



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

RACHEL SOUSA TAVARES

*A INFÂNCIA NO MARANHÃO IMPERIAL:
a escolarização pública primária da criança pobre e livre no período de 1855-
1889*

São Luís
2009



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

RACHEL SOUSA TAVARES

*A INFÂNCIA NO MARANHÃO IMPERIAL:
a escolarização pública primária da criança pobre e livre
no período de 1855-1889*

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

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro.

São Luís
2009

RACHEL SOUSA TAVARES

**A INFÂNCIA NO MARANHÃO IMPERIAL:
A escolarização pública primária da criança pobre e livre
no período de 1855-1889**

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

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. César Augusto Castro
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Lyndon de Araújo Santos
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Marilete Geralda da Silva
Universidade Federal do Maranhão

Dedico esta pesquisa a Maria Luiza Sousa Tavares, minha mãe, pelo amor e apoio constante.

Agradecimento

Primeiramente agradeço Àquese que foi meu Amigo, Companheiro, Consolador durante toda esta caminhada, ao Senhor Jesus Cristo, que me ajudou a lidar o inesperado e diferente como desafio e me ensinou que todo caminho é feito de esperança quando se tem fé em nós mesmos.

O fim desta jornada também não seria possível sem a presença e apoio da minha família, em especial, aos meus pais, Carlos Fernando e Maria Luiza. Agradeço a Deus por poder compartilhar mais este momento com vocês.

Aos meus irmãos, Kihner, Kelly e Daniele, pelo carinho e apoio sempre. A minha vida teria menos brilho sem vocês do meu lado.

Aos Meus sobrinhos, Ícaro Gabriel, Carlos Victor e Yury Felipe, as gracinhas da tia, luz de nossas vidas. Partilhar os dias com vocês é uma experiência sublime, pelos abraços, beijos, gestos de carinho e ensinamentos. A tia ama vocês!

À minha nora, Liana, pela força e coragem, sempre pronta a oferecer-me ajuda e pelo cuidado que tem com toda a família.

Ao Raimundo Pinheiro, pela grande jornada que tivemos que deixou marcas profundas de uma amizade incontestável, pela admiração por tantas vitórias conquistadas juntos.

Ao meu orientador, Professor César Castro, pelo aprendizado e discussões silenciosas. Sem você as linhas desenhadas neste trabalho não teriam tanta vida. Obrigada!

À Mayana Nunes, pela sua presteza, dedicação em me auxiliar durante a pesquisa de campo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão pela contribuição em minha formação acadêmica.

Aos alunos e companheiros da 8ª Turma do Mestrado, pela convivência harmoniosa, por companheirismo, paciência e disposição para ajudar-me.

À professora Dra. Maria de Fátima Félix e professora Mestre Miriam Santos, por terem incentivado o meu crescimento desde o período da graduação. Pelos ensinamentos e carinho durante estes nove anos. Nunca me esquecerei de vocês!

À Centro de Estudos Político-Pedagógicos, pelos momentos de estudo e luta por uma sociedade mais justa.

À Thaís Andréa, que sempre me incitou a dar dois passos para frente sem olhar para trás. Pela amizade de nove anos e pelo que o futuro nos reserva.

Às minhas tias, tios, primos e primas que me ensinaram que os laços familiares devem ser cultivados sempre, e que a distância não deve ser empecilho para se amar. Em especial ao meu tio Ribamar Redondo, a tia Rosélia Freire e a tia Concita Tavares, tia Benedita Lopes e a minha prima Haianne Hionara.

Aos amigos e amigas, Patrícia Ataíde, Sara Teixeira, Henrique Baima, Márcio Cutrim, pelo carinho e encontros descontraídos durante longos anos.

Aos membros de minha igreja, Cristã Evangélica do Bequimão, pelo acolhimento e orações.

Aos companheiros do Núcleo de Tecnologia São Luís 2, pela compreensão durante estes dois anos. E ao grupo da Superintendência de Educação Infantil do município de São Luís.

A todos que contribuíram de modo direto e indireto com esta pesquisa, meu agradecimento de todo o coração.

“O conhecimento histórico só se renova, uma nova história só aparece, quando se realiza uma mudança significativa na representação do tempo histórico.”

(José Carlos Reis)

RESUMO

O presente estudo trata do processo de escolarização primária na capital da Província do Maranhão no período de 1855 a 1889. Apóia-se esta pesquisa em documentos como, relatórios dos presidentes da província, relatórios dos inspetores da instrução pública, ofícios, regulamentos, leis e decretos sobre a instrução pública, relatórios dos diretores da instituição Asilo de Santa Teresa e regulamentos do estabelecimento Casa de Educandos Artífices. Utilizam-se também algumas falas presentes nos jornais publicados na capital da província entre os anos de 1855 a 1877, como A Estrela da Tarde, O Archivo, Echo da Juventude, A Mocidade e Revista Juvenil. Busca-se colocar em evidência o pensar sobre a educação da criança pobre e livre, as práticas e formas de educabilidade geradas a partir da idéia de que a instrução popular proporcionaria o desenvolvimento de uma sociedade mais civilizada e capaz. Com a proposta de propagação da instrução pública, a educação da criança passa a ser um elemento importante para moldar o comportamento, por meio da promoção de mudanças morais e cultivo do caráter. Discute-se a construção de uma nova identidade educativa para a infância que tinha o pensamento pedagógico como fonte de inspiração, segundo as idéias de Rousseau, Pestalozzi, Herbert e Froebel. Trata-se das práticas para disciplinamento das crianças diante do processo de escolarização que se realizavam a partir do controle que tinham como ponto de atuação o corpo da criança. (FOUCAULT, 2009). Apresentam-se as formas de intervenção do governo realizadas de forma planejada e não-planejada para garantia do controle e fiscalização da instrução pública. Colocam-se em foco os dispositivos (FOUCAULT, 2009) utilizados para viabilizar a adesão ao processo de escolarização primária por meio da aplicabilidade da obrigatoriedade do ensino. Tenta-se evidenciar os processos de tensão (ELIAS, 1993) gerados no seio da sociedade perante o processo de escolarização, diante da ação da iniciativa particular em promover o ensino para a infância por meio da criação de sociedades e associações beneficentes que tinham como objetivo controlar a ação político-educativa em torno da criança. Analisam-se alguns dados sobre o desenvolvimento da instrução pública primária na província maranhense, demonstrando a inconstância e inconsistência do projeto de ampliação da instrução pública primária. Diante do anseio e do fracasso da proposta de escolarização primária, ressalta-se a atuação do professor do ensino primário, o perfil desejado e as acepções geradas a partir dos discursos oficiais e extra-oficiais sobre a sua atuação no modo de ensinar. Devido à influência da cientificidade no campo pedagógico, as inovações na educação da criança passam a ser foco de discussão e de supostas ações no modo diferenciado de se aplicar o ensino. Conjectura-se sobre a suposta adoção de materiais que pudessem revelar um olhar mais específico sobre a adoção de uma metodologia intuitiva com foco no método lição de coisas, ou seja, germes de uma proposta de fazer pedagógico e práticas educativas geradoras de uma visão diferenciada sobre a educação da criança.

Palavras-chave: Ensino primário público. Criança pobre e livre. Infância. Maranhão – Império.

ABSTRACT

The present study treats of the process of primary education in the capital of the province of Maranhão in the period from 1855 to 1889. Leans on this research in documents as, the president's of the province reports, the inspector's of the public instruction reports, occupations, regulations, laws and ordinances on the public instruction, the director's of institution Asylum Santa Teresa reports and regulations of the establishment House of Students and Authors. They are also used some present speeches in the newspapers published in the capital of the province among the years from 1855 to 1877, as the Star of the Afternoon, *Arquivo*, *Echo of the Youth*, the *Youth and Juvenil Magazine*. It is looked for, to put in evidence thinking on the poor and free child's education, the practices and educational methods forms generated starting from the idea that the popular instruction would provide the development of a more civilized and capable society. With the proposal of propagation of the public instruction, the child's education passes the being an important element to mold the behavior, through the promotion of moral changes and cultivation of the character. The construction of a new educational identity is discussed for the childhood that had the pedagogic thought as inspiration source, according to the ideas of Rousseau, Pestalozzi, Herbert and Froebel. It is treated of the practices for the children's to discipline before the education process that took place starting from the control that had about point of performance the child's body. (FOUCAULT, 2009). They Come the forms of the government's accomplished of planned form intervention and no-drifted for warranty of the control and fiscalization of the public instruction. It is put in focus the devices (FOUCAULT, 2009) used to make possible the adhesion to the process of primary education through the applicability of the compulsory nature of the teaching. Tries to evidence the tension processes (ELIAS, 1993) generated in the breast of the society before the education process, due to the action of the private initiative in promoting the teaching for the childhood through the creation of societies and beneficent associations that had as objective controls the political-educational action around the child. It is analyzed some data on the development of the primary public instruction in the province from Maranhão, demonstrating the inconstancy and inconsistency of the project of enlargement of the primary public instruction. Before the longing and of the failure of the proposal of primary education, it is emphasized the teacher's of the primary teaching performance, the wanted profile and the meanings generated starting from the official and unofficial speeches about her performance in the way of teaching. Due to influence of the his scientific character in the pedagogic field to innovations in the child's education passes the being discussion focus and supposed actions in the differentiated way of applying the teaching, it is conjectured about the supposed adoption of materials that they could reveal a more specific glance about the adoption of an intuitive methodology with focus in the method lesson of things, in other words, germs of a proposal of doing pedagogic and generating educational practices of a vision differentiated about the child's education.

Keys Words: Teaching primary public. Poor and free child. Childhood. Maranhão – Empire.

