

ENTRE RELATÓRIOS E JORNAIS: A PRESENÇA DE “CULPADOS” NO DESCUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO MINEIRO

Cíntia Borges Almeida*

Resumo: O estudo analisou, por meio dos discursos, a existência de um “tripé” ao abordar a temática do ensino compulsório. Tanto no Império quanto na República, a questão aparece vinculada às políticas de fiscalização da instrução e da formação dos professores, e as duas, possivelmente, relacionadas a essa compulsoriedade. Tais assuntos aparecem associados desde a Lei mineira n. 13, de 1835, nos relatórios dos Presidentes de Minas Gerais e nos jornais examinados “Correio de Minas”, “Jornal do Commercio” e “Correio da Tarde”, tendo sido apontados no discurso do Presidente Silviano Brandão, no ano de 1899, como “culpados” pelo fracasso da frequência escolar.

Palavras-chave: Relatórios. Jornais. Discursos. Obrigatoriedade Do Ensino. Minas Gerais.

Between reports and journals: the presence of “guilty” in violation of compulsory education in Minas Gerais

Abstract: *The study analysed through the discourses the existence of the “tripod” when addressing the question of compulsory education. In the Empire and Republic, the question appears linked to supervision policies of education and qualification of teachers and the two measures, possibly, is linked with the compulsoriness. These issues appear associated since the Law 13 of 1835, in the reports of the presidents in Minas Gerais and the journals examined “Correio de Minas”, “Jornal do Commercio” e “Correio da Tarde”, having been appointed in discour-*

* Mestre em Educação pelo ProPEd na linha Instituições, Práticas Educativas e História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professora pela Faculdade de Educação de Belford Roxo; R. Virgínia Bicchiere, 61 Belford Roxo, RJ, 26113-510; cintiaborgesalmeida@yahoo.com.br

se of the President Silviano Brandão in the year 1899 as “guilty” for the failure of school attendance.

Keywords: *Reports. Journals. Discourses. Compulsory Education. Minas Gerais.*

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como interesse discutir e analisar um possível entrelaçamento existente entre as políticas educacionais da fiscalização do ensino, da formação dos professores e a exigência do cumprimento da instrução primária obrigatória em Minas Gerais, na passagem do oitocentos para o início republicano. Pensou-se que a proposta apresentada permite analisar as tensões, os debates, as negociações, enfim, os (des)caminhos trilhados pelo fenômeno de institucionalização do ensino primário. Parte de um projeto civilizatório, a intervenção governamental intentava a conformação dos modos de agir e pensar. Para a efetivação desta empreitada, a divulgação de discursos disciplinares funcionou como estratégia fundamental à disseminação dos hábitos e condutas que se desejava adotar para a formação da população brasileira. A escola teve um importante papel e a imprensa foi um dos instrumentos utilizados para a movimentação de pensamentos, projetos, ideais e “conformidades”.

A circulação de ideias sobre a necessidade da ampliação do acesso à escolarização às diversas camadas da população deve ser entendida como parte de um conjunto de medidas associadas ao processo civilizatório, presente em diferentes países desde meados do século XVIII, que envolve um sem-número de investimentos, pela multiplicidade de instrumentos ou meios que visam promover algo que se pode definir como domesticação ou civilização do humano. Como um projeto tipicamente humanista, o processo civilizatório ou civilizador representa uma marca da modernização das sociedades, o que, em linhas gerais, envolve uma profunda mudança comportamental, um investimento na promoção do controle social e do autocontrole, por assim dizer, existencial do indivíduo sobre si mesmo.¹ Há, assim, uma estreita relação entre os ideais civilizatórios, a mudança das condutas e a formação de uma noção de nação. Essa é uma das possíveis interpretações que se pode fazer acerca das medidas adotadas pelo Estado para regular condutas e disciplinar corpos. Nessa direção, acredita-se que a obrigatoriedade do ensino tenha sido uma dessas técnicas utilizadas partindo da perspectiva foucaultiana de “governamentalidade”.²

Era preciso civilizar, disciplinar, ordenar e conduzir a população. A escola e a sua institucionalização fizeram parte das estratégias de governo para se alcançar o esperado, sendo o ensino compulsório, a fiscalização e a formação dos professores algumas medidas aliadas nessa tarefa. Mas será que tais instrumentos de governo estavam sendo praticados? A falta de frequência nas escolas sugere que havia muitos outros problemas a serem pensados.

Esta falta de frequência nas escolas, si por um lado não pode deixar, no grande número de casos, de ser attribuída à falta de habilitações e de cumprimento de deveres por parte dos respectivos professores, por outro lado revela também, em muitos casos, a desídia por parte dos paes em mandarem seus filhos às escolas, o que demonstra a indeclinável necessidade de ser effectiva no estado a obrigatoriedade do ensino. É incontestável que a falta de frequência é muito mais sensível nas escolas situadas em bairros, de população esparsa, nas quaes a inspecção, mesmo defeituosa como é, torna-se quase impossível. (BRANDÃO, 1899).

A transcrição do trecho do discurso proferido pelo Presidente de Minas Gerais Silviano Brandão no ano de 1899 aponta alguns “culpados” para o fracasso da frequência escolar. Entre eles, pode-se observar o “despreparo dos professores”; a “irresponsabilidade” dos pais ao descumprir a obrigatoriedade do ensino; a extensão do território, sua população esparsa e, “consequentes dificuldades de comunicações”; como a “deficiente” fiscalização e inspecção das escolas e a falta de cumprimento da lei. A partir do texto, nota-se uma tentativa de isenção da responsabilidade do Estado quanto ao problema relatado, acrescentando ainda que “[...] o governo tem-se preocupado seriamente com tão importante assumpto.” (BRANDÃO, 1899, p. 20). O relatório segue apresentando informações acerca da “completa decadência” que se achava o ensino primário no Estado, no início do período republicano, pois as escolas não eram inspecionadas, de acordo com o discurso, nem mesmo visitadas pelas autoridades literárias e indivíduos, sem exibirem provas de habilitações, gozavam, entretanto, de favores e regalias e, ainda, revelavam pouca dedicação e pouco amor à profissão, mal cumprindo seus deveres, além de dividirem seu tempo e atividade com misteres alheios ao magistério, incompatíveis com as funções pedagógicas, com manifesto detrimento do ensino.

É interessante perceber a existência de um “tripé” ao se falar em ensino obrigatório. Tanto na República quanto no Império, a questão aparece vinculada às políticas de fiscalização da instrução e da formação dos professores e as duas, possivelmente, relacionadas ao ensino compulsório. Tais assuntos aparecem asso-

ciados desde a Lei mineira de 1835, como também nos relatórios dos Presidentes de Minas Gerais e nos jornais pesquisados. Considerando esse conjunto articulado, nesse primeiro momento, será focalizada a questão da fiscalização do ensino.

Ao analisar os discursos acerca do ensino compulsório, tanto nos documentos oficiais do Governo quanto em notícias de periódicos da época, notaram-se traços que vinculavam a expansão do ensino com a modernidade da nação. Assim, estimulou-se a disseminação da instrução popular e, com ela, foi pensada a estratégia da obrigatoriedade e medidas que possibilitariam a sua eficácia. Entre tais medidas, destacou-se o serviço de inspeção e fiscalização do ensino e dos docentes; os discursos mencionavam constantemente a importância da vigilância.

Percorrendo os olhos pelos relatórios dos presidentes da/do Província/Estado de Minas Gerais entre 1840 e 1915 é possível mensurar, a partir dos seus discursos, a ênfase que se dava para a fiscalização do ensino e, com isso, ela apontava-se como um problema a ser encarado, já que seria responsável pela vigilância da “missão” dos professores, pelo cumprimento do dever dos pais em obrigar a instrução de seus filhos e pelo cumprimento da frequência obrigatória.

O Regulamento nº 28 de 10 de junho do corrente ano, autorizado pela lei n. 516, veio em boa hora curar os males de que se recienta a instrução pública, e particular da província de Minas [...] A parte mais vulnerável da antiga legislação – a fiscalização do ensino – passou por consideráveis melhoramentos; da inércia escandalosa que jazia com detrimento da vigilância para a actividade animada e vivificada pela remuneração honorífica e subsidiaria; do desgosto e enfado pela inefficacia de continuas representações indicadas pela experiência, para o prazer de cumprir deveres, cujos resultados serão apreciados por todos quantos se interessão pelo progresso da instrução [...] Se na pratica falharem disposições tão prudentemente calculadas para que a vigilância do ensino seja conscienciosa, confessarei então, que o mal que á muito sentimos e deploramos, é sem remédio, o que não creio, e muito menos espero. (VASCONCELLOS, 1854, p. S4-3).

Apesar de assinalar que muito se estava fazendo em respeito à instrução primária, a citação retirada do relatório de 1854, redigido pelo Presidente Francisco Diogo Pereira Vasconcelos³ deixa expressar, ainda que implicitamente, o problema da inspeção do ensino. Ainda que se relate que as providências haviam sido tomadas, não deixa de transparecer que a questão era uma dificuldade do Governo mineiro.

