sobre as mulheres no decorrer do tempo, vistas como *imbecillitas, frágeis, passivas, lascivas e más*, discursos oriundos da tradição judaica, tradição fortemente arraigada na cultura religiosa ocidental e amplamente divulgada pelo mundo conhecido por meio dos tratados de teologia moral e pelos manuais de confesores. (Grifos do original)

A mesma situação foi detectada em relação a São Paulo, que foi objeto de uma pesquisa realizada por Eni Samara (2012, p. 17). De acordo com ela, as listas nominativas dessa cidade, em 1827, revelam que 28% dos domicílios eram chefiados por mulheres. Segundo Samara (2012, p. 17), essa situação encontra paralelo com estudos relativos a países como Paraguai, México, República Dominicana e Portugal, o que a leva a indagar se este não é um fenômeno próprio da colonização ibérica:

No esteio deste panorama, cabe indagar se o papel preponderante e ativo da mulher é fenômeno característico das áreas de colonização ibérica, dado que em Portugal, por exemplo, todo um contexto sócio-econômico também permitiu o alavancamento do universo feminino, de maneira que,

guardadas as devidas especificidades locais e proporções, possamos pensar na possibilidade de uma transposição de ideários e vivências.

Os estudos que problematizam as questões relativas às mulheres que se encontravam à frente de suas unidades de moradia apresentam dados substantivos para colocar em questão a ideia de uma absoluta dependência do sexo feminino em relação ao masculino. Indicam também a necessidade de ampliar as pesquisas sobre o assunto para que possamos ter uma compreensão mais apurada desta situação. No processo de construção da problematização sobre esta questão, parece importante inscrever a escolarização como algo que merece ser considerado como parte do problema, pois a conexão entre mulheres chefe de domicílio e crianças em processo de escolarização é uma questão importante de ser problematizada e compreendida em meio a estas investigações.

Fonte documental

- Lista nominativa dos habitantes de Mariana, 1831. Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População – Documentos Microfilmados – rolo 01, caixa 02, pacotilha 17.

Referências

BERGAD, Laird W. *Escravidão e história econômica: demografia de Minas Gerais (1720-1880)*. Bauru: EDUSC, 2004.

BOTELHO, Tarcisio R. Estratégias matrimoniais entre a população livre de Minas Gerais: Catas Altas do Mato Dentro, 1815-1850. In: ABEP, ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., 2004. Caxambu: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2004. (CD-ROM).

COSTA, Iraci Del Nero da. *Vila Rica: população (1719-1826)*. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia e Administração, USP, São Paulo, 1977.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: contribuições da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000.

FONSECA, Marcus V. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

FONSECA, Marcus V. Apontamentos em relação às formas de classificação da população negra nas listas nominativas de habitantes de Minas Gerais no século XIX. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, n. 36, 2009.

LASTER, Peter. Família e domicílio como grupo de trabalho e grupo de parentesco: comparações entre áreas da Europa ocidental. In: MARCÍLIO, Maria L. (Org.). *População e sociedade: evolução das sociedades pré-industriais*. Petrópolis: Vozes, 1984.

LEWKOWICZ, Ida. As mulheres mineiras e o casamento: estratégias individuais e familiares nos séculos XVIII e XIX. In: *História*. Franca: Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP, 1993.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *Crescimento demográfico e evolução agrária paulista 1700-1836*. São Paulo: Hucitec; Edusp, 2000.

PAIVA, Clotilde Andrade (Coord.). *Estrutura e dinâmica da população mineira no século XIX*. Belo Horizonte: CEDEPLAR, 1989. (Relatório de Pesquisa).

_____. *População e economia nas Minas Gerais do século XIX*. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1996.

PRAXEDES, Vanda Lúcia. Mulheres chefes de domicílios em Minas Gerais (1770-1880): novos olhares sobre um velho tema. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2010/D10A051.pdf>. Acesso em: set. 2012.

SAMARA, Eni de Mesquita. A família no Brasil: história e historiografia. *História Revista*, Goiânia, v. 2, n. 2, 1997.

_____. Mulheres chefes de família no Brasil: séculos XIX e XX. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/XIIIencontro/Eni_Samara_Apresenta%C3%A7ao_Pre_Congresso.pdf>. Acesso em: set. 2012.

TERUYA, Marisa Tayra. A família na historiografia brasileira: bases e perspectivas teóricas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 12., Caxambu, 2000. Caxambu: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2000. (CD-ROM).

Práticas educativas das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo em Mariana, no século XIX¹

Ana Cristina Pereira Lage

Este artigo pretende trabalhar com a análise das correspondências trocadas entre a primeira superiora das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo, estabelecida na cidade de Mariana (MG), e a sede da congregação em Paris, entre os anos de 1849 e 1854. Por meio desta correspondência, é possível perceber o caminho trilhado por doze irmãs desde Paris até o local de destino. As impressões ao longo da viagem demonstram as diferenças culturais entre as vicentinas e as pessoas dos locais por onde passavam. Embora tivessem a orientação de manutenção da cultura organizacional para o bom desempenho da obra, tiveram que passar por algumas adaptações para serem aceitas em Minas Gerais. Na análise documental, verifica-se como o fortalecimento das Irmãs Vicentinas esteve ligado à adaptação cultural de seus princípios aos desejos das famílias mineiras, na segunda metade do século XIX.

Em 1999, ao comemorar os 150 anos da chegada das Filhas da Caridade ao Brasil, a Província de Belo Horizonte² organizou uma coletânea com a transcrição e tradução do relato da viagem e das cartas enviadas a Paris pela Primeira Superiora de Mariana (Irmã Dubost).³ A coletânea totalizou 81 cartas, sendo 59 destas

¹ Este artigo é uma adaptação do 2º capítulo da tese de doutorado (LAGE, 2011) defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e sob a orientação da Dra. Thaís Nívia de Lima e Fonseca.

² Província é um termo que se refere à forma de organização das vicentinas. A Província de Belo Horizonte abrange os estados de Minas Gerais, Goiás, Tocantins, Distrito Federal, totalizando 42 casas e 329 irmãs.

³ HISTÓRIA da Missão das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo no Brasil.

encaminhadas à Superiora de Paris (Irmã Mazin ou Irmã Mocellet, respectivamente), 14 ao Superior Geral da Congregação da Missão (Padre Etienne), e oito para pessoas variadas da Congregação da Missão ou da Congregação das Filhas de Caridade. Existia uma regularidade mensal na correspondência com a Superiora, mas se percebe que as cartas iniciais foram mais detalhadas, contando as suas impressões sobre os brasileiros e os locais por onde ela passou, e ainda buscavam muitas orientações para a regularização de suas diversas atividades. A correspondência inicial demonstra a circularidade de informações entre Paris e Mariana, além de sinalizar as preocupações de estabelecer uniformidades dos costumes e das práticas das Filhas de Caridade nos momentos iniciais no Brasil. As cartas finais, já com a consolidação e adaptação do Colégio Providência à cultura local, eram mais técnicas e somente informavam as realizações institucionais.

Essas correspondências relatavam os anos iniciais das vicentinas em Mariana e tornam-se uma importantíssima fonte para a compreensão do cotidiano, das apreensões e dos problemas enfrentados na implantação da obra brasileira. Também apontam os conflitos a respeito da preservação das regras e normas da cultura vicentina, além das pressões para a adaptação ao cotidiano do público local. A principal característica desse material é que a Madre Superiora demorava vários dias para escrever as suas cartas, que por sua vez demoravam muitos dias para chegar às mãos dos destinatários e, por diversas vezes, apontam para a ausência de respostas das cartas anteriores.

As correspondências encaminhadas para Paris conectavam a pequena obra de Mariana ao processo de universalização vicentina, empreendido principalmente a partir de 1843, quando o Padre Etienne assumiu a administração da Congregação. Assim, todas as particularidades e impasses eram tratados com o respaldo dos superiores parisienses. Em contrapartida, buscavam assegurar a regularidade das ações e da preservação da cultura organizacional vicentina em solo brasileiro. Escritas por uma francesa, as cartas possuíam o olhar do “outro”, como um viajante estrangeiro em terras distantes. Os documentos estavam repletos de juízos, referenciados nos valores franceses, católicos e congregacionistas.

Inicialmente, torna-se necessário traçar o perfil das vicentinas que era esperado pela Casa Mãe de Paris. Considerado como o primeiro documento histórico da Casa da Providência de Mariana, a carta do Superior Geral dirigida às Filhas de Caridade comunicou-lhes a escolha destas para a fundação da primeira obra de São Vicente no Brasil. Ele iniciou a sua carta estabelecendo regras de conduta para as congregadas para o bom funcionamento da missão. Inicialmente, a casa em Mariana tinha que ser uma cópia fiel da Casa Mãe:

Quarta Regra – *As obras de São Vicente podem estabelecer-se sobre as mesmas bases, nas mesmas condições em todos os países, em todos os povos e sob todos os climas.*

Não se esqueçam de que começam a construir o edifício da Companhia que a Providência quer estabelecer no Brasil. Aquelas que virão depois, só terão que continuar a construção nas condições já estabelecidas. *Se o início for defeituoso, a obra se ressentirá para sempre, exposta a degenerar sem a benção do céu e, conseqüentemente, sem sucesso e garantia de continuidade.*

Faça-se, pois, em Mariana o que é feito na Casa Mãe de Paris, na prática da simplicidade, da pobreza, da humildade, uniformidade e regularidade.⁴

A instituição das regras de conduta para as Filhas de Caridade buscava manter a identidade e a conexão destas em qualquer espaço em que estivessem estabelecidas. Os princípios de união entre as congregadas, o amor e a devoção a Deus apareciam nas três regras iniciais, mas a quarta regra pode ser considerada como a principal para a garantia e o sucesso da obra que estavam prestes a fundar. A unidade das vicentinas ocorreria na observância da Regra estabelecida por São Vicente de Paulo, no século XVII, e ainda nos exemplos instituídos pela Casa Mãe de Paris. Somente assim o movimento de circulação das vicentinas pelo mundo aconteceria de forma regular e uniforme. A observância destes princípios, ou valores, era imprescindível para a implantação da empresa vicentina no Brasil.

O caminho percorrido

No início de 1849, chegaram 12 Filhas de Caridade para exercer diversas atividades em solo mineiro, e esse foi o primeiro grupo de vicentinas encaminhado ao Brasil, bem como a primeira Congregação feminina que se instalou em Minas Gerais. A importância desta instalação relaciona-se às atividades que praticavam naquele momento e que propuseram implantar na Província, especialmente para a educação confessional feminina.

⁴ Carta de Padre Etienne às Filhas de Caridade. Paris, 25 de novembro de 1848. In: HISTÓRIA da Missão..., grifos meus.

A vinda das Filhas de Caridade para Mariana foi uma solicitação do Bispo de Mariana, D. Antonio Ferreira Viçoso, integrante da vertente masculina dos vicentinos, a Congregação da Missão, ou também conhecidos como lazaristas. Em 1848, desejoso de fortalecer a educação feminina em Minas Gerais, sabendo das necessidades locais por falta de espaços educativos e segundo as ideias ultramontanas na produção de agentes sociais pela via educacional para o Catolicismo, solicitou a vinda das irmãs vicentinas. O ultramontanismo consistia em valorizar a figura papal e a Igreja Católica em contraponto ao fortalecimento das ideias liberais que se ampliavam no século XIX, desvinculando o poder político do poder religioso. A educação feminina confessional aparecia como um grande instrumento de valorização do Catolicismo por meio de inculcação de ideias religiosas nas educandas. As Filhas de Caridade viriam para cuidar dos pobres e educar meninas, cuidar das moças em geral, mas principalmente das órfãs. Iniciavam-se assim os primeiros contatos para a implantação da obra das Filhas de Caridade no Brasil.

Em novembro de 1848, partiram de Paris as 12 Filhas de Caridade, acompanhadas de seis padres e três irmãos da Congregação da Missão. Depois de uma difícil travessia do Atlântico, com relatos de tempestades, fome, falta de água e doenças, chegaram ao Rio de Janeiro, no início de fevereiro do ano seguinte. Torna-se importante relatar um pouco as primeiras impressões que as vicentinas tiveram da Corte e como foram recepcionadas, dados que foram registrados em diversos momentos do relatório da viagem de ida para o Brasil, relatório este encaminhado a Paris. No Rio de Janeiro, enquanto esperavam a condução que viria de Mariana, foram encaminhadas para se hospedarem no convento das enclausuradas franciscanas. As diferenças entre os dois grupos, principalmente na observação das suas respectivas Regras, logo foram notadas:

Só vemos nossos bons Padres através de duas grades e à distancia de seus pés, mais ou menos. As religiosas só nos deixam sair depois de terem recebido, por escrito, uma ordem do Senhor Bispo. Como podeis imaginar, atraímos todos os olhares. Caminhamos em fila, duas a duas, tendo à frente os Padres Monteil e Cunha.⁵

⁵ Carta da Irmã Dubost à Irmã Mazin. Rio de Janeiro, 15 de fevereiro de 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

A distância que deveriam manter dos padres, seus confessores, incomodava a Irmã Dubost. As *cornetas* brancas que as Filhas de Caridade portavam em suas cabeças, um tipo de chapéu com abas largas, deveriam causar muito espanto à população brasileira, mas talvez o maior de todos fosse a circulação destas mulheres pela cidade, mesmo acompanhadas dos padres da Congregação da Missão. O costume de circular livremente pelas cidades ficava cerceado pela dependência da autorização do bispado e ainda pela necessidade de ter sempre a companhia dos lazaristas. Um dos princípios mais caros para as vicentinas, o direito de ir e vir livremente para praticar as suas obras assistenciais, ficava tolhido pelas aprovações do bispo local para saírem da clausura franciscana e ainda pela imposição de estarem sempre acompanhadas por homens, que andariam à frente delas.

A convivência com as franciscanas proporcionou ainda uma ideia das diferenças entre as enclausuradas do clero regular e as especificidades das congregações de *vida ativa*, como as vicentinas. “Asseguro-vos que nossa permanência nesta casa, longe de nos atrair para a vida enclausurada, ao contrário, faz-nos agradecer a Deus e bendizê-Lo por nos ter escolhido para a pequena Companhia das Filhas da Caridade.”⁶ As vicentinas eram mulheres muito ativas, que empreendiam tarefas assistenciais cotidianamente e, para elas, o enclausuramento, repleto de orações e ociosidade, aparecia como algo muito distante da realidade organizacional das Filhas de Caridade.

As impressões sobre a diferença de suas práticas e princípios foram demonstradas também com relação às mulheres da Corte em geral, em vários momentos das correspondências. Quanto às escravas das franciscanas, estabeleceram um contato que não era muito usual nas relações escravistas brasileiras. As vicentinas não viram nenhum inconveniente em convidar as escravas para que estas escutassem o canto religioso. Quando a Irmã Dubost emitiu a sua opinião sobre o canto das escravas, salientou que estas, e as brasileiras em geral, cantavam muito alto. Provavelmente pelo tratamento diferenciado que receberam das vicentinas, as escravas passaram a tratá-las agradavelmente. Em outro momento, novamente por conta do interesse pelo canto das vicentinas, a Irmã Dubost sugeriu a possibilidade de instruí-las: “As negras, atraídas pelo barulho, compreenderam ser um canto piedoso

⁶ Carta da Irmã Dubost à Irmã Mazin. Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

e, apesar de estarmos sentadas puseram-se de joelhos, mãos erguidas para o céu e só se levantaram quando acabamos de cantar. Oh! Quanta fé neste povo! Oh! Se fossem instruídos...”⁷

As relações mais próximas e respeitadas às mulheres, aos escravos e aos negros em geral aparecem em vários momentos, tanto nos relatos das Filhas de Caridade, quanto nos documentos da Congregação da Missão. Segundo os escritos de D. Viçoso, a caridade dos princípios de São Vicente e ainda as pregações de Cristo levavam-nos a condenar a escravidão, já que “Jesus Christo se mostra, e a liberdade, a fraternidade, a caridade descem à terra e nella se aclimatão. Elle emancipa a mulher, dá alforria ao escravo, allivia o indigente do peso da riqueza, protege o ignorante e o livra do jugo da sciencia orgulhosa”⁸. Seguir os princípios de São Vicente e de Cristo levava os vicentinos a uma opinião divergente dos brasileiros acerca da escravidão e do próprio relacionamento com as mulheres. Na opinião de D. Viçoso, os escravos deveriam ser alforriados, e as mulheres, emancipadas dentro dos princípios de liberdade, fraternidade e caridade propostos.

Parece que a questão da proibição de circular livremente pelas ruas do Rio de Janeiro incomodou muito as vicentinas, pois, segundo a Irmã Dubost, as mulheres negras brasileiras eram mais livres do que as brancas, uma vez que as primeiras podiam circular desacompanhadas pelas ruas das cidades, mas as últimas só poderiam circular acompanhadas: “Sendo negra, tem o privilégio de sair sozinha, privilégio que não é dado às brancas. Neste ponto estas são mais escravas que seus próprios escravos.”⁹ Aos olhos da vicentina, o que estava em jogo era o privilégio da circulação pelas cidades, já que ela própria deveria circular livremente para realizar as suas atividades caritativas.

Por outro lado, as mulheres brancas também foram vistas pelas vicentinas como carentes de instrução. Analisando a prática do ensino do catecismo e do encaminhamento à primeira comunhão, ficaram espantadas quando souberam que este papel ficava nas mãos da mãe de família, já que “não estando ela instruída... que

⁷ Relatório de viagem da Irmã Dubost para o Diretor das Filhas de Caridade, Padre Aladel. Mariana, 15 de abril de 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

⁸ D. VIÇOSO. *Jornal Selecta Catholica*, 1º nov. 1846.

⁹ Carta da Irmã Dubost à Irmã Henriqueta, 04 de setembro de 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

instrução pode ela dar?”¹⁰ Como era possível catequizar as crianças se as suas mestras, suas mães, não possuíam instrução? Aos olhos da Irmã, as agentes sociais do Catolicismo ainda não estavam preparadas adequadamente para a expansão da fé.

As Irmãs ainda conseguiram vislumbrar outras diferenças que as separavam das brasileiras em geral, especialmente quando visitaram as obras caritativas do Rio de Janeiro. A forma como era conduzida a instrução das mulheres foi impactante para a irmã Dubost, especialmente ao visitar um orfanato feminino, obra a que estava acostumada em seus trabalhos na França. Ela percebeu muitas diferenças na Instituição mantida pelo Hospital da Marinha Imperial. A amplitude do local, a proposta de quartos separados para cada órfã e a riqueza dos talheres postos à mesa logo apareceram aos olhos da Irmã Dubost como algo distante dos princípios educativos dos órfãos vicentinos, principalmente com relação à arrumação e à disposição dos espaços. Também ficou incomodada com a escrita ruim e as habilidades ao piano das órfãs, já que pareciam mais preparadas para a aquisição de ornamentos musicais do que de técnicas escriturísticas, proporcionando assim uma opinião negativa acerca do que as vicentinas esperavam das órfãs como futuras donas de casa. Este tipo de preparação estava distante da opinião que as vicentinas possuíam de como seria uma educação adequada às crianças órfãs, principalmente quanto à preparação destas para atividades de trabalho e sustento próprio.

Após as anotações de suas impressões acerca da Corte brasileira, as Filhas de Caridade retiraram-se do Rio de Janeiro no final de fevereiro e foram inicialmente para um sítio próximo, já que necessitavam aprender a montar a cavalo para transpor a distância entre a Corte e Mariana. O relato da longa viagem, iniciada em 11 de março de 1849, transpondo rios e uma vasta extensão de terras, esteve permeado de notícias sobre as diferenças alimentares, as dificuldades na hospedagem, a utilização de roupas específicas para cavalgar e ainda os percalços que encontraram no caminho. Por onde passaram também despertaram a curiosidade das pessoas, principalmente nos momentos em que trocavam os trajes de montaria pelo hábito e apareciam com as famosas *cornetas*.¹¹

¹⁰ Carta da Irmã Dubost à Irmã Mazin. Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

¹¹ Carta da Irmã Dubost à Irmã Mazin. Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

Ao longo da viagem para Mariana, distribuíram vários presentes às populações locais, especialmente para os seus hospedeiros: medalhas, terços e imagens. A troca de presentes, principalmente objetos de devoção popular, tornava-se um grande ponto de apoio para mediar os primeiros contatos com as populações ao longo do caminho e também quando chegaram a Mariana. Os presentes portavam uma devoção diferente da brasileira, uma vez que reverenciavam santos da devoção francesa e ainda fortaleciam o culto de Nossa Senhora e do Sagrado Coração de Jesus. Em várias cartas, a Irmã Dubost comunicava a entrega dos presentes para os seus destinatários, ou relatava a chegada de diversos caixotes da França com o material, ou ainda solicitava o envio de novos objetos. Aos olhos da Irmã, os brasileiros não tinham o hábito de pagar pelos objetos devocionais e eram insaciáveis na solicitação das novidades francesas, mas estes objetos foram importantíssimos para mediar os contatos iniciais das Filhas de Caridade com as populações locais. Em contrapartida, já representavam as modificações iniciais na própria devoção popular, com a inserção de uma nova hagiografia. Os diferentes santos estavam mais próximos da história das congregações religiosas, como foi o caso da inserção ao culto a São Vicente de Paulo, canonizado desde 1737, e ainda do fortalecimento da adoração à Virgem Maria e ao Sagrado Coração de Jesus pelas mãos das vicentinas em Mariana.

A chegada em Mariana

Quando as Irmãs chegaram a Mariana, no dia 03 de abril de 1849, e estabeleceram o primeiro contato com D. Viçoso, já tiveram o primeiro impasse cultural no interior da própria organização vicentina: “Gostaríamos muito de saber o Português e o Sr. Bispo, o Francês. Foi preciso recorrer ao Pe. Cunha que alternadamente traduzia os sentimentos do Santo Bispo e nosso reconhecimento pelas suas boas disposições para conosco.”¹² O caráter universalista das vertentes masculina e feminina dos vicentinos levava a um impasse no contato inicial, por um lado, principalmente por que as Filhas de Caridade desconheciam a Língua Portuguesa. Por outro, o português D. Viçoso, aquele homem tão instruído, como apontam os diversos estudos sobre a sua história, desconhecia a língua considerada como a mais *civilizada* naquele momento. Até que as vicentinas aprendessem a Língua Portuguesa, sempre tiveram um padre

¹² Relatório da Irmã Dubost à Ir. Mazin, iniciado em 15 de abril de 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

bilíngue para acompanhá-las, inclusive nos contatos com o bispado. Também iniciaram as aulas de português tão logo se instalaram. Era necessário travar contatos não só com o clero, mas também com a sociedade local para conseguir iniciar e fortalecer a obra vicentina. Para Serge Gruzinski (2004, p. 241), em uma organização com intenção expansionista, quando os seus membros chegavam a um novo território, o aprendizado da língua local não aconteceria somente pelo desejo de se comunicarem e se fazerem compreender, mas proporcionaria também “penetrar os mundos desconhecidos onde se encravavam os europeus”. Nesta perspectiva, os empreendimentos das Filhas de Caridade em Mariana só dariam resultados se estas conhecessem logo a língua local, principalmente para penetrarem e conhecerem as especificidades locais.

Os momentos iniciais das Filhas de Caridade foram voltados para o aprendizado do português e ainda para a organização da primeira casa que ocuparam. Como D. Viçoso já havia adquirido uma propriedade para as Irmãs, no início das suas obras em Mariana, começaram por adaptar o prédio às suas necessidades. Outras casas foram adquiridas e reformadas posteriormente, de acordo com as necessidades do crescimento de suas obras. No primeiro ano em Mariana, atenderam os doentes e pobres e ainda circularam bastante pela cidade, principalmente para observarem os costumes locais. Os contatos estabelecidos e as opiniões sobre a cidade e a população também foram mencionados nas cartas trocadas com Paris:

Aqui me satisfaço, porque Mariana, embora seja uma cidadezinha episcopal, nada mais é do que uma aldeiazinha da França. Se aqui estiverdes haveríeis de gostar dela: calma, tranqüila, dir-se-ia semelhante à Jerusalém Celeste. Aqui não se escuta nenhum barulho, nem de martelo, nem de formão. Até seria bom se tivesse algum, pois não se encontra quem faça uma vara de ferro para cortinas, ou operário que seja capaz de fazer um forno para que tenhamos carvão a fim de passarmos a nossa roupa. Não sei realmente como faremos, não é possível nem mesmo conseguir ferros no Rio, como os que temos na França.¹³

¹³ Carta da Irmã Dubost à Ir. Mazin, iniciada em 24 de maio 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

Aos olhos da Irmã Dubost, a cidade de Mariana era tão calma e sem barulho que se sentia incomodada pela falta de determinados ruídos. Para ela, a presença de alguns sons em Mariana significaria a existência de determinadas atividades exercidas por profissionais que garantiriam a fabricação de objetos de que necessitavam, como os ferros de passar roupas ou as varas para as cortinas. Além da inconveniência da falta que sentiam de determinados objetos para as suas atividades cotidianas, a circulação das vicentinas ficava prejudicada pela ausência de calçadas nas ruas da cidade, algo fundamental para que exercessem as suas atividades assistencialistas:

Todas nós estamos presas pelos pés. Até então, eu, a menos atingida, ia com Ir. Marta visitar os doentes. Mas em Mariana não há calçadas, de modo que para se andar é preciso ter muita firmeza.