SUMÁRIO

	p.
INTRODUÇÃO	
DOS RABISCOS PARA A COMPOSIÇÃO DO AFRESCO: PERCURSO ADOTADO	12
CAPÍTULO I	
RETRATANDO A EDUCABILIDADE DA CRIANÇA: A ESCOLARIZAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE.....	35
1.1 Tecendo os fios entre a infância e a educação escolar para a criança no mundo ocidental.....	36
1.1.1 Por uma Pedagogia para a Criança.....	41
1.2 A institucionalização da infância: prática de controle social para educar e civilizar a criança maranhense.....	47
1.2.1 Formas de Ensinar, Modos de Aprender.....	51
1.2.2 Rotina da Casa de Educandos e Artífices e do Asilo de Santa Teresa: expressão de um modelo educativo para as crianças.....	57
CAPÍTULO II	
POR UMA POLÍTICA PARA UNIFORMIZAÇÃO ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA.....	65
2.1 Estrutura organizativa para controle das ações no campo da escolarização primária.....	69
2.2 Descontinuidades da proposta de expansão da escolarização primária.....	77
2.2.2 Formulação política para estabelecimento da obrigatoriedade: os usos dos artifícios legais.....	83
CAPÍTULO III	
A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA PROVÍNCIA MARANHENSE NO PERÍODO IMPERIAL.....	98
3.1 O perfil do professor do ensino primário.....	100
3.2 Mecanismos para formar o bom professor.....	106
3.3 O aprimoramento na forma de ensinar: métodos de ensino.....	111
CONCLUSÃO.	
O EXERCÍCIO DO OLHAR PARA A COMPOSIÇÃO	122
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS.....	141

LISTA DE QUADROS

	p.
Quadro 1 - Instituições de atendimento à criança pobre em São Luís no século XIX.....	17
Quadro 2 - Total de alunos na Comarca de São Luís que freqüentavam escolas públicas de primeiras letras no ano de 1852.....	18
Quadro 3 - Dados sobre os periódicos utilizados na pesquisa.....	24
Quadro 4 - Lista dos Relatórios dos Inspetores da Instrução Pública utilizados na pesquisa.....	29
Quadro 5 - Mapa das alunas da Aula de 1 ^{as} letras do Asilo de Santa Tereza no mês de janeiro de 1859.....	56
Quadro 6 - Distribuição das atividades realizadas no Asilo de Santa Tereza	58
Quadro 7 - Distribuição do tempo na Casa de Educandos Artífices de segunda a sábado.....	59
Quadro 8 - Distribuição do tempo na Casa de Educandos Artífices aos domingos e dias santos.....	60
Quadro 9 - Sinais para organização do tempo segundo atividades que deveriam ser desenvolvidas na Casa de Educandos e Artífices.....	61
Quadro 10 - Métodos punitivos segundo escala gradual de faltas cometidas pelos alunos da Casa de Educandos e Artífices.....	63
Quadro 11 - Métodos punitivos segundo escala gradual de faltas cometidas pelas alunas do Asilo de Santa Teresa.....	64
Quadro 12 - Número de escolas públicas do ensino primário público na província do Maranhão durante a década de 1870 –1878.....	84
Quadro 13 - Distribuição do tempo nas escolas públicas de primeiras letras para o sexo masculino	88
Quadro 14 - Escala de penas aplicadas nas escolas públicas de primárias de acordo com a gravidade de faltas cometidas pelos alunos.....	89
Quadro 15 - Relação dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária da província do Maranhão, ano de 1880.....	90
Quadro 16 - Taxa de freqüência dos alunos nas escolas públicas primárias do sexo feminino na Província do Maranhão no ano de 1881.....	95
Quadro 17 - Proposta das disciplinas lecionadas por ano no Curso Normal.....	109

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	p.
Figura 1 - Jornal O Archivo (1846).....	25
Figura 2 - Jornal A Mocidade (1875).....	25
Figura 3 - Jornal Revista Juvenil (1877).....	26
Figura 4 - Jornal Echo da Juventude (1864).....	26
Figura 5 - Capa do Relatório dos Instrutores Públicos endereçados ao Presidente da Província (1885).....	28
Figura 6 - Fluxograma do itinerário dos documentos produzidos sobre a instrução pública.....	30
Figura 7 - Estrutura de Funcionamento da Fiscalização e Controle da Instrução Pública na Província do Maranhão.....	70
Figura 8 - Funções dos representantes dos órgãos responsáveis pela Fiscalização nas escolas existentes na Província do Maranhão.	72
Figura 9 - Funções dos representantes dos órgãos responsáveis pela Fiscalização nas escolas existentes na Província do Maranhão.....	74
Figura 10 - Estrutura da Secretária da Instrução Pública da Província do Maranhão...	75
Figura 11 - Atribuições dos Funcionários da Secretaria da Instrução Pública na Província do Maranhão.....	76
Gráfico 1 - Freqüência das escolas públicas primárias do sexo masculino localizadas na Capital da Província do Maranhão.....	92
Gráfico 2 - Freqüência das Escolas Públicas Primárias do Sexo Masculino com mais de 50 alunos matriculados.....	93
Gráfico 3 - Dados sobre a freqüência das alunas matriculadas nas escolas públicas primárias do sexo feminino na capital da Província do Maranhão nos últimos seis meses do ano de 1881.....	94
Gráfico 4 - Freqüências nas escolas públicas primárias do sexo feminino da Província do Maranhão no ano de 1881.....	96
Gráfico 5 - Situação do ensino público primário na Província do Maranhão no ano de 1888.....	97

INTRODUÇÃO

Dos Rabiscos para a Composição do Afresco: percurso adotado

A aproximação com o tema proposto se deu no término do período acadêmico, na construção do trabalho monográfico¹. Uma leitura com base na história da educação ajudou-me a avaliar mais profundamente a realidade em que estavam sendo dirigidas ações em favor da criança no espaço educacional público. Desde então, pude me apropriar das significações sobre o universo infantil e compreendi que a criança nem sempre foi vista como um ser pensante, de significância histórica e de direitos.

Devido à relevância da pesquisa monográfica, participei da elaboração de alguns trabalhos destinados à capacitação de professores (as) da Rede Comunitária do Município de São Luís e, dos pais e responsáveis pelas crianças matriculadas nas creches e pré-escolas atendidas pelo Programa de Família da Fundação Municipal da Criança e Assistência Social – (FUMCAS)².

Esses trabalhos ampliaram meu olhar sobre a situação da educação infantil em São Luís. Não obstante, observar de perto tal realidade propiciou-me uma crescente inquietude em verificar como ocorreu o processo histórico que resultou no atual estado de atendimento à educação das crianças.

Tal questionamento foi tomando dimensão cada vez maior quando passei a desempenhar atividades na Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente, na Superintendência da Área da Educação Infantil e notei que a realidade de algumas escolas públicas municipais não estava tão distante daquela. Em geral, as ações desempenhadas neste órgão público municipal são de aplicação das políticas públicas para este nível de ensino. Com suas especificidades, geradas pelo público alvo, percebi em muito o descaso da política macro no desenvolvimento de ações contundentes para melhor viabilizar uma educação de qualidade para setores da população que diariamente é excluída de benefícios mínimos.

Diante de tais evidências, sempre me indagava sobre o teor da universalidade no tratamento da infância, no que se refere à educação escolar da criança e sobre o valor que a sociedade lhe atribuía. Assim, comecei cada vez mais a pensar sobre como se deu a organização do espaço escolar para a criança em momentos diferentes do que eu vivenciava, o que suscitou em mim a motivação para a realização de uma pesquisa de natureza histórica.

¹TAVARES, Rachel Sousa. **Estudo histórico sobre a construção do conceito de infância e das políticas para a educação infantil**. São Luís, Universidade Federal do Maranhão, (monografia de graduação), 2001.

² Fundação Municipal da Criança e Assistência Social – FUMCAS, órgão que coordena e executa a política municipal de assistência social. As ações de acompanhamento e avaliação das escolas conveniadas à Prefeitura Municipal de São Luís são dirigidas pela Gerência de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos, à qual estão vinculados o Programa de Creche e o Programa de Apoio e Orientação Social às famílias com crianças de 0 a 6 anos.

Tal desejo ampliou-se quando pude contemplar diferentes estudos sobre a infância e sobre as instituições de educação infantil em outros estados do Brasil.

De modo geral, somente ao longo do século XX, podemos notar que a criança passou a ser objeto de conhecimento em diferentes áreas de estudo. Como afirma Arroyo (2006, p. 120), atualmente a “infância está sendo o território onde se encontram a pedagogia e as diversas ciências. As interrogações que a infância coloca repercutem nos diversos campos do conhecimento.”

Assim a importância dos estudos voltados para a história da escolarização da criança faz parte de um apanágio de pesquisadores que buscam evidenciar fatores antes não apropriados, ou esquecidos pela história oficial. Autores como Souza (2000), Vidal e Gvirtz (1998), Filho e Vidal (2000), Veiga (2000), Kuhlmann Jr. (2005), Boto (2003) e Castro (2007) apresentam pesquisas históricas que contemplam a infância e o processo de escolarização da criança, permitindo aos pesquisadores iniciantes a possibilidade de apreciar diferentes sentidos sobre como escrever a história da infância.

Pude perceber que a história da educação, como campo de investigação em que se trata das instituições educacionais, bem como do discurso pedagógico a partir de teóricos da educação, se apresenta com bastante destaque no estudo sobre a infância.

Segundo Arroyo (2006, p. 121), “a historiografia tem mostrado que a infância é uma produção histórica, que na história novos imaginários e novas verdades vão sendo construídos.” As ciências, de modo geral, e principalmente a história social lançaram o desafio à pedagogia, no sentido de rever permanentemente o pensar e o fazer educativos voltados para a criança. (ARROYO, 2006).

Desse modo, quando ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, tinha como objetivo identificar como ocorreu a trajetória de atendimento às crianças em estabelecimentos públicos no Maranhão e qual seria o diferencial que nosso Estado imprimia sobre a infância.

Contudo, fui tendo que demarcar melhor o que iria contemplar na pesquisa, pois durante a busca de dados deparei-me com uma dimensão muito grande de possibilidades de estudos voltados ao atendimento educacional para a infância maranhense nos séculos XIX e XX.

Posso afirmar que o meu universo de pesquisa foi se tornando mais delimitado quando tive contato com as fontes históricas sobre a instrução pública maranhense.

O século XIX foi o momento em que os governantes e a elite intelectual despertaram o interesse sobre os ganhos com a disseminação da instrução. Segundo Cabral

(1984), a partir da década de 1840 que o desenvolvimento da instrução pública ganhou maior destaque nos discursos dos governantes.

Em 1855 foi instituída, na província do Maranhão, a obrigatoriedade do ensino por meio do Regulamento de 2 de fevereiro. Deste momento em diante, os pais passaram a ser obrigados, sob penas pecuniárias, a mandar seus filhos às escolas públicas de primeiras letras. Para tanto, foram sendo estabelecidos dispositivos de controle, utilizados pelo Estado para fiscalização do ensino. A Inspeção Pública, além de contar com o Inspetor Geral, passou a contar também com os serviços dos Delegados Literários – cargo criado para auxiliar o Inspetor nas visitas aos estabelecimentos de ensino público e particular.

Cabral (1984) acrescenta que foi igualmente neste período que houve a introdução do ensino religioso nas escolas primárias. A proposta do governo era cuidar do interesse moral da Província e disseminar as práticas religiosas juntamente com a instrução primária. O foco era, preferencialmente, os meninos indigentes, como afirmava o presidente da Província Eduardo Olímpio Machado:

Diligenciei ainda, no futuro interesse social do Estado, casar a prática dos deveres religiosos com a instrução primária, e proporcionar aos meninos *manifestamente indigentes, os meios de freqüência às escolas*. (grifo nosso) (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, p. 18, 1855).

Como afirma Schueler (2001, p. 163),

Segundo as definições de época, ser um desvalido correspondia a ‘viver num estado de pobreza’ e de ‘ausência de valor’. Desvalido assim como pobre, era todo aquele que, com poucas posses ou sem o necessário para viver, não dispunha de proteção de alguém que lhe garantisse um valimento.

Nessa perspectiva, de posse das fontes primárias, redefini o meu projeto inicial e resolvi partir do seguinte questionamento: **como ocorreu, na capital da Província do Maranhão, a institucionalização da escolarização do ensino primário, direcionada para a criança pobre e livre?**

Desse modo, o corte temporal desta pesquisa que se ocupa da escolarização primária pública que tem como foco, majoritariamente, a criança pobre e livre, compreende o final da década de 1850, quando da implementação do Regulamento de 2 de fevereiro até década de 1889, quando o governo maranhense propôs a criação de uma comissão para analisar a situação da instrução pública com o objetivo de reorganizá-la.