Outro fato importante se trata de alguns termos que estavam relacionados à medida da fiscalização. Entre eles, desperta-se atenção aos círculos literários e seus diretores, e aos visitantes e ao Diretor Geral da Instrução.

Ainda em 1835, com a Lei n. 13, a Província foi dividida em 15 círculos literários, cada um chefiado por um delegado de Governo (também nomeado de delegados dos círculos). Já em 1837, a Província estava dividida em 20 círculos literários, sofrendo algumas transformações ao longo dos anos tanto no número quanto em sua nomenclatura.⁴ De acordo com Mourão (1959, p. 15) “[...] os delegados deveriam apresentar ao Governo os mapas referentes às atividades de seu círculo.” Para facilitar o controle da obrigatoriedade do ensino e a aferição dos mapas, estes contavam com a colaboração do Juiz de Paz encarregado de fornecer uma lista dos meninos da localidade, cujas idades fossem de 8 a 14 anos.

A partir de 1848, pela Lei n. 435 de 19 de outubro deste ano, criou-se a Diretoria Geral de Instrução Pública, de modo que esse órgão centralizador, a respeito da educação na Província, tornou-se o vínculo direto dos delegados dos círculos. Pela Lei, instituiu os cargos de diretor e vice-diretor da instrução. O primeiro diretor nomeado foi José Rodrigues Duarte, seguido por Rodrigo José Ferreira Bretas, Antônio José Ribeiro Bhering, entre outros. É interessante destacar que esses agentes eram pessoas conhecidas e circulavam no Governo, ora como Vice-diretores, ora como Diretores e, em outros momentos, como Presidentes da Província, como é o caso dos três nomes citados, na década de 1850.

Os anos seguintes da criação dos círculos e da diretoria são seguidos por inúmeras modificações, fossem por exonerações, demissões e falecimento dos delegados, como também por promoções, posses, entre outros. São nessas mudanças que aparece o termo “visitadores”, que permite inferir serem os responsáveis que se deslocavam para inspecionar e visitar os liceus, embora não se tenha conseguido maiores indícios sobre essa nomenclatura, já que ela não é recorrente.

Além de todas as modificações que tiveram lugar nos círculos literários, houve, ainda, mudança de sede e alteração de algumas nomenclaturas. “Os delegados depois de certa data passaram a ser chamados de *diretores* [...] e a própria Diretoria Geral de Instrução Pública foi modificada passando de Diretor para Agente Geral do Ensino Público.” (MOURÃO, 1959, p. 55, grifo nosso). Como foi possível perceber, existiu um significativo investimento na formação de um quadro específico para a inspeção do ensino e o controle de seu cumprimento. No entanto, será visto que foram muitas as causas que levaram este investimento a não ser reconhecido, em alguns momentos, como satisfatório.

Muitos foram os documentos que insistiram na fiscalização, como a atividade fundamental na tarefa civilizatória. A respeito dessa questão, José Cesário de Faria Alvim, Rodrigo José Ferreira Bretas e Ovídio João Paulo de Andrade, integrantes da Comissão de Instrução Pública formada em 1865 pelo Governo mineiro, reiteram as ações prioritárias:

É a boa inspecção que faz o bom professor e sem ella inutilizar-se-hão não só a administração, como a direcção do ensino [...] A obrigação do ensino [...], a criação da escola normal [...], uma inspecção paga, melhor organizada [...], taes são em resumo as idéias capitães que a comissão julga offerecer á consideração de V. Exc. (ALVIM; BRETAS; ANDRADE, 1865, p. A-31).

O *Jornal do Commercio*, de 02 de dezembro de 1900, apresenta uma notícia do inspetor extraordinário do Governo, Estevam de Oliveira, reforçando tal necessidade:

Si a reforma subtrahiu ao provimento do ensino primário official a sua feição característica de progresso irreal, para lhe dar outra mais tangível, mais adaptável às condições do Estado, a média capacidade generalizada do professorado, nada impede agora que se lhe agreguem novos estatutos, afim de que venha a traçar definitivamente os moldes em que terá de repousar, no futuro, a instrução elementar [...] O movimento reformista em matéria de ensino primário começou em São Paulo também no anno de 1892 [...] Foi essa lei que aboliu ali a inspecção gratuita e a substituiu pela de inspectores circumscripcionais remunerados [...] A verdadeira reforma, porém, [é de] 27 de novembro de 1893, por dec. n. 218. É dahi que decorre a criação regulamentada dos grupos escolares e das escolas modelos; e dahi que decorre a precedente subdivisão do curso primário em séries annuaes, por grupo de disciplinas, de maneira a facilitar a inspecção, a converter os exames em realidade pratica, a fazer do próprio professor um inspector de si mesmo também. (JORNAL DO COMMERCIO, 1900).

Como se procura demonstrar, a fiscalização do ensino foi uma constante nas pautas que perpassaram o Império e chegaram aos primeiros anos republicanos. Apesar de se limitar o estudo à experiência do Estado de Minas Gerais, compreende-se que a medida não foi exclusiva da pauta de discussões nessa Província/Estado. A adoção da obrigatoriedade e a fiscalização acerca dessa premissa foram objeto de diferentes debates, conflitos e tensões em grande parte do território nacional. O relatório do Comissionário Estevam de Oliveira, encomendado pelo Governo Mineiro e publicado no ano de 1902, contém a posição de alguns

políticos acerca da fiscalização do ensino. Segundo o Dr. Satyro Dias, em seu relatório sobre o ensino da Bahia, “[...] em parte alguma, sem um corpo de fiscalização numeroso e vigilante, activo e competente”, seria concebido o ensino primário (DIAS, 1902 apud OLIVEIRA, 1902, p. 180). O autor ainda acrescentou outras menções sobre a fiscalização, como aquela dita pelo Dr. Paranhos da Silva, Diretor Geral da Instrução no Estado fluminense, na qual o mesmo dizia:

Em regra, o inspector districtal constituía-se um dos fortes elos entre a política e o ensino. Os chefes locais reputavam indispensável a escolha desses funcionários entre os cidadãos filiados ao seu partido, desattendendo, na maioria dos casos, ao merecimento intelectual do individuo, rebaixada tristemente a fiscalização official sobre o professor, sujeito à dura contingência da tutela de um energúmeno. (SILVA, 1900 apud OLIVEIRA, 1902, p. 180).

Comparando o ensino primário e normal de Minas ao de outros Estados, Oliveira (1902) enaltece a autonomia política do Estado de São Paulo e os resultados “maravilhosos” alcançados pela ordem concatenada de suas reformas, “estupendo e admirável progresso em matéria de ensino público”, derramando elogios também ao chamado “longínquo Pará” e sua evolução, concluindo as comparações com considerações sobre o “Estado fluminense” que, “[...] apesar de subjugado por uma verdadeira penúria financeira, lucha com heroísmo inaudito para manter os seus institutos de ensino colectivo”, diferente dos mineiros que continuam no “tardo caminhar”, com muitas escolas, porém, “[...] sem ensino primário e normal, e até quase sem professorado.” (OLIVEIRA, 1902, p. 163). As comparações anteriores foram argumentos utilizados pelo inspetor ao manifestar sua contrariedade acerca de um dos problemas detectados na fiscalização, que funcionava como uma política costumeira no Estado mineiro desde muito tempo, isso para evitar afirmar que tal problema procedera desde sua implementação na Legislação Imperial, na década de 1830.

Em cada período, nessas transmutações de cenário, que os parlamentares de então direito público por elles creado denominavam PARLAMENTARISMO, segundo o direito costumeiro, dous, três, quatro e, as vezes, mais ainda, inspectores geraes de ensino passavam pela cathedra da sobredita cancellaria, considerada de immediata confiança política, como distincção conferida à políticos em férias, a cidadãos encomendáveis por serviços partidários, ou a pretendentes futuros cargos eleitoraes. Quantos desses inspectores conhecemos, Santo Deus! Sem a menor idéa do que fosse ensino primário, tomado no seu duplo aspecto: administrativo e pedagógico [...] (OLIVEIRA, 1902, p. 164).

Tratava-se da atribuição dos cargos de inspeção e fiscalização do ensino por serviços partidários, por motivos políticos, o que, conseqüentemente, levava à ineficiência da prática em questão, já que o ensino ficava sob os cuidados de cidadãos desinteressados aos fins educacionais.

2 MATRÍCULA E FREQUÊNCIA ESCOLAR: O PROBLEMA DA FISCALIZAÇÃO NOS TEMPOS DO IMPÉRIO E DA REPÚBLICA

Apontada como problemática, em razão dos diferentes empecilhos que a impediam de ser posta em prática, a fiscalização foi indicada em diferentes documentos como principal responsável ao cumprimento da obrigatoriedade do ensino e da ampliação da frequência escolar. De acordo com Mourão (1959, p. 113):

[...] durante o período imperial era rigorosa a fiscalização do governo sobre as atividades dos professores primários e o pagamento dos vencimentos aos membros do magistério ficava condicionado à apresentação dos mapas comprovantes do funcionamento da escola.