Tenho uns ferimentos nos pés que estão aumentando com o calçamento das ruas. Contudo continuei durante alguns dias e desde ontem tive de parar. O repouso os curará, creio eu. Estamos com os pés e as pernas cheios de gordos botões, inchados como pipas. A Ir. Odet foi a primeira a apanhar carrapatos e bichos de pé.¹⁴

Os sapatos das Irmãs não deveriam ser apropriados para andar pelas ruas de Mariana, uma vez que lhes machucavam muito os pés, e elas ainda adquiriram os bichos de pé e os carrapatos. Assim que chegaram ao Brasil, a maior parte das Filhas de Caridade teve que cuidar das suas próprias doenças, para depois cuidar dos próximos. Além disso, eram doenças que desconheciam na França, não possuíam técnicas adequadas de tratamento e, em diversos momentos, relatavam novos métodos curativos que aprendiam com a população local. Segundo a correspondência, algumas Irmãs passaram vários meses acamadas, em decorrência não só dos carrapatos e bichos de pé, mas também das diferenças alimentares e climáticas. No final do ano de 1849, já se achavam adaptadas ao clima, à alimentação e às doenças locais, já que “os bichos de pé não constituem mais problemas; já nos consideram brasileiras e nesta qualidade, nos respeitam”.¹⁵ No ano seguinte, quando já eram

¹⁴ Carta da Irmã Dubost à Ir. Mazin, iniciada em 24 de maio de 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

¹⁵ Carta da Irmã Dubost à Superiora. 27 de dezembro de 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

respeitadas e consideradas como brasileiras até pelos *bichos de pé* locais, ou seja, já adaptadas e aceitas pela população de Mariana, iniciaram as suas atividades relativas à educação feminina.

A subsistência inicial do grupo vicentino provinha especialmente das arrecadações de D. Viçoso em suas diversas visitas pastorais pelo interior mineiro e também de doações diretas de pessoas caridosas. As Irmãs acreditavam que a Providência sempre viria auxiliar ao grupo: “Certamente, tornar-nos-emos independentes depois que nos organizarmos. (...) Permitirais que vossas Filhas da Caridade de Mariana sejam também Filhas da Divina Providencia.”¹⁶ Mesmo com a falta de recursos, nunca se sentiam desamparadas, pois sempre recebiam auxílios financeiros e alimentares. Esse fato acarretou o nome posterior do Colégio: *Providência*.

Mas como as vicentinas não eram mulheres que dependiam somente de auxílios externos, logo trataram de pensar na própria subsistência: “Precisamos de um alambique para destilar água de flor de laranjeira, que depois será vendida. (...) Quando tivermos nossas alunas, faremos flores, pequenos trabalhos manuais, etc.”¹⁷ Antes da abertura do Colégio, já previam que os trabalhos manuais, fabricados pelas alunas e pelas Irmãs, seriam vendidos para ajudar na manutenção das suas obras.

O início das práticas educativas

No momento inicial de suas atividades educativas, já que formavam um pequeno grupo de mulheres e tinham várias atividades para desenvolver, sentiram a necessidade de dividir as suas tarefas para conseguir um melhor resultado da empresa que fundavam:

(...) para a classe das maiores Ir. Rouy, para a 2ª classe a Ir. Mass. (...)

Ir. Mantinierr e Ir. Laveissière serão encarregadas das externas para os trabalhos e os cuidados que elas exigem. Irmã Marta se encarregará da lavanderia. Ir. Lezart se responsabilizará da visita aos pobres, os curativos e as pequenas farmácias, e terá por auxiliares, alternativamente, Ir. Rigail e

¹⁶ Carta da Irmã Dubost ao Pe. Etienne. 05 de junho de 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

¹⁷ Carta da Irmã Dubost à Ir. Mazin, iniciada em 24 de maio de 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

Ir. Millet. Estas últimas se encarregaram também da cozinha, no mês que não estiverem com os cuidados dos doentes.

A rouparia ficará a cargo das Irmãs Bonnardet e Chazet. Para a sacristia e as missões (chamo assim o cuidado da roupa dos nossos padres e do Sr. Bispo, inclusive em sua capela), nomeei a Ir. Odet e a Ir. Vicencia. Esta última será também encarregada de ensinar francês às postulantes.¹⁸

Com a divisão das tarefas entre as Irmãs, todas as obras seriam contempladas: a limpeza, a alimentação e as roupas da Casa; o acompanhamento dos doentes e pobres; os serviços domésticos na capela de D. Viçoso e o cuidado com as suas roupas e as dos padres da Congregação, além do ensino das alunas, internas e externas. Era uma multiplicidade de funções para um grupo muito reduzido de Irmãs.

No início do funcionamento do Colégio, a educação constituía-se da divisão das turmas em dois grupos, que ficavam, cada um, a cargo de uma professora. A divisão das alunas era de acordo com a idade, e não de acordo com sua condição, já que órfãs, meninas pagantes e não pagantes ficavam na mesma sala.

A divisão das tarefas entre as Irmãs apontava ainda para uma divisão entre as próprias Filhas de Caridade. Todas trabalhavam, mas algumas exerciam atividades mais manuais e outras mais intelectuais. A divisão entre as Irmãs ficou nítida quando estas começaram a receber algumas postulantes, aquelas meninas que desejavam entrar para a Congregação. A Irmã Dubost informava em seus escritos que elas poderiam aceitar todas as postulantes que realmente demonstrassem vocação, mesmo aquelas com pouca aptidão para as letras, pois estas seriam empregadas nos trabalhos domésticos e na produção de trabalhos manuais para o sustento das obras.

Na leitura das cartas e na percepção das distinções de funções dentro do grupo das Irmãs vicentinas, nota-se que a Irmã Gabriela Rouy, encarregada da instrução das alunas mais velhas, além de demonstrar a facilidade no aprendizado do português, trabalhou como uma grande auxiliar junto da Irmã Dubost. A eficiência dos seus trabalhos dentro da organização foi reconhecida pela Casa Mãe, e ela foi encaminhada para acompanhar a Congregação nas suas atividades iniciais no Rio de Janeiro em 1852. Também pelo conhecimento da língua e pelas suas atividades no

¹⁸ Carta da Irmã Dubost ao Padre Etienne, 05 de março de 1850. In: HISTÓRIA da Missão...

Brasil, Irmã Gabriela foi enviada para o início da obra portuguesa. Além disso, ao retornar para o Brasil em 1863, tornou-se a primeira *Irmã Visitadora* da Província Brasileira das Filhas da Caridade, ou seja, passou a mediar todas as questões das instituições brasileiras com a Casa Mãe de Paris, tornando-se então a Superiora de todas as vicentinas brasileiras.

Além das órfãs e também de algumas alunas pobres, as Irmãs aceitaram na instituição meninas pagantes, tanto para prover as necessidades financeiras das demais atividades, quanto para auxiliar na formação das jovens mineiras. No início, a Irmã Dubost relacionava a aceitação das pagantes às necessidades locais e à ausência de pessoas aptas para educar as meninas mineiras. Alguns anos depois, após o fortalecimento da instituição educativa, a Irmã Dubost via a educação como a grande ação das vicentinas no Brasil, já que dizia: “Insisto ainda (...), para afirmar que a educação da juventude é a obra mais importante e acrescento que o bom Deus, tendo aberto por este meio, uma porta para as Irmãs no Brasil, parece querer que esta obra permaneça a obra das Irmãs.”¹⁹

Ao considerar a educação como a obra mais importante das vicentinas no Brasil, a Irmã Dubost demonstrava uma mudança de foco das práticas vicentinas. Fazia parte da cultura vicentina desenvolver diversas atividades de acordo com as necessidades dos locais para onde eram enviadas. Naquele momento, a percepção de que a necessidade maior era a educação e, nas especificidades de Minas Gerais, a educação feminina, levou as Filhas de Caridade a aumentarem os seus esforços neste setor.

Salienta-se ainda que a necessidade da educação da elite feminina mineira partia de um movimento maior: a ampliação do discurso da necessidade de educar as mulheres; a falta de escolas e colégios para este segmento em Minas Gerais; e a intenção dos pais de proporcionarem uma educação específica para as suas filhas. Em contrapartida, as Irmãs necessitavam dos pagamentos efetuados por este segmento para manterem as suas obras caritativas e complementares à grande obra das vicentinas no Brasil: a educação de meninas.

O primeiro documento que fala das possíveis disciplinas que seriam adotadas no Colégio das Filhas de Caridade em Mariana tratava-se de uma consulta à Superiora em Paris, mas já considerava as necessidades locais: “Segundo disse o Pe. Visitador

¹⁹ Carta de Irmã Dubost à Superiora francesa, 21 de março de 1854. In: HISTÓRIA da Missão...

sobre a mentalidade do país, parece que os pais muito se interessam em que os filhos saibam ler, escrever e falar seu idioma. Que conheçam um pouco de aritmética e também de geografia. Que pensais deste programa?”²⁰ A perspectiva inicial de ensino, além de contemplar os desejos dos pais, compreendia um número mínimo de disciplinas e não distanciava muito do ensino proposto nas escolas públicas de primeiras letras. Em 1850, quando o Colégio entrou em funcionamento, a Irmã Dubost manifestava-se novamente quanto ao ensino, preservando os princípios da Congregação: “Sobre a maneira de instruí-las conformar-nos-emos com o que determinam nossas Santas Regras”.²¹ A perspectiva da fidelidade à Regra, um dos princípios/valores que o Superior Geral da Congregação da Missão apontava como primordial para a implantação e o fortalecimento da obra no Brasil, também era reafirmado sempre que a Irmã manifestava a predileção das vicentinas pela educação das meninas pobres:

Tenho receio quanto às meninas que pagam: tanto esta classe como a das indigentes são dignas de compaixão, sobretudo no que se refere à instrução religiosa. É uma das obras mais necessárias no Brasil. Mas meu coração sente que nossa vocação é para os pobres.²²

Quando a Irmã Dubost informou a chegada das primeiras alunas internas, novamente falou das alunas pobres, nas quais concentrariam a sua vocação e afeto:

Posso hoje comunicar-vos que já temos algumas meninas e em breve todas as camas já estarão ocupadas. Ah! Embora não sejam o rebanho do coração, os pobres, assim mesmo deve ser o rebanho querido, pois foi o nosso bom Deus quem no-lo deu, e o bem espiritual e temporal dos escravos depende em grande parte da educação dos seus senhores.

Nossa missão realmente é o pequeno grão de mostarda, mas está em boas mãos. É a Santíssima Virgem quem continua a sua obra. Nossa primeira aluna chegou num sábado e as outras quatro, vindas de Diamantina (...). Três são irmãs e órfãs de mãe. Assim, tem duplo direito à nossa afeição.

²⁰ Carta da Irmã Dubost à Superiora de Paris. 23 de julho de 1849. In: HISTÓRIA da Missão...

²¹ Carta da Irmã Dubost ao Padre Etienne, 05 de janeiro de 1850. HISTÓRIA da Missão...

²² Carta da Irmã Dubost ao Padre Etienne. 05 de janeiro de 1850. In: HISTÓRIA da Missão...

A mais velha destas meninas tem 10 anos e a mais nova, 06. São crianças muito interessantes.²³

Ao remeter as responsabilidades do rebanho a Deus e Nossa Senhora, deixou expresso que aceitariam todas as alunas, oriundas de vários locais da Província, mesmo que fossem abastadas, não obstante desejassem as mais pobres. As meninas ricas não seriam descartadas, pois a educação espiritual destas multiplicaria os princípios religiosos em suas famílias e junto aos seus escravos. Ocorreria então a multiplicação do Catolicismo por meio das agentes divulgadoras em Minas Gerais. Entretanto, logo foram percebidas diferenças culturais entre as meninas pagantes e as Irmãs francesas, principalmente com relação à escravidão vivenciada por estas alunas e que também gerava um total despreparo das meninas para as atividades manuais e os cuidados com a limpeza das casas:

Todas as alunas são boas meninas que, embora mimadas, na maioria obedecem facilmente. (...) Uma delas possuía várias escravas à sua disposição, ocupadas em atender os seus caprichos. Nos primeiros dias estranhou nossa casa, agora porém, começa a ser bem boazinha.²⁴

Mas como as Irmãs conseguiram tornar esta aluna *boazinha*? Provavelmente, nesse momento inicial, pela não distinção entre as alunas pobres e ricas na Instituição, pela implantação de uma educação nos moldes da educação francesa, pela distribuição de tarefas para todas e ainda pela simplicidade dos trajés, como se verifica no relatório que expunha o cotidiano do Colégio em 1850, quando só possuíam 23 alunas internas e sete externas:

Preciso dar-vos uma idéia sobre o nosso pequeno Colégio, é assim que o chamam. Nossas alunas, quanto à vestimenta e o mais, equiparam-se às nossas órfãs francesas, também quanto ao regulamento do internato; levantam-se às cinco horas e depois da oração dirigem-se para a Capela, às 06 horas menos quarto para a missa. Após, *as duas nomeadas vão varrer o dormitório e as outras vão estudar*. Às sete horas o sino toca para o

²³ Carta da Irmã Dubost à Superiora de Paris. 05 de abril de 1850. In: HISTÓRIA da Missão...

²⁴ Carta da Irmã Dubost à Superiora. 05 de junho de 1850. In: HISTÓRIA da Missão..., grifos meus.

desjejum e em seguida o recreio. A aula começa às 08 horas e termina às 11 horas. Este horário é para ler, escrever, fazer conta e fazer ditado. (...)

As internas trabalham até uma hora. Em seguida almoço e recreio até as 02 horas, quando a escola recomeça e vai até 04h e 30 min. É na classe da tarde que aprendem francês, em que têm muito gosto.

(...) quero dar-vos também uma idéia do apreço que os brasileiros dão à educação francesa quanto à vantagem que tirão dela para o arranjo e limpeza de sua casa. Prometi às três alunas maiores, como grande favor, que iriam ajudar as Irmãs para aprenderem a preparar o porco que será morto na segunda-feira. Não vos posso explicar a alegria delas e os agradecimentos dos pais. A freqüente recomendação deles é: “*Irmã, eduque minha filha como na Europa, que ela saiba fazer tudo.*” Não sei se em nossas casas na França teríamos tanta liberdade. Uma palavra sobre o traje delas, que nada tem de contrário à simplicidade. A primeira coisa que reformamos foram as mangas curtas, a segunda, o costume de ir à igreja com a cabeça descoberta. O uniforme é vestido de chita lilás para os dias ordinários e de lã preta para os domingos e as festas.

Para completá-la um peitilho com rendinha da largura aproximadamente de um dedo, uma pelerine ou pequena capa de percal ou musselina. Uma touca de musseline com labores em relevo. Não sei dizer-vos, minha Mãe, quanto elas gostam de mangas cumpridas. Agora teriam vergonha de usar outras. É assim que devagar se habitua à modéstia e à simplicidade do vestuário.

Quanto à alimentação, é como a nossa. Mas o que há de mais bonito é ver seus rostinhos radiantes, o que causa a admiração de todos que as vêem e não se cansam de dizer: “são todas alegres.”²⁵

Neste documento, a Superiora de Mariana informava que os pais das suas alunas desejavam uma educação francesa, sem nenhuma diferenciação com relação às atividades desenvolvidas na instituição de Paris. Na divisão das diversas tarefas, que

²⁵ Carta da Irmã Dubost à Superiora. 29 de junho de 1850. In: HISTÓRIA da Missão...

se constituíam em rezas, aulas, aprendizados manuais, recreios e a limpeza da casa, todas participavam. O traje também se tornava um ponto de demonstração da simplicidade e diferenciação das alunas, uma vez que passavam a usar mangas compridas e também passavam a cobrir as cabeças na igreja. Novos hábitos foram instituídos, e provavelmente as meninas abastadas, habituadas aos luxos e mimos, não ficaram tão alegres como o documento acima informa, uma vez que, pouco tempo depois, a Irmã Dubost pretendeu expulsar uma aluna por conta de uma correspondência que esta pretendia encaminhar aos seus pais para reclamar do Colégio.²⁶ Logo também alguns pais começaram a questionar as práticas desenvolvidas no Colégio das Irmãs da Caridade, e a fidelidade destas aos valores parisienses teve que ser reformulada.

Uma das primeiras questões de mudança referia-se à aceitação de meninas pardas e mulatas na instituição, e sobretudo a questão se tornava mais forte quando se tratava de postulantes à função de Filha de Caridade, que trabalhariam diretamente com as meninas pagantes. Diversas cartas encaminhadas para Paris apontam para dois casos de postulantes que poderiam gerar alguma discriminação por parte das educandas. Inicialmente aparece o caso de uma mulata – Maria Lessa – que teve a sua solicitação para entrar na comunidade negada pelo Conselho de Paris das Filhas de Caridade. Não se tornou freira, mas permaneceu como ajudante da obra das vicentinas em Mariana.²⁷ O outro caso, o de Maria Isabel Felício, aconteceu alguns anos depois, envolvia uma postulante *menos escura* e pertencente a uma família que auxiliava muito as obras vicentinas em Minas Gerais. Logo D. Viçoso interveio em defesa da jovem e propôs uma saída para o problema. A solução encontrada: se não fosse possível preparar a postulante no Brasil, por conta do preconceito com relação à cor no país, esta seria enviada diretamente para Paris. Com a dimensão da obra e a circulação das vicentinas pelos *quatro cantos do mundo*, facilmente ela seria acolhida em outros povos. Embora D. Viçoso e as vicentinas se mostrassem contrários à escravidão no Brasil, quando falavam da questão étnica e percebiam que isso poderia afetar o desenvolvimento da empresa vicentina, acatavam ou sugeriam resoluções paliativas para não comprometer a obra. Quanto à recepção de alunas negras, pardas ou mulatas na instituição, mesmo com o preconceito das próprias alunas narrado pela Irmã Dubost, não existem muitos documentos que apontem para a

²⁶ Carta da Irmã Dubost à Superiora. 02 de setembro de 1850. In: HISTÓRIA da Missão...

²⁷ Carta da Irmã Dubost à Superiora. 27 de dezembro de 1850. In: HISTÓRIA da Missão...

não aceitação destas na Instituição. As características étnicas da população mineira, além do próprio fato de terem postulantes mulatas, já demonstra que educaram estas meninas por um período até que elas perceberam a vocação e solicitaram o postulado. Eram aceitas como alunas, mas, quando as postulantes ascendessem como Filhas de Caridade, a cor da pele poderia ser um impedimento para a aceitação destas na educação das meninas mineiras.

Os questionamentos dos pais e a proposta de mudanças quanto às práticas educativas das vicentinas apareceram no momento em que o Colégio ampliava o número de alunas, particularmente das alunas abastadas. Na primeira vez que foi consultada pelos pais sobre a inserção do ensino de música, desenho e dança no Colégio, a Irmã Dubost negou esta possibilidade:

Respondi-lhes um não bem positivo sobre estes diversos pontos, convicta de que esta não é a vossa vontade. Se escudadas no espírito de São Vicente, não lhe dermos uma brilhante educação, esforçar-nos-emos, minha Mãe, com a graça de Deus, para que recebam uma solida educação cristã e se, por causa disso tivermos menor número de alunas, será melhor do que expor as Irmãs à vaidade ou prejudicar-nos pela dificuldade de procurar pessoas para ensinar. Tenho certeza de que sois do mesmo parecer.²⁸

Nesse momento, não importava se perderiam alunas, mas manteriam os princípios para os quais foram enviadas para Mariana, especialmente por meio da solidez de uma educação cristã. As disciplinas requisitadas pelos pais valorizariam a vaidade das meninas e poderiam distanciá-las deste ideal. No entanto, na carta encaminhada no mês seguinte à Superiora de Paris, a Irmã Dubost já demonstrava a necessidade de uma separação da educação das meninas pagantes com relação às meninas pobres e órfãs:

Sobriamente usaremos a licença que nos concedestes de ampliar um pouco mais a educação das pensionistas. Quanto às outras meninas, previmos vossas intenções, portanto continuaremos a agir como começamos. Aprecio bastante a idéia de que quanto mais nos achegamos à simplicidade primitiva, tanto mais Deus nos abençoará.²⁹

²⁸ Carta da Irmã Dubost à superiora. 05 de outubro de 1850. In: HISTÓRIA da Missão...

²⁹ Carta da Irmã Dubost à Superiora. 05 de novembro de 1850. In: HISTÓRIA da Missão...

A partir daquele momento, a simplicidade primitiva da Congregação não poderia ser mantida diante dos anseios da sociedade mineira e só seria mantida para a educação das meninas pobres e órfãs. Distanciava-se assim a educação das alunas pagantes das demais meninas educadas pelas Filhas de Caridade, como também das primeiras com relação aos próprios princípios da Congregação. A casa necessitava modificar-se para garantir o bom funcionamento da organização em Mariana. A transformação principal viria para o grupo que fornecia recursos e sustentava o restante da organização: as alunas pagantes.

As freiras também foram subvencionadas pelo poder provincial, em troca do ensino gratuito para algumas alunas pobres e ainda ajudavam na manutenção das meninas órfãs. Este era um modelo de educação interessante para o Governo Provincial, já que não necessitava de muitos investimentos públicos: poderia contar com a assistência de diversas pessoas caritativas ou ainda a manutenção financeira por meio dos trabalhos manuais desenvolvidos na própria escola, como ainda buscava resolver os problemas da orfandade feminina. A chegada das Filhas de Caridade em Mariana instituiu um novo momento para a história da orfandade em Minas Gerais, principalmente com a ampliação das ideias liberais que proporcionavam novas formas de filantropia, já que esta passava a ser uma atividade também ligada e controlada pelo Estado. Além disso, as Irmãs de Caridade passavam a cuidar dos órfãos no Brasil, principalmente no momento em que o poder público provincial restringia as atividades das câmaras municipais e centralizava em suas mãos este tipo de cuidado. Na análise dos Relatórios de Presidente e Diretores da Instrução da Província, verifica-se a necessidade de informar os dados acerca das meninas órfãs em Minas Gerais, principalmente devido às diversas subvenções que a Província dava ao Colégio das Órfãs de Mariana. Nestes documentos, propunha-se a ampliação de escolas caritativas, que não saíam muito caras para os cofres públicos, uma vez que, em pouco tempo, poderiam manter a obra sem o auxílio das subvenções. Era uma educação que não necessitaria de tantos investimentos, já que poderia ser assistida por diversas pessoas, além dos cofres públicos, e poderia tentar resolver os problemas da orfandade feminina, preparando estas órfãs para a futura função de esposa e mãe. Em vista desta futura função feminina, caberia também à Província o auxílio às órfãs no momento em que estivessem aptas ao casamento, contribuindo com recursos para o dote das jovens. As órfãs criadas pelas vicentinas “só costumão sahir estas meninas casadas; tendo sahido no decurso do anno passado quatro, a cada uma das quaes, afêra todo o enxoval, a casa deo cem mil reis de accessimo ao dote de outros cem

mil reis fornecido pela Província”³⁰ As órfãs educadas pelas Filhas de Caridade tornavam-se bem valorizadas no mercado matrimonial, pois, além de portarem um dote e um enxoval, possuíam habilidades manuais e também os conhecimentos intelectuais que aprendiam com as suas mestras.

O movimento expansionista das obras e, principalmente, da prática educativa das vicentinas no Brasil sofreu algumas perseguições, e não foram todos os pais que aceitaram a educação proposta pelas Irmãs. Especificamente em Minas Gerais, a divulgação do relato da viagem das freiras de Paris até Mariana ocasionou muita insatisfação. Embora toda a correspondência tivesse destinatários específicos, o longo caminho que percorria até Paris e as diversas mãos pelas quais passava não garantiam a privacidade das leituras, o que ocasionou um processo de difamação da presença das vicentinas em solo mineiro após a publicação de parte da correspondência em que a Irmã Dubost relatava a sua estada no Rio de Janeiro e a posterior viagem para Mariana. Esse relato de viagem, endereçado à Superiora de Paris, foi inicialmente publicado em um jornal francês e, posteriormente, traduzido para um periódico do Rio de Janeiro.³¹ As informações contidas nos jornais também foram relatadas aos superiores parisienses:

Entretanto, só publicaram trechos que chocam os brasileiros. (...). Meu nome está ali com todas as letras e o redator promete continuar a publicá-las.

Eu estaria injuriando os brasileiros, injúria que, reconheço, eles não merecem, se julgassem que nossas cartas foram abertas. (...)

A nossa pequena Mariana, segundo dizem, está em alvoroço. Perguntam quem são estas Irmãs que depreciam seu País. Inquietam-se dizendo: *Nada podemos dizer nem fazer, sem que seja relatado em França*, e concluem: Elas são mentirosas e ingratas. Pois por boa parte foram bem recebidas. (...)

³⁰ RELATÓRIO do Diretor Geral da Instrução Pública, José Aldrete de Mendonça Rangel de Queiroz Carreira, em 30/01/1882.

³¹ Como a Irmã Dubost não fez referência aos nomes dos periódicos, não foi possível localizá-los.

Além disso, o que mais os chocou e não podia deixar de chocar, foi minha reflexão a respeito da educação recebida pelas órfãs, mas eu estava escrevendo à minha família e não via nisso grande inconveniente. (...)