Diante do exposto, os objetivos deste trabalho estão assim delineados:

- a) Objetivo Geral
 - Analisar o processo de escolarização primária pública na capital da província do Maranhão no período de 1855 a 1889.

b) Específicos:

- Identificar os princípios de educabilidade presente na proposta de escolarização pública primária para as crianças pobres e livres da capital da Província maranhense;
- Discutir as ações para controle, fiscalização e expansão da escolarização primária pública;
- Identificar os discursos e práticas pedagógicas que tinham como foco a formação e atuação do professor do ensino primário no processo de escolarização da criança pobre e livre da província de São Luís.

Desse modo, tenho a pretensão de analisar o processo de escolarização primária para a criança livre e pobre na capital da província do Maranhão nos anos de 1855-1889, colocando em evidência a construção simbólica da infância através dos processos de disciplinarização e dos discursos sobre a educabilidade da criança; algumas formas de institucionalização da infância; a organização administrativa, política e pedagógica em torno da escolarização primária.

Com base na interpretação das fontes e no recorte temporal, fui delineando minha trajetória metodológica.

No período de 1855 a 1869, percebi que o ensino primário era uma proposta que se desenvolvia em diferentes espaços educacionais, tais como: instituições do tipo internato para crianças abandonadas e pobres, escolas públicas primárias, escolas particulares e escolas domésticas. Os dois primeiros tipos de estabelecimentos comportam uma categoria específica de crianças: as pobres e desvalidas, principal palco das preocupações dos governantes e da elite intelectual, visto que seus filhos já se encontravam em processo de letramento³.

Havia na capital da Província várias instituições destinadas às crianças órfãs e pobres que, por meio da escolarização, ofereciam uma oportunidade de inserção no convívio social. A seguir apresento algumas destas instituições.

³ Letramento é o resultado de letrar-se. Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (SOARES, 2000, p. 47).

Quadro 1 - Instituições de atendimento à criança pobre em São Luís no século XIX

INSTITUIÇÕES	CARACTERIZAÇÃO
Casa de Educandos Artífices	Instituição onde meninos pobres recebiam instrução primária, musical e religiosa, além de aprenderem ofícios, tais como: sapateiro, alfaiate, marceneiro, carpinteiro, entre outros.
Companhia de Aprendizes de Marinheiros	Instituição do tipo internato, criada a partir da iniciativa do governo imperial. Recebia meninos dos colégios de órfãos, das casas de educandos e meninos recolhidos nas ruas pelas polícias. Eram treinados para desenvolver serviços nos navios de guerra.
Casa de Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédio	Criado pelo padre jesuíta Malagrida, era voltada para a proteção e educação de órfãs pobres de pai e mãe ou somente de pai. Geralmente filhas de casamento legítimo.
Casa ou Roda de Expostos da Santa Casa de Misericórdia	Surgiu por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia. Recebia bebês deixados na Roda, mantendo em anonimato o autor ou autora do abandono. O sistema de criação era feito por amas-de-leite contratadas por este estabelecimento.
Asilo de Santa Teresa	Substituiu a Casa de Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédio. Oferecia meios para que as meninas se tornassem futuras mães de família, garantindo seu lugar na sociedade. Obtinham instrução sobre educação para o lar.
Educandas de Vera Cruz	Criada em 1850 pela Mesa da Irmandade da Santa Cruz do Senhor Bom Jesus dos Passos, com o objetivo de educar meninas pobres e desvalidas, tendo como modelo o Asilo de Santa Teresa. Devido às dificuldades da Irmandade, as meninas recolhidas eram distribuídas pelas famílias dos sócios.
Escola Agrícola do Cutim	Criada com a finalidade de educar as crianças nas práticas agrícolas utilizava o método da oratória.

Fonte: Castro (2007); Rizzini (2004).

Estas instituições foram organizadas segundo a situação social da criança e gênero ao qual atendia. Os meninos e meninas pobres e livres⁴ se tornavam o alvo primordial da intervenção das políticas de internação.

Segundo Frederico Sotero dos Reis, Inspetor da Instrução Pública, em 1850, das sete escolas de primeiras letras, para o sexo masculino, que havia na província do Maranhão, três se encontravam na capital, com uma frequência de 162 alunos.

⁴ De acordo com Rizzini (2004), crianças indígenas ou filhos de escravas libertas também freqüentaram estes estabelecimentos.

Havendo atualmente na Província sete Escolas de 1^{as} letras para o sexo masculino de 80 ou mais alunos, a saber – nesta Capital, a Escola do Professor Alexandre José Rodrigues com 108, - a do Professor Felipe Benicio d’Aliveira Condurû com 80 – a do Professor Augusto Frederico Colin na Casa dos Educandos com 82. (grifo nosso) (OFICIO DO INSPETOR, 1850).

Após dois anos, o total de alunos que freqüentavam as escolas públicas de 1^{as} letras em São Luís era de 569, sendo que 440 eram do sexo masculino, e 129 eram do sexo feminino. (RELATÓRIO DA INSPEÇÃO PÚBLICA, 1853).

O quadro abaixo especifica as escolas públicas de primeiras letras para meninos e meninas mencionadas no Relatório da Instrução Pública de 1853.

Quadro 2 - Total de alunos na Comarca de São Luís que freqüentavam escolas públicas de primeiras letras no ano de 1852.

ESCOLAS PÚBLICAS DE 1 ^{AS} LETRAS PARA MENINOS	NÚMERO DE ALUNOS FREQUENTES	ESCOLAS PÚBLICAS DE 1 ^{AS} LETRAS PARA MENINAS	NÚMERO DE ALUNAS FREQUENTES
Freguesia da Conceição; Freguesia Nossa Senhora da Vitória; Casa de Educandos Artífices	329	Freguesia da Conceição; Freguesia Nossa Senhora da Vitória; Recolhimento de Nossa Senhora da Amnunciação e Remédios.	129
Da Vila Paço do Lumiar, Vinhais, Bacanga	111		

Fonte: Relatório da Inspeção Pública, 1853.

Dentre as escolas públicas de primeiras letras citadas anteriormente, destacamos a escola para meninos da Casa de Educandos Artífices e para meninas do Recolhimento de Nossa Senhora da Amnunciação e Remédios. Em 1854, as meninas órfãs que eram encaminhadas para o Recolhimento de Nossa Senhora da Amnunciação, passam a se instalar no Asilo de Santa Tereza⁵. (CASTRO, 2007).

Schueler (1999) aponta que crianças pobres, trabalhadoras e o fato de estas freqüentarem as ruas teve uma importante influência para o desenvolvimento de medidas de controle pelo Estado. Desde meados do século XIX, a educação das crianças das camadas

⁵ O asilo de Santa Thereza tinha por finalidade proteger meninas órfãs desamparadas e expostas da Santa Casa de Misericórdia. Criada em 1854, as crianças para serem admitidas teriam que provar ter a idade nunca menor de sete e nem maior de doze anos. As que tinham preferência eram as expostas, órfãos de pai e mãe e órfãos somente de pai, mas também eram admitidas pensionistas. Nestes casos, deveriam comprovar através de documentos, a idade exigida e teriam que pagar uma taxa. O período de permanência na instituição era até a idade de 17 anos quando eram encaminhadas para a casa de parentes seus ou de outras famílias de conduta abonada. (REGULAMENTO DO ASILO, 1854).

populares faz parte do projeto de reforma em que a política da higiene é o pano de fundo para ações assistenciais e educativas voltadas para a infância.

Especificamente neste estudo a infância será considerada como uma categoria social do tipo geracional, o que implica entendê-la “[...] como grupo com um estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares”. (SARMENTO, 2005, p. 367).

Segundo Sarmento (2008), o que define a infância são as relações com outras categorias geracionais, como a constituída pelos adultos, por exemplo. Assim, como grupo ela é subalterna à geração adulta devido a sua condição etária.

Explica o autor que

[...] o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica- numa posição subalterna face à geração adulta. (SARMENTO, 2008, p. 22).

De acordo com esse entendimento, a infância só é infância, pois foi historicamente havendo uma distinção entre as crianças e adultos. Desse modo, não podemos desconsiderar as implicações da infância enquanto grupo de idade nos diferentes tempos históricos. Em cada período encontramos peculiaridades específicas sobre a definição do universo infantil.

Ao tomar a infância como categoria social do tipo geracional, não pretendo compreendê-la a partir de uma análise homogênea, sem considerar as contradições e desigualdades. Enquanto categoria social, ela deve ser entendida a partir do cruzamento com outras categorias sociais. Assim, as diferentes classes sociais, o gênero, a etnia, o contexto de vida são elementos que caracterizam uma determinada infância.

Para Sarmento (2005), tanto a institucionalização da infância quanto a construção simbólica estabelecida em torno do universo infantil delimitaram este grupo geracional. Ou seja, “[...] a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”. (SARMENTO, 2005, p.367). Segundo este autor, com o propósito de propagar o saber, houve a difusão das escolas e, nesse momento, o foco principal recaiu sobre os jovens e as crianças, o que propiciou a institucionalização da infância.

Mas não foi somente isto que demarcou o universo infantil. Segundo o autor, existe uma negatividade em torno da palavra “infância”, que significa “[...] a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para outro”. (SARMENTO, 2005, p. 368).

Este sufixo de negação gerou práticas protecionistas direcionadas à criança, seja pela família, pelas políticas públicas e/ou por pessoas da sociedade. A criança é o ser que não pensa adequadamente, que não tem valores morais e por isso necessita de intervenção, tendo que ser submetida a processos de instrução, devendo ser disciplinada e conduzida moralmente.

Portanto,

A construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processo de disciplinação da infância, que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de 'administração simbólica, com a imposição de modos paternalistas de organização social e regulação do cotidiano. (SARMENTO, 2005, p. 369).

Nessa perspectiva, a criança será entendida como sujeito concreto que integra a categoria geracional infância, sendo um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia.

A seguir situo melhor a concepção de criança adotada nesta pesquisa, tomando a fala de Sarmiento, a saber:

As condições sociais em que vivem as crianças são principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biológica ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente a infância. (SARMENTO, 2005, p. 370).

Estabelecidas os objetivos desta pesquisa, não posso deixar de explicitar o caminho que se percorrido para a apropriação da matéria em estudo. Parto da concepção de que a escolha do método está relacionada, também, com a concepção de mundo. Segundo Gamboa (2007, p. 65-66), “diferentes concepções de realidade determinam distintos métodos.”

As produções acerca da criança evidenciam-na como um ‘novo sujeito histórico’. Esta visão tem como pano de fundo a idéia de apresentar as contribuições destes sujeitos numa determinada sociedade.

Por fazerem parte de um corpo social, as crianças devem ser reconhecidas como atores sociais e como construtores de uma história identitária de suas experiências na coletividade. Como afirma Gouvea (2008, p. 104), “[...] tal perspectiva tornou possível pensar numa história das mulheres, dos operários, dos escravos, etc., o que implicou uma renovação das fontes.” Esse movimento definiu um novo programa para orientação da pesquisa histórica, em que os usos das fontes foram se redefinindo no espaço investigativo.