Desse modo, o autor afirma que “[...] o controle legal da frequência era de certo modo rigoroso, pois o governo da província, em circular de 23 de abril de 1861, mandou fechar todas as aulas de instrução primária que não tivessem frequência legal.” (MOURÃO, 1959, p. 75). Já na República, apesar de se encontrar uma situação muito próxima, na qual foi fechado um grande número de escolas primárias do Estado, é possível perceber que a preocupação com a falta de frequência, ainda que acontecesse, aparece acoplada com os problemas financeiros que Minas atravessava, em especial com o projeto de construção da nova cidade-capital em Belo Horizonte:

O Presidente [Silviano Brandão], teve que resolver o problema de dar à nova capital, cerca de dois anos depois de sua inauguração, o número de escolas consentâneo com a sua importância e com o desenvolvimento que já se vislumbrava. Assim é que obrigado a um severo regime de economia teve de transferir de Ouro Preto para a então Cidade de Minas [hoje Belo Horizonte] algumas escolas. Para regularizar toda esta situação o Governo teve necessidade de baixar o Decreto n. 1.353 de 17 de janeiro de 1900, determinando o número de escolas primárias do Estado de Minas Gerais. Este Decreto fixava em 1410 as escolas de instrução primária. (MOURÃO, 1962, p. 66).

É importante ressaltar que no ano de 1897, de acordo com o relatório do Presidente do ano de 1898, o número de escolas primárias do Estado atingiu a marca de 2.120, o que comprova que o Decreto citado por Mourão (1962) não somente reduziu mais de um quarto das escolas existentes, como não se preocupou com o prejuízo que isso poderia trazer para a frequência escolar. Uma possível relação para se fazer é a comparação das frequências dos anos anteriores ao Decreto e do ano seguinte, 1901. Como não foram localizados os dados referentes às frequências dos anos anteriores da República nos relatórios, a comparação acontecerá a partir do relatório de 1889, com dados referentes ao ano anterior, 1888.

Em 1889 consta no relatório a matrícula de 43.586 e a frequência de 21.361 alunos nas escolas públicas primárias. Já no ano de 1901, os números diminuem, consideravelmente, se for considerado o provável aumento da população. Consta no documento de 1901 a matrícula de 41.918 e a frequência de 13.113 alunos nas escolas públicas.

Os dados seguintes ao ano de 1906 não podem ser colocados emparelhados, já que neste ano iniciou a criação dos grupos escolares no Estado, de modo que este agregava em um mesmo espaço a junção de no mínimo quatro escolas isoladas, naquele momento, chamadas escolas singulares. Dessa forma, mudou-se o parâmetro de comparação.⁵ Não é possível mais falar apenas em escolas singulares, mas também contabilizar os grupos escolares, de forma distinta.

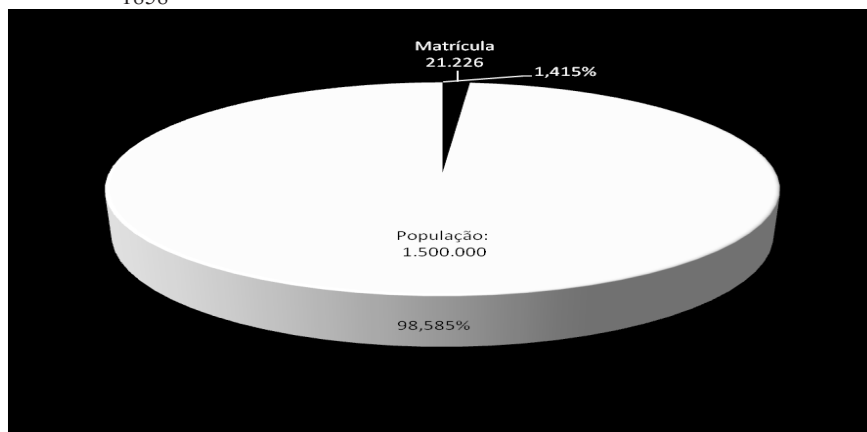
Antes de prosseguir, cabe considerar as imprecisões dos documentos com que se trabalha, por isso se desperta atenção para o estudo que aborda a questão da obrigatoriedade do ensino, mas endossa a preocupação do trabalho com as fontes e os métodos. No caso do exercício de quantificação aqui realizado, deve-se lembrar a falta de informação acerca de muitas escolas que não enviavam os mapas de frequência e o aumento gradativo do papel do ensino particular mineiro na República, o que sugere o caráter indiciário das totalizações disponíveis nos relatórios e outras fontes.⁶ Enfim, ainda que as medidas tenham interferido nos números apresentados, em relação aos anos 1889 e 1901, desperta-se atenção à diminuição das frequências nas escolas públicas, o que sinaliza a necessidade de se agregar outros instrumentos para se analisar o processo educacional no período em questão.

Em 1902, nota-se uma redução significativa também nas matrículas. Se em 1889 a matrícula ultrapassava os 40 mil, seria de se esperar que em 1902 o número sofresse acréscimos. No entanto, foram somente 32.121 alunos matriculados nas escolas públicas primárias do Estado. Outra questão a ressaltar se

refere ao constante crescimento populacional. Será que a matrícula e a frequência teriam atingido um aumento proporcional? Baseando-se nas estimativas de Araújo (1907, p. 145), retiradas dos censos realizados em Minas Gerais⁷, não se limitando à população em idade escolar,⁸ é possível traçar uma relação entre matrícula e população, ainda que a título especulativo, para entender alguns efeitos das medidas adotadas na República e se estavam, ou não, contribuindo com a expansão das matrículas. Deve-se ressaltar as análises realizadas por Gil (2004a, p. 2) acerca das estatísticas e como interpretá-las: “[...] o que interessa considerar não é a possibilidade de falseamento de informações”, mas “[...] o fato de que os números se prestam a interpretações distintas em virtude dos aspectos que se queira destacar.”

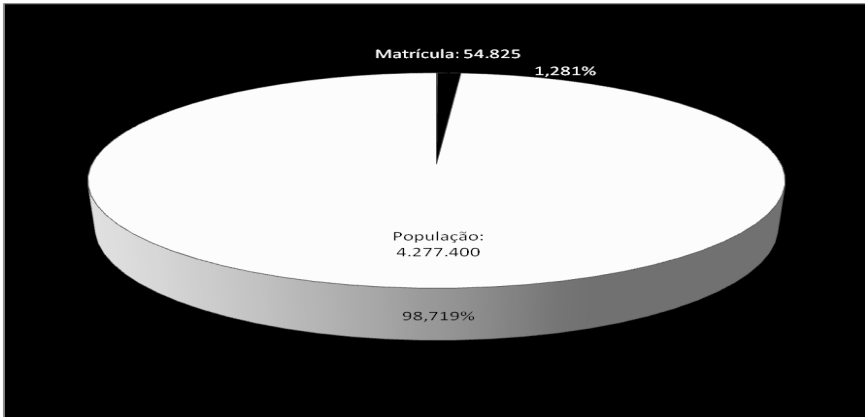
Nesse sentido, considerando-se o caráter de aproximação das sínteses organizadas nos relatórios, no que se refere à proporção entre população e matrícula, o que se observa, tomando-se, como exemplo, dois anos como sinalizados:

Gráfico 1 – Número de matrículas em instrução primária e população de Minas Gerais em 1858



Fonte: com base nos relatórios dos Presidentes da Província de Minas Gerais e em Araújo (1907).

Gráfico 2 – Número de matrícula em instrução primária e população de Minas Gerais em 1906



Fonte: com base nos relatórios dos Presidentes da Província de Minas Gerais e em Araújo (1907).

O que esse contraste sugere? Inicialmente, a necessidade de tornar mais consistente o dado bruto que se está operando. De acordo com Gil (2008, p. 487), “[...] as ações com vistas à organização dos levantamentos quantitativos eram pouco ou nada proficuas.” Naquele momento, segundo a autora, “[...] não se mencionava a inerente relatividade dos dados estatísticos.” (GIL, 2004b, p. 2). Nesse sentido, deve-se entender esse tipo de documento afastado da atribuição de “imagem da realidade”.

Assim, menos do que “revelar a realidade”, as estatísticas constroem os “fatos” e criam os modos de ver. *Os números respondem a escolhas que não são nem completamente conscientes nem tão arbitrárias, mas que definem o ângulo de visão que é sempre necessariamente parcial.* Essas escolhas, por sua vez, ligam-se aos objetivos que motivaram a busca da informação quantitativa. (GIL, 2004b, p. 3, grifo nosso).

Serão analisados os relatórios como uma tentativa de construção dos fatos que se desejava exprimir. No caso de proceder, de haver consistência na informação primária, será que essa diminuição pode ser considerada como uma despublicização do ensino em Minas Gerais? Ou ainda, será que o Decreto que fixou a diminuição do número de escolas interferiu na fiscalização do ensino com efeitos nas matrículas? Qual o impacto da iniciativa privada no ensino primário? Como pensar as medidas iniciais dos jovens republicanos e o impacto na escolarização inicial?