Pensando que São Vicente, em nosso lugar, ficaria em silêncio, resolvo mantê-lo também.³²

Esse documento pode ser considerado como um marco divisório nas correspondências encaminhadas a Paris e também na tentativa de preservação de uma identidade vicentina francesa sem as interferências da cultura local. A ideia de manter-se em silêncio predominou nas cartas seguintes, principalmente com relação às opiniões acerca dos marianenses.

Em uma correspondência seguinte, a Irmã Dubost informou à Superiora de Paris que a difamação no jornal brasileiro devia-se às recentes solicitações do governo Imperial de envio de Filhas de Caridade para o Rio de Janeiro: “Pois vedes, Minha Mãe, que Deus quer nos multiplicar. O demônio não está contente, dir-se-ia que ele teme as cornetas; provavelmente teme ainda mais os missionários”.³³ A multiplicação das vicentinas, representadas pelas *cornetas* que portavam à cabeça, tornava-se uma ameaça, principalmente para aqueles que defendiam as ideias liberais, pois a presença destas e dos lazaristas, seus confessores, proporcionaria uma ampliação do ultramontanismo no Brasil. Em Mariana, as notícias difamatórias acarretaram a saída de algumas alunas pagantes do Colégio Providência, instituição que, nesse momento, tinha apenas dois anos de funcionamento:

Nestes últimos dias, o pai de uma de nossas alunas menores chegou aqui imbuído de todas essas idéias, para retirar a filha do Colégio. A pequena, coitada, chorava e não nos queria deixar. Vem, vem, dizia-lhe ele e, tomando-a pela mão, leva-a para fora, dizendo-lhe: *chega de Irmãs!* (...)

³² Carta da Irmã Dubost ao Pe. Etienne. 12 a 22 de abril de 1852. In: HISTÓRIA da Missão..., grifos meus.

³³ Carta da Irmã Dubost à Superiora. Abr. 1852. In: HISTÓRIA da Missão...

O demônio está furioso e anda solto, fazendo-nos prever que nossas Irmãs e sobretudo os missionários farão um grande bem.³⁴

Na opinião de Irmã Dubost, se o mal aparecia nesse momento, era porque estava furioso com a força e a grandiosidade do trabalho que os vicentinos iniciavam em Mariana e no Brasil. Uma obra voltada para a expansão da Igreja Católica romanizada. Se os pais retiravam as suas meninas da Instituição, não era por vontade das crianças, visto que elas estavam distantes das notícias jornalísticas.

D. Viçoso, por sua vez, logo buscou reverter a situação e combater o inimigo *demoníaco*. Por um lado, na parte prática, propôs novas obras assistenciais para as Irmãs de Caridade, como a abertura de um asilo para doentes e pobres, ou então buscou arranjos políticos para fortalecer a obra e o envio de novos vicentinos junto ao Império. Por outro, mobilizou e intensificou a simpatia da população pelas vicentinas por meio da circulação de suas ideias. O jornal *O Romano*, difusor dos princípios ultramontanos de D. Viçoso, serviu também para expandir as ideias sobre a importância dos vicentinos em Minas Gerais. Ao mesmo tempo, os recursos arrecadados com a venda do jornal serviriam para as obras caritativas desenvolvidas com o apoio do bispado. A análise das fontes desta pesquisa aponta para a força e a aprovação deste discurso de valorização da obra vicentina e também das ideias ultramontanas de D. Viçoso. Se, por um lado, não foram encontrados muitos documentos contrários à presença das Filhas de Caridade em Minas Gerais, por outro, o próprio crescimento do Colégio Providência, posterior a este primeiro momento conflituoso, comprova a força do discurso de D. Viçoso.

Pelo lado das vicentinas, se, até abril de 1852, a Irmã Dubost relatava tudo para a Casa Mãe e buscava manter-se *fiel* às orientações para a universalidade da obra, a partir da publicação de parte da sua viagem para Mariana nos jornais de Paris e da Corte, passou a escrever cartas mais concisas, contendo informações apenas das suas atividades e não emitindo comentários sobre as impressões que tinha de Mariana. Pensando no fortalecimento e manutenção da obra em solo mineiro, o grupo teve que adaptar os seus princípios vicentinos para algumas exigências locais, principalmente em suas práticas educativas. Para o fortalecimento da organização, as mudanças tornavam-se necessárias. Além disso, como o próprio Padre Etienne

³⁴ Carta da Irmã Dubost à Superiora de Paris. 25 de maio de 1852. In: HISTÓRIA da Missão...

informava, a obra de Mariana era a primeira do Brasil e serviria de experiência para a implantação de outras casas vicentinas no país. A base não poderia fracassar, pois não daria sustentação para o restante da obra vicentina nas terras brasileiras, e, para que a organização se fortalecesse, as mudanças tornavam-se necessárias.

A preocupação com o ensino do piano às alunas pagantes tornou-se o exemplo mais significativo da modificação de suas práticas. Aos olhos das famílias abastadas de Minas Gerais, a aprendizagem do piano, instrumento musical que chegou ao Brasil apenas no século XIX, com preço alto e com todas as dificuldades de transporte, tornava-se cada vez mais um ícone de distinção social e de inserção na civilização europeia.

Inicialmente a Irmã Dubost manifestou-se contrária à atividade, pois acreditava que não era próprio para as Irmãs e alunas escutarem ou aprenderem a tocar algum instrumento musical. Além disso, não gostaria de educar as suas meninas como as órfãs que visitara no Rio de Janeiro. Depois, pressionada pelos pais das alunas, começou a questionar a pertinência deste tipo de ensino junto à Casa Mãe. Finalmente, quando perdeu algumas alunas pela falta deste ensino, e já era difamada com relação às suas opiniões acerca das órfãs da Corte, tomou a decisão de comprar um piano, contratar um professor externo e, só então, comunicou a decisão aos superiores de Paris.³⁵

Hoje, 07 de janeiro de 1853, continuo minha carta e venho dizer-vos, minha Mãe, depois de pensar diante de Deus e nos termos reunido em Conselho (...). verificarmos o que seria conveniente fazer a respeito dessa *miserável musica*. (...) Nisto existe apenas o desejo da gloria de Deus, resultante de maior permanência das alunas nesta casa. Somente o receio bem fundado, de que este estabelecimento tão útil à juventude brasileira viesse a perecer, levou-nos a decidir a questão.³⁶

As Irmãs de Mariana decidiram e o fizeram sem esperar as respostas da Casa Mãe em Paris. Aconselharam-se com os irmãos lazaristas locais e basearam-se em recentes modificações que foram feitas em Paris, mas a *miserável música*, tão

³⁵ Cartas da Irmã Dubost à Superiora de Paris. 24/05/1852; 21/12/1852; 24/10/1853. In: HISTÓRIA da Missão...

³⁶ Carta da Irmã Dubost à Superiora. 07 de janeiro de 1853. In: HISTÓRIA da Missão...

desejada pelas famílias mineiras, predominou diante do receio de ver o Colégio fechado. Também abriram as portas da instituição para professores externos, já que as Filhas de Caridade não ensinariam algo para o qual não estavam preparadas e que também as distanciava das Regras de S. Vicente. Para o vice-diretor da Instrução Pública da Província, o ensino do piano e o da música vocal entravam como disciplinas complementares e diferenciais da instituição para a formação das *perfeitas* senhoras. No aprendizado destas artes, as meninas teriam momentos de alegria dentro do Colégio e ficariam aptas para alegrar e entreter os seus familiares, atraindo tanto admiradores, quanto pessoas que gostariam de aprender as suas técnicas. Enfim, por *prudência*, a administração do Colégio cedia às solicitações dos pais. Verifica-se que a adaptação às *necessidades* locais foi necessária para a sobrevivência e a ampliação das vicentinas nas terras mineiras. Pouco tempo depois, o domínio da prática do piano era visto como um diferencial nas atividades discentes, que eram avaliadas pelo diretor da Instrução Pública:

Os exames que tiverão lugar no dia trinta e um de Dezembro do anno próximo passado, ante um immenso concurso de pessoas illustradas da Cidade de Marianna, e d'esta Capital, demonstrão exuberantemente o acerto com que é dirigido o Collegio, e o zelo, e dedicação que empregão as Irmãs na educação das alumnas.

Admiráveis escriptas de diversas formas, ornadas de variados desenhos, nítidas e perfeitas copias de Cartas Geográficas, flores, obras de ponto de marca, bordados primorosos, tanto de linha, como de retroz e fios de seda, trabalhos já convertidos em objectos de uso, taes como: bonets, palletós, sapatos de tapete etc. etc. (...) Por esta occasião também se fizerão ouvir algumas musicas de canto, e *peças de piano, que pela graça e perfeição com que forão executadas, comprovão o estado de adiantamento das Alumnas neste apreciável ramo da educação do bello sexo.*³⁷

Para o representante do poder provincial, cabia às alunas o aprendizado de letras perfeitas, de trabalhos manuais nos moldes franceses e de músicas cantadas e

³⁷ RELATÓRIO do Diretor da Instrução Pública, Joaquim Delfino Ribeiro da Luz, 11/03/1856.

tocadas ao piano. Estes eram os aprendizados que desejavam para as meninas mineiras naquele momento.

Poucos anos depois das apreensões da Irmã Dubost com relação ao número de educandas na sua instituição e aos embates entre a cultura vicentina e aquela dos pais das alunas mineiras, o governo provincial tecia elogios às atividades empreendidas pelas vicentinas para a educação do *bello sexo*: uma educação literária, moral e também de prendas domésticas.

Órfãs, meninas pobres, meninas abastadas, mulheres doentes e pobres, todas eram auxiliadas pelas irmãs vicentinas e preparadas dentro dos princípios da organização francesa, recebendo e contribuindo para as mudanças na cultura organizacional. Instaladas em espaços diferenciados, estavam preparadas para atividades manuais, educativas, e também para se transformarem em ótimas esposas e mães nos moldes do Catolicismo.

Em outro prédio e com educação diferenciada das alunas pagantes, ficava o Colégio das Órfãs, que era mantido pelos auxílios da população local, pela venda de trabalhos manuais produzidos pelas órfãs, além da ajuda do governo provincial. Ali as órfãs eram preparadas tanto para trabalhos futuros, com a confecção de artefatos que poderiam ser comercializados, quanto para exercerem a função de professoras. “No Collegio das orphãs há 58 meninas desvalidas, que, com esmero, recebem instrucção e educação, e algumas das quaes já occupão cargos de magisterio na Província.”³⁸ O sustento futuro destas meninas era assegurado quando passavam pela instituição vicentina, e tanto se preparavam para o casamento e a maternidade, quanto aprendiam trabalhos manuais ou até se instruíam para o magistério, posições que poderiam lhes assegurar um auxílio na manutenção de suas futuras casas.

Quando D. Pedro II visitou as Filhas de Caridade em Mariana, após passar pelo Colégio Providência, foi relatado: “(...) suas majestades visitaram sucessivamente o hospital e as órfãs. Uma delas, de cinco anos, disse à Sua Majestade a Imperatriz algumas palavras em francês, que foram recompensadas por carícias maternas.”³⁹ O conhecimento do francês também partia da ideia de que as Irmãs pretendiam educar

³⁸ RELATÓRIO do Diretor Geral da Instrução Pública, José Aldrete de Mendonça Rangel de Queiroz Carreira, em 30/01/1882.

³⁹ VISITA de Suas Majestades o Imperador e a Imperatriz do Brasil às Filhas de Caridade de Mariana em 1881.

as órfãs dentro dos princípios mais próximos da Congregação, ou ainda consideravam que esta era uma língua necessária para a própria comunicação institucional, uma vez que as vicentinas francesas continuaram a circular por Mariana; ou, então, propunham um diferencial educativo para as órfãs a partir da aquisição do francês.

Verifica-se que, já na década de 1850, estava bem nítida a formação das três instituições que seriam administradas pelas Filhas de Caridade em Mariana: o Colégio Providência, com meninas pagantes e aquelas pobres mantidas com o auxílio das subvenções provinciais; o Colégio das Órfãs; e o asilo das mulheres pobres e inválidas. Este último era autossustentável, uma vez que as recolhidas produziam diversas flores artificiais, bordavam toalhas e enxovais que, vendidos, proporcionavam recursos suficientes para a manutenção da instituição. Nos diversos relatórios de Presidentes da Província e dos Diretores da Instrução consultados, verificou-se uma ampliação constante na recepção das alunas e assistidas, sendo possível traçar o seguinte quadro:

QUADRO 1. Alunas do Colégio Providência, do Colégio das Órfãs e do Hospital administrados pelas Filhas de Caridade em Mariana (1855-1882)

ANO	COLÉGIO DE MENINAS (PROVIDÊNCIA)	COLÉGIO DAS ÓRFÃS	HOSPITAL PARA MULHERES INVÁLIDAS
1855	54 internas		
1856	71 internas		
1857	76 (14 são gratuitas)	30	36
1861	113 (12 são gratuitas)	40	
1882	125 (18 são gratuitas)	58	70

Fonte: Relatórios de Presidente da Província e Diretor Geral da Instrução Pública (1855-1882). Disponíveis em: <<http://brazil.crl.edu>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

Pelos dados informados no quadro acima, percebe-se que os números aumentaram largamente entre as décadas de 1850 e 1880, tanto para as alunas do Colégio Providência, quanto para as órfãs e as assistidas no hospital das mulheres inválidas e enfermas. A duplicação do número de alunas pagantes era necessária para a manutenção de alunas gratuitas e para o auxílio nas demais obras.

Conclusões

Quando o viajante inglês Richard Burton visitou as obras das Irmãs de Caridade em Mariana, por volta de 1868, expressando a opinião de uma pessoa de fora, questionou se a educação era realmente a vocação principal das Irmãs, pois acreditava que o local daquelas *excelentes* mulheres era o hospital e as cabeceiras dos doentes. “A instrução não é seu forte, e, no entanto, elas fazem questão de ministrá-la, porque, assim, podem moldar os espíritos da geração que está surgindo.”⁴⁰

Outras opiniões contrárias ao verdadeiro preparo das vicentinas para a educação apareceram em vários lugares, mas a força de D. Viçoso, o fortalecimento do discurso ultramontano, a carência de escolas e pessoas para educar as meninas e ainda a capacidade de adaptação das vicentinas em Minas Gerais propiciaram o fortalecimento da obra em todo o século XIX.

A moldagem dos espíritos das alunas – que poderiam ser ricas, pobres e órfãs – foi a principal obra das Filhas de Caridade, com o auxílio constante de D. Viçoso em Minas Gerais. Abriram caminho para outras Irmãs de Caridade no Brasil e para outras Congregações em Minas Gerais, mas se consagraram como as primeiras, aquelas que testaram e conseguiram se adaptar às necessidades mineiras, visando à multiplicação da formação das agentes sociais nos moldes do Catolicismo romanizado.

Fontes de pesquisa

D. VIÇOSO. *Jornal Selecta Catholica*, 1º nov. 1846. Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana.

HISTÓRIA da Missão das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo no Brasil. Mariana: Casa da Providência, 1999. Acervo do Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana.

⁴⁰ Burton (1976, p. 278).

RELATÓRIO do Diretor da Instrução Pública, Joaquim Delfino Ribeiro da Luz, 11/03/1856. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/461>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

RELATÓRIO do Diretor Geral da Instrução Pública, José Aldrete de Mendonça Rangel de Queiroz Carreira, em 30/01/1882. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u284/index.html>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

VISITA de Suas Majestades o Imperador e a Imperatriz do Brasil às Filhas de Caridade de Marianna em 1881. Cadernos episcopais, arquivo 03, gaveta 01. Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana.

Referências

ASANO, Sandra Nui. *Vigiai e orai*. As mulheres no projeto de romanização do catolicismo (Diamantina/MG – 1866 a 1902). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, 2003.

AZZI, Riolando. *Vida religiosa feminina no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1983.

BURTON, Richard. *Viagem do Rio de Janeiro a Morro Velho*. São Paulo: Ed. Itatiaia; EdUSP, 1976.

CAMELLO, Maurílio José de. *Dom Antonio Ferreira Viçoso e a reforma do clero em Minas Gerais no século XIX*. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia; FONSECA, Thaís (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais: das ações das câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1840). *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 534-597, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/09.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2007.

GANDELMAN, Luciana Mendes. *Mulheres para um império: órfãs e caridade nos recolhimentos femininos da Santa Casa de Misericórdia (Salvador, Rio de Janeiro e Porto – século XVIII)*. Tese (Doutorado em História) – IFCH, UNICAMP, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000374340>>. Acesso em: 20 ago. 2006.

GEREMEK, Bronislaw. *A piedade e a força: história da miséria e da caridade na Europa*. Lisboa: Terramar, 1986.

- GERHARDS, Agnès. Filles de charité. In: *Dictionnaire historique des ordres religieux*. Paris: Fayard, 1998. p. 246-247.
- GIORGIO, Michela de. O modelo católico. In: DUBY, George; PERROT, Michele (Org.). *História das mulheres: o século XIX*. Porto: Afrontamento, 1991. p. 198-237.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GROSSI, Miriam Pillar. Jeito de freira: estudo antropológico sobre a vocação religiosa feminina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, maio 1990. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/858.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2010.
- GRUZINSKI, Serge. *Les quatre parties du monde*. Histoire d'une mondialisation. Paris: Éditions de la Martinière, 2004.
- LAGE, Ana Cristina Pereira. *Conexões vicentinas: particularidades políticas e religiosas em Mariana e Lisboa oitocentistas*. Tese (Doutorado em Educação) – FAE, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8FNLYB/ana_cristina_pereira_lage_tese_de_doutorado.pdf?sequence=1>. Acessado em Maio de 2012.
- LANGLOIS, Claude. *Le catholicisme au féminin: les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^{ème} siècle*. Paris: Editions du Cerf, 1984.
- LEONARDI, Paula. *Além dos espelhos*. Memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-155236>>. Acesso em: 04 abr. 2010.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Casa da Providência: uma escola mineira do século XIX. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 06, p. 28-34, dez. 1987.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Educadoras de mulheres: as filhas de caridade de São Vicente de Paulo: servas de pobres e doentes, espirituais, professoras. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 1993, p. 26-41.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; BICALHO, Marly Gonçalves. Colégios religiosos femininos e masculinos em Minas Gerais: um mapeamento ainda provisório. *Educação em Revista*, n. 17, p. 47-55, jun. 1993.
- MANOEL, Ivan. *A Igreja e a educação feminina (1859-1919)*. Uma face do conservadorismo. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- MANOEL, Ivan. *O pêndulo da história*. Tempo e eternidade no pensamento católico (1800-1960). Maringá: EDUEM, 2004.

MAYNARD, M. L'abbé. *Saint Vincent de Paul*. Sa vie, son temps, ses oeuvres, son influence. Paris: Ambroise Bray, 1860. Disponível em: <<http://books.google.com>>. Acesso em: 29 jul. 2009.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: Ed. Universidade, 2003.

NUNES, Maria do Rosado. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Alcilene. *A ação dos bispos da diocese de Mariana: mudanças e permanências (1748-1793)*. Dissertação (Mestrado em História) – UNICAMP, Campinas, 2001.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-296

Política e educação: enlaces e entrelaces no relatório de 1911 do Grupo Escolar de Mariana¹

Rosana Areal de Carvalho
Lívia Carolina Vieira

No campo da historiografia educacional brasileira, muita importância tiveram os trabalhos descritivos e de arrolamento de documentos. Mais recentemente, por conta de profundas mudanças no fazer historiográfico, a exposição de uma legislação sem acompanhamento de uma análise dos efeitos, ou do impacto sobre a realidade escolar, ou sobre a reelaboração dos dispositivos legais feita pelos agentes escolares não encontra respaldo acadêmico.

Para um trabalho mais intenso sobre a legislação, têm colaborado também os postulados da “nova história política”. Dentre estes postulados, para os fins deste trabalho, cumpre ressaltar a perspectiva de que a história política não abrange apenas a elite que elabora as leis, mas também a população sobre a qual incidem tais leis e que as cumpre de acordo com a realidade imediata.

Como falar de instrução pública sem falar de política? Como falar de escola sem considerar as relações de poder nela existentes?

Para além do discurso legal que norteia as práticas educativas, este trabalho lança olhares sobre a reelaboração da legislação no cotidiano do Grupo Escolar de Mariana, espaço no qual atuam diversos sujeitos – diretores, professores, servidores, alunos, pais de alunos etc. –, com diferentes visões de mundo, concepções políticas

¹ Trabalho apresentado no IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação de Minas Gerais, Juiz de Fora, 2009.

e educacionais; que ocupam distintas posições sociais das quais emergem valores diferentes expressos no discurso e na disposição para a execução das ordens emanadas pelo poder.

O advento da República trouxe para Minas Gerais mudanças significativas em vários âmbitos, a começar pela mudança da capital para a recém-construída Belo Horizonte. No quesito educação, novos ventos também sopraram e a sinalização das grandes mudanças veio em 1906, com a Reforma João Pinheiro. Esta reforma tem sua base legal na Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, que autoriza o governo a reformar o ensino primário e normal “de modo que a escola seja um instituto de educação intelectual, moral e física”.

Entre as modalidades de oferta do ensino primário – gratuito e obrigatório –, constantes na Lei nº 439, estava o grupo escolar, cabendo ao governo a elaboração de regulamentação específica e também “os esforços possíveis para a difusão do ensino em todos os núcleos de população.” Para aplicação desta lei, têm-se dois regulamentos: o Programa de Ensino Primário, aprovado pelo Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906; e o Regulamento da Instrução primária e normal, aprovado pelo Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, cuidando da organização do ensino primário e normal em todos os seus aspectos.

O modelo grupo escolar sintetizava as demandas de racionalização social, escolar e o espaço privilegiado para a implantação e consolidação da modernidade pedagógica. Simbolizava progresso, mudanças, além de favorecer em alto grau a disciplinarização do trabalho do professor. Opunha-se ao modelo das escolas isoladas, rompendo com o passado imperial de uma educação não sistemática, fragmentada, dispersa e elitista.

Manoel Tomaz de Carvalho, em 1907, Secretário do Interior do governo João Pinheiro (MG), afirma:

O regime de Grupos escolares deve ser generalizado de modo que a escola isolada seja uma exceção condenada a desaparecer. (...) com o grupo escolar se consegue a divisão do trabalho, a fiscalização permanente, a execução uniforme do programa de ensino. (Minas Gerais, 1907c, p. 33) (*apud* FARIA FILHO, 2000, p. 33).

O Regulamento de 1906 dispõe sobre: o ensino em geral e o ensino primário particular; classificação, organização e administração das escolas públicas primárias;

quanto ao prédio, mobiliário e material escolar; sobre o corpo docente e seus deveres; matrícula, frequência, suspensão e restabelecimento do ensino; regime escolar, exames, prêmios e férias; escolas normais; inspeção escolar; sobre os aspectos disciplinares relativos aos alunos e professores, incluindo a tabela de vencimentos dos professores.

A inspeção escolar era objeto de muitos cuidados, sendo alvo de boa parte do corpo legislativo:

Art. 26. Compete ao diretor do grupo fiscalizar e disciplinar os alunos, os professores e todos os funcionários que servirem sob sua direção, solicitando do inspetor escolar as providências necessárias, que esse por sua vez pedirá ao governo quando fora de sua alçada.

Art. 27. As diretorias dos diversos grupos deverão se considerar como elementos da inspeção geral do ensino e, portanto, fontes de informação e de esclarecimentos à disposição do governo.

Em 1911, através do Decreto nº 3.191, de 9 de junho, foi publicado o Regulamento da Instrução do governo Bueno Brandão. Dentre as mudanças apresentadas, destaca-se o reconhecimento da escola infantil. O regulamento é bastante extenso e complementa, em grande parte, o regulamento de 1906.

Para os fins deste trabalho, interessam-nos aspectos relativos às funções a serem desempenhadas pelo diretor do grupo escolar e os artigos sobre inspeção escolar. Entendemos que essa perspectiva nos permite recolher subsídios para uma compreensão mais pertinente da realidade escolar exposta num relatório produzido pela direção do Grupo Escolar de Mariana em 1911.

Como mencionamos anteriormente, o modelo grupo escolar estava afim à preocupação governamental com o trabalho desenvolvido pelo professor diante dos propósitos assinalados para a educação, reunidos na formação do cidadão brasileiro. Para atingir tal objetivo, o trabalho docente não poderia ocorrer ao gosto do professor, da professora, e sim constituir-se num trabalho planejado e comum a todos os docentes. Com este fim, surge a figura do inspetor escolar – nos âmbitos municipal e estadual.

A pesquisa desenvolvida por Faria Filho, com base nos relatórios dos inspetores escolares, publicada em *Dos pardieiros aos palácios...*, expõe com propriedade a tarefa que estava a cargo desses inspetores e a importância do trabalho desenvolvido por eles. Explicita também que longe estava a homogeneização requerida pelo Estado, considerando as diversas realidades escolares, compostas por indivíduos distintos entre si. No entanto, também não podemos afirmar que todo esse esforço tenha

sido em vão, pois é patente que o modelo grupo escolar e toda a prática educativa advinda deste resultaram num avanço qualitativo e quantitativo se comparado ao modelo das escolas isoladas.