Para Janotti (2006, p. 10), “[...] o uso das fontes também tem uma história porque os interesses dos historiadores variaram no tempo e no espaço, em relação direta com as circunstâncias de suas trajetórias pessoais e com suas identidades culturais.”

No caso dos estudos voltados para a criança, é mister pensar nas formas de abordagens metodológicas, pois como afirma Gouvea (2008, p.103), “[...]a criança não se fez propriamente autora da própria história.”, ao contrário dos outros sujeitos históricos investigados pela Nova História, que deixaram registradas suas experiências no mundo social. O que implica dizer que é o adulto que fala pela criança e “[...] tal questão singulariza o campo e impõe uma reflexão diferenciada na análise das fontes na escrita da história da infância e da criança.” (GOUVEA, 2008, p. 103).

Isto poderia ser uma barreira para uma história da infância. Mas devemos ter claro que a criança também é produto das práticas e discursos dos quais os adultos são co-autores. Os documentos produzidos pelos adultos que falam sobre a criança, na verdade revelam o olhar da sociedade e a sua expectativa sobre o universo da criança.

No caso de uma pesquisa sobre a escolarização pública primária direcionada para a criança pobre e livre, é importante se apropriar de discursos presentes em diferentes documentos que tratam da normalização e ordenamentos dos espaços institucionalizados para o cuidado e educação da criança.

Como afirma Gouvea (2008, p. 19),

Este aparato documental alerta o historiador para que fique atento, na sua análise, a como tais espaços institucionais definiam o sujeito de sua ação, a criança, circunscrevendo práticas diferenciadas de acordo com o pertencimento de gênero, social, étnico, religioso dos sujeitos ali inseridos. Ao mesmo tempo, a identidade da documentação define-se pela singularidade de cada espaço institucional.

O estudo sobre a dimensão da instituição, como esclarece Werle (2004, p. 19), “[...] poderá evidenciar o conflito entre o instituído e os processos de institucionalização, os momentos, fases ou períodos em que a instituição tendeu a tornar-se um artefato, com funcionamento independente, destacando-se das propostas fundadoras.” Por isso, é de fundamental importância não deixar de contemplar no estudo o entrecruzamento de diferentes fontes. Werle (2004, p. 24) nos alerta sobre o uso dos documentos como subsídios para a história das instituições educativas; estes “[...] não podem ser tomados em si mesmo, mas criticados, analisados, relativizados.”

Para De Certeau (2007), no trato com as fontes, é o pesquisador que elegerá os significados que deseja “preencher de sentidos”. No caso dos estabelecimentos voltados para a educação da criança, um estudo sobre a legislação possibilita analisar quais as

representações dessas instituições como um espaço natural da criança. Já a análise dos discursos oficiais dos presidentes da província e inspetores da instrução pública mostra ações ocultas e vivenciadas para conformação do processo de escolarização da criança maranhense, assim como os jornais e a rotina nos estabelecimento de ensino podem revelar outras realidades. Ao realizar a análise dos dados em diferentes fontes, a tensão experimentada entre estas evidencia um determinado processo de significação.

Desse modo, foi com base nos objetivos propostos nesta pesquisa, que comecei o processo de “garimpagem” das fontes primárias. No Arquivo Público do Estado do Maranhão, tive contato com as seguintes fontes: Relatórios do Diretor do Asilo de Santa Tereza, Relatórios dos Inspetores da Instrução Pública, Relatórios do Presidente da Província, Regulamentos e Leis sobre a Instrução Pública no Maranhão. Na Biblioteca Pública ‘Benedito Leite’, concentrei-me nos jornais.

Concomitantemente a este processo, realizei a pesquisa bibliográfica, que procedeu ao levantamento do estado da arte sobre o tema em estudo, sendo necessário analisar teses, dissertações, artigos, livros, seguido de leituras e fichamento do material.

Na análise dos conteúdos, momento em que se estabelece o processo de interpretação e de inferência sobre as informações contidas nas fontes, com base na inspiração teórico-epistemológica, parti do entendimento do conteúdo do texto considerando o contexto onde ele se dava, como afirma Macedo (2006, p.149):

[...] quem produz o texto lida com as idéias de seu tempo e da sociedade em que habita; a existência e suas condições fazem surgir as concepções, idéias, crenças e valores; o texto assimila as ideologias da época, mas também tem seu papel instituinte de estabelecimento de rupturas e de contradições.

Assim ao caracterizar as fontes utilizadas se tem uma visão mais apurada para a interpretação e inferência das informações, possibilitando situar melhor o seu lugar e autores, o que nos permite enxergar melhor sua significação e importância para a apropriação do entendimento do processo de escolarização pública primária para as crianças pobres e livres no município de São Luís no período de 1855-1889.

Para poder compreender a complexidade do cenário educacional existente na segunda metade do século XIX, foi necessário cerca-me de uma variedade de fontes. Partindo da perspectiva de que não há somente um discurso possível acerca dos acontecimentos do passado, optei por embasar este estudo nas seguintes fontes históricas: jornais, ofícios da instrução pública, relatórios dos instrutores públicos, relatórios do presidente da província, relatórios do diretor do Asilo de Santa Teresa, Regulamentos, Mapas de Ensino emitidos pela Secretaria da Instrução Pública.

A utilização dos jornais ocorreu pelo fato de estes serem um importante veículo de difusão de idéias, e por se caracterizarem como um documento extra-oficial, possibilitando-me alargar a visão sobre a instrução pública.

Segundo Gouvêa e Jinsenji (2006, p. 115),

[...] os jornais, ao longo do século XIX, constituíram instrumento fundamental de formação política da população e de circulação de idéias, permitindo-nos ter acesso à dinâmica dos embates em torno da escolarização da população brasileira.

Quando iniciei a pesquisa na Biblioteca Pública Benedito Leite, observei diferentes gêneros de jornais. Existiam os voltados estritamente para o comércio, a política e os literários. Assim, o critério de escolha teve como ponto de partida a definição prévia do objeto. Então, concentrei-me nos jornais da 2ª metade do século XIX e que se ocupavam do gênero estritamente literário. A escolha destes jornais se deu pelo conteúdo neles existente, por concentrarem as informações sobre o desenvolvimento da instrução pública, revelando idéias sobre como deveria se processar a educação da criança. Além disso, eles propagavam as inovações científicas no campo das ciências, dentre estas as que se direcionavam para o ato educativo.

O Quadro 3 apresenta mais detalhadamente os exemplares de periódicos pesquisados que fazem parte deste estudo.

Quadro 3 - Dados sobre os periódicos pesquisados

NOME DO PERIÓDICO	DADOS DA PUBLICAÇÃO	ANO DA PUBLICAÇÃO
O ARCHIVO	Número 1 – 28 de fevereiro – 1º volume	1846
	Número 3 – 31 de mayo – volume 1	
A ESTRELLA DA TARDE	07 de junho de 1857 – número 1 – volume 1 – série 1	1857
	22 de junho de 1857 – número 3	
ECHO DA JUVENTUDE	Volume 1 – San Luiz, 18 de dezembro – número 2	1864
	Volume 1 – San Luiz, 25 de dezembro – número 3	
	Volume 1 – San Luiz, 11 de fevereiro - número 10	
	Volume 1 – San Luiz, 26 de março – número 16	
A MOCIDADE	Anno 1 – Maranhão - Domingo, 1º de agosto	1875
	Anno 1 – Maranhão - Terça-feira, 10 de agosto – nº 2	
	Anno 1 – Maranhão- Sexta -feira, 20 de agosto – nº 3	
	Anno 1 – Maranhão - Sábado, 20 de novembro – nº 12	
	Anno 1 – Maranhão - Sexta -feira, 20 de agosto – nº 3	
	Anno 1 – Maranhão - Sábado, 1º de janeiro – nº 16	1876
	Anno 1 – Maranhão - Domingo, 23 de janeiro – nº 18	
	Anno 1 – Maranhão - Quinta-feira, 3 de fevereiro- nº 19	
	Anno 1 – Maranhão - Domingo, 20 de fevereiro – nº 21	
	Anno 1 – Maranhão - Segunda-feira, 1º de maio – nº 25	
REVISTA JUVENIL	Anno 1 – Maranhão – Domingo, 28 de janeiro– nº 6	1877
	Anno 1 – Maranhão – Terça-feira, 13 de março	
	Anno 1 – Maranhão – Segunda- feira, 2 de abril– nº 8	
	Anno 1 – Maranhão – Terça-feira, 17 de abril – nº 9	
	Anno 1 – Maranhão – Domingo, 29 de abril– nº 10	
	Anno 1 – Maranhão – Quarta- feira, 23 de maio– nº 11	

Fonte: Elaboração própria

No decorrer do século XIX, a imprensa no Maranhão estava se estruturando como um campo de disseminação de idéias e valores. O periódico citado a seguir expressa bem o objetivo que a imprensa desejava alcançar, ou seja:

[...] espalhar a civilização moral, oferecendo ao espírito público um novo gênero de distração, em que o cidadão dado à leitura pôde repousar das diurnas tarefas, e entreter a imaginação com a instrução e o recreio. Uma publicação hoje periódica, que não seja a respeito de política: entendemos que é de grande utilidade para o país. (O ARCHIVO, 1846).

Este interesse pela instrução pode ser comprovado pelo próprio desenvolvimento

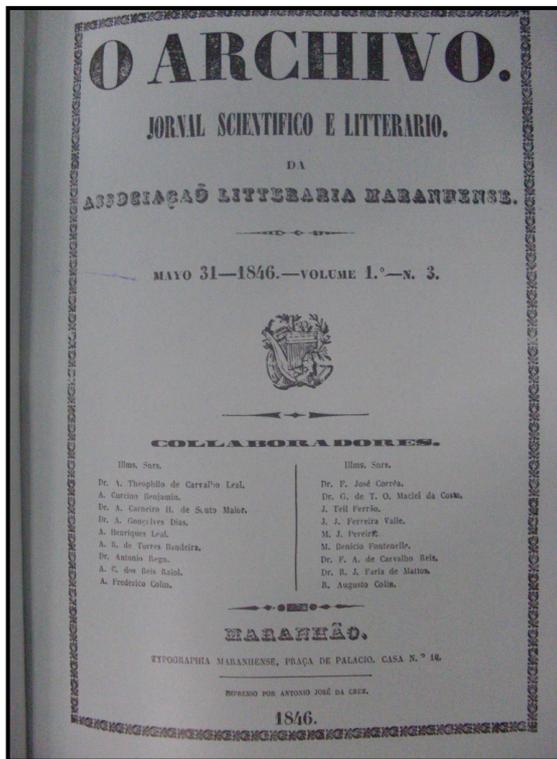


Figura 1 - Capa do periódico O Archivo com indicação dos colaboradores (1846)

da imprensa maranhense que passou a publicar periódicos voltados para a literatura e a ciência. Na província de São Luís, a exemplo, temos o Jornal ‘O Archivo’,(Figura 1), criado a partir da ‘Associação Literária Maranhense’ que deu origem ao 1º número do Jornal de ‘Instrução e Recreio’ o qual depois passou a se denominar “O Archivo”. Após a publicação deste jornal surgiram outros que não obtiveram tanto êxito. Como exemplo, temos, o jornal com o título de ‘Almazem’. Em seguida foi fundada a ‘Sociedade Philomathica Maranhense’, que lançou também um periódico.