Trata-se de uma polêmica que já havia ganhado bastante repercussão em alguns tabloides do Estado. No que se refere aos custos desses projetos, a insatisfação com o “dispêndio inútil de avultada verba gasta com a instrução pública” esteve manifestada no *Correio de Minas*, como se pode observar na notícia de 07 de janeiro de 1899:

Parece ter ficado bem explicito o nosso pensamento quando figuramos as duas hypotheses – a de continuarem funcionando todas as escolas normais do estado, ou a de ser suprimido metade de seu numero. Como não julgamos provevel que se torne, de prompto, vencedora a idea de se descentralizarem o provimento e o custeio do ensino primário para as municipalidades, resignemo-nos a ver este ramo de serviço público, por muito tempo ainda, estacionário e manco, inefficiente e informe, porque, sem duvida alguma, com a presente organização não se libertará elle jamais da rotina e do ram-ram antigo. (DISPÊNDIO..., 1899, p. 1).

A notícia que não contém assinatura segue criticando as reformas do período imperial e também as reformas do início republicano em Minas Gerais, prossequindo no discurso de que as “circunstâncias excepcionais da economia do Estado” fossem motivo “[...] para prestar apoio ao governo que vai suprimindo o ensino nas escolas peor organizadas” (DISPÊNDIO..., 1899) e servissem de apoio à supressão de alguns institutos normais, “[...] cuja alimentação por causa nenhuma se justifica.” (DISPÊNDIO..., 1899).

As publicações divulgadas noticiam uma “desaceleração” por parte do Governo, no período inicial da República, mas nos instrumentos que eram apontados como possibilitadores do cumprimento da obrigação do ensino, nos anos seguintes, foi notada uma retomada nos discursos acerca da fiscalização do ensino, como nas medidas que contribuiriam para uma fiscalização mais eficaz e consequências na expansão do ensino. Entre elas, destaca-se a criação dos grupos escolares enquanto uma ideia de substituição das escolas isoladas para garantir economia financeira e maior controle nos trabalhos realizados dentro da escola, fosse ele dos alunos ou dos professores.

Para Mourão (1962), a criação dos grupos escolares e o novo Regimento Interno aprovado por João Pinheiro da Silva, em 03 de janeiro de 1907, pelo Decreto n. 1.969, “[...] visavam o maior controle do ensino por parte das autoridades respectivas.” (MOURÃO, 1962, p. 160). A fiscalização tornava-se mais rigorosa a partir da inspeção, do Conselho Superior e do novo código disciplinar. Havia, inclusive, penalidades para professores e inspetores que faltassem com seus deveres, estando

sujeitos a multas, repreensão, admoestação, suspensão de exercício e vencimentos de um a três meses, podendo também ser demitidos. Cabe observar que a Lei trouxe punição também aos inspetores e não se restringia à disciplina dos professores:

O Regulamento da Reforma João Pinheiro⁹ definia que a inspeção do ensino era uma faculdade do Presidente do estado exercida por intermédio do Secretário do Interior e este pelas autoridades escolares criadas em lei. A inspeção seria administrativa e técnica. A primeira era função dos inspetores escolares municipais e distritais; a segunda seria privativa dos inspetores ambulantes que, em certos casos, poderiam exercer a inspeção administrativa. Os cargos escolares municipais e distritais seriam gratuitos, sendo pagos apenas os inspetores técnicos que eram da confiança do governo. (MOURÃO, 1962, p. 153).

Cabe uma ressalva, já que grande parte daquilo que estava sendo apresentado como transformador ou inovador para a fiscalização havia sido apresentado em outras legislações. De acordo com o livro de leis mineiras, o Decreto n. 655, criado pela Lei n. 41 de 1892, trouxe em seu segundo capítulo considerações específicas sobre as inspetorias distritais e municipais, bem como a Lei n. 221, no ano de 1897, implementou um inspetor municipal com idoneidade moral e intelectual para cada município e o Decreto n. 1.348, de 08 de janeiro de 1900, trouxe considerações sobre o Conselho Superior, sobre os inspetores distritais e municipais e também sobre os inspetores extraordinários – agentes de confiança do Governo, cargo criado pela Lei n. 281, entre outros.

Como citado, a Lei n. 13, de 1835, por exemplo, criou a função de delegados que, pelo artigo 29 deveria ser nomeado às comarcas. Desde então, a Província mineira ficou dividida em círculos literários, criando em 1848 para melhor organizar a inspeção e o ensino, a Diretoria Geral de Instrução Pública. Durante todo o período imperial, as leis ou regulamentos sucessivos modificavam, por vezes, as denominações dos vários órgãos ou departamentos de ensino. Mais tarde, ainda se verão outros cargos de fiscalização, como os inspetores municipais, os ambulantes, os paroquiais, os juizes de paz, entre outros, possíveis de serem identificados nos relatórios dos Presidentes da Província.

Um problema recorrente acerca da fiscalização é identificado tanto na República quanto no Império. Refere-se ao caráter desta função, se deveria ser voluntário ou atividade remunerada.

O ensino publico não se pode dizer organizado sem que elle seja ao mesmo tempo dirigido, inspeccionado e administra-

do[...] A inspecção é quase nulla. Em Minas [...] entendeo-se que a inspecção do ensino deve ser exercida gratuitamente, e daqui procede [...] todo o desleixo que se encontra n'este ramo do serviço publico. Como se há de esperar que um inspetor municipal [...] tome o trabalho de percorrer todo o seu município em visitas as escholias, sem que semelhante tarefa seja convenientemente retribuída? [...] Quanto aos inspetores parochiaes, que, residindo nas sedes das escholias, podem facilmente fazer a visita mensal que exige o regulamento, é provável que cumprão melhor seus deveres, mas em geral não estão muito no cazo de exercerem uma inspecção intelligente e proficua [...] É a boa inspecção que faz o bom professor e sem ella inutilisar-se-hão não só a administração, como a direcção do ensino. (ALVIM; BRETAS; ANDRADE, 1865, p. A-25-26).

A Lei de 03 de agosto de 1893, em seu artigo 24, tentou resolver este problema ao criar a inspecção escolar remunerada e ambulante, cargos estes que deveriam ser providos por concurso. Segundo Oliveira (1902, p. 165), não foi o que aconteceu. Os cargos que deveriam propiciar competência profissional à inspecção escolar foram conferidos, “[...] por nomeação livre do governo, pelo princípio de que as primeiras nomeações constituíam attribuição privativa governamental, a bachareis em direito e a médicos, como a outros cidadãos indistinctamente.” (OLIVEIRA, 1902, p. 165). Assim, apesar da Lei que tentava reverter a situação da fiscalização, mais uma vez, “[...] cahiu desmoralizada a instituição utilíssima da inspecção escolar.” (OLIVEIRA, 1902, p. 165).

É curioso perceber que a mesma medida intitulada como “instrumento necessário e indispensável” à expansão do ensino e controle da instrução foi tantas vezes negligenciada. Uma prova disso é a falta de investimento na técnica e nos profissionais voltados à sua realização. De acordo com o conselheiro Carlos Affonso, Presidente da Província do Rio de Janeiro em 1889, no seu relatório:

É quase nulla a fiscalização dos inspetores e superintendentes de ensino. Servindo gratuitamente, por livre nomeação do governo, eles, são em maior parte, indifferentes ao que se passa na escola, e levam as preocupações politicas para o terreno neutro da instruccção, aonde deviam emudecer todas as paixões e interesses. (AFFONSO, 1889 apud OLIVEIRA, 1902, p. 179).

Ao se utilizar os trechos selecionados por Oliveira (1902), em seu relatório, não se pode esquecer o lugar ocupado por este, tanto como inspetor técnico de ensino quanto como viajante, jornalista, ativista político e escritor.¹⁰ Por esse motivo, a seleção de informações escolhidas para a construção do relatório em questão tinha

como objetivo apresentar problemas e propor soluções. Algumas informações, contudo, podem ter sido silenciadas como sugerido por outros documentos que apresentam resultados satisfatórios da fiscalização em Minas, apontada como responsável pelo aumento da frequência em alguns períodos e do trabalho realizado pelos professores, como pode ser conferido nos relatórios dos Presidentes de Minas, dos anos de 1899 a 1901, que trazem considerações acerca da inspeção e de seus “benéficos resultados” (BRANDÃO, 1899, p. 20), acrescentando que, “[...] em consequência della, já algumas medidas tem sido tomadas, tendentes a melhorar o ensino nas localidades, em que já se fizeram sentir os seus efeitos.” (BRANDÃO, 1899, p. 20). O relatório de 1901 afirma ter melhorado as condições do ensino primário e que uma das causas por sua importância e utilidade é a destacável inspeção nas escolas, “[...] cujos benefícios já se vão fazendo sentir, sendo relevantes os serviços que, com zelo, dedicação e intelligencia, tem sido prestado à causa da instrução.” (BRANDÃO, 1901, p. 19). O texto também traz os nomes de Estevam de Oliveira e Albino José Alves Filho como responsáveis por essa “[...] extremada dedicação à causa do ensino público.” (BRANDÃO, 1901, p. 19).