A inspeção escolar, de acordo com a legislação, ocupava uma função bastante elevada, não meramente fiscalizadora:

Art. 183. A inspeção do ensino destina-se a conhecer as causas que influem sobre a instrução do povo, mediante a observação atenta das escolas, da sociedade e do território do Estado e a favorecer o seu progresso, agindo sobre o professor, o meio social e as autoridades.

Os inspetores estavam divididos em duas categorias: havia o inspetor escolar, municipal ou distrital, que acompanhava os atos administrativos e exercia sua função gratuitamente; e o inspetor técnico. Ambos eram considerados como agentes de confiança do governo, mas ao último ainda era exigida comprovada capacidade moral e competência profissional.

Os inspetores técnicos não podiam desempenhar outra atividade profissional; eram indicados semestralmente para as 40 circunscrições escolares nas quais foi dividido o estado. Cabia ao inspetor técnico a visita frequente às escolas existentes na circunscrição para a qual foi designado e enviar, quinzenalmente, um relatório à Secretaria do Interior, apontando as condições encontradas nas escolas quanto aos alunos (disciplina, desempenho escolar, frequência etc.); escrituração escolar; condições materiais e higiênicas dos prédios escolares; compêndios adotados e a regularidade dos trabalhos escolares.

Quanto ao trabalho docente, o Decreto nº 3.191 indicava a verificação se o programa estava sendo cumprido e “fielmente praticado”, assistindo às aulas e “indicando ao professor tudo quanto repute necessário modificar no método por ele seguido”. Deste relatório também constaria:

1. o itinerário seguido pelo fiscal e as povoações encontradas em seu trajeto, a população e condições delas quanto ao desenvolvimento do ensino;
2. a descrição dos prédios escolares e se eram estaduais, municipais ou particulares; dimensões de seus cômodos e se sua situação facilitava a frequência dos meninos da localidade;
3. o conceito em que os professores eram tidos pelos pais de família e outras pessoas gradas do lugar.

Para além do espaço escolar, o inspetor técnico deveria “Conferenciar com as autoridades e outras pessoas prestigiosas das localidades, no sentido de despertar o seu interesse pela causa do ensino, de modo a conseguir-se maior frequência e assiduidade dos alunos e o melhoramento das condições técnicas e materiais das escolas” (Decreto nº 3.191).

Os diretores de grupos, também funcionários da confiança do governo, eram nomeados livremente pelo Presidente do Estado, sendo preferidos os professores normalistas e “os cidadãos notáveis por serviços prestados à instrução”. Os deveres e atribuições do diretor estavam explicitados no art. 73 do Regulamento de 1911. Entre estes, vários mencionam a função inspetora que também deveria exercer o diretor, seja no âmbito do ensino, da disciplina, das condições físicas do prédio, da higiene e saúde dos alunos, da frequência de professores e alunos, seja quanto à aplicação do programa e ao cumprimento do horário.

No item 19, desse mesmo artigo, consta: “Elaborar e remeter ao Secretário do Interior um relatório anual sobre o movimento do grupo, mencionando nele todas as ocorrências que se derem durante o ano letivo”, cujo produto é objeto deste trabalho: o relatório elaborado pelo diretor José Ignácio de Sousa, referente às atividades desenvolvidas pela escola durante o ano de 1911.

O Grupo Escolar de Mariana foi instalado em 08 de agosto de 1909, quando tomaram posse o diretor José Ignácio de Sousa e o corpo docente, constituído por 7 professoras e 1 professor, a partir da reunião das escolas isoladas existentes no centro da cidade. Suas atividades iniciaram-se no Prédio de Câmara e Cadeia e, anos depois, ocupou um prédio à Rua Dom Viçoso. Apenas em 1931 é que irá ocupar prédio próprio, no qual funciona até hoje.

Em atas da Câmara Municipal de Mariana encontramos referências ao grupo escolar em 1908, autorizando o Agente Executivo a adquirir um prédio e reformá-lo com verbas de obras públicas e outras do orçamento vigente, a ser doado ao governo, para fins escolares.

Os primeiros professores a tomarem posse, conforme o Livro Termo de Posse do Acervo da Escola Estadual “Dom Benevides”, o fizeram em 09 de agosto, começando pela “normalista D. Albertina Guedes, removida da cadeira do sexo feminino do districto de Cattas Altas da Noruega, município de Queluz”. Em seguida temos: a normalista Ercília Joannita Ferreira de Mesquita; “a professora D. Francisca de Paula Xavier de Abreu, removida da 2a. cadeira do sexo feminino desta cidade para o referido grupo”; “a professora D. Francisca Dias Bicalho, removida da primeira cadeira

do sexo masculino desta cidade para o referido grupo”; “a professora D. Leontina de Godoy, removida da 2a. do sexo masculino desta cidade para o referido grupo”; “o professor José Claudino dos Santos, removido da 4a. cadeira do sexo masculino desta cidade”; a normalista D. Leonidia de Castro Queiroz; “D. Augusta Queiroz de Almeida, removida da primeira cadeira mista desta cidade para o referido grupo.”

Esse corpo docente será responsável pela condução de 8 turmas, duas para cada uma das séries do curso primário, cumprindo com o art. 21 do Regulamento de 1906, que determinava “que todo o curso primário seja ministrado a cada sexo separadamente”.

Com a denominação de Grupo Escolar de Mariana permanece até 1914, quando passa a ser conhecido por Grupo Escolar “Gomes Freire”. Em 1931, recebe o nome de Grupo Escolar “Dom Benevides”, que permanece atualmente. Não temos dúvida de que essas mudanças denunciam um jogo de forças políticas, e este trabalho é recorte de um trabalho mais amplo que pretende reunir elementos para compreender tal movimento político e suas influências no cotidiano da escola.

Em 1911, foi criada a Caixa Escolar Gomes Freire, cujos estatutos foram aprovados em 11 de agosto de 1912, “para o fim de estimular a maior freqüência de alunos em nosso Grupo escolar...”. Os recursos da Caixa Escolar vinham de seus sócios, das gratificações não recebidas pelos professores e funcionários da escola, de algumas atividades culturais desenvolvidas na escola tais como teatro, filmes, apresentações diversificadas, quermesses etc. Tais recursos eram gastos com compra de uniformes, auxílio a alunos com remédios, alimentação, entre outras.

Quanto aos critérios para a escolha do diretor, o Regulamento de 1906 é omissivo, aparecendo apenas no Regulamento de 1911, conforme apresentamos anteriormente. Entendemos que a escolha de José Ignácio de Sousa como diretor responde ao segundo critério: cidadão notável por serviços prestados à educação.

No art. 73 do Regulamento de 1911 são listados 23 deveres e atribuições do diretor do grupo escolar, dentre os quais destacamos aqueles relacionados à tarefa de fiscalização:

4. Percorrer durante o dia todas as classes, fiscalizando o ensino e a disciplina e dando as providências que se fizerem necessárias;
5. Observar, em particular, aos professores, as irregularidades de ensino e disciplina, verificadas nas suas classes ou fora delas;

Cabia ainda ao diretor impor penas disciplinares; fazer cumprir o programa e o horário; acompanhar a frequência de alunos e professores; “cuidar da higiene e saúde dos alunos”, bem com do asseio, guarda e conservação dos móveis, dos objetos escolares e do prédio. Anualmente deveria remeter ao Secretário do Interior um relatório “sobre o movimento do grupo, mencionando nele todas as ocorrências que se derem durante o ano letivo”.

Até o momento, nossa pesquisa indicou que José Ignácio de Sousa era natural de Coqueiral, Minas Gerais; membro de uma família judaica que se instalou no sul de Minas fugindo da perseguição inquisitorial. Formou-se na Escola de Farmácia de Ouro Preto, em 1898. Permaneceu em Ouro Preto e Mariana em virtude de dois casamentos com mulheres de famílias locais até final dos anos 1910, quando se deslocou para Ituiutaba e, posteriormente, para Uberlândia, onde faleceu. Nestas cidades continuou a desempenhar atividades vinculadas à educação.

Assumiu a diretoria do Grupo Escolar de Mariana em 09 de agosto de 1911, conforme consta no termo de posse. Sobre a indicação de seu nome para a direção da escola, entendemos estar vinculada ao segundo critério estipulado pelo Regulamento de 1911, enquanto cidadão que se destacava pelos serviços prestados à educação. Não descartamos a possibilidade de um relacionamento mais estreito com Gomes Henrique Freire de Andrade, que teria sido seu professor na Escola de Farmácia e atuava, à época da inauguração da escola, como Presidente da Câmara Municipal de Mariana.

Como nos declarou Miracy Barbosa Sousa Gustin, neta de José Ignácio, este já atuava como professor de português antes de assumir a direção do grupo escolar. Segundo ela, o gosto pela leitura e as ações indigenistas o acompanharam durante toda a vida. José Ignácio teria redigido um dicionário de tupi-guarani e participado da FUNAI.

Quanto a sua posição política, republicano vinculado ao Partido Republicano de Mariana, assumiu posições mais à esquerda nos anos vividos em Uberlândia, causa de alguns constrangimentos vividos pela família tempos depois com as mudanças políticas. Durante o período Vargas, filiou-se à Aliança Nacional Libertadora e levou o filho Thomaz a candidatar-se a deputado pelo Partido Comunista e filiar-se ainda ao Partido Trabalhista. Mais que contemporâneo, foi amigo íntimo do Barão de Itararé e de Monteiro Lobato, personagens de grande atividade política no período.

Sua atividade como educador continuou após sair de Mariana: fundou a 1ª escola de Ituiutaba; em Uberlândia, criou a 1ª escola de formação de professores, que veio a se constituir no Colégio Brasil Central; o Grupo Escolar Afonso Arinos, escola pública; e colaborou na criação do 1º internato misto da cidade.

Decorrente dessa trajetória, entendemos que sua indicação para a direção do Grupo Escolar de Mariana cumpria o objetivo de afirmar a posição republicana para a educação, sendo defensor dos novos métodos de ensino e cumprindo à risca com as determinações legais que lhe competiam como diretor.

O documento que serviu de base para este trabalho – Relatório de 1911 – é aqui apresentado com destaque para alguns aspectos que denotam o cotidiano escolar e as concepções educacionais que nortearam a avaliação feita pelo diretor dos trabalhos desenvolvidos naquele ano. Propomos também um cotejamento com a legislação em vigor sem, contudo, pretender um esgotamento analítico de um documento tão rico.

Esse relatório consta de 7 páginas manuscritas, encaminhado a Delfim Moreira da Costa Ribeiro, então Secretário de Estado dos Negócios do Interior; encerrado em 28 de dezembro de 1911, com a assinatura do diretor, José Ignácio de Sousa, e a assinatura do inspetor escolar, Francisco Leocádio Araújo, em 29 de dezembro de 1911. Foi enviado à Divisão de Instrução Pública, na qual foi recebido em 03 de janeiro de 1912. O relatório se inicia com uma pequena introdução, seguida dos seguintes subtítulos: “Dos trabalhos”; “Dos professores”; “Alunos”; “Exames e promoções”; “Matrícula e frequência”; “Quadro sinóptico do movimento do grupo”; “Festas escolares”; “Material didático e escolar”; “Prédio”; “Campo prático”; “Entrega de certificados”; “Caixa escolar”.

O texto se inicia com a referência à legislação em vigor à qual se obedecia, tecendo elogios a ela no que concerne ao

fim altamente patriótico e humanitário de criar cidadãos dignos, não só pela obrigatoriedade do ensino fazendo desaparecer o analfabetismo, cujo grande fator tem sido, em que, para explorar o serviço dos filhos, os privam da escola, como também, pela efetiva fiscalização das escolas particulares, onde, com raras exceções, a criança se atrofia por falta de higiene e o seu caráter se abastarda com os castigos corporais.

Observa-se a importância dada à educação na construção de “cidadãos dignos” bem como a valorização da escola pública em detrimento das iniciativas particulares. Tais posições estão imbuídas dos ideais republicanos.

No âmbito das influências recebidas por José Ignácio e identificadas por meio desse relatório está a referência feita ao livro de Theodore Roosevelt, *Vida intensa*. Afirma que a reforma da instrução primária proposta pela legislação de 1911 será

capaz de preparar a geração atual para enfrentar a imensa luta da vida moderna a que o autor faz referência, sagrando-se vitorioso.

Outra influência diz respeito à sua formação no campo das ciências naturais, lançando mão de imagens próprias desse campo, como a “seleção natural entre os mais competentes” e o cadinho – Reforma da Instrução primária –, “no qual será fundida a futura grandeza de Minas”.

Quanto aos trabalhos afeitos ao grupo escolar, elogia este modelo demonstrando que os resultados obtidos eram superiores aos das escolas singulares, comprovando o acerto da medida tomada pelo governo republicano.

Sobre os docentes, já na introdução, o diretor adianta sua concepção: “sublime missão de ensinar e praticar o bem, fazendo do magistério sacerdócio de trabalho, carinho e tolerância, amor e justiça”. Percebe-se que José Ignácio concebe o trabalho docente muito mais na perspectiva da manifestação de uma vocação do que o desempenho de uma profissão. Acrescente-se a isso a valorização da conduta para além da competência profissional, em nada destoando da legislação vigente e das práticas ainda do século XIX relativas à conduta moral do professor, vendo neste muito mais do que um agente da instrução, um exemplo a ser seguido. Citando a legislação, Mourão (1962, p. 190) destaca que o professor deveria ser “exemplo vivo de altivez, independência, coragem, amor ao trabalho, prudência, ordem, sobriedade, temperança, economia, decoro, dignidade, moralidade, civismo, abnegação, verdade, humanidade e justiça”.

Consoante a tudo isso, José Ignácio elogia as professoras que cumpriram as normas emanadas pela diretoria; com destaque para aquelas que cumpriram otimamente seus deveres. Em contrapartida, denuncia as professoras que não souberam conduzir seus trabalhos conforme o esperado:

A professora D. Leonydia de Castro Queiroz, consentiu que sua classe se mantivesse, durante o ano em permanente algazarra e qualquer ordem ou observação da diretoria ou mesmo do Inspetor era, por ela, discutida, dentro e fora do estabelecimento, em termos grosseiros como sucedeu no dia 30 de novembro em que o Sr. Inspetor determinou houvesse encerramento das aulas embora quinta-feira.

A professora Albertina Guedes teve igual procedimento de sua colega Leonydia e é além de tudo muito violenta e descortês para com os colegas, diretor e alunos, aos quais trata com pouco carinho antipatizando-se,

de vez em quando com determinado aluno a ponto de ser necessário a intervenção da diretoria. E nos dias dos exames manteve-se inconvenientemente irritada, sendo a causa de seu procedimento o fato de ter sido, no 4o. ano, aprovada simplesmente uma sua protegida. Lamento que essas duas professoras procedam assim ultimamente, porque são competentes e inteligentes nas quais depusitei muita esperança.

Coincidentemente, elogia os alunos, exceto os do 3º e 4º anos, dirigidos pelas professoras suprarreferidas. Cita inclusive o nome dos alunos, além das penalidades impostas a eles pelos artigos regulamentares.

O “Quadro sinóptico do movimento do grupo” reúne informações sobre matrícula, frequência e promoções, indicando as turmas e seus regentes. O corpo discente, formado por 352 matrículas em janeiro, finalizou o ano com uma frequência de 239 alunos. Ainda que a frequência tenha sido prejudicada, na avaliação do diretor, por conta do “sarampo e coqueluche, principalmente nos primeiros anos”, não podemos afirmar sobre evasão escolar ao longo das séries, pois ainda não havia se formado a primeira turma, ou seja, alunos que ingressaram no 1º ano em 1909.

Quadro sinóptico do movimento do grupo

Nomes dos professores	Classe de ano	Matrícula de janeiro	Matrícula suplementar	Matrícula atual	Frequência do 2º semestre	Promoções	Exames finais	Alunos eliminados
Leonydia de C. Queiroz	4a	20	0	16	16		14	4
Leontina Godoy	4a	20	0	19	19		19	1
Albertina Guedes	3a	37	1	27	24	15		11
Ercilia Mesquita	3a	25	0	16	16	9		9
José Pedro Claudino	2a	52	3	40	30	17		15
Augusta Almeida	2a	46	1	39	38	25		8
Francisca H. de Abreu	1a	84	5	60	44	18		29
Francisca D. Bicalho	1a	68	8	63	52	24		13
		352	18	280	239	108	32	90

Fonte: Arquivo Público Mineiro, SI 3407.

Em contrapartida, é possível perceber a crescente demanda por matrículas ao verificarmos a composição das turmas de 1ª série, com um quantitativo de alunos que justificaria duas turmas. Por conta disso, o horário de funcionamento do grupo escolar estabelecido no Regulamento de 1906 – das 10:00h às 14:00h – em pouco tempo se mostra insuficiente, passando o grupo a oferecer aulas em dois turnos de modo a atender a procura.

Pelo quadro sinóptico, comprova-se a existência de duas turmas para cada série, atendendo ao prescrito pela legislação que determina que no grupo escolar o curso primário seja ministrado a cada sexo separadamente. Ainda no tocante à questão de gênero, destaca-se a predominância feminina no corpo docente.

As festas escolares ocorriam com certa frequência, mas o diretor lamentava a falta de recursos necessários, muito especialmente para a organização de uma orquestra e solicita o envio de um piano. Temos indícios de que esse pedido foi atendido: partituras musicais encontradas no acervo e relatos de ex-alunos e professores. Outra sugestão do diretor era que o Estado se comprometesse com o envio de instrumentos para a formação de uma banda que seria mantida sem maiores ônus.

Consta do relatório uma lista de material didático e escolar que foram gastos durante o ano de 1911: cartilhas, livros de leitura, lousas, papel, lápis etc. Comenta o diretor que a maior parte dos livros – mais de 150 exemplares – já teriam vindo estragados das escolas singulares.

No item “Campo prático”, o diretor adverte:

Seria de grande vantagem a criação de um campo prático de agricultura, anexo ao grupo, que viria ensinar os meninos a amar a terra, as arvores e o trabalho, rompendo, deste modo, com preconceitos mal entendidos de muitos, para os quais o trabalho é humilhante.

Com base nos termos utilizados por José Ignácio para defender a criação de um campo prático para a agricultura, observamos uma valorização do trabalho, buscando romper a concepção que vinculava trabalho à escravidão.

De acordo com o relatório, a entrega dos certificados aos alunos aprovados se dava numa pomposa cerimônia, cujo objetivo era demonstrar à sociedade de Mariana os resultados, os trabalhos e a importância das atividades desenvolvidas pelo grupo, ou seja, buscava consolidar o espaço da educação enquanto prática social. E, enquanto prática social, denota o espaço da política. Quem era o paraninfo? Nada

menos que o médico, professor da Escola de Farmácia de Ouro Preto, Presidente da Câmara, deputado federal e senador estadual Gomes Henrique Freire de Andrade. Republicano convicto, dirigiu o jornal *O Germinal*, porta-voz da “modernidade” inaugurada pelo novo regime. Reconhecido como patrono do grupo que viria a se chamar Grupo Escolar Gomes Freire, entre 1914 e 1931, foi também homenageado com seu nome vinculado à caixa escolar. Além de obedecer ao Regulamento de 1911 que instituía a caixa escolar, no Grupo Escolar de Mariana esta foi criada num momento cívico – festa da bandeira. Outra obediência regulamentar!

Da vida política ao cotidiano escolar ou do cotidiano escolar à vida política? No caso em estudo, observamos que o relatório de José Ignácio de Sousa ressalta aspectos disciplinares e as vantagens do grupo escolar diante das escolas isoladas. O texto indica, por um lado, uma concepção de educação bem aos moldes republicanos, conferindo ao Estado a responsabilidade para com ela, desqualificando a iniciativa particular. Por outro, confere à ação docente um quê de missão, relacionando magistério com vocação. Até o momento, a pesquisa indica que os conceitos que nortearam a prática pedagógica do diretor e do corpo docente não destoam dos resultados já apresentados por outros pesquisadores, o que demonstra certa eficácia por parte das ações fiscalizadoras, cumprindo um objetivo do Estado, que era o da homogeneização das ações educativas.

Percebemos também que o cotidiano escolar estava impregnado por uma concepção política e educacional expressa pelo pensamento republicano defendido, seja na figura do diretor, seja na constante presença do expoente político da época – Gomes Freire. Tal posição política norteia os olhares, a avaliação, a perspectiva e a expectativa do papel que o grupo escolar deveria desempenhar na vida dos alunos e da comunidade marianense. A partir dessa posição, o diretor também avalia o trabalho dos agentes escolares, muito especialmente os professores.

De forma sintética, podemos concluir que, ao longo do século XIX e culminando com o advento da república, a escola e a educação foram apropriadas pelo Estado em detrimento da esfera doméstica e da influência religiosa. Isto significa a implantação da escola enquanto uma instituição com espaço e tempo específicos, na qual se cumpre um determinado programa, com normas disciplinares bem delineadas, visando à formação de um cidadão segundo princípios republicanos.

O modelo grupo escolar e as práticas educativas a ele vinculadas resultam de inúmeras propostas e pensamentos já difundidos ao longo do século XIX. Não se trata de uma escola qualquer, mas de uma escola de qualidade, que seja símbolo de

liberdade ao mesmo tempo que dissemina, difunde e impõe um padrão de instrução, de educação. Para cumprir essas metas, a escola demandava organização, disciplina-rização, programa, regulamentos e indivíduos que, assimilando tudo isso em ideais pessoais, se dispusessem a praticar e lutar por estes com a mesma energia com que defenderiam a própria vida. José Ignácio de Sousa era um desses personagens.

Fontes primárias

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Correspondências referentes aos grupos escolares*, SI 3440, 1913.

CÂMARA MUNICIPAL DE MARIANA. *Livro de Atas*, 1908. Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Mariana.

GRUPO ESCOLAR DE MARIANA. *Livro Termos de Posse*, 1909 a 1964. Arquivo da Escola Estadual Dom Benevides.

O GERMINAL. 1938.

SOUSA, José Ignácio de. *Relatório do Grupo Escolar de Mariana de 1911*. Arquivo Público Mineiro, Fundo da Secretaria do Interior, Subsérie 2, Correspondências referentes aos Grupos Escolares, SI 3407.

Referências

DIAS, José Ramos. *Apontamentos históricos do Sesquicentenário da Escola de Farmácia de Ouro Preto*. 3. ed. rev. Ouro Preto: UFOP/Escola de Farmácia, 1989.

FALCON, Francisco. Por uma história política. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPE, 2000.

JULLIARD, Jacques. A política. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Dir.). *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 180-196.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

RÉMOND, René. *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. História política e história da educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-49..

O Grupo Escolar de Mariana e a difusão do ideário político-social republicano¹

Rosana Areal de Carvalho
Fabiana de Oliveira Bernardo

O artigo ora proposto privilegia a análise da Caixa Escolar “Gomes Freire”, do Grupo Escolar de Mariana, no que tange à sua relação com diversos mecanismos organizados, gestados e implementados pelos republicanos mineiros com o objetivo de promover a legitimação e posterior consolidação da educação republicana pública mineira no início do século XX. A análise será amparada em fontes oficiais e não oficiais, permitindo a verificação do intuito governamental aliado às respostas dos atores sociais marianenses.

A pesquisa teve como intuito inicial inserir a caixa escolar em uma rede construída com uma finalidade objetiva, definida pelos reformadores educacionais republicanos. Sua aplicação obrigatória em todos os grupos escolares não foi de maneira alguma fortuita.

Buscamos apreender de que modo as ações do grupo escolar foram relevantes para a produção de efeitos de verdade sobre uma nova ordem estabelecida, em uma análise que extrapolasse as leis e os decretos, não concebidos aqui como reflexo da realidade histórica, mas a materialização dos anseios dos republicanos por meio dos inúmeros regulamentos estabelecidos por eles. Buscamos, ainda, verificar as ações referentes ao estabelecimento da Caixa Escolar a partir dos sujeitos do cotidiano.

¹ Pesquisa desenvolvida no âmbito do PROBIC/FAPEMIG/UFOP, ao qual agradecemos o apoio. Inicialmente, este texto foi apresentado no 33ISCHE, México, 2011.

Não se pode separar – e nem os republicanos o fizeram – as ações da Caixa Escolar das demais atividades promovidas pela educação republicana, porquanto, uma vez reunidas tais atividades, esperava-se construir novos saberes com o intuito de legitimar este novo regime ora imposto.

Investigar tais instituições permite-nos verificar de que forma se processou essa mudança de caráter global, afinal, as concepções de mundo desses agentes históricos se transformariam, intrinsecamente, a partir dos dispositivos lançados pelo projeto republicano.

O reformismo como estratégia para a construção de uma nação

No contexto que se reveste pelo reformismo das instituições carregadas pelos valores monárquicos, a educação se torna fundamental para a produção de um novo regime histórico de verdade.

Coube ao império a preocupação com a unidade das províncias contra o esfacelamento político nacional. Segundo Gondra (2009), construir o Brasil exigiu operações estratégicas que tinham como intuito disciplinar os levantes que, como sabemos, foram frequentes no período regencial. Devia-se promover a formação de um Estado Moderno e fazer com que suas engrenagens funcionassem, pois se acreditava que, uma vez estável a organização política e o império pacificado, toda a sociedade seria beneficiada, para que então o Brasil caminhasse rumo à modernização.