Em 1846, surgiu no Maranhão outro periódico, ‘Diário’, cujo programa já era publicado pela imprensa através do jornal político e literário, ‘Progresso’. Como afirma o próprio jornal ‘O Archivo’, o Maranhão junta-se ao grupo de províncias que possuía mais de um periódico sobre a instrução, literatura e ciência. (O ARCHIVO, 1846). Apesar de os jornais pesquisados não terem a indicação dos redatores, todos pertenciam ou surgiam de uma associação - a partir da organização de grupos de jovens e homens que se propunham a disseminar o desejo pela instrução entre os provincianos.

Geralmente o nome da entidade (associação) vinha exposto no cabeçalho do periódico. Nos jornais ‘A Mocidade’ e ‘A Estrela da Tarde’, não vem o nome da entidade a qual pertenciam, apesar de estar neles mencionado que eram redigidos por uma associação, como podemos perceber pela Figura 2.



Figura 2 - Jornal A Mocidade (1875)

Já o jornal denominado ‘Revista Juvenil’ especifica em suas impressões o nome da associação ‘Sociedade União Juvenil’, como nos mostra a Figura 3. Nesta entidade, havia uma comissão de três sócios, todos, estudantes que se dedicavam à produção dos artigos. A proposta era atingir um determinado grupo, como enfatiza a REVISTA JUVENIL, (1877) “[...] ardentemente desejamos a aprovação das pessoas cultas; desprezamos com tédio o ataque a indivíduos, cuja estultícia e malevolência não podem gerar senão torpes argúcias.”

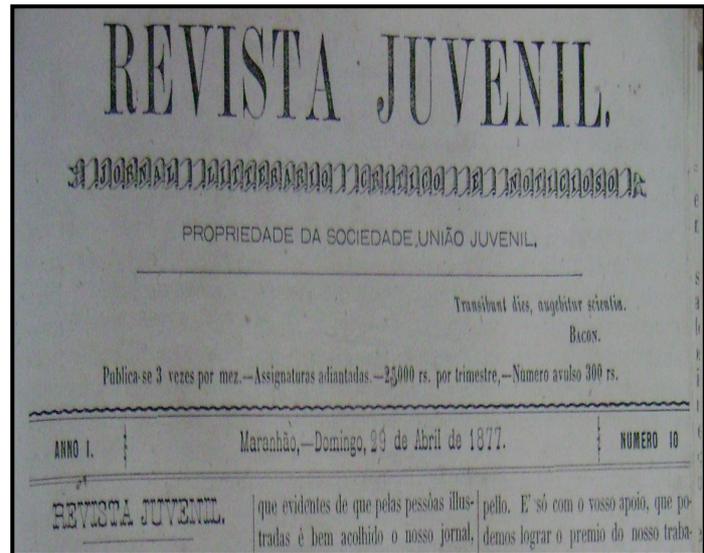


Figura 3 - Jornal Revista Juvenil (1877)

Os mantenedores dos jornais eram os próprios membros da associação, que contavam com ajuda de outros membros que poderiam se tornar sócios contribuindo, principalmente, com a assinatura do jornal. O preço da assinatura vinha divulgado na página inicial.

Logo abaixo do título do periódico encontramos exposto o objetivo ao qual ele se



Figura 4 - Jornal Echo da Juventude (1864)

propunha. ‘O Archivo’ afirmava ser um jornal científico e literário; ‘Echo da Juventude’ tinha publicações dedicadas à literatura; ‘A Mocidade’ afirmava ser um jornal crítico e noticioso; ‘A Escola’, jornal crítico e literário; ‘A Estrella da Tarde’, periódico recreativo e a ‘Revista Juvenil’, um jornal crítico e literário. Na

Figura 4 temos uma foto do periódico ‘Echo da Juventude’ com destaque sobre o gênero do jornal.

Estes periódicos, na verdade, buscavam, além de informar sobre as últimas novidades científicas, propagar a idéia da necessidade da instrução. Como podemos perceber

num artigo do jornal “O Archivo” (1846), assinado por Gonçalves Dias, o objetivo do periódico era difundir “[...] não a instrução, porém o desejo de instruir-se; não a ciência, porém o amor d’ela”.

No programa deste jornal estavam presentes artigos voltados para literatura e artigos científicos; estes eram escritos de modo a alcançar o maior número de leitores. Vejamos a citação a seguir do jornal O Archivo (1846).

Não faremos dissertações profundas – não faremos descobertas maravilhosas – não nos entranharemos no Dédalo das ciências para lhes desnudarmos os nervos com o escalpelo da crítica – não inovaremos em nenhuma palavra, porém as nossas idéias serão simples e nossas palavras expressivas – e nossos artigos acomodados a todas as capacidades, porém nós o repetimos nosso fim não é aperfeiçoar as ciências (longe de nós tal arrojo) é sim propagar o amor dela – o amor do estudo- o amor da instrução.

Objetivo semelhante tinha o jornal Revista Juvenil (1877):

[...] inspirada somente no louvável empenho de oferecer aos seus associados um meio de prosseguirem no cultivo de seus espíritos e desenvolvimento de suas inteligências e a despeito de mil dificuldades, tomou a União Juvenil sobre seus ombros este pequeno jornal, a que deu o nome de Revista Juvenil.

De modo geral, quais idéias sobre a instrução eram expostas através destes periódicos? Nos discursos presentes nos jornais pesquisados, promover o gosto pela educação e pela ciência era colaborar para alcançar o *status* de sociedade civilizada. O século XIX foi considerado um marco para a humanidade, tempo em que nações despertaram da ignorância e, nesse contexto, o homem é um elemento que existe para o progresso e para o crescimento.

Para Cambi (1999, p. 197-201), o mundo moderno passa a se organizar através de processos de civilização, racionalização e institucionalização. Para controlar a sociedade e garantir a permanência de uma nova ordem, era necessária a aquisição de padrões civilizados de conduta, que buscavam prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitável. O objetivo era a busca incessante pela produtividade e eficácia.

Um trecho do periódico A Estrella da Tarde (1857) afirma o seguinte: “O século XIX trouxe-nos todas as vantagens, a ciência, o amor às letras, iluminou os entendimentos, ilustrou os espíritos, infundiu-lhes os grandes sentimentos, excitou os gênios e ministrou-lhes fogo de que se alimentam.”

Como demonstra a citação acima, o século XIX apresenta as ferramentas necessárias para um novo tempo de superação. As invenções e descobertas feitas em vários campos da ciência abriram um mundo de possibilidades para o homem. Instrumentos que permitiram a propagação do saber através da comunicação e do conhecimento são ressaltados como grandes feitos do homem que agora se modernizava. A escrita passa a ter um novo *status* na modernidade.

A racionalidade experimentada com o progresso científico possibilitou transformações em todos os âmbitos da vida social humana; todo o passado representado principalmente pela força que a religião estabelecia na consciência do homem deveria ser ultrapassado. Institui-se uma nova lógica: evidenciar os ganhos que as ciências trouxeram para o homem e disseminar o gosto pelas letras era incitar a busca de conhecimentos novos.

O ensino e a razão passam a ser os fundamentos do desenvolvimento da humanidade. Aquele é comparado à “luz” que retirará o homem do tempo de trevas, ou seja, da ignorância. “Tal é o ensino em relação ao tipo naturalmente existente em nós. Como os objetos, este existe nas trevas, e por esta razão se não manifesta, mas logo que vem em seu auxílio um raio de luz, o ensino, ele é apercebido, e se mostra radiante.” (ECHO DA JUVENTUDE, 1864).

A seguinte afirmação resume a importância dos periódicos. “A verdadeira expressão da civilização de um povo é o seu jornalismo e no país onde não pode existir um jornal literário, é porque nesse país não se preza nem pode haver a literatura.” (REVISTA JUVENIL, 1877).

Outra fonte que utilizo neste trabalho é o Relatório do Inspetor da Instrução Pública. Emitido a cada período por solicitação do Presidente da Província, era uma prestação de contas dos serviços que o Inspetor Público, responsável pela fiscalização das escolas na Província, deveria dar ao governo. Estes Relatórios, encontrados no Arquivo Público do Maranhão, fazem parte de um conjunto de documentos (ofícios, requerimentos, endereçados ao presidente da Província), todos relacionados com a Instrução Pública e que eram redigidos por Delegados Literários, Professores, Secretário da Instrução Pública, Comissão de Instrução Pública e pelo próprio Instrutor da Instrução Pública.



Figura 5 - Capa do Relatório dos Instrutores Públicos endereçados ao Presidente da Província (1880)

Quadro 4 - Lista dos Relatórios dos Inspetores da Instrução Pública utilizados na pesquisa

DADOS DOS RELATÓRIOS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA		
Ano de emissão	Nome dos Inspetores da Instrução Pública (emissores dos documentos)	Nomes dos Presidentes da Província (Receptores dos documentos)
1853	Luis Antonio e Silva	Senr. Dr. Eduardo Olímpio Machado
1870	Jose Correia	Senr. Dr. Braz Florentino Henriques de Sousa
1880	Antonio dos Santos Jacinto	Senr. Luis de Oliveira Lins Vasconcelos
1884	Ribeiro César de Lemos	Senr. Ovídio João Paulo de Andrade
1885	Ribeiro César de Lemos	Senr. Leandro de Godoy e Vasconcellos
1890	Manoel José Ribeiro Cunha	Senr. José Thomaz da Porciuncula

Fonte: Elaboração própria

A Figura 6 apresenta a trajetória dos documentos. Em alguns casos os professores os endereçavam diretamente para os Inspetores Públicos e estes os encaminhavam para os Presidentes da Província. Como exemplo, temos os pedidos de licença, aposentadoria e remoção da cadeira pública. O professor era quem organizava os mapas sobre as cadeiras que ministravam e estes eram coletados pelos Delegados Literários. Percebemos também a emissão de mapas sobre as frequências dos alunos da província sendo emitidos pelo secretário da instrução pública diretamente para o presidente da província. O percurso estabelecido pelo itinerário do documento se dava a partir daqueles com menor hierarquia na rede de informações.



Figura 6 - Fluxograma do itinerário dos documentos produzidos sobre a instrução pública

Os itens que constavam no Relatório do Inspetor Público faziam referência às modalidades de escolas, bem como o nível destas. Neles vinham expressas as opiniões pessoais dos relatores sobre a situação do ensino. Dentre as questões abordadas elegi, especificamente, as correspondentes à instrução pública e instrução primária pública.

As informações contidas nos Relatórios do Inspetor Público sobre a Instrução Pública eram mencionadas nos Relatórios do Presidente da Província.

Nesta pesquisa utilizei 37 Relatórios dos Presidentes da Província Maranhense, principalmente aqueles relativos aos anos de 1870 a 1889, assim distribuídos: 9 eram de Falas

dirigidas à Assembléia Legislativa Provincial e 28 eram Relatórios de transmissão de uma administração para outro Presidente da Província.