A questão da fiscalização também é abordada nos relatórios do Império como um problema que o Governo estava enfrentando e buscando medidas para solucioná-las. O relatório de 1856, do Presidente Herculano Ferreira Penna, por exemplo, traz considerações acerca dos círculos literários e do serviço prestado pelos visitantes em prol da instrução primária. Elogiando o desempenho, a competência e a dedicação inteligente e zelosa que os deveres eram cumpridos, cumprimenta os diretores pelas providências tomadas, como elogia a nomeação dos visitantes relatando parte do trabalho que estes vinham executando. O texto ainda traz considerações acerca do “progresso da instrução na província de Minas”, acrescentando que a prova da eficiência da fiscalização ativa e animada estava nas comparações dos números progressivos dos alunos que frequentavam as aulas.

A hipótese que foi levantada é que o crescimento gradativo pode representar os resultados desta fiscalização descrita nos relatórios, assim como pode refletir os resultados de uma legislação mais rigorosa em relação “às condições para o magistério, fixadas segundo a importância e extensão dos deveres de tão elevado sacerdócio.” O Regulamento n. 28, de 1854 reafirmou a exigência e o entendimento do Governo mineiro de que “[...] a prova de capacidade não pode[ria] ficar estéril em vista das cláusulas estipuladas para os exames em concurso.” (VASCONCELLOS, 1854, p. 3). Dessa forma, ainda que o regulamento possa ter sido entendido como “severo”, o texto transmite a seguinte ideia:

Para os que sabem avaliar o alcance da educação e da instrução da mocidade, [as exigências] não são se não cautelas inspiradas pela prudência contra os assomos da impostura, e contra as especulações de um interesse mal entendido, e essencialmente prejudicial a felicidade commum e individual. (VASCONCELLOS, 1854, p. 3).

De acordo com os relatórios, ao que tudo indica, o Regulamento n. 28 estava sendo cumprido quanto às exigências com a qualificação do professorado. Houve aqueles que defenderam a medida, como houve aqueles que criticaram sua severidade. No relatório do Presidente Francisco José d'Andrea, de 1844, este declarou sua insatisfação com a medida dos exames, principalmente com a exigência de que os professores particulares também teriam de ser submetidos (D'ANDREA, 1844, p. 28). Percebeu-se uma maior tentativa de controlar os professores que participavam do processo educacional, pois, para que a obrigatoriedade fosse cumprida e a fiscalização surtisse efeito era preciso ter confiança nos “missionários” entregues à instrução popular.

Uma constante reclamação observada nos relatórios consistia na falta de controle das matrículas e frequências nas escolas particulares. Os relatórios presidenciais analisados traziam, constantemente, queixas sobre os dados dos alunos que se instruíam nas “[...] escolas particulares, das quais não [era] possível obter notícias exactas e circunstanciadas.” (VEIGA, 1840, XXXV, p. 2). Os textos induzem pensar que “[...] a facilidade com que por toda parte estabele[ci]am aulas particulares, era um problema, já que, sobre elas “não se exerci[am] uma inspecção tão efficaz como conv[in]ha.” (REGO, 1851, p. 9). A falta de informação das aulas particulares, assim como das aulas públicas que deixavam de entregar seus mapas, impossibilitavam que a Diretoria Geral apresentasse dados concretos em relação aos dados precisos de matrícula e frequência (PENNA, 1856, p. 4). Para informar algum dado referente às aulas particulares, estipulava-se a utilização de uma estimativa de um terço do número de matrículas nas escolas públicas, ou seja, os dados divulgados pela Diretoria Geral indicavam uma aproximação, uma estimativa. Os professores e as escolas particulares são representados como os maiores empecilhos da “fiscalização profícua”. Pensando nisso, o regulamento procurou acirrar as exigências relativas aos exames para o professorado, o que pode ter refletido na progressão gradativa das matrículas.

Dessa forma, analisa-se que a afirmação de Horta (1998), ao considerar a obrigatoriedade do ensino uma “letra morta” no período imperial, trata-se

de uma afirmativa que carece de maior sustentação. O que se observa é a existência de debates e investimentos polêmicos, no Império e início republicano, que organizam um quadro bastante sugestivo da economia política das diferentes conjunturas e da função que se buscou atribuir ao ensino primário nos distintos cenários observados. Apesar das dificuldades e, muitas vezes, da obrigatoriedade de ter sido apontada como “letra morta”, ainda assim, não se pode dizer que ela jamais tenha sido colocada em prática, ao menos no caso de Minas Gerais, de acordo com os documentos oficiais e, no caso de Juiz de Fora, a partir do que foi exposto nos jornais da cidade no período analisado. Mais que se apresentar na legislação, nos relatórios de presidência, inspetoria e de secretários do interior, os jornais também são importantes veículos para se observar a premissa aqui tratada. Nos documentos mencionados foi possível identificar relatos de pais de alunos se queixando da aplicabilidade da obrigação e da fiscalização acirrada, assim como foi possível localizar notícias de jornal se queixando da Reforma de João Pinheiro, em 1906, que reafirmou o ensino compulsório, criou os grupos escolares e alterou o horário de aula:

Escreve um operário

Acabo de ler o artigo que L. G. publicou, hontem, no Pharol, defendendo o horário do 2º grupo escolar; em via de organização nesta cidade, e, apesar das bonitas citações sobre o que passa lá pela estranja, de punir, obrigar, etc.etc., *não estou convencido nem da conveniência, nem da utilidade de ficar uma creança sem almoçar, presa e vigiada na escola*, desde as 7 horas da manhã ao meio dia. É possível que, *sendo eu um dos inexpertos sobre assumptos de organização escolar; eu não comprehenda bem o alcance dessa medida altamente pedagógica e pedagogicamente higienica, e não me conforme, por isso, em condemnar meu filho a levar juntamente com os livros, couve, banana e café em garrafa, para almoçar na escola, não obstante ser essa a nossa principal alimentação*, segundo Garret, citado por L.G.

O que me vale, neste particular, é que o ensino é obrigatório, então, como operário que sou, e morando na rua dos Artistas, no Morro da Gratidão, nem menos poderia, por ter de apresentar-me às 6 horas da manhã ao trabalho, gozar do gratíssimo prazer de acompanhar o pequeno à escola, e ajudar a conducção da matricula. Lá quanto aos professores cuja magnanimidade *lhes fazem esquecer-se de si*, de seus commodos, de seu descanso, de dia, de noite, aos domingos [...]

Mas não é da minha conta, elles que entendam com o Frazão, e leiam o seu relatório. (RELATOS..., 1907, p. 1, grifo nosso).

O relato desse pai, que apresenta passagens bastantes críticas e irônicas sobre a obrigação de ter que mandar seu filho para uma escola contesta o fato dessa criança não ter mais um horário adequado para fazer sua principal refeição e, ainda, de ele ter que considerar tais medidas expostas como pedagógicas e higiênicas é uma das possíveis demonstrações de que o cumprimento da obrigatoriedade estava sendo cobrado, o que não tornava a norma uma “letra morta”.

3 UM “TRIPÉ” PARA CIVILIZAR: ENSINO COMPULSÓRIO, FISCALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir do que vem sendo exposto, houve muitas dificuldades em relação ao exercício da obrigatoriedade, atribuídas, sobretudo, à qualificação dos professores e fiscalização eficaz. No entanto, procurou-se apresentar indícios que incentivam o questionamento sobre essas medidas serem consideradas “letra morta” ou não.

Partindo desse pressuposto, destaca-se que, para se efetivar a obrigatoriedade e não ter a sua implementação como “letra morta” era preciso haver uma rigorosa inspeção, pois, de acordo com os discursos presidenciais e dos comissionados, “[...] apesar dos esforços do governo e da imposição de multas aos professores faltosos não t[inha] sido possível obter todos os mapas geraes” (BOTELHO, 1864, p. 9), não existia “[...] uniformidade no ensino, [ele] era dado à bel praser dos professores, visto que não h[avia] methodo”, assim como a lei era “[...] pouco exigente quanto às habilitações dos candidatos ao professorato.” (ALVIM; BRETAS; ANDRADE, 1865, p. 29). Conforme indaga o Presidente Chaves “[...] de que servem brilhantes programas, as mais seductororas theorias, quando a idoneidade do mestre não se leva”, quando a “[...] obrigatoriedade do ensino é letra vã nos regulamentos”, quando “[...] não se constitui o verdadeiro magistério? (CHAVES, 1883, p. 10). Tornava-se necessário propor “[...] methodo universal”, fiscalizar o ensino e principalmente, “exterminar a incapacidade moral do mestre, sem punir os povos por culpas alheias.” (BENAVIDES, 1869, p. A5-5).