Essa preocupação emanava e se materializava pelas ações de uma elite, branca, de donos de escravos e grandes fundiários, na criação dos institutos históricos regionais e nacional. O principal objetivo desses grupos era acumular fontes e construir, a partir delas, a história das províncias e a história nacional. Dessa forma, seria elaborado e disseminado o sentimento de pertencimento político e cultural para os brasileiros, sentimento este primordial para a manutenção da coesão da extensa área territorial que já possuía o Brasil.

Competiu à República a construção da identidade da nação e da produção dos cidadãos (GONÇALVES, 2009). O regime se contraporia ao modelo político imperial, principalmente no que concerne à participação política, visto que, no primeiro, a sociedade era composta por súditos, o que pressuporia, nos discursos dos republicanos à época, certa passividade política.

No regime republicano, pelo menos no que se refere ao campo ideal, todos seriam beneficiados e teriam ação política fundamental, em primeira instância, por

meio do voto. Cidadãos ativos, cientes de seus deveres e direitos, conscientes de seu papel na caminhada evolutiva da nação que, por sua vez, se equacionaria ao modelo civilizatório do período. Não por acaso, o discurso educacional fora apropriado pelos republicanos com o objetivo de criar tal cidadão e, não menos por acaso, a corrente filosófica denominada positivismo fora tomada como matriz intelectual para a organização da sociedade a qual se ambicionava.

Baseados nas premissas positivistas, os republicanos mineiros elaboraram a base de organização social na qual o regime ora imposto deveria privilegiar o incentivo à formação do cidadão trabalhador, inserindo as massas trabalhadoras no mercado; consolidando ações que indicassem uma preocupação com o bem comum; e concebendo a sociedade como um corpo que, uma vez organizado, se encaminharia progressivamente por meio da técnica e da ciência para novos estágios de aperfeiçoamento.

O culto aos grandes heróis resgatados pela república, como, por exemplo, Tiradentes, José Bonifácio, os bandeirantes, não estaria separado da concepção positivista de pensamento. A ética cívica e o entendimento acerca do bem comum, propícios à concepção de República, elucidam um dos motivos da apropriação dessa corrente no Brasil, com destaque para a região Sul.

Em Minas, procurou-se encontrar no positivismo uma forma de orientar a racionalização e a modernização da vida econômica e política. Assim, a educação teria o papel de conformadora dessas massas e não apenas o dever de instruir o cidadão que, mediante o culto a esses grandes homens e embebido pelo amor patriótico disseminado pela escola, não se esquivaria de suas obrigações como tal.

Contudo, tornar os sujeitos cientes de seus deveres como cidadãos não seria o único aspecto que orientava a ação educacional. Sancionada a Lei Saraiva de 1881, o percentual de votantes passou de 13%, em 1872, para 0,8%, em 1886, da sociedade brasileira, porquanto a lei restringia o voto a indivíduos maiores de 21 anos e alfabetizados. Emergia outra urgência educacional: alfabetizar os votantes para a participação política.

Essa medida, que acabou por excluir um grupo específico da atividade cidadã, pretendia moralizar o voto, e, por meio da escola, moralizar o cidadão. Tal expectativa transpirou em discursos que se estenderam nas primeiras décadas do século XX. Rui Barbosa acreditava que a educação popular traria a melhoria da qualidade do voto, pois a escola daria ao indivíduo a autonomia necessária para que realmente se transformasse em um cidadão da República. Nesse aspecto, a educação intelectual, moral

e cívica prevista pela Lei nº 439, de 28/09/1906, na gestão de João Pinheiro, elucidava, mais uma vez, a escola que se queria produzir e os cidadãos que se queriam formar a partir da instrução pública. Segundo Marlos Rocha (2004), os ilustrados brasileiros da geração de Roque Spencer Maciel de Barros também tinham a certeza de que o caminho mais plausível para “melhorar os homens”, dando-lhes “inclusive um destino moral” seria a educação do intelecto.

A produção de cidadãos por meio da escola em Minas Gerais: o caso de Mariana

O Grupo Escolar de Mariana foi criado sob os auspícios do Decreto nº 2.572, de 06 de julho de 1909, que viria a amparar, legalmente, uma tendência nacional. A iniciativa tomada durante o governo de João Pinheiro, famoso por seus empenhos em favor da instrução, denotava um dos primeiros movimentos educacionais de rompimento com o passado imperial que ainda reproduzia suas marcas na sociedade mineira e, bastante provável, na brasileira.

Esses estigmas se materializavam na impossibilidade de se verificar de fato a formação do corpo nacional ora em uma obsoleta concepção de trabalho relativamente ao que se esperava de um país moderno – “herança perversa da escravidão a manchar as relações trabalhistas no Brasil” (BOMENY, 2005, p.137); ora pela recente lembrança de outro modelo de organização política. Quaisquer questões de ordem social ou política no período republicano poderiam promover certo saudosismo nos antigos adeptos do império – a legitimação do regime era urgente.

Para que o Brasil construísse os elementos que configurariam a modernidade – tão esperada por críticos e literatos da época –, alguns fatores se faziam imperativos no que tange à educação, como: a homogeneização do ensino e dos alunos de acordo com a idade e o sexo; a uniformização de métodos, práticas de ensino, livros utilizados, conteúdos previstos pelo programa oficial. Tais fatores seriam imprescindíveis para o melhor controle e acompanhamento da atuação dos diretores e professores.

Um dos maiores objetivos da escola graduada era implementar uma escola que privilegiasse a educação moral, cívica e técnica do cidadão. O ensino, portanto, não se restringiria a uma dimensão formadora do ponto de vista dos conteúdos formais, mas também faria parte dele uma dimensão conformadora, na qual os discentes seriam orientados, por meio do programa e de atividades empíricas, a nutrir pela pátria o sentimento de amor e responsabilidade por seu progresso. As fontes que apresentam

os métodos de ensino, as instruções metodológicas, as atas de visitas de inspetores, são artefatos elucidativos da inovação que traziam consigo as escolas graduadas.

Alterações significativas no modelo de escolas graduadas trataram de modificar o cotidiano das famílias que optavam por educar seus filhos em escolas oficiais, em detrimento de preceptores e das escolas isoladas. Dentre estas mudanças cabe salientar o tempo e o espaço escolar.

Os prédios eram construídos não apenas para abrigar qualquer estabelecimento de ensino, mas, de outra forma, receber uma instituição republicana. Todas as construções da época desenvolvidas pelo Estado estavam carregadas de valores simbólicos. De acordo com Soares (2000), a arquitetura neoclássica, a mais utilizada, transferiu à educação a preciosidade e a qualidade presentes nos prédios, as quais seriam, igualmente, transportadas para o ensino. Os republicanos impuseram uma estrutura de construção que se diferenciava dos edifícios da cidade. Os prédios, como todas as atividades executadas pela escola, deveriam causar admiração, representando a grandiosidade do regime republicano. A força das instituições e a integridade da administração republicana seriam transmitidas mediante os edifícios, construídos nos melhores pontos da cidade e com materiais de inigualável qualidade e durabilidade. Esta foi uma maneira profícua de se inserirem no cotidiano das cidades, fazendo com que os novos cidadãos republicanos estivessem em contato com elementos que, diferentemente da total realidade, transparecessem a eficiência dos projetos empreendidos a partir de 1891.

Do mesmo modo, o tempo escolar transformava de forma determinante o cotidiano das famílias. A noção individualizada de ensino fora superada, rompendo com a possibilidade de flexibilidade de horários para a execução do trabalho pedagógico, por exemplo. Se inicialmente o tempo da escola era submetido ao tempo familiar, essa realidade se alteraria drasticamente após a implantação dos grupos escolares. O ensino nas escolas graduadas tinha dia e hora para começar e terminar. A educação não privilegiaria de forma diferenciada qualquer aluno nestes termos. Essa dinâmica era totalmente nova para os discentes e suas famílias, acostumadas à informalidade do ensino antes da reunião das escolas.

Coube à escola educar esses novos sujeitos que não possuíam a consciência cidadã aspirada pela República. Coube-nos analisar historicamente as condições políticas e sociais de emergência dos dispositivos que instituíram essas novas práticas acolhidas como verdadeiras e que excluíram algo anterior que passou a ser tomado por falso (VEIGA-NETO, 2004, p. 72).

Em seu trabalho *Templos de civilização*, Rosa Fátima Souza (1998) descortina a importância das festas para divulgação da ação e representação republicana, materializando símbolos, valores cívicos e morais apropriados ao novo regime. Segundo Gallego (2009, p. 3),

Ao compor gradativamente atividades obrigatórias e haver reflexos dessas festividades em nossa cultura escolar, torna-se essencial examinar a configuração e os sentidos das festas e comemorações na construção do modelo de escola cujos traços são notados ainda hoje (...).

Festas, exposições escolares, desfiles de batalhões infantis, exames de promoção e comemorações cívicas se constituíam em momentos de ápice da vida escolar, possibilitando maior visibilidade do trabalho realizado e dos progressos alcançados. Assim, práticas de caráter simbólico tornar-se-iam, a partir do universo escolar, uma expressão do imaginário político-social republicano, transformando uma prática social em uma prática educativa.

Os exames escolares abertos ao público eram, em relação ao processo avaliativo comum nas escolas isoladas, uma grande inovação e possibilitariam à sociedade o acompanhamento da promoção dos alunos por meio das bancas examinadoras compostas por autoridades de destaque na cidade, como agentes executivos, juízes, bispos. O saber do aluno, comprovado pelas bancas de exames, evidenciaria a qualidade do ensino republicano e as comemorações acabariam por se tornar práticas urbanas e não apenas internas ao grupo escolar.

O jornal *O Germinal*, de 15 de novembro de 1915, traz ao público notícia acerca dos exames escolares a se realizarem no Grupo Escolar de Mariana, destacando a presença dos ilustres da cidade:

(...) convidados para tomar parte nas bancas examinadoras os seguintes senhores: Presidentes de bancas examinadoras, dr. Gomes Freire de Andrade, dr. Horácio Andrade, dr. Affonso Guimarães, dr. Alfredo Falcão, Monsenhor Moraes, José P. Celestino da Silva, Monsenhor Horta, padre dr. Domicio Nardy, cônego Estevam Cotta, e pharmaceutico Raymundo Moraes. Examinadores, pharmaceuticos Joaquim Braga Breyner e Jacyntho Bruno de Godoy, cônego Francisco Braga, Alfredo P. de Moraes, padre Affonso Germe, d. Philomena Muzzi, cônego Varella, d. Regina Queiroz, d. Brasilina Bicalho e d. Augusta Braga.

Podemos destacar a presença do agente executivo, de juízes municipais, comerciantes de renome e tradição na cidade, religiosos e, evidentemente, as professoras do grupo. Esta forma de avaliação formal vem a ser mais uma ruptura com o modelo das escolas isoladas e a educação imperial que carecia de formas sistemáticas de avaliação (SOUZA, 1998, p. 242). De outro modo, a presença de tão ilustres personagens do cotidiano cidadão denota, ainda, a importância conferida à instituição escolar no período. Pessoas consideradas de “reconhecida competência” por suas ações em benefício da sociedade republicana compunham as bancas examinadoras, que, com este artifício, se legitimavam como modelo de avaliação justa e imparcial.

Nesta oportunidade também eram expostos os trabalhos manuais denotando a comprovação empírica do ensino ministrado no grupo. O mesmo jornal, em 11 de dezembro, destaca:

Terminados estes [os exames de final de ano] cujos resultados impressionaram agradavelmente as diversas comissões examinadoras, compostas de pessoas de *reconhecida competência*, foi franqueada ao público uma magnífica exposição de trabalhos manuaes, executados pelas alumnas, trabalhos estes que chamaram a atenção de todos, pelo seu capricho e valor artístico, e dentre os quaes pudemos destacar os seguintes: lindos bordados em sêda e em filó, bem acabadas guarnições para moveis, (...), mappas cartographicos dos Estados e muitos outros trabalhos, que seria difícil enumerar-se.

É de justiça que nestas linhas ligeiras deixemos consignados os mais *sinceros elogios ao illustre director e ao seu competente corpo docente por mais esta victoria, que acabam de conquistar com geraes applausos, na lucta da intelligencia contra a ignorância, educando uma geração que, em futuro não remoto, será o orgulho da nossa terra.* (grifos nossos)

A entrega dos diplomas acompanhada da concessão de prêmios para alunos de maior destaque era motivo de grande solenidade. *O Germinal*, de 14 de maio de 1915, transcreve um officio enviado ao diretor do Grupo Escolar de Mariana por Delfim Moreira, então presidente do Estado, que teve como objetivo felicitar a aluna Maria Agostinha, por ter conquistado “no letivo de 1914 o 1º lugar na <<Liga da Bondade>>, conseguindo reunir notas optimas nos exames, applicação, aproveitamento e procedimento, o prêmio ‘Dr. Gomes Freire’”.

As festas cívicas sublinhariam datas que remetessem ao regime e ao sentimento de unidade nacional: culto aos heróis – como Tiradentes, no dia 21 de abril –, o descobrimento da América, o Sete de Setembro, a Proclamação da República e a Festa da Bandeira, que, dentre as demais, se destacava como uma festa de grande “circunstância” na cidade, não apenas por seu caráter cívico, mas pela simbologia que carregava. A bandeira era um símbolo marcante da unidade nacional, as festas em sua homenagem eram destacadas pelo jornal *O Germinal* com prestimoso zelo. Eram comemoradas pela diretoria do grupo, discentes e docentes que a organizavam e saíam em parada pelas ruas da cidade após as solenidades no prédio escolar. Ao meio dia, hasteado o pavilhão nacional em frente às dependências do estabelecimento de ensino, e, após exaltações à bandeira, e a ilustres republicanos, os alunos teatralizavam diversas evoluções militares e saíam em marcha pelas principais ruas da cidade, sob os olhos de todos os cidadãos, seus parentes, amigos, pais. Estavam todos envolvidos na comemoração que tinha “o cunho expressivo de verdadeiro sentimento patriótico” (O GERMINAL, 29 nov. 1915).

Destacamos, ainda, festas de cunho religioso e solenidades de caráter político, nas quais as crianças do grupo escolar tinham papel de destaque. Em festas religiosas, ou mesmo na comemoração de aniversário do bispo, os discentes eram preparados para se apresentarem com peças, músicas, declamações.

Quando notáveis se dirigiam para a capital do Estado, ou para o Rio de Janeiro, as autoridades da cidade sempre estavam presentes em seu embarque. Fato que não era diferente para os representantes do Grupo Escolar, seja na pessoa do diretor, do corpo docente ou dos discentes que, em marcha, sempre representariam a ordem e a imponência do grupo escolar.

As datas comemoradas pela escola, de cunho social, cívico, religioso viriam a reforçar os laços entre o grupo escolar e a sociedade, estreitavam os laços entre o regime e os cidadãos. Ao desvelar traços da aliança entre a escola primária e a República, as festas cívicas carregavam consigo um valor muito mais forte do que visualizamos *a priori*. As instituições escolares criavam uma cultura escolar solidária aos valores republicanos que urgiam ser legitimados neste recorte.

A Caixa Escolar – Instituto inestimável para execução do projeto da educação primária

Dentre as iniciativas institucionais aliadas aos princípios republicanos desenvolvidas por meio da escola, destacamos a Caixa Escolar.

A Caixa Escolar “Gomes Freire”, cujos estatutos foram aprovados em 11 de agosto de 1912, com o escopo de “fomentar e impulsionar a freqüência nas escolas” (Regulamento de 1911), carregou o nome do fundador e presidente do Partido Republicano de Mariana até os anos 1930. “Dr. Gomes Freire” dava, ainda, nome ao grupo escolar da cidade (de 1914 a 1931).

Embora o regulamento da Caixa Escolar “Dr. Gomes Freire” tenha sido aprovado em agosto, sua inauguração ocorreu em novembro, coincidindo com o Dia da Bandeira, concomitantemente a inúmeras outras caixas escolares inauguradas em Minas Gerais no mesmo ano. Já afirmamos que as datas cívicas deveriam ser solenemente comemoradas no Grupo Escolar e pelas ruas da cidade. Nada mais plausível do que unir o valor simbólico de uma comemoração à outra com os mesmos objetivos: criar uma cultura política e social republicana.

A diretoria da Caixa era composta por indivíduos distintos por seu alto grau de merecimento e por seu reconhecido patriotismo. Dentre os ilustres que tomaram posse no ano de 1915, por exemplo, além do diretor do grupo e de políticos abertamente ligados à causa republicana, destacamos a presença de militares, comerciantes de tradição e religiosos.

Os recursos da Caixa Escolar eram provenientes de seus sócios, das gratificações não recebidas pelos professores e funcionários e de algumas atividades culturais desenvolvidas na escola, tais como teatros, filmes, apresentações dos discentes, quermesses etc., ou seja, atividades promovidas pela sociedade civil organizada, mesmo que amparadas legalmente.

De acordo com o artigo 361 do Regulamento de 1911, os recursos eram utilizados na compra de uniformes, material didático, auxílio a alunos com remédios e alimentação e destinados a alunos indigentes e minimamente pobres, bem como para a “aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para serem distribuídos, como prêmio, aos alunos mais assíduos”. Essa distinção elucidada de forma eloquente o caráter da Caixa Escolar. Seus recursos tinham o claro objetivo de manutenção de crianças de menor poder aquisitivo no grupo, sendo premiada a distinção por assiduidade.

Cabe aqui fazer uma rápida diferenciação entre a verba proveniente da Coletoria Estadual e de iniciativas da sociedade organizada, mesmo se tratando de uma obrigação legal. A verba da Coletoria denominada “verba de expediente e higiene”, nos livros da Caixa Escolar, era destinada a reparos no prédio do grupo, bem como para compra de materiais para a conservação deste (Livro 2, Caixa Escolar, 1933-1953).

Outra ressalva faz-se aqui imperativa, porquanto a verba da coletoria, por seu caráter, seria aplicada ao grupo em benefício de todos. De outra maneira, a verba da Caixa Escolar, de modo geral, estaria destinada a alunos específicos. A Lei nº 439, de 28/09/1906, sancionada pelo então presidente do Estado João Pinheiro, previa em seu artigo 14 que “os alumnos pobres que mais se distinguirem no curso primário pela intelligencia, bom procedimento e assidua applicação, terão a protecção do Governo para serem admitidos gratuitamente, quer no Gymnásio Mineiro, quer nos gymnasios equiparados”. O parágrafo único do mesmo artigo advoga que “o Governo poderá ainda promover a educação profissional, quer dentro, quer fora do território nacional, de alumnos pobres que revelarem, decidia aptidão para as artes mecânicas ou para as belas artes”. Temos aqui demonstrações claras da preocupação com a permanência de alunos de baixo poder aquisitivo nas diferentes instâncias de ensino. Não cabe a este trabalho aprofundar a discussão sobre tal procedimento, que destoaria de uma matriz de pensamento liberal clássica, mas faz-se importante elucidar as concepções de João Pinheiro acerca do liberalismo naquele período.

Para o presidente do Estado, a intervenção e proteção estatal, seja na indústria, seja na educação, tinham o objetivo e o dever de proteger a ambos, que, estando ainda em posição de desigualdade, não teriam forças para, sozinhos, alavancarem suas ações. A indústria necessitava de proteção contra os países já adiantados, e os alunos carentes seriam auxiliados a se manterem na escola, para que, munidos da arma da educação, pudessem se tornar cidadãos profícuos ao progresso do país. Essa preocupação de João Pinheiro com a industrialização do país e com a educação das massas possui uma tênue, mas importantíssima relação, afinal fazia parte das concepções do presidente a certeza de que a educação traria grandes resultados para o progresso e a modernização do país. O ensino técnico é uma de suas primazes preocupações, como podemos vislumbrar em sua entrevista ao jornal *O Paiz*, concedida quando de sua posse (PINHEIRO FILHO, 2005).

Assim, tangenciamos neste trabalho a discussão acerca do conceito de financiamento da educação, que, acreditamos, não deve ser empregado para a instituição em questão, afinal seus recursos não eram direcionados para todos os alunos e sim para uma parcela que poderia variar na casa de 30% destes (CARVALHO; MÁRQUES; FARIA, 2006, p. 12). Se a ideia de financiamento escolar pressupõe igualdade de recursos destinados aos alunos, entendemos que, para as caixas escolares mineiras, o termo filantropia talvez seja o mais empregável. Como assinalamos,

seus recursos visavam, claramente, beneficiar alunos que não se encontravam em situação de igualdade com outros, que, já munidos de condições materiais, poderiam se dedicar à educação sem outras preocupações.

A primeira parte traz elementos que elencamos importantes para a reflexão acerca da necessidade de manutenção destes alunos nas instituições de ensino republicanas, seguida das estratégias reveladas pelas fontes concernentes a esse objetivo. Por meio das práticas orientadas pelo programa oficial como as sugeridas anteriormente, formar-se-iam conceitos e valores em consonância com os novos tempos. Carregados desses valores, os alunos se tornariam potenciais divulgadores da causa republicana e de suas maiores preocupações: a unidade da pátria, a legitimação do regime, o progresso e a modernização do trabalho e das instituições. Devemos lembrar que, em suas casas, as crianças estariam em contato com uma ou até mesmo duas gerações anteriores, que possuíam ainda a forte lembrança do regime político imperial. Dessa forma, as crianças educadas em conformidade com os preceitos republicanos travariam árdua luta por esses valores incutidos por meio das festas cívicas das quais participavam, das premiações que recebiam de altos dignitários do governo, das possibilidades de melhoria de vida conferidas pela educação.

As fontes abordadas revelam quão bem-sucedido se apresentou o projeto. Relatórios de final de ano e de fiscalização de inspetores, bem como notas de época com as impressões de visitas de autoridades demonstram a imagem que emanava do Grupo Escolar: uma ideia de organização, integridade, trabalho responsável e sério em benefício da educação da juventude.

O Germinal, de 03 de dezembro de 1914, traz o texto a seguir citado, com o claro objetivo de divulgar as impressões de Delfim Moreira com relação ao município, e principalmente tornar públicas não apenas a qualidade do ensino ministrado no Grupo Escolar, mas, ainda, as ações da caixa, que considerava um instituto imprescindível para execução do projeto da educação primária:

A visita que acabamos de fazer ao grupo escolar 'Dr Gomes Freire', deixou-nos a impressão de que a execução do programma administrativo que faz da instrucção publica um de seus escopos capitaes tem sido aqui efficaz, proficua e conciençiosa.

Além da parte escolar, merece sinceros applausos o impulso que tem recebido a Caixa Escolar, instituto que está destinado a completar a obra inestimável da educação da infância.

As ações em benefício da Caixa gozavam, ainda, de diversas formas de publicidade, estando descritas em outros periódicos que, como o *Escrínio das Damas do Sagrado Coração de Jesus*, associação filantrópica católica, tinham como escopo fundamento semelhante ao da Caixa Escolar – a proteção de desvalidos. Essas notícias demonstram como se consolidava perante aquela sociedade o caráter e a necessidade da instituição.

Em extensa nota, *O Germinal*, de 11 de março de 1915, divulga a reunião da Caixa Escolar “Dr. Gomes Freire” ocorrida no final do mês anterior. Tal nota visava expor ao público as receitas e aplicações da verba da Caixa. O periódico realça os benefícios concedidos aos alunos pobres por ocasião da epidemia de “varicella”, quando grande número de crianças foi atacado pelo mal. A Caixa forneceu aos “entesinhos” confortos como assistência médica, roupas e alimentação. Os relatórios da Caixa Escolar continham as doações minuciosamente descritas, como salienta o jornal.

A notícia sublinha, ainda, a prosperidade do instituto que “vae prestando [relevantes serviços], com todo altruísmo, à infância desvalida que, attrahida por tão salutar benefício, procura n’aquelle instituto de ensino, não só a instrucção como a regeneração”.

Enfim, ser aluno do grupo, e principalmente ser “aluno da Caixa”, significaria, então, muito mais do que apenas receber os conteúdos formais e fazer parte de uma cultura tida como oficial. Ser aluno do grupo escolar significaria para aquelas crianças, acima de tudo, serem habilitadas para se adaptarem e, evidentemente, legitimarem o novo regime.

Fontes primárias

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Correspondências referentes aos grupos escolares*. SI 3407. Fundo Secretaria do Interior. Série 4: Instrução pública. Subsérie 1: grupos escolares.

LIVRO 02. Caixa Escolar. 1933-1953. Acervo do Grupo Escolar Dom Benevides situado no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.