Os Relatórios eram apresentados como prestação de contas à Assembléia Legislativa Provincial, ou quando o presidente da Província deixava a presidência ou, ainda em virtude de reunião anual de abertura da Assembléia.

O número de páginas dos Relatórios variava conforme o período de permanência do presidente. A estrutura do Relatório compreendia uma introdução, na qual o presidente se dirigia à Assembléia e, posteriormente, vinham detalhados os ramos do serviço público.

As informações contidas neste documento, sobre a situação da instrução pública, dependiam do período de permanência do presidente. Em alguns casos encontrei poucos dados sobre o encaminhamento e as ações desenvolvidas em prol da expansão da escolarização pública primária.

Os discursos utilizados no Relatório são bastante eloqüentes; buscavam influenciar quem os fosse ler. Não raro encontrei nas falas um certo tom de defesa sobre as falhas no desenvolvimento da instrução ou até mesmo de exaltação sobre os feitos realizados. Quanto à Instrução Pública, algumas decisões que necessitavam de recursos orçamentários precisavam de aprovação da Assembléia Legislativa.

Além destas fontes, há os Relatórios e ofícios relacionados ao Asilo de Santa Tereza e regulamentos e leis sobre a Casa de Educandos Artífices, a Instrução Pública de modo geral.

Como veremos nesta pesquisa, na maioria dos documentos pesquisados, a relação da educação para os populares se apresentava como referência ao alcance de melhor *status* da nação e da sociedade maranhense. O progresso científico sempre era exaltado, assim como o progresso da nação, mas a ordem moral também foi um requisito importante para a sociedade civilizada, tanto que é possível percebermos uma forte referência à questão da moralidade associada aos padrões de educação. Sua ênfase se dava pela necessidade de adequação da população às regras sociais. O desenvolvimento moral e o melhoramento dos costumes tinham como foco principal as crianças e os jovens. O propósito era difundir a educação para que se pudesse distanciá-los de comportamentos desviantes dentro da sociedade. Diante dessa lógica, o cidadão iletrado era visto como um homem de modos rústicos, feroz, selvagem. Todo aquele que se encontrava distante dos bancos escolares estavam sujeitos à criminalidade.

Com base no exposto, nesta pesquisa, parto da premissa de que o processo de escolarização primária para a criança pobre e livre no Maranhão Imperial surge no cenário do

processo civilizador bem amplo da sociedade maranhense, que pretendia integrar socialmente o indivíduo regulando a sua conduta. Os processos educativos, que tinham como foco a criança pobre, possuíam como pano de fundo mudanças nas condutas e sentimentos dessa criança com o objetivo de ajustá-la a um modelo de sociedade que vinha sendo construído.

Veiga (2000), realizando uma leitura do conceito de Norbert Elias sobre o processo civilizador, afirma que o comportamento civilizado está intimamente relacionado com a organização da sociedade sob a forma de Estado. Foram as mudanças nos comportamentos sobre a delicadeza das formas de proceder e de se apresentar perante o meio social que modificaram os padrões do que a sociedade passou a exigir e restringir.

Para tanto, o Estado teve que, por meio do monopólio da força física, estabelecer formas de controle e autocontrole existentes nos espaços de formação dos diferentes grupos. O processo de escolarização primária da criança pobre e livre, observado no século XIX, era um dos focos de atuação de um Estado que começava a se organizar.

Para Elias (1993), a base do processo civilizador está nas mudanças de conduta e de sentimentos humanos, o que torna necessário estabelecer-se um autocontrole que utiliza o sentimento de vergonha para regular os instintos e afetos. A idéia é alcançar a estabilidade, uniformidade e a generalização.

A questão da uniformização e estabilidade da conduta do indivíduo se torna cada vez mais complexa devido às transformações que foram ocorrendo no tecido social. Elias (1993) aponta que a necessidade de ação deveria iniciar desde os primeiros anos de vida, pois o autocontrole individual toma uma outra abordagem, se torna complexo, diferenciado e estável.

Considero que a escolarização pública primária da criança pobre e livre teve características peculiares no cenário maranhense que podem ser reveladas por meio das políticas e ações que circundavam o projeto de instrução pública. Como a elite intelectual maranhense e os governantes já se consideravam inclusos no processo de civilização, pois eram as pessoas que possuíam o conhecimento da escrita e da leitura, encarregaram-se da condução do processo de escolarização para os populares.

Outras ações mais minuciosas também foram sendo estabelecidas no processo de escolarização primária que tinha como foco o corpo da criança ou do aluno. As instituições para a criança pobre e livre tinham o objetivo de tornar o corpo dócil, utilizando técnicas disciplinares. (FOUCAULT, 2009)

Esse controle pretendia se sobrepôr por todo o tempo de vida da criança para que este se tornasse produtivo. Durante o processo de escolarização tinha-se a transformação do

tempo de vida em tempo de trabalho. (FOUCAULT, 1999). A instituição funcionava como o lugar onde iria se formar, corrigir e reformar o corpo para adquirir aptidões, qualificando-o e tornando-o útil, ou seja, capaz de produzir, de trabalhar. (FOUCAULT, 2009).

Por isso, os conteúdos ensinados durante o processo de escolarização primária têm como pressuposto, além de desenvolver as habilidades de ler, escrever e contar, a adequar e ajustar cada vez mais produtivo na sociedade. Além disso, uma limitação contínua, moderação mais uniforme das emoções e controle do comportamento, com o objetivo de gerar na criança um autocontrole consciente e hábitos automatizados. (ELIAS, 1993, p. 196-197).

Diante do exposto, o presente estudo será apresentado em cinco capítulos. Na Introdução, relato as motivações e justificativas que me levaram à investida desta pesquisa, a delimitação do universo de pesquisa, o percurso metodológico e a caracterização das fontes primárias utilizadas.

No primeiro capítulo, identifico dentro das propostas para a escolarização pública primária da criança pobre e livre os princípios de educabilidade presentes nos discursos e nas práticas educativas. Dentre as escolas públicas primárias, resolvi tomar como foco as práticas educativas presentes nas instituições: Asilo de Santa Teresa e Casa de Educandos Artífices, por si tratarem de espaços formativos e públicos, cujo alvo era a educação da criança pobre e livre, e uma de suas atividades era a sua escolarização primária. No período em que se situa este capítulo (1855-1869), presenciei formas mais evidentes da construção simbólica da infância com base na disciplinação da criança. Os mecanismos para imposição da ordem, por meio da escolarização, são mais rígidos. Não quero afirmar com isso que durante as décadas seguintes estes tenham sumido do campo educativo, contudo percebe-se um cenário diferenciado.

No segundo capítulo, apresento as ações políticas e intervenções sociais para o desenvolvimento da escola pública primária. Abordo os dispositivos para controle e expansão do processo de escolarização primária. Desse modo, outra dinâmica se fez presente durante o período de 1870-1889 e, neste novo cenário, questões que envolvem a obrigatoriedade e fiscalização se tornam mais complexas e as ações em torno da regulamentação da instrução sofrem mudanças significativas. Práticas protecionistas geradas por associações compostas por pessoas ilustres da sociedade ganham espaço no desenvolvimento da escolarização primária da criança pobre e livre. Apesar das tentativas de organização do governo no campo político e pedagógico, foi possível perceber que o ensino primário para os populares não se desenvolveu como se esperava.

No terceiro capítulo analiso os discursos sobre as práticas de ensino que circulavam em torno da formação do professorado para a garantia e êxito na preparação da criança pobre e livre diante do projeto de civilização e ajustamento social. Era com esta preocupação que, durante o período pesquisado, propostas de criação de uma Escola Normal ficaram somente no discurso e não chegaram a obter êxito. Assim, neste capítulo, busco colocar em evidência as principais intervenções no campo das práticas pedagógicas presentes nos discursos oficiais e extra-oficiais, relacionadas com a escolarização da criança pobre e livre no período de 1855-1889.

Acredito que a contribuição deste trabalho está justamente na especificidade de sua proposta. Um estudo sobre a história da escolarização pública primária, na capital da província do Maranhão possibilitará traçar o retrato das motivações políticas e ideológicas que estavam presentes na educação escolar da criança ludovicense. A leitura sobre a escolarização primária na capital da província maranhense, na segunda metade do século XIX, permitirá visualizar uma infância especificamente maranhense.

Ao compreender a forma como foi instituído o ensino público primário, temos uma fonte para refletir sobre o desenvolvimento das instituições especificamente infantis, revelando as relações de desigualdades sociais presentes na educação escolar para a criança pobre maranhense. O destaque dado ao recorte temporal também é de suma relevância para a história da educação maranhense, visto que raramente se discute sobre as ações voltadas para a infância no período oitocentos.

CAPÍTULO I

*Retratando a Educabilidade da Criança: a escolarização
como dispositivo de controle da infância*

Neste capítulo, o meu olhar está preso à tentativa de identificar a trajetória e características peculiares da educabilidade com foco no ensino público primário e na relação deste com práticas de controle da criança pobre e livre na Província do Maranhão. Para realizar este propósito, antes considerei pertinente identificar as relações entre as concepções de infância e o seu lugar na escola moderna. Traçar esse movimento nos possibilitará perceber melhor quais as peculiaridades de uma ação educativa direcionada para as especificidades da criança, por meio de uma pedagogia voltada para as características infantis, permitindo, assim, um apuramento da análise sobre o processo de escolarização pública primária na sociedade maranhense.

1.1 Tecendo os fios entre a infância e a educação escolar para a criança no mundo ocidental

A noção que culminou com a idéia de que o lugar da criança é na escola surge da delimitação do universo infantil. Com a separação entre o mundo do adulto e o da criança, tornou-se possível delinear o que caracterizava estritamente a infância.

Esta cisão que deu origem ao grupo geracional infância foi marcada por uma construção simbólica de que a criança como ser que não possui linguagem e por ser dependente do adulto precisava ser orientada e conduzida socialmente. Como Sarmiento (2005) afirma, esta forma de pensar a criança, membro de um grupo geracional inferior, teve uma construção com bases filosóficas e pedagógicas que passou a regular as relações sociais entre os dois grupos geracionais (adulto e infância) e a regular o modo de funcionamento das instituições para a criança.

A história da infância nos possibilita realizar uma leitura sobre os condicionantes sociais que constituiu a infância como um grupo com um estatuto social diferenciado. A partir desta diferenciação se estabeleceram formas sociais de adequação da criança, produzidas a partir dos discursos pedagógicos sobre a educação da criança.

Como afirma Heywood (2002), o conceito de infância é a noção de que a criança pode ser diferenciada do adulto de várias formas. Diante disso, todas as sociedades tiveram um conceito de infância específico. Dessa forma, as concepções de infâncias se relacionam com a forma de distinção do conceito de infância, que devem considerar o tempo e um determinado lugar histórico.

Assim, pretendo apresentar as discussões sobre como ocorreu a delimitação do grupo geracional infância nas sociedades ocidentais do mundo europeu, e como essas discussões contribuíram com a construção do discurso sobre as características da infância e as formas de como pensar a educação da criança.

No campo historiográfico, existe um grande debate sobre quando a infância passou a ser foco de atenção. Segundo Áries (1981), no mundo medieval não havia um período transitório para se chegar à fase adulta, as crianças eram percebidas como pessoas de menos idade.