Primeiramente, era preciso pensar no programa de ensino e na estrutura das escolas normais, que deveriam ser as responsáveis pela formação intelectual capacitada de todos os professores, bem como por sua formação moral, já que seriam esses profissionais os principais agentes na transformação do indivíduo pela instrução. Depois de cuidar desta formação, o próximo passo era pensar no programa e método de ensino e também no material didático adequado à instrução dos alunos. O que o Estado queria que os alunos aprendessem? Por meio de

quais livros os alunos deveriam ser guiados? Em terceiro lugar, era preciso que o Estado pensasse na inspeção da prática do ensino e na formação dos sujeitos, fosse mediante delegados literários, inspetores municipais ou mais tarde, inspetores extraordinários. Era preciso definir uma estratégia de fiscalização para que estes agentes fossem capazes de cumprir sua função de “vigilantes do Estado”. Eles deveriam ser responsáveis em vigiar a formação dos professores e suas idoneidades, em fiscalizar o método, o conteúdo e os livros utilizados na instrução primária; deveriam assegurar o cumprimento da frequência e da matrícula obrigatória nas escolas, bem como garantir o rigor dos exames.

De acordo com os discursos parlamentares,¹¹ tratava-se de um período que a maioria dos professores primários mineiros não era formada pelas escolas normais, período no qual o sistema de inspetoria era falho e passível de burlas, que os próprios professores “falsificavam” os dados nos mapas de frequência para obterem gratificações ou para não terem suas escolas fechadas por falta de matrículas ou frequência,¹² etc. Ainda assim, observa-se uma alteração nos discursos mineiros a partir da Lei n. 1.618, de 02 de novembro de 1869, em relação à instrução fora das escolas públicas. Antes da nova norma, o ensino particular, em qualquer lugar da província, somente era permitido nos lugares que não havia escola pública. Com a medida legislativa de 1869, tornava-se possível abrir uma escola sem necessidade de licença e nem de prova de capacidade intelectual ou moral dos professores, havendo apenas obrigações sobre leis vigentes e dados estatísticos. Veja-se que a formação não era o mais importante, mas os números, matrículas e frequências. Ou seja, analisa-se um longo período que abarca o século XIX e o início do XX no qual o Estado ainda não conseguia ter controle sobre as escolas públicas, ainda que este controle fizesse parte de seu interesse.

Logo, é relevante observar indícios de uma nova necessidade da época e/ou novo interesse social em relação ao controle da instrução pelos poderes públicos, pois no Império havia uma preocupação intensa em controlar o ensino; já em suas últimas décadas, como no início do século XX, a liberdade do ensino e a “transferência da responsabilidade pela educação” ganharam espaço nos discursos proferidos.

“Um dos característicos” do ensino primário no tempo do Império, na Província de Minas, é a exigência de concursos, exames ou provas de habilitação, não só para professores do ensino oficial, como também para as próprias aulas particulares. O ensino não era, pois livre, porém, controlado pelo governo, até nas atividades provadas dos mestres particulares [...] [A partir da década de 60], a legislação também foi modificada na parte referente às aulas particulares, havendo

sensível afrouxamento no controle estatal sobre as atividades do magistério privado. (MOURÃO, 1959, p. 43, 107).

Conforme sugere Mourão (1962, p. 20, 59) na República os discursos reconheciam, mais intensamente, a importância do ensino particular:

A lei [lei n. 41 de 1892] era eclética do ponto de vista da tarefa educacional: – O Estado fazia grande parte, mas reconhecia e às vezes subvencionava o ensino particular. Nesse ponto apresentava uma considerável diferença do controle estatal do tempo do Império, quando o próprio ensino particular estava sujeito à licença especial do governo, para funcionar, e o professorado deste, pelo menos até certo tempo, deveria ser habilitado na forma da lei [...]

Essas afirmações sugerem que se pense na possibilidade da liberdade do ensino vinculada à questão financeira. Na República, ampliaram-se os incentivos para o ensino particular, mas ao mesmo tempo não se abriu mão dos meios para se controlar o ensino, como evidenciavam os discursos sobre formação, as estatísticas (recenseamento escolar), e, principalmente, a partir das exigências do espaço escolar – relacionado à ideia de espaço disciplinar.

Durante a segunda metade do Império e nas primeiras décadas republicanas foram constantes os debates em torno da necessidade de tornar o ensino primário compulsório. As legislações que implementaram a obrigatoriedade do ensino também se fizeram presentes, embora seja necessário enfatizar que o estabelecimento dessas leis não conseguiu evitar que entraves dificultassem o cumprimento da norma. Havia um afastamento daquilo que era imposto pela lei e sua aplicabilidade. Assim, esses documentos são importantes por representarem o que estava sendo discutido naquele tempo, ainda que não efetivamente aplicado. As leis que regulamentam as políticas de ensino representam importantes fontes oficiais, elaboradas por órgãos públicos de Governo, e devem ser percebidas como significativos artefatos à reconstrução da História da Educação (BORGES, 1998). Está longe de ser a intenção deste texto desconsiderar o uso da legislação ou de qualquer outra fonte oficial. O que deve ser ressaltado é que se precisa adotar um procedimento cauteloso, com questionamentos, com um olhar voltado para o que possibilita e impede em termos de representação do debate em questão.

É mister ressaltar que a escola, a fiscalização e a formação dos professores eram expressões da presença de uma cultura que se materializou na modernidade e que enredava a cultura escolar em sua oposição ao mundo rural e à edificação de um mundo urbano com uma nova ordem de saberes fundamentado

em uma nova linguagem: a escrita. Nessa direção, nos países europeus, nos demais países da América do Sul, como no Brasil, houve, inicialmente, um papel central da família e principalmente das congregações religiosas, “[...] mas o advento do liberalismo e da formação dos Estados Nacionais” traria para o Estado o papel de direção desses estabelecimentos de ensino. Nesse processo, os professores, “[...] verdadeiros instituidores da ordem moral pública, passariam de sacerdotes do cristianismo (católicos e protestantes) a sacerdotes da pátria (nacionalismo).” (INÁCIO FILHO; GATTI JUNIOR, 2000, p. 4).

Foi reconhecida nos discursos uma medida tríplice pensada a partir da ideia de instrução como instrumento ao projeto de Estado-Nação: a obrigatoriedade do ensino primário, a fiscalização do ensino e a formação dos professores por meio da escola normal. A Lei mineira n. 13 traz, ao mesmo tempo, essas três políticas imbricadas na tentativa de civilizar a população pela instrução. Mas o que elas têm em comum? É possível inferir uma estratégia de Governo nessa imbricação? Já foi demonstrado que a fiscalização está diretamente ligada e relacionada ao cumprimento da obrigatoriedade do ensino. Mas e a escola normal, qual seria sua relação com esses outros dois dispositivos de Governo?

Uma das técnicas utilizadas pelo Estado que se destacou no processo de expansão da instrução foi a obrigatoriedade, assim como a fiscalização e a formação do professorado foram postas como instrumentos capazes de contribuir e concretizar a meta idealizada. A escola se tornava uma emergência e, para o Estado, o professor teria a função de instruir e inculcar no aluno os “moldes morais” convenientes à formação de uma sociedade disciplinada e útil para a nação. O professor seria convertido em um missionário e funcionário vigilante do Estado (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 68). Assim, a escola normal ocupará um papel importante na formação desses “missionários”.

Qual deve ter sido a função atribuída à escola normal nesse projeto de sociedade?¹³ A hipótese em que se baseia essa análise para tentar compreender as táticas estatais leva a inferir que as escolas normais, enquadradas na definição de instituição disciplinar, foram pensadas enquanto “campos” de formação de indivíduos que seriam utilizados como instrumentos do projeto em curso. Elas possibilitariam que o Estado controlasse a formação prévia dos professores de modo que estes se tornassem “missionários”, “discípulos civilizadores”. Conforme Nóvoa (1997, p. 16) assinala, um dos objetivos da escola normal consistia em controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas.

Os bons hábitos e os valores morais, presentes nas práticas dos professores, deveriam ser aprendidos e adquiridos pelas crianças. As escolas normais também inculcariam em seus “discípulos” a necessidade de zelo por sua pátria, logo, introjetariam seus deveres com o Estado. Assim, assumindo esse compromisso se garantiria que os professores também exercessem um papel fiscalizador dentro de suas salas de aula ou de suas escolas. A formação pela escola normal contribuiria com a vigilância estatal.¹⁴ Assim como era necessário controlar a instrução popular, era indispensável vigiar a conduta dos professores e prepará-los para sua missão com o Estado. Essas possíveis conjecturas podem ser identificadas em discursos presidenciais que se propagavam:

Mas não se cuide que isto é exacto. Como pelas leis mineiras devem ser abolidas as escolas que não tiverem ao menos 24 discipulos são obrigados os chefes de família a mandarem seus filhos ás escollas, e tem os mestres gratificações além dos ordenados, segundo o numero dos discipulos que as frequentão: tudo se arranja muito bem. Os pais matriculão os filhos e não os mandão á escola; e os mestres enchem as suas relações de nomes de indivíduos que existem sim, mas que nunca lhes entrão em casa, e põem-lhes os dias de frequência que bem lhes parece. (D'ANDREA, 1844).

A citação demonstra que a Lei estava sendo burlada não somente pelos pais, mas também pelos professores. Portanto, era preciso tomar medidas que controlassem a conduta e o comportamento desses sujeitos. Para isso, era necessária uma formação prévia mais adequada pelo Estado nas escolas normais.