- MINAS GERAIS. Decreto nº 2.572, de 06 de julho de 1909.
- MINAS GERAIS. Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Negócios do Interior. Regulamento de 1911.
- O GERMINAL. [várias edições]

Referências

- ALONSO, Ângela. Crítica e contestação: o movimento reformista de 1870. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 44, p. 35-55, out. 2000.
- ARAÚJO, José Carlos. Os grupos escolares em Minas Gerais: a reforma João Pinheiro (1906). In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., Uberlândia, 2006. *Anais...*, p. 213-225.
- BOMENY, Helena. O Brasil de João Pinheiro: o projeto educacional. In.: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. p. 137-189.
- BOSI, Alfredo. Formações ideológicas na cultura brasileira. *Estudos Avançados*, v. 9, n. 25, 1995.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EdUSEF, 2003.
- CARVALHO, Rosana Areal de; MÁRQUES, Elisangela Fatima; FARIA, Vinícius Leal. Grupo escolar de Mariana: educação pública em Mariana no início do século XX. *Revista HISTEDBR On-line*, <www.histedbr.unicamp.br>. Campinas, n. 21, p. 2, 14 mar. 2006.
- CARVALHO, Rosana Areal de; VIEIRA, Livia Carolina. Meninos cidadãos e cidadãos meninos. *Rev. do Arquivo Público Mineiro*, n. 2, p. 144-151, dez. 2008.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- GALLEGO, Rita de Cássia. Dias em vermelho no calendário: feriados, festas e comemorações cívicas nas escolas primárias paulistas (1890-1929). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 11 set. 2009.

GOMES, Ângela Maria de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

GONÇALVES. Os projetos de educação dos republicanos mineiros. In: VAGO, T. *et al.* (Org.). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza, 2009. p. 79-104.

GONDRA, J. G. Instrução, intelectualidade, império: apontamentos a partir do caso brasileiro. In: VAGO, T. *et al.* (Org.). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza, 2009. p. 47-78.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JESUS, Wellington. “Educação custa caro... Qual o preço da ignorância?”: algumas notas sobre a história do financiamento à educação pública no Brasil (séc. XIX-XXI). Disponível em: <<http://www.trilhadeluz.com.br>>.

MOURÃO, P. K. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

PINHEIRO FILHO, Israel. Prefácio. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Plano, 2004.

SOARES, Luiz Carlos. *O valor simbólico do prédio escolar*. Teresina: EdUFPI, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: EdUNESP, 1998.

VAGO, Tarcísio Mauro *et al.* (Org.). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Do Método Intuitivo à Escola Nova: o caso do Grupo Escolar de Mariana (1906-1932)

Juliana Cesário Hamdan¹
Fernanda Amaral Mota
Taciana Santana de Oliveira

O presente texto apresenta os resultados do projeto de pesquisa que investigou como o Grupo Escolar de Mariana, criado em 1909, apropriou-se das ideias pedagógicas em circulação no período de 1909 a 1932 no que se refere às orientações do Método Intuitivo, deslocando-se, a partir dos anos de 1930, para as orientações do movimento de renovação educacional, encabeçado pelos “Pioneiros da Escola Nova”, como ficaram posteriormente conhecidos. Nesse sentido, realizou-se uma análise que articulou os programas educacionais propostos pela Reforma de João Pinheiro (1906) e as de Francisco Campos (1927) em Minas Gerais, com um estudo do acervo de documentos da referida instituição, que já se encontravam digitalizados no início da pesquisa. Tais documentos contêm elementos e dispositivos educacionais e pedagógicos que sinalizam as formas por meio das quais tais orientações foram apropriadas pelos professores e diretores e organizaram a cultura escolar do grupo.

A cultura escolar que emergiu juntamente com o novo modelo de escola primária, no início da República no Brasil, tinha a responsabilidade de disseminar os ideais republicanos com o principal objetivo de formar cidadãos aptos a atuarem no

¹ Taciana Santana de Oliveira é aluna do curso de Letras e Fernanda Amaral Mota, do curso de História. Ambas foram bolsistas de iniciação científica – PROBIC/2011, da Professora de História e Filosofia da Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, Juliana Cesário Hamdan.

modelo de sociedade pretendida. Apesar das prescrições normativas que foram implantadas com o surgimento desse modelo de escola primária, é necessário atestar que os grupos escolares que foram surgindo, de forma desigual e dispersos pelas cidades de regiões mais desenvolvidas, possuíam peculiaridades na maneira de lidar com estas orientações legais. Sendo assim, a adoção da categoria analítica “cultura escolar” se fez necessária, basicamente, para compreender o cotidiano das práticas escolares específicas, ainda que em seus aspectos gerais. Nesse sentido, foram investigados, ao longo desta pesquisa, alguns aspectos referentes à cultura escolar do Grupo Escolar, entre os anos de 1909-1932, localizado na cidade de Mariana – MG, no que se referem à adoção das prescrições legais da Reforma de João Pinheiro, em 1906, incorporadas aos métodos de ensino, relacionando tais aspectos à organização cotidiana da prática educativa. Tal reforma trazia como orientação pedagógica predominante a defesa do Método Intuitivo, como sendo a forma mais adequada para a educação no modelo dos grupos escolares. Observa-se, no entanto, que, durante os anos de 1920 e 1930, há um deslocamento para as orientações educativas do movimento de renovação educacional, a escola nova, articulado à Reforma de Francisco Campos (1927).

Por meio da metodologia de análise documental e revisão bibliográfica, parece plausível afirmar que o Grupo Escolar de Mariana instituiu formas de se inserir nas proposições do modelo de grupo escolar e seguir, em boa medida, a legislação educacional em vigor no período estudado, sobretudo no que se refere às metodologias de ensino, organização escolar, disciplinas ofertadas e avaliação destas.

Inicialmente seria relevante considerar que, mesmo estando digitalizados, a leitura dos documentos foi dificultada em parte pelo desgaste da ação do tempo. Assim, algumas questões propostas ficaram para um trabalho a ser realizado posteriormente, considerando os limites de um percurso formativo no âmbito da iniciação científica. Afortunadamente, o objetivo geral foi contemplado, principalmente no que se refere à análise de algumas formas de apropriações dos métodos de ensino propostos pela Reforma de João Pinheiro, em 1906, que se assentavam sobre as orientações do Método Intuitivo.

Ao final do século XIX, com a instauração da República no Brasil, entre os discursos republicanos, estavam os que propunham modificações no ensino, sobretudo considerando uma potencial demanda por mão de obra de que o país necessitaria nesse novo contexto histórico. Entre as diversas vozes que defendiam a educação como fator preponderante para a construção da nação, havia aquelas que defendiam

a construção de uma nação baseada em princípios europeus ou estadunidenses e, para isso, o povo brasileiro deveria ser escolarizado como condição indispensável para que a nação pudesse se desenvolver.

Alguns dos principais intelectuais e políticos da época julgavam necessário institucionalizar o ensino, caracterizado até então, preponderantemente, pela presença das escolas isoladas. Assim, seria preciso criar um espaço físico e “fixo” para que as práticas escolares se estabelecessem de modo a melhorar a qualidade de ensino, levando em consideração a higienização, a adequação das mobílias e estrutura física escolar, entre outros. Havia também a necessidade de adequar as práticas educativas aos ideais republicanos, de modo a “modelar” os indivíduos que fariam parte dos novos modos de vida pretendidos pela sociedade republicana em processo de constituição.

Entre os interesses do ideal republicano, havia também o objetivo de preparar os indivíduos para as exigências das possíveis formas de produção da vida, para além da agropecuária, habilitando-os ao direito do voto, visto que a Constituição de 1891 vedava o direito aos analfabetos. Em síntese, pode-se dizer que a educação escolarizada seria considerada como uma das práticas sociais mais adequadas para garantir a constituição de uma identidade nacional e propiciar o almejado desenvolvimento socioeconômico do país.

Nesse contexto, surgiram os grupos escolares. A criação desses grupos se tornou possível a partir de 1892, ano em que foram aprovadas as normas de organização das escolas primárias. O Estado de São Paulo foi o responsável pela disseminação dos primeiros grupos escolares no Brasil. Alguns outros estados, entre eles Minas Gerais, também aderiram a este novo modelo de escola para o ensino primário, abrangendo as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Conforme Faria Filho e Santos (2006, p. 24):

Os grupos escolares constituíram-se numa nova modalidade de escola primária, uma organização escolar mais complexa, racional e moderna. Implantados no Brasil no início do período republicano, tornaram-se, ao longo do século XX, o tipo predominante de escola elementar encarnando o sentido mesmo de escola primária no país.

No que diz respeito à organização administrativa e pedagógica desse novo sistema educacional, foram estabelecidas reformas curriculares, o ensino passou a

ser seriado, houve um controle maior do tempo e diversificação das atividades realizadas, para além das práticas “tradicionais” predominantes. Os estudos de Souza e Faria Filho (2006, p. 25) evidenciam essas transformações no ensino primário. Segundo os autores:

A escola primária graduada pressupunha o agrupamento dos alunos mediante a classificação pelo nível de conhecimento, o edifício escolar dividido em várias salas de aula, a divisão do trabalho docente, a ordenação do conhecimento em programas distribuídos em séries, o emprego do ensino simultâneo, o estabelecimento da jornada escolar e a correspondência entre classe, sala de aula e série. [...] Renovação dos métodos de ensino (emprego do método intuitivo), [...] expansão de vagas. Instituído-se como escola modelar, símbolo do regime republicano e dos ideais de progresso e civilização.

Em Minas Gerais, os grupos escolares começaram a ser criados a partir de 1906, por meio da Reforma de João Pinheiro, presidente do estado, perseguindo os ideais da República. Em Mariana, cidade localizada no interior, o primeiro grupo escolar foi criado pelo Decreto nº 2.572, de 06 de julho de 1909, e instalado em 09 de agosto do mesmo ano. Mantém essa denominação até 1914, quando passa a se chamar Grupo Escolar “Dr. Gomes Freire”. Em 1931, foi renomeado como Grupo Escolar “Dom Benevides”, inaugurando o prédio próprio, e permanece, até hoje, como Escola Estadual “Dom Benevides”.

Inicialmente instalado num prédio ao lado da Câmara e Cadeia de Mariana, o grupo escolar iniciou suas atividades tendo como diretor José Ignácio de Sousa, farmacêutico formado pela Escola de Farmácia de Ouro Preto. Posteriormente, ocupou outro imóvel à Rua Dom Viçoso, entre a Rua do Seminário e a Rua das Mercês. No livro *Inventário Geral*, encontramos referência ao prédio público ocupado pela escola situado à Praça São Francisco até 1918. Em 1926, teve início a construção do prédio próprio, cuja ocupação efetiva se deu no início dos anos 1930.

O período definido para a análise dos processos educacionais do Grupo Escolar Dom Benevides está compreendido entre as reformas educacionais que ensejaram o surgimento dos grupos escolares que, no caso de Minas Gerais, se refere à de João Pinheiro, de 1906, e as proposições originadas pelo pensamento de alguns educadores brasileiros, que foram intitulados posteriormente como “Pioneiros da Escola Nova”, nos anos de 1930, encabeçando o movimento de renovação educacional no

Brasil. Entre esses educadores, podemos citar Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Francisco Campos, que, sobretudo a partir da década de 1920, participaram ativamente do debate educacional na cena pública brasileira, defendendo reformas que visavam a uma renovação pedagógica.

A partir de 1930, com o fim da Primeira República, as medidas para a tentativa de criação de um sistema educativo público passaram a ser controladas oficialmente pelo governo. A partir daí, observaram-se diversas tentativas para que a educação brasileira passasse a ser regulamentada em âmbito nacional e não mais em plano estadual, municipal ou mesmo de forma “doméstica”. Francisco Campos, primeiro como secretário do interior do Estado de Minas Gerais entre (1925-1929) e depois como ministro da educação (1930-1932), criou vários decretos, que ficaram conhecidos como a reforma Francisco Campos. Em 1932, foi apresentado “ao povo e ao governo” o documento intitulado *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, contendo as diretrizes gerais para um plano de reconstrução educacional no país. Tal manifesto, assinado por diversos intelectuais e educadores brasileiros, defendia uma educação que tomava os princípios da vida em sociedade como parâmetros para a organização da escola pública brasileira e teve como inspiração diversos pensadores estrangeiros, tais como o norte-americano John Dewey e o europeu Edouard Claparède.

Como um arranjo dos desdobramentos e das tensões presentes na cena pública do período, apenas na Constituição de 1934, pela primeira vez, determina-se que é tarefa da União cuidar da educação nacional. Apesar disso, a mesma Constituição permite ainda a coexistência de leis estaduais que poderiam contribuir com a legislação federal. Um capítulo inteiro é dedicado à educação. Assim, ainda que formalmente, todos teriam direito à educação e a oferta desta à população seria obrigação dos poderes públicos.

De fato, a implantação dos grupos escolares no berço da República constituiu-se um marco relevante na história da educação brasileira; “[...] essa organização administrativa e pedagógica mais complexa foi se consolidando ao longo da segunda metade do século XIX resultando em profundas transformações no ensino primário” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 24).

Os métodos de ensino

Conforme já sinalizamos anteriormente, durante o Brasil Império, mais especificamente ao longo do século XIX, o ensino elementar era precário, suas práticas se

materializavam por meio de escolas isoladas ou de aulas avulsas, ministradas pelos mestre-escola. Nelas faltavam, entre outras coisas, professores, materiais escolares, mobília e estrutura física adequada, visto que seu funcionamento ocorria em espaços improvisados, na maioria das vezes na própria casa dos mestres. Poucos alunos podiam aceder à escola, por mais precária que fosse.

As formas de ensino adotadas pelas escolas isoladas eram diversas e aconteciam de acordo com os conhecimentos dos professores, mas visavam, basicamente, a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois as turmas eram heterogêneas, compostas por alunos com faixa etária e com níveis de aprendizagem distintos. Assim, pode-se dizer que existia uma espécie de método individual de ensino. De acordo com Faria Filho, Lopes e Veiga, 2007.

Até então a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários [...] e 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.

Além do método individual de ensino, existiram também algumas experiências esparsas que ficaram conhecidas como o método mútuo, que consistia, basicamente, pelo menos no Brasil, em atribuir aos alunos mais adiantados a função de “monitores”, ou seja, auxiliar os outros alunos no processo de ensino-aprendizagem. Tal proposição tinha como principal objetivo aproveitar melhor o tempo disponível para as práticas escolares, de modo que “[...] os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas” (FARIA FILHO, LOPES E VEIGA, 2007. p. 141), aumentando, assim, o rendimento deles nesse período. Seus defensores alegavam que esse método era muito viável para aumentar a quantidade de alunos nas escolas. Apesar disso, percebeu-se sua inviabilidade devido à falta de materiais didáticos pedagógicos, à inexistência de espaços e de formação adequada dos professores que formariam os monitores.

Em meados do século XIX, esse método dará lugar ao método misto, que alia aspectos tanto do método individual quanto do mútuo a um novo método, este denominado de simultâneo, que consistia principalmente num melhor aproveitamento do tempo escolar, em maior controle de um professor sobre vários alunos, além de uma maneira mais homogênea de distribuição das classes. Entretanto, para

que fosse possível estabelecer o método simultâneo, seria necessária a construção de um espaço próprio para a escola, o que ainda não havia ocorrido, e viria a ocorrer somente no final do século, com a emergência dos grupos escolares.

Até então, os métodos focavam a maneira de organização das classes, mas, depois da primeira metade do século XIX, a atenção se voltaria para a importância dos processos de aprendizagem dos alunos, tendo em vista que as práticas escolares utilizadas predominantemente davam prioridade à memória, à repetição e à abstração. Estas formas educativas pouco contribuíam para o aprendizado do aluno e para a sua acedência e permanência nas escolas, uma vez que os conteúdos trabalhados não eram apreendidos pelo estudante de maneira efetiva.

Em função desse panorama, houve a necessidade de repensar os modelos das práticas escolares. Emerge na cena pública brasileira um debate entre políticos, professores e intelectuais que expressa uma tentativa de renovação pedagógica, que tinha como principal objetivo tentar mudar o caráter abstrato e pouco utilitário da educação, corroborando a necessidade da implantação de um novo método de ensino. É nesse contexto que o Método de Ensino Intuitivo passa a ser visto como instrumento capaz de colaborar para a transformação da educação brasileira.

O Método de Ensino Intuitivo passa então a ser considerado como o instrumento mais eficaz para concretizar os princípios da renovação pedagógica, pois os seus defensores argumentavam que “[...] a chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado de ensino pelo aspecto, lições de coisas ou método intuitivo” (VALDEMARIN, 2004, p. 103).

Esse método se diferenciaria dos demais pela prioridade que ele concede à observação. Segundo a autora acima citada, num desses manuais, criado pelos autores Fanny e Michel Delon, a importância conferida à observação é contemplada da seguinte maneira: “[...] a observação nos conduz ao conhecimento dos fatos, o raciocínio os interpreta, nos faz perceber seu encadeamento, suas causas, suas relações e nos põe em condições de extrair suas consequências práticas” (VALDEMARIN, 2004 p. 106).

Sendo assim, o trabalho pedagógico partiria da observação, sendo esta o ponto de partida para o conhecimento, e daí em diante partiria para a experimentação, para o trabalho, para a atividade. O homem, para estes autores, não se limitaria ao pensamento, mas à ação, à atividade e ao trabalho, pois o trabalho seria um instrumento de civilização por excelência. A criança deveria ter contato com este mundo

do trabalho desde cedo, mas as atividades deveriam ser direcionadas adequadamente para cada idade.

No Brasil, a obra intitulada *Lições de coisas*, de Norman Allison Calkins, publicada pela primeira vez nos Estados Unidos em 1861, tornou-se a principal referência para a adoção do método e foi traduzida do inglês por Rui Barbosa (1849-1923), em 1886. Em seus *Pareceres* (1882) sobre a educação brasileira, ele apresentou os princípios do referido método, bem como seus fundamentos. Por isso, pode ser considerado como um dos principais defensores do Método Intuitivo.

Métodos e materiais

Para analisar a apropriação dos preceitos pedagógicos da educação renovada, seja pela adoção do Método Intuitivo, no início do século, seja pelos preceitos do movimento escolanovista dos anos 1930, tomamos como referência um acervo de documentos da referida instituição, que reúne os documentos escolares produzidos pela escola desde a sua instalação. O acervo já estava fotografado e digitalizado,² o que facilitou seu manuseio, ainda que, em diversos casos, alguns documentos estivessem deteriorados. Esse acervo documental é composto por 90 livros de atas, entre os quais, apenas cinco se encontram dentro do recorte histórico proposto pelo projeto de pesquisa. São eles: Livro de visita de Inspetor, datado de 1909 a 1917; Inventário geral da Escola de 1909 a 1929; Termo de posse de 1906 a 1964; Termos de atas e instalações de 1931 a 1934; e Hymnario Escolar, datado de 1926.

A instituição dos livros de atas estava dentro das orientações legais da Reforma no que se refere à escrituração geral dos Grupos Escolares e ficava a cargo dos diretores dos estabelecimentos mantê-los atualizados com as atividades realizadas, posto que seriam conferidos pelas visitas dos inspetores, também instituídas pela referida Reforma. Assim, os grupos escolares deveriam manter os seguintes livros:

² Esse conjunto de documentos foi digitalizado em 2010, em função de uma pesquisa proposta e realizada pela pesquisadora e professora de História da Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Rosana Areal de Carvalho, intitulada *Damas de ferro*, na qual a pesquisadora investigou a atuação de três diretoras do referido grupo, Olympia Santos, Abigail Dias e Darcy Dias, no que diz respeito ao modo como elas dirigiram o grupo, à relação destas com as professoras e demais funcionários do grupo e também com os alunos e a sociedade local, relacionando o trabalho desempenhado por elas ao contexto político e social da época. Desde então, tais documentos têm contribuído para diversas pesquisas focadas na região dos Inconfidentes.

“[...] de matrícula; ponto diário; inventário geral; biblioteca; folha de pagamento; visitas oficiais, atas e termos de exames e promoções; compromissos, termo de posse e anotações de pessoal; caixa escolar” (MOURÃO, 1962, p. 164).

De maneira geral, segundo os registros nos documentos analisados, as atividades escolares do Grupo Escolar Dom Benevides estiveram em confluência com as proposições do modelo de grupo escolar exigido pela Reforma de 1906 e seguiram a legislação educacional em vigor no período analisado, sobretudo no que se refere às metodologias de ensino, organização escolar, disciplinas ofertadas e avaliação destas. Esses aspectos foram evidenciados por meio dos registros encontrados nos livros pertencentes ao acervo documental do grupo.

A legislação colocava o método intuitivo como obrigatório no ensino primário: “O artigo 1º desse regulamento definia a finalidade do ensino: promover a educação intelectual, moral e física. Esse ensino seria primário, normal e profissional. Os métodos prescritos seriam o intuitivo e prático, tendo por base o sistema simultâneo” (MOURÃO, 1962, p. 141).

Mediante as análises das materialidades discriminadas nos documentos, representadas principalmente em livros, globos, mapas, bandeira nacional, ábaco, o o por meio do Livro intitulado *Inventário Geral do Grupo Escolar Dom Benevides*, (1909-1929), o referido grupo procurou formas de se inserir nas proposições do modelo de grupo escolar e se organizar pedagogicamente por meio das orientações do método intuitivo. Esses materiais eram indispensáveis nesse novo modelo de escola, uma vez que:

O governo deveria providenciar livros a serem fornecidos para uso dos alunos, constituindo esses livros propriedade da escola. Providenciaria também a remessa de papel, pena, lápis e tinta para distribuição gratuita dos alunos pobres. Seria também obrigação do governo, na medida do possível, o fornecimento às escolas primárias de utensílios e aparelhos necessários ao ensino, bem como a mobília indispensável (MOURÃO, 1962, p. 143).

O grupo escolar Dom Benevides organizou sua prática educativa, em grande medida, em consonância com as proposições da Reforma de João Pinheiro, também no que se refere à adoção de práticas que fomentavam um sentimento nacionalista, como o canto do hino nacional brasileiro durante as atividades escolares e, em algumas épocas, quase que diariamente, por meio da instituição dos momentos cívicos.

Também as festas escolares que eram organizadas pelo grupo em datas comemorativas tinham por objetivo aproximar a escola e a sociedade marianense, como forma de dar visibilidade às promessas de formação de um novo homem.

O texto da Reforma defendia a constituição de um currículo que incluía a oferta de diversas disciplinas, tais como História Pátria, Língua Pátria, Aritmética, Geografia Física, mas também instrução moral e cívica, entre outras, tais como higiene, exercícios físicos, trabalhos manuais, música vocal e higiene escolar (MOURÃO, 1962, p. 106). De acordo com as atas de exames registradas no livro intitulado *Visita de Inspetor*, datando os anos iniciais de funcionamento do grupo, as orientações legais em relação às disciplinas ofertadas foram, em grande parte, aplicadas. Contudo, apenas em relação à disciplina de higiene não foi encontrada nenhuma referência direta. Pode ser que tal atividade estivesse diluída nas demais, sobretudo nas de exercícios físicos, e representasse apenas uma prática cotidiana, que não mereceria registro. Também seria prudente considerar que a falta de professores ainda persistia, comprometendo a implementação de algumas disciplinas escolares.

As análises documentais apontam, assim, para uma significativa aproximação entre as práticas educativas e o cumprimento da maior parte dos dispositivos legais da Reforma, uma vez que foram encontrados, no livro intitulado *Inventário Geral* do Grupo Escolar Dom Benevides diversos títulos de livros que faziam menção à *Lição de coisas*, nome pelo qual também ficou conhecido o método intuitivo. Além disso, diversos manuais compunham o acervo da biblioteca do professor do referido grupo. Todavia, ainda que estejam ali e registrados nos documentos, caberia ainda indagar em que medida os professores se apropriaram delas de fato em suas práticas em sala de aula.

A circulação de ideias sobre os novos métodos e o debate sobre a educação, certamente, não foi possibilitada apenas pela presença dos livros na biblioteca, descritos no inventário do grupo. A visita regular dos inspetores, mais intensificada no novo contexto educativo, favoreceu a disseminação do ideário educativo pretendido pela reforma. A função precípua dos funcionários era de, além de fiscalizar se a organização e práticas educativas ocorriam alinhadas às prescrições legais, socializar as ideias pedagógicas e a legislação educacional em vigor no período.

Ainda que a inspeção escolar em Minas tenha sido criada pela Lei nº 77, no ano de 1893, denominada “Lei Afonso Penna”, foi a partir da Reforma de 1906 que ganhou maior vigor. A referida lei assegurava a função de inspecionar a adequação das práticas escolares.

A função desses inspetores era de visitar as escolas públicas e particulares, verificando se os professores cumpriam os seus deveres, se davam o programa, se tratavam os alunos com “amor maternal”, se a casa da escola e mobília tinham condições para sua finalidade, se os meninos pobres estavam providos de compêndios, etc. (MOURÃO, 1962, p. 25).

Já com a Reforma de 1906, há uma amplitude na atividade da inspeção, que seria técnica e administrativa (MOURÃO, 1962, p. 153).

De acordo com os documentos analisados, a inspeção escolar do Grupo Escolar Dom Benevides era realizada periodicamente, seguindo algumas das orientações da política educacional da época. No livro intitulado *Visitas de Inspetor* eram registradas, em atas, as atividades realizadas pelo grupo nos dias em que este recebia o inspetor designado para tal função.

O livro que registra as visitas de inspetor ao grupo fornece elementos para pensar que a disciplina e o civismo presentes no ideário republicano adentraram no universo do Grupo Escolar de Mariana. A partir dos anos 1910 e por toda a década de 1920, o nacionalismo, que tinha como princípios básicos a valorização do homem e das coisas brasileiras, esteve presente na sociedade brasileira, e era por meio da difusão de ideias ligadas à moral e ao civismo que ocorria a difusão dos principais projetos nacionalistas. De acordo com Nagle (1976, p. 231), “A partir de meados da década dos dez e por toda década dos vinte, o nacionalismo foi um componente importante do clima social do país”. Muitas manifestações ocorreram no campo da educação escolar, “Com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico, ou melhor, de acentuada nota patriótica” (NAGLE, 1976, p. 233).