Heywood⁶ (2004) afirma, em seu livro “Uma história da infância”, que não há um consenso sobre o surgimento da concepção de infância. Este autor compartilha da idéia de que na Idade Média a infância não foi tão ignorada como afirma Áries (1981), mas “definida de forma imprecisa e por vezes desdenhada.” Na verdade segue-se a linha de pensamento de que o mundo medieval teve algum conceito de infância, porém, essa concepção era muito diferente do que é presenciado na modernidade.

Para Áries (1981), a descoberta da infância ocorreu no século XII. Contudo, havia uma “indiferença marcada” que poderia ser notada no mundo das imagens e dos trajes destinados às crianças da época. Para ele, isso “[...] comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real.” As mudanças com relação a essa concepção são mais bem evidenciadas no fim do século XVI e durante o século XVII, quando “[...] os sinais de seu desenvolvimento tornam-se particularmente numerosos e significativos”. Este período é muito importante, pois se torna um marco para o sentimento⁷ em relação à criança. (ÁRIES, 1981, p. 28).

Também no mesmo campo de discussão, Heywood (2004) defende a idéia de que na verdade a infância foi descoberta “mais uma vez” no século XVI e XVII e aponta algumas justificativas para tal acontecimento que redirecionou o olhar sobre a criança. Dentre estes temos a Reforma, com o puritanismo, que começou a questionar sobre a natureza da criança e seu lugar na sociedade.

Neste período, ainda se convivia com diferentes valores no que diz respeito às crianças, havia aqueles que as consideravam como fardos e as associavam à encarnação do

⁶ Heywood (2004) no primeiro capítulo de sua obra apresenta um construto teórico amplo sobre as impressões e pesquisas que contemplam a infância e os principais momentos de transformação da história das idéias nessa esfera entre o início da Idade Média e o período contemporâneo.

⁷ Para Áries (1981, p. 99), sentimento de infância não é o mesmo que afeição pela criança. Aquele está relacionado com a consciência sobre as especificidades de uma vida infantil que se diferenciam da vida adulta. Ao falar que na Idade Média não havia um sentimento de infância, este não quer afirmar o mesmo que, naquela época, a criança era desprezada, abandonada ou negligenciada.

pecado original, opinião crescente entre os católicos e reformistas. E, havia os que insistiam que a criança era merecedora de atenção e que esta deveria ser preocupação do campo educacional.

Autores como Gagnebin (1997) e Guido (1999) tratam da noção de infância relacionando-a com o pensamento filosófico e afirmando que

[...] entre o pensamento filosófico e a infância as ligações são estreitas e tão antigas como a própria filosofia [...] reflexão filosófica e reflexão pedagógica nascem juntas, porque é em redor da questão da Paidéia que se constitui o primeiro 'sistema' que autodenomina de 'filosófico' o pensamento de Platão. (GAGNEBIN, 1997, p. 83).

Nessa perspectiva, temos a existência de duas formas de entendimento sobre a infância. Na primeira “[...] a infância é um mal necessário, uma condição próxima ao estado animalesco e primitivo, e que como as crianças são seres privados de razão elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas.” (GAGNEBIN, 1997, p. 85). Tal visão possui sua origem no pensamento de Platão e chega com bastante força na pedagogia cristã.

Assim, a infância representa a potencialidade que existe no homem para o mal, reflexo vergonhoso do pecado, que se expressa justamente na forma animalesca pela ausência da linguagem oral. Esta concepção é aceita e validada por Santo Agostinho: “[...] cada criança manifesta desejos e ódios, cuja intensidade desproporcional será justamente censurada numa idade mais avançada e que só é tolerada nela, na criança sem fala nem razão, porque ela é fraca, portanto e felizmente, impotente.” (GAGNEBIN, 1997, p. 87-88).

Em ambas as perspectivas a palavra infância não se relaciona a certa idade, mas “[...] àquilo que caracteriza o início da vida humana: a incapacidade, mais a ausência de fala (do verbo latim *fari*, falar, dizer, e do seu particípio presente *fants*). A criança, o *in-fans*, é primeiro aquele que não fala, portanto aquele animal monstruoso” (GAGNEBIN, 1997, p. 87).

O segundo modo de perceber a infância, também originado em Platão, atravessa o Renascimento com Montaigne e nos alcança com os escritos de Rousseau. Afirma-se que é inútil encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos. Aqui a educação deveria ser entendida como um ato de amor em relação ao respeito às faculdades naturais da criança.

Desse ponto de vista, a criança passa a ter uma dupla imagem, julgada ora como boa, ora como má. É no século XVI que percebemos ações mais contundentes em relação ao

ser criança; a idéia do ser incapaz serviu de motivo para a preocupação com os cuidados da higiene e da instrução.

Para Gagnebin (1997) Monacorda (2002), foi Rousseau (1712-1778) que revolucionou a pedagogia com sua representação sobre a infância, pois,

[...] em vez de corrigir a natureza infantil e de querer o mais rapidamente possível torná-la adulta, o educador do Emílio deve, ao contrário, escutar com atenção a voz da natureza da criança, ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas oriundas da maturação natural das faculdades infantis (GAGNEBIN, 1997, p. 93).

Assim, podemos afirmar que este foi um passo importante para a transformação da concepção de infância que influenciou o âmbito educacional. Como consequência de tal visão, se passa a ter a necessidade de “isolar os pequenos” em uma “escola alternativa” onde se considere o ritmo natural do seu amadurecimento. Desse modo, “[...] *in fans* não é mais, pois, o rastro vergonhoso de nossa natureza corrupta e animal, mas sim, muito mais, o testemunho precioso de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros” (GAGNEBIN, 1997, p. 94).

Monacorda (2002) afirma ainda que a Reforma Protestante propiciou a difusão da instrução popular e moderna, além de levantar importantes questões sociais concretas, pois, a partir dela, se passa a falar de uma instrução útil para as classes subalternas, observando o valor laico e estatal da instrução, distanciando-a do domínio dos clérigos. Passa a ser, então, direcionada pelo próprio Estado. Um “[...] testemunho da força também educativa da Reforma no plano político é o fato de que a própria autoridade imperial teve que assumir esta nova concepção de uma escola pública para a formação dos cidadãos.” (MONACORDA, 2002, p. 199).

Nota-se que a categoria criança vai sendo mais bem determinada na modernidade e sofrendo uma evolução significativa no momento em que se consolida a sistematização de princípios e formas mais elaboradas de orientação da educação. Coaduna-se com esse processo o surgimento de grandes correntes pedagógicas que re-significam o local e o valor da infância no sistema de formação capitalista.

A esse respeito, Gómez (1994, p.15) afirma o seguinte:

[...] em primeiro lugar, existe uma indeterminação da categoria criança, que veio desde os primórdios até o fim da modernidade; em segundo lugar, aparece a formulação explícita desta categoria – que se deu quando da criança foi separada da simbiose com o adulto, e que teve seu início no fim da modernidade, momento em que se consolida a sistematização de princípios e formas mais elaboradas de orientar a educação, gerando condições para a formação de grandes correntes pedagógicas conhecidas.

Através da visão humanista, o modo de se pensar a educação começou a ser concebida com base em orientações investigativas pela experiência ou demonstração; o homem saindo de uma condição servil passa a ser o centro dos questionamentos e soluções das indagações sobre sua existência no mundo.

Como comenta Áries (1981), os educadores católicos e protestantes desempenharam um importante papel ao desenvolver idéias de como a criança deveria ser educada, despertando um sentimento de respeito ao mundo infantil. O mesmo se pode associar ao lugar da criança no mundo social. Essa nova posição vai gerar dois tipos de sentimento: o da paparicação e o da exasperação. Tais sentimentos inspiraram a educação voltada para a criança até o século XX. Segundo Áries (1981, p. 104), “O apego à infância e a peculiaridade não se exprimia mais através da distração da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral”. Assim, a racionalidade e disciplina dos costumes começam a se expressar como temáticas frequentes para direcionar as ações educacionais para as crianças.

Rosa (2001) afirma que os progressos científicos a partir do século XIX e o processo de racionalização através da organização do trabalho científico foi cada vez mais se aperfeiçoando. Estas mudanças no âmbito social, político e cultural também foram sentidas no campo da educação.

No que diz respeito à renovação no âmbito educativo, a educação da criança passa a ganhar mais destaque. Como afirma a autora da citação abaixo, a natureza infantil começa a fazer parte do fio condutor que iria ajudar a pensar as práticas educativas desenvolvidas no âmbito escolar. Desse modo,

Graças à influência de Rousseau, que havia insistido na necessidade de basear o processo educativo nas peculiaridades da mente infantil, *começam os pedagogos do século XIX a se inclinar para o estudo sistemático da natureza da criança como ponto de partida para o desenvolvimento de suas teorias e práticas educativas.* Essa preocupação aparece, sobretudo, em Pestalozzi e em seus discípulos: Herbart e Froebel. Ambos seguiram as idéias pedagógicas do mestre como ponto de partida para a elaboração de um sistema pedagógico próprio; isso porque a doutrina de Pestalozzi era mais prática e sentimental em comparação com as de Herbart e Froebel, mais filosóficas e sistemáticas. (grifo nosso) (ROSA, 2001, p. 243).

1.1.1 Por uma Pedagogia para a Criança

Começo nosso discurso sobre a pedagogia da criança a partir do teórico mencionado como “Pai” da pedagogia contemporânea, Jean Jacques Rousseau⁸ (1712-1778), filósofo de língua francesa, que foi o condutor da chamada “revolução copernicana” no âmbito da pedagogia, por colocar a criança como centro do processo educativo. (CAMBI, 1999).

[...] opôs-se a todas as idéias correntes (da tradição e do seu século) em matéria educativa: desde o uso das fraldas até o “racionar” com as crianças e o primado da instrução e da formação moral; *elaborou uma nova imagem da infância*, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável, mas também autônomo como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais. (CAMBI, 1999, p.343).

Esta nova percepção sobre o universo da criança foi desenvolvida a partir da obra “Emílio ou da Educação⁹”. Nesta obra Rousseau apresenta um tratado de como deveria ser a educação da criança. Na primeira fase da vida, que corresponde aos dois primeiros anos de idade da criança, deve-se permitir o contato dela com o mundo pelos sentidos, por isso o foco está em deixá-la desenvolver-se fisicamente e possibilitar-lhe liberdade de movimento. Neste período a criança aprende a falar, a comer e a andar quase ao mesmo tempo. (ROSA, 2001).

A partir dos 2 anos até os 12 anos, Rousseau afirma que a criança ainda se encontra na idade da natureza. Nesse momento é que se inicia a educação da sensibilidade, pois a inteligência vem posterior a sensibilidade da criança. Isso significa retardar o que ele chama de educação intelectual, que deveria começar somente após os 12 anos, quando começaria a ter acesso aos livros. Até então a criança deve aprender a ler, fazer leituras úteis e caso queira se dedicar a esta deve ser feito segundo seu próprio interesse. (PISSARA, 2002, p. 63).