Há muito se diz, e nós temos experimentado – a escola é o mestre: n'aquella se reverberão todos os vícios e defeitos [...] e é incontestavelmente uma das mais profundas raízes do mal entre nós: o pessoal encarregado do magistério, especialmente na instrução primaria, é em geral, ignorante e mal educado [...] (MOTTA, 1862).

Desse modo, 13 anos depois, o discurso do Presidente Pedro Vicente de Azevedo assinala:

Pelo que tenho observado não são escolas que nos faltão, mas professores [...] Antes poucas escolas e bem providas, do que muitas com professores que não são dignos da missão que lhes está confiada. Os vícios que a criança adquire na escola, provenientes de sua má direcção, tarde ou nunca se consegue corrigir [...] (AZEVEDO, 1875).

Tornava-se, cada vez mais evidente, a posição do Estado e dos seus agentes educacionais acerca da situação do professorado no Império e na República. Aos olhos do Governo, esses professores não estavam cumprindo seu papel, sua “missão”. Logo, a escola normal é apontada como uma das preocupações e muitas propostas de reforma se acumularam em busca de se resolver o problema. No entanto, como os próprios documentos informam, nas primeiras décadas do século XX, ainda era ínfima a porcentagem de professores mineiros formados por essa instituição. De acordo com Relatos (1897, p. 8) “[...] revela[va-se] notar, no tocante das reformas que se faz[iam] necessárias quanto às escolas normais, ser muito suficiente o número das existentes”, bem como já havia sido alertado no documento de 1895 que “[...] grande número de cadeiras acha[vam-se] preenchidas por professores provisórios, que nem sempre ti[nham] as habilitações precisas para o magistério.” (MINAS GERAIS, 1895). No relatório de 1910 encontramos o número de 729 normalistas nas escolas do Estado; naquele ano, havia sido preenchidas 1.995 cadeiras. Se se equiparem tais dados, eles equivalem a 36,54% de professores com formação normal. Logo, pouco mais de um terço dos professores das aulas primárias possuíam as habilitações ditas precisas ao magistério, o que permite indagar se esse problema consistia responsabilidade dos professores ou dos legisladores que permitiam o preenchimento de cadeiras por professores “não habilitados”?

Assim, a questão se agravava pela “incompetência dos professores” aliada a uma legislação permissiva, que abria mão de uma qualificação técnica e exigia poucos exames para concursos e certificações destes, bem como na Lei n. 1.618, de 1867. Tal constatação foi denunciada por Oliveira (1902, p. 165) em seu relatório de 1902. Dizia ele que “[...] pela porta escancarada de nossa [legislação] invadiu o tempo sagrado da instrução primária uma herda selvagem de professores provisórios, que o interesse partidário [...] encontrou à disposição para aumentar a domesticidade de seus familiares.” O relator configurou em tão grande proporção o absurdo do fato que acrescentou a informação sobre umas de suas inspeções extraordinárias, ao encontrar como professor “[...] um tropeiro de baixa educação, que passava grande parte de seu tempo em seu commercio ambulante, como *professor provisório* de uma das cadeiras estadoaes.” (OLIVEIRA, 1902, p. 166, grifo do autor).

Os discursos sugerem que a preocupação com a moral e a conduta do professor estava sobreposta à necessidade de sua formação.¹⁵ Isso se torna exposto pelo autor ao afirmar que não seriam as melhores escolas normais que fariam o professor idealizado, pois não era disso que a instrução necessitava.

Assim, pois, como deixamos assinalado [...], não é por meio de definições de princípios abstractos, não é através da esterilidade das theorias, mas por meio de bons exemplos e correções oportunas com apropriados conselhos, quando pequenas infrações forem cometidas, por meio de boa disciplina, enfim, que o professor, na escola, deve formar o caracter de seus alumnos. Isto, porém, requer qualidades de espírito que o professor em geral não possui, visto o nosso systema errôneo de inclusão na classe professoral de indivíduos não educados para a arte de ensinar [...] (OLIVEIRA, 1902, p. 78).

A alegação dos legisladores eram as poucas escolas normais e sua distribuição restrita a áreas urbanas, o que dificultava a frequência (MOURÃO, 1962, p. 79). No entanto, como se observou nas notícias do *Correio de Minas* e outros documentos, não houve preocupação em ampliar estas escolas, pelo contrário. Como alternativa financeira se fecharam algumas escolas normais por um período, propuseram a criação de uma única escola-modelo e a permanência de apenas três escolas normais para todo o Estado. Em 1901, de acordo com o capítulo III da Lei n. 318, ordenou-se a suspensão de todas as escolas normais. Entre as reformas sugeridas para a reorganização do ensino mineiro, o documento proferido pelo Presidente de 1903 reafirmou a necessidade de concentrar o ensino normal em uma escola-modelo na Capital (SALLES, 1903, p. 31), assim como a Lei n. 395, de 23 de dezembro de 1904, mais uma vez, suspendeu esse ramo de ensino (SALLES, 1905, p. 25). Se retornar a atenção às notícias do *Correio de Minas*, já analisadas aqui, será percebido que um ano depois da suspensão as escolas normais ainda estavam fechadas.

Ou seja, a preocupação não era somente com a qualificação dos professores. A questão era outra que não foi exposta diretamente. O problema do controle do ensino, da matrícula e da frequência era muito mais intenso para os legisladores do que o conhecimento dos professores. Primeiro, era necessário garantir que os mestres contratados por concursos (SALLES, p. 79) se dedicassem integralmente aos interesses do Governo, às estatísticas (mapas de matrícula e recenseamento escolar), fiscalizassem suas escolas e disciplina.

4 CONCLUSÃO

Nesse registro, considerou-se que os documentos trabalhados continham elementos que propiciaram indícios sobre o sentido da institucionalização do ensino obrigatório pelo Estado, bem como aspectos do próprio jogo da enun-

ciação. Para interpretar “os jogos de verdade” produzidos pelos diferentes sujeitos analisados, percebeu-se que para compreender a constituição dos discursos destes sujeitos era necessário interpretá-los como “[...] constituídos no interior mesmo da história”, “[...] fundado e refundado a cada instante pela história.” (FOUCAULT, 2001, p. 10).

A escrita desta história, na qual se apresentou um possível “tripé” alicerçado por três políticas educacionais: a obrigatoriedade da instrução elementar, a fiscalização do ensino e a formação dos professores, foi tecida a partir da escolha de fontes e métodos que pudessem dar corpo e “desvendar os nós” desse enredo, contribuindo, assim, com a hipótese levantada. Não foi colocado um ponto final nesta história, já que há muitas interpretações possíveis de serem ajeitadas. Considerou-se a formação deste tripé como uma tentativa do Estado de controlar a população e disseminar a instrução elementar que disciplinaria, ordenaria e contribuiria para a civilização da nação desejada. Mas essa é apenas uma das “verdades”, “um modo de ver”, uma das possíveis construções dos fatos que os documentos apontaram.

Nosso esforço se baseou na oportunidade de “[...] recordar o trajeto, remontando da representação à explicação/compreensão e desta ao trabalho documental.” Buscou-se vestígios, indícios, pistas. Construiu-se uma compilação de testemunhos estilizada “entre a voz dos algozes, a das vítimas, a dos sobreviventes, a dos espectadores diversamente envolvidos.” (RICOEUR, 2007, p. 273).

Notas explicativas:

¹ Sem dúvida, o já clássico *O processo civilizador* (1939), publicado em dois volumes, a saber, *uma história dos costumes e formação do Estado e da civilização*, do sociólogo Norbert Elias, é uma referência incontornável sobre este complexo processo, no qual se vê um claro destaque da mudança de hábitos e costumes, sobretudo acerca das funções corporais, assim como da disseminação da noção de previdência e de autocontrole.

² Por governamentalidade “[...] entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial o dispositivos de segurança [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 143).

³ Francisco Diogo Pereira Vasconcellos foi um importante magistrado e político brasileiro, também reconhecido, pelo trabalho executado por seu irmão, o “estadista Bernardo Pereira Vasconcellos”, na política e na área da Educação, como na criação do Colégio Pedro II no ano de 1837.

⁴ Na República os círculos literários aparecem com o nome de “circunscrição”. O Decreto n. 676, de 15 de janeiro de 1894, dividiu o Estado em 10 circunscrições escolares; a Lei n. 221, de setembro de 1897, dividiu em sete circunscrições literárias; o Decreto n. 1.357, de 29 de janeiro de 1900, trouxe uma nova divisão do Estado em cinco circunscrições literárias. De acordo com o relatório do inspetor técnico Bento Ernesto Júnior, Minas Gerais, em 1908, estava dividida em “34 circunscrições literárias” para facilitar a fiscalização ao Estado. Fundo: Secretaria do Interior, série 4 – Instrução Pública. SI: 3262, 1908.

⁵ Nos relatórios analisados consta a informação de que as matrículas e as frequências divulgadas não abarcavam todo o número de alunos a receber o ensino público. No relatório de 1910, por exemplo, das 1.438 escolas, apenas 1.237 remeteram à Secretaria do Interior as cópias dos mapas de matrícula. Já o relatório de 1911 traz a razão de 55,36% das escolas que deixaram de enviar os mapas de frequência.