Os projetos de modernização que visavam a formar cidadãos com sentimentos patrióticos, aptos a atuarem no novo regime político, aparentemente, estavam sendo colocados em prática no Grupo Escolar Dom Benevides. A pontualidade também se fazia importante na sociedade industrial que se pretendia construir. Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal (2000) exemplificam de forma bastante clara esse controle do tempo nos grupos escolares. Segundo os autores, “O detalhamento dos quadros de horários propostos pelos programas de instrução prevendo uma distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, indicava o intuito de delimitar o tempo escolar” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

A documentação indica que esse controle do tempo estava sendo colocado em prática pelo grupo escolar da cidade de Mariana: “As duas horas em ponto da

tarde foi hasteada a bandeira, a cuja sombra os alumnos entoavam o respectivo hynno, sendo em seguida introduzidos nas respectivas aulas, onde os aguardavam as professoras” (*Livro de Visitas de Inspetor do Grupo Escolar Dom Benevides, 1913, p. 28*).

Princípios como ordem e disciplina eram demandados pelo novo modelo social e deveriam ser disseminados pelos grupos escolares, instituição responsável pela formação adequada dos cidadãos. A seguinte passagem evidencia o cumprimento dos dispositivos legais dos programas de ensino, elaborados sob o respaldo dessas novas demandas sociais:

Hoje termino as minhas visitas, encetadas a 13 do cadente mês, ao Grupo escolar desta cidade, e, tendo percorrido todas as suas dependências, assistido às aulas, verifiquei ordem, disciplina e regularidade nos trabalhos, executados de acordo com as prescrições do programma de ensino (*Visitas de Inspetor, 1913, p. 30*).

A partir do início da década dos 1920, o Brasil passa por um novo processo de tentativa de remodelação educacional. Busca-se remodelar a instrução pública e consequentemente as práticas escolares. É nesse cenário que diversos estados se empenham em promover reformas educacionais. No ano de 1930, é criado o Ministério da Educação, o qual tem como primeiro titular Francisco Campos. Em Minas Gerais, a reforma da instrução pública ocorre no período em que este era o secretário do interior e Mário Casasanta, o inspetor-geral da instrução, ambos auxiliares da administração do presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (NAGLE, 1976, p. 195). O conjunto de dispositivos legais que remodelaram a instrução mineira nesse período ficou conhecido como Reforma Francisco Campos. É nesse contexto que surge a oposição entre a escola tradicional e a escola Nova, ao mesmo tempo que se opõem sociedade tradicional e sociedade moderna. Assim,

[...] os grupos escolares, nos anos 1920 e 1930, sofreram alterações na forma e na cultura escolares que constituíam. As reformas de ensino, inspiradas em idéias escolanovistas em que pese a diversidade de propostas que defendiam e de suas diferentes realizações, tenderam a ressignificar tempos e espaços escolares (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 28).

Um dos principais pressupostos defendidos pela Escola Nova era o de que a criança deveria ocupar lugar central no processo educacional e, assim, havia uma

preocupação com a formação da personalidade integral do educando (NAGLE, 1976, p. 245). Concomitantemente a esses projetos, a preocupação com novos espaços mais propícios para proporcionar essa educação renovada se fez presente.

Fernando de Azevedo (1894-1974), ao assumir a Diretoria-Geral da instrução pública do Distrito Federal (RJ), em 1926, propôs modificações nos prédios escolares com um programa de edificação escolar. Apesar de ter sido muito criticado pelos altos custos que as novas construções demandavam, a proposta de Azevedo resultou na construção de cinco novos grupos escolares. E iniciou-se, assim, uma nova política de edificações escolar que deveriam ser mais simples e de baixo custo, porém, propícias a atender às necessidades que estavam vindo com a educação renovada. Uma das principais necessidades era a escola-laboratório (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 28, 29).

No livro *Termos de Atas e Instalações*, pertencente ao acervo documental do referido grupo e datado entre os anos de 1931 e 1934, evidencia-se a prática de reuniões e palestras direcionadas aos funcionários do grupo com o objetivo de tratar das orientações legais referentes ao ensino, nesse caso, sobre as ideias de renovação educacional que se encontravam em circulação nesse momento da história do grupo:

Hoje, ao fim de minha visita, convoquei directora, professoras e, por convite, todas as pessoas da localidade que se interessam pelo ensino primário, a fim de lhes falar, em palestra, sobre “a criança e a escola activa”. [...] José Américo da Costa, 31 de maio de 1931 (*Livro de Termos de Atas e Instalações do Grupo Escolar Dom Benevides*, 1931, p. 23-24).

A chamada “escola ativa”, inspiração principal para as ideias escolanovistas no Brasil, pode ser caracterizada como sendo um movimento preocupado com o processo educacional da criança, levando em consideração o tratamento dado a esta durante o processo de ensino-aprendizagem, sustentado predominantemente pelos estudos da psicologia da educação, então em ascensão e circulação. Tinha como principal objetivo romper com o modelo tradicional para renovar a educação, de uma forma que as proposições anteriores, incluindo os pressupostos do Método Intuitivo, ainda não tinham sido capazes de fazer. Contudo, os propósitos para a contribuição da educação para a sociedade ainda se alinhavam, ou seja, formar os cidadãos para a vida, preparando-os para atuarem de maneira mais ativa na sociedade e no mundo do trabalho. De acordo com Adolphe Ferrière, os princípios da escola ativa seriam, basicamente, os seguintes:

Observar a criança, despertar nela as suas curiosidades, esperar que o interesse a leve a formular perguntas, ajudá-la a achar-lhes a resposta; gastar poucas palavras e apresentar muitos factos, fazer observar ao vivo, analisar, experimentar, fabricar, colecionar: deixar à criança a liberdade da palavra e da acção na medida compatível não com uma certa ordem aparente, mas com o trabalho real; esperar que a necessidade dum estudo neste ou naquele domínio se manifeste nitidamente no aluno; nada forçar para não provocar os seus “reflexos de defesa” que inibem cedo toda a acção progressiva espontânea; ser menos um professor e examinador que um “porteiro de espíritos”, menos um polícia que um bom juiz a que se recorre espontaneamente; ter uma alma rica de actividade própria, profunda, original, capaz de observar a serenidade e de se exprimir com sinceridade – eis o papel do educador moderno (Adolphe Ferrière *apud* PERES, 2002, p. 11).

No ano de 1930, o Grupo Escolar de Mariana inaugura um novo prédio. Esse fato, documentado no livro *Termos de Atas e Instalações 1931-1934* pode ser um indicativo de que o grupo agiu em consonância com os princípios escolanovistas, apesar de não haver nenhuma menção à esses princípios no documento que registrou a mudança de prédio:

Aos 17 dias do mês de Fevereiro, do anno de 1930, às 11 horas, estando presente o Sr. Inspector Escolar Municipal Dr. Israel Fonseca e com a presença da directora, professores, estagiárias e funcionarios administrativos, foi inaugurado o novo prédio escolar, destinado ao funcionamento das aulas do antigo grupo escolar “Dr. Gomes Freire” desta cidade de Mariana (*Livro de Termos de Atas e Instalações do Grupo Escolar Dom Benevides*, 1930, p. 1).

Não foi possível identificar ainda em que medida o Grupo Escolar Dom Benevides se apropriou de fato das ideias propostas pela Escola Nova, porém, de acordo com os registros dos inspetores, que já foram tratados nas páginas anteriores, a preocupação com a adequação do espaço físico escolar para que as práticas escolares se desenvolvessem de maneira mais adequada é indicativo relevante dessa apropriação.

Conclusão

Em síntese, podemos concluir que o Grupo Escolar Dom Benevides, de acordo com os registros documentais analisados, adotou algumas das prescrições legais

propostas pelas políticas educacionais que vigoraram durante o recorte histórico investigado, tais como os métodos de ensino, a questão da disciplina e do civismo. Tais prescrições foram muito enfatizadas nas orientações pedagógicas em vigor na primeira década de criação do grupo, com destaque para as visitas de inspetor, que representaram uma importante possibilidade de circulação de ideias entre a capital e Mariana. Ao que tudo indica, os dispositivos legais estavam sendo aplicados pelo grupo e houve circulação de ideias originadas em terras estrangeiras por meio dos livros citados na documentação.

Os resultados deste trabalho pretenderam contribuir para um maior conhecimento do complexo cenário da escolarização no Brasil, em geral, e do contexto da cidade de Mariana, em particular. A análise empreendida acerca das ações e adoções de métodos e formas educacionais que configuraram a cultura escolar do grupo escolar em foco nos permitiu um duplo benefício: por um lado, conhecer o processo de constituição da educação proposto pela implementação dos grupos escolares, em Mariana, e, por outro, compreender melhor os condicionantes históricos que estão na gênese da realidade educacional do país hoje. Tal compreensão nos permitiu, ainda, reunir mais elementos para atuar em prol da qualidade da educação brasileira que, ao fim e ao cabo, é o objetivo maior que deve mover todos os educadores em qualquer âmbito dos trabalhos que realizam.

Fontes documentais

Código nº: 12 - Título do código: Compromissos, termos de posse e anotações do pessoal

Código no:13 - Título do código: Ata de reuniões de professoras.

Código no: 31 - Título do código: Inventário Geral (04/ Ago/ 1909)

Código no: 32 - Título do código: [Referente à Leitura] Relação de Livraria

Código no: 33 - Título do código: Livro de “Tríplice fim” (Livro de Ponto de Inspetoria, Termo de Posse, Livro de Visita.).

Código no: 34 - Título do código: Cópia da Correspondência oficial do Grupo Escolar Dom Benevides.

Código no: 50 - Título do código: Livro das atas das reuniões regulamentares e extraordinárias do grupo escolar Dom Benevides

Referências

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947a. t. I, v. X.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947b. t. II, v. X.

CARVALHO, R. A. de; VIEIRA L. C.; PAULA, L. S. de. O cotidiano e a política no espaço escolar: o Relatório de 1911 do Grupo Escolar de Mariana. *Cadernos de História da Educação*, n. 7, p. 263-275, jan.-dez. 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Educação e instrução pública no século XIX. In: FARIA FILHO, L. M. de; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SANTOS, Vanessa Alexandrino Oliveira. Instrução pública e modernização do trabalho agrícola: a experiência de Firmino Costa em Minas Gerais (1908-1920). In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto e FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto, Portugal: Campo das Letras Editores, 2006, 362 p.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 19-34, maio-ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>>. Acesso em 23 março de 2011.

HAMDAN, Juliana Cesário. *Do método intuitivo à escola ativa*. O pensamento educacional de Firmino Costa (1869-1931). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MOURÃO, Paulo Kruger. *O ensino em Minas Gera As no tempo da República* (1889 – 1930). Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962, 608 p.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo; Rio de Janeiro: EPU; Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.

PERES, Eliane Teresinha. O Diabo inventou a escola?. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd GT2, 5., 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt2>>. Acesso em maio de 2011.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas: Atores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

XAVIER, Maria do Carmo *et al.* (Org.) *Manifesto dos pioneiros da educação – um legado em debate*. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Belo Horizonte: Faculdade de Ciências Humanas, FCH – FUMEC (co-ed.), 2004.

Educação nos tempos de chumbo: uma visão do pensamento conservador católico nas páginas do jornal *O Arquidiocesano*¹

Gabriela Pereira da Cunha Lima

Já há muito tempo a História deslocou seu olhar da superfície dos acontecimentos, procurando compreender a realidade a partir das vinculações básicas existentes entre seus vários níveis e campos. Principalmente a partir da década de 1960, quando o paradigma estabelecido pela Escola dos Annales passa a predominar como referencial metodológico, a produção historiográfica deixa de lado a trajetória de líderes e instituições, debruçando-se sobre as relações sociais. O social avançava o campo da interpretação histórica. Fazer a escrita da história, desde então, significa apreender não só a lógica econômica e política de um determinado período, mas também as mentalidades e sociabilidades que o contexto encerra. Os autores dessa escola francesa, como Lucien Febvre, entendiam que as ideias e sistemas de pensamento fazem parte da realidade social, influenciando essa realidade ao mesmo tempo que são influenciados por ela. Propunham a compreensão das *utensilagens mentais* de cada época, fazendo uma história das representações coletivas. Estava aberto o caminho para a História Cultural, campo no qual se insere grande parte dos historiadores da educação atualmente.

Uma gama de novos temas surgiu a partir dessa mudança de olhar na História, assuntos antes proscritos pela historiografia tradicional, por serem considerados de

¹ Trabalho apresentado no XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009.

menor importância para a compreensão da dinâmica social, entre eles a Educação. O estudo das representações e práticas produzidas pela Educação passa a ser valorizado para a compreensão dos mais diversos contextos históricos. O próprio conceito de Educação se modifica, extrapolando o sentido de simples escolarização, para ser compreendido como prática social, que ocorre nos mais diversos espaços, apresentando diferentes formas e finalidades, atendendo a interesses de grupos antagônicos. Fazer a história dessa prática é compreendê-la em suas especificidades, revelar os diferentes pensamentos e ações que fazem parte de sua trajetória.

Roger Chartier, importante historiador da cultura, seguindo a estrada aberta pelos *Annales*, propõe uma prática historiográfica que tenha “por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.17). As representações do mundo social, para esse autor, são construídas e determinadas por grupos de interesse que as forjam, atribuem-lhes sentido, e, portanto, não são neutras. As estratégias e práticas produzidas a partir das representações legitimam projetos e justificam condutas. Dizem muito sobre como a sociedade se vê ou como gostaria de ser. Para fazer essa leitura do mundo social, que procura identificar antes de mais nada as formas e motivos que traduzem as posições e interesses dos grupos e sujeitos, Chartier lança mão de três categorias: representação, prática e apropriação. Para esse autor, importa saber de que maneira sentidos e significações são construídos e apropriados historicamente, levando em conta a articulação das práticas sociais, políticas e discursivas.

À luz dessas reflexões a respeito da constituição do mundo social, o presente texto busca compreender como os setores conservadores da Igreja produziam discursos e representações sobre a Educação no período da Ditadura Militar, por meio da leitura do jornal oficial da Arquidiocese de Mariana, *O Arquidiocesano*. Trabalhando com um conceito ampliado de Educação, buscamos compreender de que forma esse periódico construía representações e prescrevia práticas acerca da Educação no período da Ditadura Militar, entendendo que a Educação é uma prática social que se molda nas mais diversas instâncias, e é influenciada por uma grande diversidade de vozes. Nas páginas desse órgão impresso da Arquidiocese, é possível vislumbrar as tensões existentes entre ensino católico e laico, as estratégias adotadas pela Arquidiocese para atingir os alunos que se formavam na rede pública, bem como os padrões de comportamento e modelos educacionais considerados adequados pelo grupo católico que o jornal representava, para a prática de professores e pais. Sabemos da estreita relação entre educação e catolicismo existente ainda hoje em Minas,

explícita não apenas na existência de uma renomada e tradicional rede de escolas confessionais, mas também na presença do discurso e dos rituais católicos dentro da rede pública de ensino. Fazer a história da educação mineira é necessariamente estar atento às vozes e ações católicas, determinantes na dinâmica educacional. Reconstituiremos aqui uma face dessa relação, buscando compreender de que modo a Arquidiocese de Mariana se posicionava em relação às questões educacionais em pauta no período militar, bem como as práticas e representações que produzia para afirmar sua hegemonia.

A imprensa como fonte para a História da Educação

Escolhemos *O Arquidiocesano* como a principal fonte para a pesquisa por considerarmos a imprensa uma fonte documental extremamente valiosa, que nos aproxima de ideias, atores e vozes difíceis de serem apreendidos em outros tipos de documentação, funcionando como vitrine das ideias de uma época. Os periódicos revelam questões essenciais que atravessaram o campo educativo, mas que o pesquisador não consegue vislumbrar em outros tipos de fonte. Ao diversificar suas fontes para além daquilo que é produzido dentro das escolas ou pensando nelas, caso dos documentos oficiais, leis e obras de educadores, a História da Educação muito se enriquece. Sabemos que a educação é uma prática social que se forma no cruzamento de vários campos ideológicos, de saber e de poder. A variedade de notícias trazidas pelo *Arquidiocesano* nos permite apreender o amplo e diversificado panorama político, cultural e ideológico do período ditatorial, ao mesmo tempo que deixa claro o posicionamento adotado pela Arquidiocese e prescrito por ela aos fiéis diante das mudanças e acontecimentos da época.

Antônio Nóvoa, um dos mais importantes pensadores da educação na contemporaneidade, nos diz sobre o uso da imprensa pelos historiadores da educação:

As suas páginas revelam, quase sempre a “quente”, as questões essenciais que atravessaram o campo educativo numa determinada época. A escrita jornalística não foi ainda, muitas vezes, depurada das imperfeições do cotidiano e permite, por isso mesmo, leituras que outras fontes não autorizam (NÓVOA, 2002, p.30).

Entendemos como Nóvoa que a imprensa é uma fonte incomparável para apreender a multiplicidade das realidades sociais. Por meio de sua periodicidade

e preocupação com a informação, apresenta as disposições éticas e estéticas que orientam o dia a dia daquela comunidade, numa linguagem simples e objetiva. Isso significa que os jornais podem, além de expressar os valores de um determinado grupo, manipular os indivíduos para um determinado sistema de pensamento e organização social.

Para a pesquisa foram consultadas aproximadamente 300 edições do jornal *O Arquidiocesano*, que foi publicado semanalmente desde sua criação. A responsabilidade pelo arquivamento e manutenção dos exemplares fica por conta da Arquidiocese de Mariana, que disponibiliza sem grandes empecilhos o material aos interessados.

Educação na Ditadura Militar: internacionalização, tecnicismo e controle ideológico

O campo da Educação sofreu profundas modificações no período da Ditadura Militar, que reverberam até hoje. Podemos dizer que boa parte dos problemas enfrentados pelos professores na atualidade advém das políticas adotadas nesse período. O crescente e constante avanço da rede privada de ensino ganhou fôlego e incentivo governamental nessa época, sendo acompanhado pelo sucateamento e o abandono da rede pública. O aumento da jornada de trabalho dos professores, da proporção aluno/professor na sala de aula e a desvalorização do ordenado dos docentes do sistema público também são problemas que se agravaram nesse período. Caracterizadas pelo espírito da Ditadura, as políticas públicas e a legislação educacional da época apontavam para a internacionalização das diretrizes da Educação e lhe atribuíam um caráter essencialmente profissionalizante. A Educação era vista como campo estratégico para que o “milagre econômico” pudesse acontecer, e para que o “Brasil grande” pudesse de fato impor seu lugar no panorama econômico mundial.

Em linhas gerais, o golpe militar de 1964 pode ser entendido como um momento de crise no sistema de dominação populista, vigente no período anterior à ditadura. Um novo modelo de desenvolvimento capitalista se fortaleceu nos anos de 1960, caracterizado, principalmente, pela dominação das chamadas sociedades periféricas pelos países mais ricos, pela alta concentração de renda e pelo fortalecimento dos grupos empresariais. A internacionalização da economia promovida por alguns setores da burguesia nacional acabaria por nos tornar dependentes do capital internacional, especialmente o dos EUA. Podemos dizer, assim, que a intervenção das Forças Armadas em 1964 foi um meio utilizado por parcela da burguesia brasileira

que se aliava ao capital internacional, para pôr fim ao modelo nacionalista de desenvolvimento e consolidar a forma imperialista de “progresso” (SAVIANI, 2004).

Surge no campo educacional uma série de ações e projetos apontando também para um alinhamento ao capital internacional, dos quais os acordos assinados entre MEC-USAID (United States Agency for International Development) são os mais conhecidos. Os técnicos da USAID participaram diretamente da reorganização do sistema educacional brasileiro. O Estado Militar se vinculou a vários outros organismos internacionais que o auxiliaram na gestão e no controle do campo educacional, tais como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), OEA (Organização dos Estados Americanos), FAO (Food and Agriculture Organization) e OIT (Organização Internacional do Trabalho).

No período da Ditadura, o Estado estabeleceu sua hegemonia por meio da instauração do poder absoluto do Executivo, intervindo em, praticamente, todas as instituições da sociedade civil. Atingindo a Educação, essa onda interventora exerceu seu controle mediante uma sufocante burocratização. Um rígido controle sobre os conteúdos a serem ensinados, a forma de ensiná-los e o papel de cada um dentro do sistema educacional foi estabelecido. Especialistas supostamente neutros ditavam as regras da Educação, que passava, então, a ser considerada uma questão estritamente técnica. Organizar os meios, planejar e mecanizar a ação para garantir a eficiência. A escola deveria adotar a racionalidade da fábrica.

A ordem do dia era a objetivação do trabalho pedagógico, minimizando, tanto quanto possível, a subjetividade do professor para que este pudesse trabalhar com máxima eficiência e produtividade. O centro da educação mais uma vez muda de eixo: não é mais o professor, tampouco o aluno, mas as técnicas educativas. Foi nesse período que vimos surgir o telensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar, propostas pedagógicas que visavam alcançar a tão almejada operacionalização do ensino.

O suporte teórico a tais mudanças no campo educacional era fornecido pela Teoria do Capital Humano, formulada pelo economista norte-americano Theodore W. Schultz em meados dos anos 1950. Ao estudar as relações entre produtividade e educação, especialmente nos países subdesenvolvidos, Schultz constatou que, quanto maior a riqueza de um país, maior o nível de instrução de sua população. A qualificação do trabalho, adquirida por meio da Educação, seria um dos fatores mais importantes para a ampliação da produtividade econômica. A educação, na teoria de Schultz, deveria servir ao desenvolvimento econômico, capacitando indivíduos

para o mercado de trabalho, indivíduos esses que, como as mercadorias, “valorizam-se” na medida em que se educam. A ideia de capital humano fez surgir aquilo que se convencionou chamar Pedagogia Tecnicista, cuja premissa é a articulação dos sistemas educacional e produtivo a fim de atender as necessidades do mercado de trabalho: fazer do aluno um operário. A legislação educacional da Ditadura tinha, dessa forma, o objetivo de adequar a estrutura e o funcionamento do ensino às exigências econômicas.

Assim, sob inspiração das ideias tecnicistas, das orientações estabelecidas pelos acordos MEC-USAID, dos Relatórios do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária² e do Relatório Meira Matos,³ emergem as reformas educacionais do período, culminadas com as Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71. A primeira destinava-se ao Ensino Superior e estabeleceu uma série de mudanças nas instituições universitárias que visavam à manutenção da ordem e ao fortalecimento dos grupos empresariais. A lei incentivou a expansão da rede particular de ensino: nesse período os grupos privados laicos assumiram a hegemonia sobre os grupos confessionais, que anteriormente dominavam o setor. Era uma forma de aumentar o número de vagas disponíveis no ensino superior sem para isso precisar expandir a rede pública. Um rígido controle sobre a produção e os movimentos universitários foi instaurado. Amedrontadas pela violência das perseguições e da repressão, as universidades públicas passaram por um duro processo de despolitização, salvo a resistência de alguns grupos.

A Lei nº 5.692/71 era destinada à reforma do primeiro e do segundo graus (atuais fundamental e médio). Os ensinos primário e ginásial foram agrupados sob a nomenclatura “primeiro grau”, compondo os oito anos de escolarização tornada obrigatória. No intuito, já citado, de transformar o cidadão em operário que incitava tais leis, uma série de escolas técnicas surgiu. De acordo com a lei, o segundo grau deveria ter um caráter profissionalizante, voltando-se às necessidades mercadológicas locais e regionais.

² O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária foi instituído pelo Decreto nº 62.977, durante o governo do general Castelo Branco, que designou pessoalmente os membros que deveriam compô-lo, entre os quais estavam Valnir Chagas e Fernando Bastos de Ávila. O GTRU tinha como objetivo estabelecer as diretrizes para a Reforma Universitária pretendida pelo governo para dar conta de questões como a mobilização estudantil e o aumento da demanda social por vagas no ensino superior.

³ Meira Matos era coronel da Escola Superior de Guerra (ESG). Compunha a Comissão do Exército que deveria intervir na crise universitária e propor soluções.

A ideia de um “Brasil grande”, que merecia ser respeitado e incluído entre as grandes potências do mundo, muito utilizada pela propaganda oficial do governo e alardeada por diversos meios de comunicação, aparece com frequência n’*O Arquidiocesano*, vinculada à educação, num flerte com as concepções pedagógicas tecnicistas e produtivistas então em voga: “Sem um povo educado, jamais teremos o Brasil com que sonhamos: industrializado, reformado estruturalmente, ouvido e acatado no concerto das grandes nações” (*A Educação Cristã*, 1971, p. 03).

A educação aparecia no discurso oficial como ferramenta indispensável para a construção do “Brasil potência”, que deveria ocupar seu devido lugar no concerto das grandes nações mundiais. Para isso, deveria atrelar-se à produção capitalista, produzindo cidadãos obedientes e fiéis ao trabalho, orientados por um rígido código moral, que mesclava o culto à Pátria e suas instituições à dedicação à família e o cultivo aos valores cristãos (mais precisamente católicos).

Igreja Católica e Educação nos anos de chumbo

A História da Igreja Católica e a História da Educação, no Brasil, possuem vários pontos de contato, chegando a se confundir em determinados períodos. O ensino tornou-se oficialmente laico com a Constituição de 1891, o que não impediu, entretanto, que a Igreja continuasse a exercer influência no campo educacional, por meio dos colégios confessionais, da atuação de membros católicos nas mais variadas instâncias educativas e também da imprensa. A imprensa católica ganhou força justamente no advento da laicização do Estado, especialmente no Brasil, onde durante todo o período imperial a religião católica era considerada oficial. Perdendo esse importante apoio que garantia sua hegemonia, urgia se infiltrar nos lares, escolas, enfim, em todos os espaços sociais, e os periódicos foram usados em larga escala para esses fins.

Um aspecto que merece atenção no que concerne à Educação no período abordado, e que é bastante ilustrativo das relações existentes entre Estado Militar e Igreja Católica, foi a criação da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC). O Conselho Federal de Educação relutou enquanto pode em apoiar o projeto, mas a radicalização do processo político, que viria a influir inclusive na composição do CFE, acabou por instituí-la oficialmente por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Deveria ser ministrada do curso primário ao superior, inclusive na pós-graduação, sendo que, no ensino superior, ela seria chamada de Estudos de Problemas Brasileiros. A disciplina tinha como um de seus objetivos, “a defesa do princípio democrático,

através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus” (Decreto-Lei nº 869/69). Mas que Deus seria esse? Certamente não o mesmo cultuado pelos praticantes do Candomblé e da Umbanda, religiões que não se encontram descritas em nenhum livro didático de EMC produzido no período ditatorial. A Comissão Nacional de Moral e Civismo, criada para assessorar e censurar a produção didática da disciplina, enxergava tais práticas religiosas como rituais de magia e fetichismo, mais apropriadamente catalogadas nos capítulos que versavam sobre folclore do que naqueles onde se falava de religião.

Observando os sujeitos envolvidos no processo de elaboração da disciplina e o discurso que legitimava sua implantação, podemos vislumbrar uma face das relações (bastante próximas) existentes entre a ala direitista do catolicismo brasileiro e o Estado Militar. Integrantes do clero participaram ativamente da elaboração do material didático da EMC e de seu ensino. O relator da Comissão Especial do Conselho Federal de Educação, encarregada de dar as diretrizes para os programas dessa disciplina, foi o arcebispo católico Luciano José Cabral Duarte. No Parecer nº 94/71, Duarte afirmava que a disciplina não deveria possuir um caráter confessional, mas que a religião católica seria a base da moral a ser ensinada. As finalidades da EMC representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional (CUNHA, 2007). Professores de Educação Moral e Cívica utilizavam em suas aulas material didático produzido para as aulas de Ensino Religioso (ER), evidenciando na prática o quanto o pensamento católico (hegemônico nos materiais utilizados nas aulas de ER) se mostrava atrelado ao discurso do governo.

O Ensino Religioso, propriamente dito, que durante o século XX foi tema de candentes debates entre as forças constituintes do campo educacional (lembremos da dura reação de modernistas e escolanovistas quando da reinserção do Ensino Religioso na rede pública pela Constituição getulista de 1934), ganhou novo aparato governamental no período militar. Durante um primeiro momento da Ditadura, entre os anos de 1964 a 1971, permaneceu em vigor a LDB de 1961. À época da elaboração dessa lei, a manutenção do Ensino Religioso nas escolas públicas foi intensamente debatida, tendo como opositores mais ferozes os membros da Associação Brasileira de Educação. A LDB previa que o Ensino Religioso deveria constituir matrícula facultativa nas escolas, porém sem ônus para os cofres do governo.

Com a Lei nº 5.692, de 1971, que estabelecia as novas diretrizes e bases dos ensinos de 1º e 2º graus, tal situação vai se modificar, a favor dos católicos. Essa lei

revogava o artigo da LDB de 1961 que vedava a remuneração dos professores de ensino religioso pelos poderes públicos. Não definia, entretanto, como deveriam ser pagos os professores da disciplina: omitindo-se em relação a essa questão, a legislação permitia que os níveis estaduais e municipais resolvessem à sua maneira. Essas esferas do poder passaram então a se responsabilizar pelo pagamento dos professores de ER e pelo deslocamento de professores do quadro para a disciplina. Firmava-se, mais uma vez, o contrato entre Estado e Igreja Católica.

O Arquidiocesano: uma face do conservadorismo católico em Minas Gerais

O jornal *O Arquidiocesano* foi fundado em 1959 pelo arcebispo que então acabava de chegar, Dom Oscar de Oliveira, como uma de suas primeiras providências. Dom Oscar adquiriu a tipografia “Folhinha de Mariana” de Agripino Claudiano dos Santos, criando a editora Dom Viçoso, responsável pelas impressões da arquidiocese até hoje. Dom Oscar agia em consonância com o projeto do Vaticano. A Igreja Católica estava em franca campanha pela expansão de sua imprensa. Em 1957, Bogotá foi palco do primeiro Congresso Mundial da Imprensa Católica, mesmo ano em que, em Viena, acontecia o Congresso Internacional da Imprensa. A intenção era fazer da imprensa um segundo púlpito. Para isso era preciso que ela se tornasse mais numerosa, que sofisticasse suas técnicas, que alcançasse o maior número possível de leitores e, por que não, que fosse rentável. Havia muitos inimigos a serem combatidos (o comunismo, as ideias liberais a respeito do sexo e do casamento, a profusão de outras religiões) e a imprensa seria o meio de combate por excelência:

O jornal católico é hoje uma necessidade, tanto nos centros populares como nas pequenas aldeias. É um suplemento indispensável ao púlpito e à escola católica: é o meio de publicidade ao nosso alcance para corrigir notícias e doutrinas errôneas e para difundir informações úteis sobre assuntos ou acontecimentos importantes, fazendo-as penetrar no meio católico e, através dele, no próprio meio adverso (*O jornal católico*, 1964, p. 04).

Durante todo o período encampado nessa análise, Dom Oscar esteve à frente da Arquidiocese marianense, só abandonando o posto em 1988, por ter atingido a idade limite para o exercício de sua função, qual seja, 75 anos. O arcebispo soube dar ao período de sua gestão uma feição bastante peculiar, sendo reconhecido pelo seu

extremo conservadorismo. As provas de que havia forças sufocadas por suas diretrizes conservadoras estão impressas nas páginas do jornal *O Pastoral*, criado logo após a saída de Dom Oscar e vinculado às ideias da Teologia da Libertação. Nesse jornal encontramos relatos das estratégias articuladas pelas elites eclesiais no sentido de desmobilizar os movimentos de educação e conscientização popular:

Na memória das comunidades eclesiais de Base da Arquidiocese de Mariana, a hierarquia aparece como uma presença contraditória. Quando o trem parece ter entrado nos trilhos, forças ocultas atropelam todo o processo. Padre Teóphilo se destaca como o grande incentivador de uma Igreja popular mesmo antes de se falar em CEBs em nossa arquidiocese. Em 1968 eles já começaram a formar comunidade em Porto Firme. Mas, em pouco tempo, Padre Teóphilo saiu. Até hoje não entendeu porquê. Em Araponga, destaca-se a figura do Padre José Miguel. Começando com os cursos de batismo ele deu vida nova à Igreja local. Conseguiu, inclusive, mobilizar todo o município. Mas nesse tempo, parte da Matriz caiu, com a alegação de que ele não tinha dom para arrecadar dinheiro e reconstruir o templo, foi transferido para Sericita. Até hoje não entenderam os motivos para a remoção do padre (O PASTORAL, 1995, p. 10).

Muito da identidade conservadora da arquidiocese foi reafirmado e construído pelo *Arquidiocesano*, que ocultava e desestimulava ações vinculadas à Teologia da Libertação, promovidas por padres e leigos em seu território. Durante a Ditadura Militar, a instituição lançou mão de várias estratégias para impedir a politização da messe, seja transferindo padres engajados para outras paróquias, seja afirmando nas páginas de seu jornal o objetivo espiritual da Igreja em detrimento das questões temporais. Assim, o que encontramos nas páginas d'*O Arquidiocesano* não deve ser considerado um retrato fiel da comunidade católica do período em questão e os movimentos realizados por ela, mas uma tentativa de forjar mentalidades e hábitos, que varre para baixo do tapete todo o conjunto de ações e discursos que considera inadequados,⁴ mesmo quando empreendidos por membros da comunidade católica

⁴ Um bom exemplo das relações entre a Arquidiocese de Mariana e os movimentos populares são as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), desestimuladas pela Arquidiocese no período da Ditadura Militar. Alguns leigos e padres, porém, mantinham ligações estreitas com a engajada arquidiocese de Caratinga e suas CEBs.

e aprovados por parte dela. A Arquidiocese de Mariana tem uma longa história de identificação com a oficialidade e o *status quo*, só tendo se aproximado das ideias católicas progressistas em meados de 1980.

A Educação como instrumento de moralização da sociedade

O *Arquidiocesano* era composto de notícias e artigos variados: curiosidades e trechos da *Bíblia* conviviam com dicas para as zelosas donas de casa e anúncios das maravilhas tecnológicas produzidas pelos norte-americanos. Pretendia ser um veículo dirigido a todos, homens, jovens, mulheres e crianças. Nas páginas do jornal vislumbramos, entre receitas de bolo e denúncias contra o comunismo, posturas e visões do catolicismo conservador a respeito da educação. Lá estão as tensões existentes entre ensino católico e laico, os padrões de comportamento e os modelos educacionais considerados adequados pelo grupo católico que o jornal representava para a prática de professores e pais, bem como o papel atribuído à imprensa no projeto de educação da cristandade. Tudo isso pelas lentes da ala da Arquidiocese de Mariana que se situava abertamente mais à direita no jogo político do período em questão.

Não somente por meio dos colégios confessionais existentes na Arquidiocese a Igreja exercia sua influência no campo educacional (dos quais o Colégio Providência, situado em Mariana, e o colégio Arquidiocesano, situado em Ouro Preto, ambos destinados à educação das elites, são exemplos), mas também pela ação de agentes católicos nas escolas laicas (especialmente as públicas), como inspetores, professores e diretores. O jornal apontava a necessidade de agir também no âmbito dessas instituições:

Sentindo-se de modo intenso o dever gravíssimo que lhe incumbe de empenhar-se a fundo pela educação moral e religiosa de todos os seus filhos, necessita a Igreja de estar com seu afeto e amparo especial junto àquele grande número de alunos que se formam em escolas não católicas (*A Educação Cristã*, 1971, p. 01).

Esse contato foi muito importante para a difusão das ideias da Teologia da Libertação na Arquidiocese marianense.

O próprio Dom Oscar aparece em vários momentos entre os muros das escolas. Na edição de março de 1963, o arcebispo saúda a chegada do Cônego Aderbal Murta à direção do Ginásio Estadual de Ervália. No dia 05 janeiro de 1964, o jornal registra sua participação na solenidade de entrega dos diplomas aos alunos do Colégio Comercial Dom Frei Manoel da Cruz. Cônego Paulo Dilásio foi diretor do Ginásio Estadual Dom Silvério, em Mariana, durante toda a década de 1970. Muitos outros exemplos poderiam ser citados para endossar a tese de uma forte atuação da Igreja dentro das instituições escolares públicas na região. Ainda hoje podemos sentir uma forte presença católica em grande parte das escolas mineiras, que celebram datas do calendário litúrgico católico, possuem altares, imagens sacras nas paredes das salas de aula e trabalham a disciplina *Educação Religiosa* sob uma orientação, digamos, tendenciosa.

A ideia de um “Brasil grande”, que merecia ser respeitado e incluído entre as grandes potências do mundo, muito utilizada pela propaganda oficial do governo e alardeada por diversos meios de comunicação, aparece com frequência n’*O Arquidiocesano*, vinculada à educação, num flerte com as concepções pedagógicas tecnicistas e produtivistas então em voga: “Sem um povo educado, jamais teremos o Brasil com que sonhamos: industrializado, reformado estruturalmente, ouvido e acatado no concerto das grandes nações” (*O Arquidiocesano*, 1971, p. 03).

O Arquidiocesano reproduzia o discurso do governo militar, que ligava organicamente as instituições da família e da Pátria: “A Pátria é a família amplificada (...) multipliquei a família e terei a Pátria” (*CATECISMO*, p. 01, 1963). A educação seria primazia da família, núcleo central, o grande modelo, em que o homem se inicia e se molda. A função específica dos três pilares da sociedade, Deus (a Igreja), Pátria e família, no que tange à educação, é bem clara:

(...) longe de pretender o monopólio nesse terreno [educacional], o Estado deverá respeitar e incentivar todas as iniciativas adotadas pela família e pela Igreja, pois uma colaboração harmoniosa deve instituir-se entre a sociedade civil, a Igreja e a família, em vista de, pela coordenação de seus fins respectivos, prover a educação do filho (*CATECISMO*, p. 01, 1963).

É diretamente à família, tida como principal responsável pela educação, que os artigos se dirigem, apresentando modelos, condutas, regras que os pais deviam seguir para bem educar os seus filhos:

Grande parte dos nossos defeitos germinaram no lar paterno, durante o período da infância. Os mimos e carinhos demasiados dos pais, longe de tornarem o filho dócil e obediente no futuro, tornaram-no, ao contrário, desobediente e grosseiro, autoritário e caprichoso (*O Arquidiocesano*, 1964, p. 04).

A Educação Sexual foi um tema que mereceu atenção do jornal, pela imoralidade que supostamente instaurava. As décadas de 1960 e 1970 assistiram a um acalorado debate sobre o tema e a uma série de experiências nas escolas de orientação progressista acerca da implementação da Educação Sexual. Um episódio ilustrativo é o do projeto de lei enviado à Câmara dos Deputados pela Deputada Júlia Steimbruck, em 1968, propondo a implantação obrigatória da Educação Sexual em todas as escolas do país. Apesar de receber apoio de alguns deputados e educadores, o projeto foi rechaçado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação, tendo sido barrado em novembro de 1970. Os membros da Comissão julgaram o projeto como uma verdadeira ofensiva à moral e aos bons costumes. Havia muitos pontos de contato entre o projeto de moralização da Nação levado a cabo pelo Estado ditatorial (tendo a Comissão Nacional de Moral e Cívica sido criada para ser a catalisadora desse projeto) e o código moral da direita católica. Aos olhos d'*O Arquidiocesano*, a Educação Sexual também aparecia como algo nocivo e depravador: “A educação sexual é mais um incentivo oficial sancionado a conversações obscenas, e por meio delas, à corrupção sistemática dos mais sadios pelos depravados” (*O Arquidiocesano*, 1971, p. 01).

A moral governa a inteligência

De modo geral, os artigos não esboçam preocupações quanto aos aspectos pedagógicos e organizacionais da escola. Os católicos deveriam influenciar a educação escolar, principalmente, por meio da vigilância moral, analisando o teor daquilo que era transmitido em face dos ensinamentos e preceitos cristãos: “Especialmente através das associações de pais, acompanhem com sua assistência a obra escolar toda, mas sobretudo a educação moral que nela deve ministrar-se” (*O Arquidiocesano*, 1971, p. 01). Toda a sociedade é chamada a participar dessa campanha pela moralização, inclusive a instituição escolar:

Da moralização devem participar as famílias, os pais, os professores, os jovens, e todos os católicos ou não, desde que gente honrada, para adotar-se, como foi pedido na Argentina pela Ação Católica, um esforço máximo na repressão ao vício, com um máximo de diligência e sanção para reprimir a corrupção de menores, o tráfico de brancas, o comércio de estupefacientes e os crimes de ordem sexual. (Ação católica argentina contra o relaxamento moral, 1964, p. 04)

Educar, na doutrina cristã, é muito mais que escolarizar. A tarefa educacional é compreendida num sentido mais amplo, de formação do caráter e interiorização de códigos de conduta. A educação cristã abarca não só o campo espiritual, mas também os domínios moral, intelectual e social. A religião, para os católicos, é a grande mestra da vida, e subordinados a ela estão todos os outros domínios da existência. Nas palavras do Monsenhor Álvaro Negromonte, figura importante do pensamento educacional católico em Minas, autor de diversas obras de caráter formativo como *A educação sexual* (1961) e *A educação dos filhos* (1955), dedicadas a pais e professores, a educação deve

produzir melhores cidadãos, os mais pacíficos, os mais obedientes à lei, os mais respeitadores da autoridade, os mais conscienciosos cumpridores do dever, os mais dedicados patriotas, os mais amantes do próximo, os mais honestos e puros. A moral governa a inteligência e a sociedade e, por seu turno, submete-se à religião (NEGROMONTE, 1933, p. 7-8).

Vemos essa concepção da educação como um campo essencialmente moral expressa em vários momentos n' *O Arquidiocesano*. Volta e meia o jornal publicava trechos da Encíclica *Divini Illius Magistri*, escrita por Pio XI em 1929 para orientar a cristandade a respeito da melhor forma de educar a juventude. Nessa carta papal as atribuições e responsabilidades do Estado, da família e da Igreja quanto à educação ficam claramente estabelecidas, bem como o cunho moralizante da tarefa educacional:

E sendo necessário que as novas gerações sejam instruídas nas artes e disciplinas com as quais aproveita e prospera a convivência civil, e sendo para esta obra a família, por si só, insuficiente, daí vem a instituição social da escola, primeiramente, note-se bem, por iniciativa da família

e da Igreja, e só mais tarde por obra do Estado. Por esta razão, a escola considerada até nas suas origens históricas, é por sua natureza instituição subsidiária e complementar da família e da Igreja e, portanto, por lógica necessidade moral, deve não somente não contraditar, mas harmonizar-se positivamente com os outros dois ambientes, na mais perfeita unidade moral possível, a ponto de poder constituir, juntamente com a família e com a Igreja, um único santuário, sacro para a educação cristã, sob pena de falir no seu escopo, e de converter-se, em caso contrário, em obra de destruição (DIVINI ILLIUS MAGISTRI, 1965).

O projeto de recrudescimento moral da Igreja surge com a laicização do Estado, no final do século XIX, e objetivava manter o poder da instituição católica diante do golpe que sofrera sua hegemonia, inclusive no campo educacional. A Educação, tarefa pertencente às famílias, orientadas pela Igreja, seria o principal núcleo formador e difusor da moral cristã. À imprensa católica passaria a pertencer a missão de orientar essas famílias, pelo estabelecimento de um rígido código moral e de conduta, alcançando de modo especial aqueles que não estavam sendo educados dentro das escolas confessionais.

O Arquidiocesano se propõe essa missão de moralização e evangelização dos leitores desde sua fundação, tarefa que se verá enrijecida nos anos da Ditadura, tendo em vista os vários inimigos que punham em risco a salvação da alma dos fiéis. Questionada pelas revoluções comportamentais e culturais ocorridas no período, a Arquidiocese de Mariana respondeu com um sonoro “não” às novidades e empreendeu uma dura jornada pela manutenção da moral e dos bons (e já velhos) costumes.

Fontes documentais

AÇÃO católica argentina contra o relaxamento moral. *O Arquidiocesano*, Mariana, n 231, p. 04, 1964.

CATECISMO. *O Arquidiocesano*, Mariana, n. 174, p. 01, 1963.

DIVINI Illius Magistri. São Paulo: Paulinas, 1965.

EDUCAÇÃO cristã. *O Arquidiocesano*, Mariana, n. 591, p. 01, 1971.

EDUCAÇÃO cristã. *O Arquidiocesano*, Mariana, n. 592, p. 03, 1971.

EDUCAÇÃO sexual precoce. *O Arquidiocesano*, Mariana, n. 593, p. 04, 1971.

O JORNAL Católico. *O Arquidiocesano*, Mariana, n. 227, p. 04, 1964.

O PASTORAL. Mariana, ano 7, n. 88, p. 10, 1995.

Referências

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: Religião, Moral e Civismo no Brasil: 1931 - 1937. *Cadernos de Pesquisa*. V. 37, n.131, maio/agosto 2007.

FARIA FILHO, Luciano M. de; GREIVE, Cynthia; LOPES, Eliane M. T. (Org.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FICO, Carlos. *Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997.

GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do; ORLANDO, Evelyn de Almeida. Atualizando as práticas educacionais católicas através da voz de Álvaro Negromonte: uma perspectiva da história da educação. *Revista da Fapese*, n. 01, jan./jun. 2007.

NEGROMONTE, Pe. Álvaro. O Momento educacional em Minas. In: *Revista do Ensino*, ano VII, nº 80, 1933

NEGROMONTE, Pe. Álvaro. *A educação dos filhos*. Rio de Janeiro: Rumo, 1955.

NÓVOA, António. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do *Repertório português*. IN: CATANI, Denice B.; BASTOS, M. Helena C. (orgs.) *Educação e Revista: a imprensa periódica e a História da Educação*, São Paulo: Escrituras, 2002.

OLIVEIRA, Fabrício Roberto Costa; ROTHMAN, Franklin Daniel. Arquidiocese de Mariana, teologia da libertação e emergência do movimento dos atingidos por barragens do Alto Rio Doce (MG). *Revista Política e Sociedade*, n. 12, abr. 2008.

SAVIANI, Demerval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHELBAUER, Anaete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). *História da educação pela imprensa*. Campinas: Alínea, 2007.

Sobre os autores

GABRIELA BERTHOU DE ALMEIDA

Formada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente, é aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Campinas, sendo bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo.

DIANA DE CÁSSIA SILVA

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é professora do Instituto Brasileiro de Ensino, da Faculdade da cidade de Santa Luzia. Atua também como professora de História da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

MARCUS VINÍCIUS FONSECA

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professor Adjunto II do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade.

ANA CRISTINA PEREIRA LAGE

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), nos cursos de licenciatura em História e bacharelado em Humanidade.

ROSANA AREAL DE CARVALHO

Licenciada em História pela Universidade Federal do Mato Grosso, possui doutorado em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é Professora Adjunto IV do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, onde coordena o Grupo de Pesquisa em História da Educação da UFOP.

LÍVIA CAROLINA VIEIRA

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. É mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, onde cursa o doutorado em Educação. Atualmente, trabalha como Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Reitoria.

FABIANA DE OLIVEIRA BERNARDO

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e cursa o mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como professora de História na Educação Básica e como tutora de Formação em Docência do Ensino Superior, no GIZ – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior/UFMG.

JULIANA CESÁRIO HAMDAN

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, instituição na qual também realizou estágio pós-doutoral. Atualmente, é Professora Adjunta II do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

FERNANDA AMARAL MOTA

Estudante de graduação do Curso de História na Universidade Federal de Ouro Preto. Atuou como bolsista de Iniciação Científica no projeto de pesquisa que investigou os aspectos pedagógicos do Grupo Escolar em Mariana, sob a orientação da professora Juliana Cesário Hamdan.

TACIANA SANTANA DE OLIVEIRA

Estudante de graduação do Curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. Atuou como bolsista de Iniciação Científica no projeto de pesquisa que investigou os

aspectos pedagógicos do Grupo Escolar em Mariana, sob a orientação da professora Juliana Cesário Hamdan.

GABRIELA PEREIRA DA CUNHA LIMA

Graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, instituição na qual é aluna do mestrado em Educação. Atua também como professora da Educação Básica, na cidade de Ouro Preto, e como tutora no Curso de Pedagogia, modalidade a distância, ofertado pela UFOP.

A Coleção **Pensar a Educação Pensar o Brasil** é fruto de uma parceria entre a *Mazza Edições* e o *Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022*. Este Projeto, desenvolvido em parceria por docentes e discentes da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, da Universidade Federal de Ouro Preto e da Universidade Federal de Minas Gerais, envolve ações de ensino, pesquisa e extensão que buscam refletir sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história. Fazem parte do Projeto um *Programa de Rádio*, levado ao ar toda semana na *Rádio UFMG Educativa*, *Seminários Anuais* sobre temas relevantes para a educação Brasileira e a presente *Coleção*.

Integram a Coleção cinco séries: *Série Seminário*, *Série Estudos Históricos*, *Série Clássicos da Educação Brasileira*, *Série Diálogos* e *Série Ensaios*.

A **Série Seminários** publica os textos apresentados nos Seminários Anuais do Projeto, dos quais participam os mais importantes pesquisadores em educação do País. A **Série Estudos Históricos** publica trabalhos de história da educação e de áreas afins que contribuam para alargar o entendimento sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história. A **Série Clássicos da Educação Brasileira** traz resenhas introdutórias das principais obras sobre educação brasileira publicadas pelos principais pesquisadores em educação do País. A **Série Diálogos** publica textos que buscam fortalecer o intercâmbio entre o professorado da educação básica e os(as) pesquisadores(as) das diversas áreas da educação. A **Série Ensaios** publica interpretações da relação entre a educação e as grandes questões que marcaram e marcam a história da sociedade brasileira nos últimos 200 anos.

O objetivo da Mazza Edições e do *Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022* é que a Coleção contribua para a discussão da educação brasileira e, por meio desta, da constituição da própria sociedade brasileira.

Este livro foi composto em Minion Pro Cond e impresso em papel Offset 75 g/m² (miolo) e Cartão 250 g/m² (capa), no mês de agosto de dois mil e treze.