⁶ Perceber-se-á, mais adiante, dos incentivos por parte do Governo de Minas Gerais na expansão da instrução particular.

⁷ É importante se questionar a veracidade das estatísticas, bem como seus objetivos. De acordo com Gil (2004a, p. 2) “[...] investigar a presença das estatísticas do ensino nos discursos oficiais sobre educação articula-se ao intuito de compreender como a busca da modernidade educativa conferiu às informações científicas a atribuição de adequadamente conduzir a administração da instrução popular. Nas primeiras décadas do século XX, os intelectuais brasileiros alimentaram a confiança em que seria possível modificar a sociedade pela via da renovação educacional. Acreditava-se que a ciência apontaria as ações realmente necessárias substituindo a tomada de decisões pautada pela vontade dos governantes, entendendo-se a política como uma competência essencialmente técnica. Assim, as estatísticas acabaram por figurar no quadro das preocupações da burocracia oficial como um instrumento precioso, porque imbuído de racionalidade, para a legitimação das decisões tomadas na esfera pública.”

⁸ O Censo de 1900 não traz informação sobre o número de crianças em idade escolar segmentado por Estado. Apresenta somente a estimativa nacional, constando 4.647.036 crianças de 05 a 14 anos, ou seja, 26,6% da população brasileira. (IBGE, 1948).

⁹ Segundo Gonçalves (2004), “[...] em conformidade com o que preceituava a Lei n. 439, que autorizava a reforma do ensino, o Decreto n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906, regulamentou a instrução primária e normal do Estado. Na introdução do referido Decreto, o então Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Manoel Thomaz de Carvalho Britto, ressaltou as ênfases contidas no texto da regulamentação do ensino. Iniciou, despertando atenção para duas situações importantes, relacionadas ao estabelecimento da regulamentação do ensino: a primeira, que diz respeito à produção da reforma, está na sua afirmação de que o novo regulamento era “resultante da observação atenta do meio onde vai vigorar combinada com a experiência colhida alhures”. O que se pode inferir desta afirmação é que o Governo, por um lado, tinha conhecimento da situação na qual se encontrava a instrução primária, especialmente a instrução pública. Tomando como dado a população em idade escolar, que era de 800 mil crianças, as 54.825 crianças que estavam matriculadas nas escolas públicas existentes e, ainda, a verba orçamentária que custeava o ensino, isto é, de 1.950 mil réis, ele chegou à conclusão de que para atender a tal demanda seria preciso uma verba superior a 30 milhões de réis. Por esse motivo, ressaltou que “[...] não seria suficiente, apenas, uma reforma que contemplasse o ensino público, mas também que estimulasse a iniciativa particular, sobretudo criando condições para despertar o interesse do professorado na difusão do ensino.” (GONÇALVES, 2004, p. 94, grifo nosso).

¹⁰ Estevam de Oliveira produziu além de seu relatório encomendado pelo Governo e publicado em 1902, outras obras pouco conhecidas. Há um perfil biográfico presente em uma obra intitulada *Reforma do Ensino*, de 1896, escrita pelo Professor J. Paixão doada para a Biblioteca Murilo Mendes em Juiz de Fora, na qual é possível identificar essa passagem de Estevam de Oliveira como escritor.

¹¹ Apesar de a Escola Normal em Minas ter sido criada em 1835, somente em 05 de março de 1840 que ela iniciou suas atividades (MOURÃO, 1959, p. 32). Mesmo assim, em 1842 ela foi fechada, voltando a ser reaberta somente em 1847, a partir do acordo com o artigo 3º da Lei de 08 de abril de 1846 (MOURÃO, 1959, p. 34). Até o ano de 1851 somente constavam dados de 53 discípulos nos registros das Aulas Normais (MOURÃO, 1959, p. 47), não tendo permanência de atividades, já que em 06 de maio de 1852 elas voltaram a ser suspensas. Toda essa inconstância das aulas normais acabou gerando um problema para o Estado acerca da formação de seus professores.

¹² Para se abrir uma escola, em vários momentos do Império como da República, era preciso apenas um comprovante de idoneidade e moralidade. Não se exigia a formação normal. Para que a escola permanecesse aberta, as leis mineiras estabeleciam um número mínimo de matrículas e de frequência. Caso este número não fosse cumprido, as escolas estavam sujeitas ao fechamento pelo Estado.

¹³ Para se pensar melhor a respeito da função da escola normal, vários trabalhos exploraram o tema e podem contribuir com esta análise. São eles: Uekane (2008), Ecar (2011), Gatti Junior (2000), entre outros.

¹⁴ Ver: Borges (2008).

¹⁵ Ver trabalhos que analisam a escola normal em Minas Gerais: Arruda (2011), Ferreira (2010) e Rosa (2001).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. B. **Entre a “tyramnya cruel” e a “pedra fundamental”**: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ARAÚJO. Francisco Lentz de. **Geographia do Estado de Minas Geraes**: noções de História do mesmo Estado. Belo Horizonte: Paes & C., 1907.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Secção de Instrucção Pública**. Lei n. 318 de 16 de setembro de 1901. Disponível em: <www.slapm.cultura.mg.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **Secção de Instrucção Pública**: leis mineiras – Pasta n. 880. Disponível em: <www.slapm.cultura.mg.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2011.

ARRUDA, Maria Aparecida. **Formar almas, plasmar corações, dirigir vontade**: o projeto educacional das Filhas da Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905). 2011. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BORGES, Angélica. **Ordem no ensino**: a inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BORGES, V. L. A. **As medidas de reforma acerca da Instrucção Pública primária em MG**: 1892 a 1898. 1998. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

DISPÊNDIO inútil de avultada verba gasta com a instrucção pública. Correio de Minas, Belo Horizonte, 7 jan. 1899, p. 1.

ECAR, Ariadne Lopes. **Conhecimentos pedagógicos como orientação para a “missão docente”**: a formação na Escola Normal de Niterói na primeira República (1893-1915). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1939. v. 2.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1939. v. 1.

FALAS dirigidas à Assembleia Legislativa Estadual de Minas Gerais pelos presidentes do Estado. (1889-1915). Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 10 fev. 2011.

FALAS dirigidas à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos presidentes da Província. 1837-1888. Disponível em: <<http://www.crl.edu/catalog/index.htm>>. Acesso em: 12. out. 2010.

FALAS dirigidas à Assembleia Legislativa Estadual de Minas Gerais pelos presidentes do estado. 1889-1915. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 08 fev. 2011.

FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. **A Escola Normal da Capital**: instalação e organização (1906-1916). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

GATTI JUNIOR, Décio. Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais. **Ícone Educação**, v. 6, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2000.

GIL, N. Aparato burocrático e os números do ensino: uma abordagem histórica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 479-502, maio/ago. 2008.

_____. Estatísticas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (década de 1940). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004a.

_____. Questão de interpretação: as disputas em torno das estatísticas de educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004b.

GONÇALVES, I. A. **Cultura escolar**: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918). 2004. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

HORTA, J. S. B. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 05-34, jul. 1998.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil de 1947**. Rio de Janeiro, 1948, v. 8.

INÁCIO FILHO, G.; GATTI JUNIOR, D. Aspectos da formação cívica e patriótica dos discentes do Ginásio Mineiro de Uberlândia, Minas Gerais (1920-1970). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 5., 2009, Montes Claros. **Anais...** Montes Claros, 2009.

JORNAL DO COMMERCIO. Juiz de Fora, 02 dez. 1900.

MINAS GERAIS (Estado). **Decreto n. 1.348**, de 8 de janeiro de 1900. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1900.

_____. **Decreto n. 1.960**, de 16 de dezembro de 1906. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

_____. **Decreto n. 1.969**, de 03 de janeiro de 1907. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1907.

_____. **Lei n. 13**, de 28 de março de 1835. Livro da Lei Mineira. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1835.

_____. **Lei n. 41**, de 3 de agosto de 1892. Ouro Preto: Imprensa Oficial, Ouro Preto, 1895.

_____. **Lei n. 77**, de 19 de dezembro de 1893. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1895.

_____. **Lei n. 221**, de 14 de setembro de 1897. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1898.

_____. **Regulamento n. 3**, da Lei n. 13, de 28 de março de 1835. Livro da Lei Mineira. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1835.

MOURÃO, P. K. C. **O ensino em Minas Gerais no tempo do Império**. Belo Horizonte, 1959.

_____. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

NÓVOA, A. Formação dos professores e profissão docente. In: ____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, E. **Reforma do ensino público primário e normal em Minas**. Relatório apresentado ao secretário do Interior. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas. 1902.

RELATOS de pais de alunos se queixando da aplicabilidade da obrigação e da fiscalização acirrada. **Correio da Tarde**, Juiz de Fora, 8 mar. 1897, p. 1.

RICOUER, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

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

UEKANE, Marina Natsume. **Instrutores da Milícia Cidadã: a escola normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VARELA, J.; ALVAREZ URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

Recebido em 23 de janeiro de 2013

Aceito em 29 de maio de 2013