Como afirma Cambi (1999) os temas propostos por Rousseau repousam em três grandes bases presentes em toda a pedagogia contemporânea, são elas: o puericentrismo, a aprendizagem motivada e a dialética autoridade-liberdade. Estes pilares, estão relacionados a crítica que o teórico faz à educação aplicada nos colégios, que tinha como ponto de destaque o intelectualismo, a aprendizagem livresca, habituando a criança a imitar os adultos e prepará-las para práticas inaturais de boas maneiras e da conversação.

⁸ Jean- Jacques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça, de família calvinista. Sua mãe, filha de um pastor protestante, veio a falecer quando o filho tinha apenas uma semana de idade. Seu pai, relojoeiro famoso, educou-o de forma irregular, saturando-o com leituras. (ROSA, 2001, p. 193)

⁹ Emílio é o nome de um aluno ideal criado por Rousseau Esta é uma obra que está dividida em cinco livros. No 1º livro, trata da educação desde o nascimento até 2 anos. No 2º livro abrange o período de vida que vai dos 2 aos 12 anos. No 3º livro temos o período que vai dos 12 aos 15 anos. Dos 15 aos 20 anos temos o 4º livro. No 5º livro trata-se da consagração à educação de Sofia, destinada a ser esposa de Emílio. (ROSA, 2001, p. 194-197)

A educação deveria ocorrer de acordo com o processo de crescimento. O importante era deixar que a criança se desenvolvesse naturalmente e livremente. Através das próprias exigências que o processo de crescimento impõe e da curiosidade natural da criança, ela passaria por experiências no campo da religião, intelectual, moral e sentimental. (CAMBI, 1999).

Assim, a educação não poderia ocorrer de forma rígida: tanto a aprendizagem intelectual quanto a ética deveria pautar-se no contato com o mundo, sem influências negativas dos homens.

Nesse sentido,

O importante é não acelerar esse crescimento natural e deixar à natureza o tempo de desenvolver-se livremente. Por conseguinte, Rousseau não fixará para o Emílio nem horários nem programas demasiado rígidos e minuciosos, mas se valerá de uma 'liberdade bem regulada', que exclui 'lições verbais' e 'castigos' e que reconhece ao menino o direito de manifestar 'o amor de si próprio' (que é bom e útil em si), isto é, sua livre iniciativa, mesmo que seja sob o olhar vigilante do pedagogo. (CAMBI, 1999, p. 351).

Apesar da ênfase no crescimento natural, Rousseau não dispensou totalmente a possibilidade das punições na prática educativa: “[...] as faltas cometidas devem ser corrigidas com punições que sejam uma seqüência ‘natural’ daquelas e não com grandes sermões ou castigos incompreensíveis.” (PISSARA, 2002).

Embora as pedagogias, presentes neste período, sejam diferentes entre si, todas apontam para um mesmo norte; isto é, o de “[...] salvaguardar, sobretudo a ordem social e o crescimento de uma sociedade colaborativa e pacífica no seu interior.” (CAMBI, 1999, p. 409)

Em Pestalozzi, por exemplo, observamos a relação entre a pedagogia e a sociedade por meio da disciplina e do trabalho. A formação do homem devia ser exercida a partir do desenvolvimento da liberdade e da participação na vida coletiva, econômica e social. Como afirma Cambi (1999, p. 409), “[...] é na liberdade que Pestalozzi (como depois Fichte e Froebel) indica a função sociopolítica e, portanto ideológica da educação”.

João Henrique Pestalozzi (1746-1827), pedagogo genebrino, um entusiasmado seguidor de Rousseau, “[...] aceita a tese da bondade inata; por isso, dedica, de preferência, cuidados especiais à educação da criança.” (ROSA, p. 228). Os princípios rousseauianos da educação segundo a natureza, da educação familiar e da finalidade ética da educação fazem parte da pedagogia de Pestalozzi. (CAMBI, 1999).

Como uma de suas preocupações era com os pobres, para ele a educação era posta como uma obra de caridade. O problema social dizia respeito à educação, à formação moral, à

consciência e ao amor ao semelhante. Assim, a aprendizagem deveria ser natural e renegar qualquer tipo de coerção. (ROSA, 2001).

Pestalozzi partiu da idéia de Rousseau sobre a importância educativa da família, mas ele foi mais insistente, considerava a família como a célula do organismo social. A mãe deveria ser a primeira mestra e educadora da criança e iniciá-la na vida moral. Quanto à formação moral, para ele tanto a educação religiosa quanto a educação moral eram uma coisa só: deveriam se pautar na “[...] formação de bons sentimentos capazes de conduzir, por si só, o homem a praticar o bem e a evitar o mal”. (ROSA, 2001, p. 238).

Pestalozzi acreditava que a obra educativa fará, um dia, desaparecer a ignorância e a miséria do povo. Superando o liberalismo da Revolução Francesa, percebia claramente as grandes falhas de uma educação pelo Estado. É preciso fazer-nos homens para fazer-nos cidadãos. (ROSA, 2001, p.234).

Este pedagogo chegou a dirigir algumas instituições educativas para crianças abandonadas e pobres, e foi nestas que desenvolveu os princípios de seu ensino, com base no método intuitivo e ensino mútuo. Para ele a aprendizagem deve ter como ponto de partida a intuição, ou seja, contato direto com o meio; a criança deve se habituar a observar. Quanto mais os sentidos forem experimentados no meio mais se desenvolverá sua intuição e assim o ensino ocorrerá de modo natural. (ROSA, 2001).

[...] essa didática da intuição segue as próprias leis da psicologia, a infantil em particular, que ‘procede gradativamente da intuição de simples objetos para a sua denominação e desta para a determinação das propriedades, isto é, a capacidade da sua descrição e desta para a capacidade de formar-se um conceito claro, isto é, de defini-los. (CAMBI, 1999, p.419).

Outro teórico que marcou o século XIX foi Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Filósofo alemão, chegou a ter contato com Pestalozzi em 1799, tendo sido influenciado por sua doutrina.

A filosofia de Herbart, como afirma Cambi (1999, p. 432) “[...] tem como objeto e fim ‘o governo das crianças’ e foi sendo elaborada pela colaboração da psicologia e da ética, que resultam como os elementos estruturais e caracterizantes dos seus aspectos científicos enquanto definem rigorosamente seus ‘meios’ e ‘fins’.”

Em sua doutrina coloca a Pedagogia como uma ciência que depende da Moral e da Psicologia. A educação, para Herbart, deve se realizar pela instrução, que permitirá alcançar os fins da educação. Estes ele apresenta como sendo: 1. necessários – que é a moralidade, conseguida através da formação do caráter e 2. contingentes – prepara os educandos para aquilo que não se pode prever; essa preparação deve ocorrer pelo desenvolvimento da capacidade de natureza física e espiritual. (ROSA, 2001, p. 245).

É a moral o elemento central da pedagogia de Herbart. “A única e total obra da educação pode ser resumida na – Moralidade.” (ROSA, 2001, p. 258). Assim, o governo sobre a criança deveria se dar pelo objetivo de transformar a natureza da mesma - selvagem, rude, desregrada em um comportamento ajustado à uma boa conduta.

O objetivo final da pedagogia permanece o de formar o homem e formá-lo como totalidade harmônica e como pessoa responsável, mostrando a importância do ‘caráter’ no âmbito da educação moral e da educação estética. (CAMBI, 1999, p. 431).

O ato de governar, para Herbart, é um exercício que deve prolongar-se durante todo o ensino voltado para a criança, com o objetivo de ajustamento social. Este exercício deve se realizar no âmbito da autoridade e não das ameaças. Tomando o ato de governar como princípio formativo, cabe ao educador apresentar uma postura que reflita o futuro que se almeja à criança. Como enfatiza Cambi (1999, p. 433) “[...] o governo, em parte, consiste em *evitar prejuízos para os outros e para a própria criança*, em parte, em evitar o conflito, que por si mesmo um inconveniente e, enfim, *em evitar a colisão, que conduziria a sociedade ao conflito.*” (grifo nosso)

Assim como Pestalozzi, Herbart toma a intuição como ponto de partida do ensino. Para ele o ensino deve ocorrer do concreto para o abstrato, e a percepção sensorial dos objetos ajudaria no desenvolvimento do raciocínio. Pois,

Antes de começar a educação formal a criança acumula muito da sua experiência sensorial. A mente do educando deverá elevar-se do plano sensorial do concreto para o plano mais alto do conhecimento científico; a sensação e percepção para o conceito, julgamento e raciocínio. (ROSA, 2001, p. 256).

Com base nestes princípios, Herbart apresenta cinco passos formais que o ensino deverá percorrer: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. (ROSA, 2001).

Cada um deve receber a educação segundo suas aptidões. Para ele, os castigos são pouco instrutivos, pois incutem o medo na criança. Contudo, são um mal necessário, que serve para controlar a vivacidade excessiva da criança e também serve como uma ameaça. Ressalta a necessidade de firmeza no trato com as crianças e que a disciplina severa deve ter como objetivo incutir-lhes determinadas normas de conduta. (ROSA, 2001).

Outro teórico que influenciou muito a forma de se ensinar às crianças foi Friedrich Fröebel (1782-1852). Como pedagogo do romantismo, parte do princípio de que, a despeito dos grandes feitos de Pestalozzi, este deixou uma fragilidade com respeito ao método de ensino destinado à primeira infância. (CAMBI, 1999). Apesar de ser seu admirador, como menciona Rosa (2001, p. 262), Fröebel, “[...] chegou à conclusão de que, ainda que Pestalozzi

houvesse se adiantado muito em relação aos seus antecessores, estava longe de formar com suas idéias uma perfeita ciência da educação.”

Ao pensar em um sistema de educação especialmente para a primeira infância, Froebel fundou institutos voltados para a educação da criança. O que teve maior êxito, e futuramente maior notoriedade foi o primeiro jardim de infância, conhecido como Kindergarten, em Blankenburg, na Alemanha. (ROSA, 2001). Esta instituição possuiu uma marca peculiar por se distanciar dos tipos de estabelecimentos infantis existentes até então direcionados para a criança. (CAMBI, 1999).

Além da organização dos jardins de infância, outros aspectos de relevância no pensamento educativo de Fröebel foram: a concepção de infância e a didática para a primeira infância. Esta foi bastante difundida na prática escolar do século XIX.

Como pedagogo do romantismo, a busca pela harmonia entre a natureza e o homem revela este princípio quando trata sobre a infância. Segundo ele é na criança que encontramos os germes de tudo o que há de melhor na natureza humana. Assim, a formação e o desenvolvimento somente ocorreriam quando o homem, ao receber as informações do mundo exterior, as interiorizasse, caso contrário, não haveria processamento de informação. Aqui, Froebel segue a lógica da aquisição de conhecimento a partir do concreto para o abstrato, do que é conhecido para o desconhecido. (ARCE, 2002). Como isso pode ser trabalhado no universo infantil revela toda a concepção de infância presente na sua teoria.

É necessário, portanto, reforçar na criança a sua capacidade criativa, a sua vontade de mergulhar no mundo-natureza, de conhecê-lo, dominá-lo, participando da sua atividade criativa com o sentimento e pela arte (com cores, ritmos, sons, figuras etc.). Assim a atividade específica da criança é o jogo, que é também o mais alto grau do desenvolvimento do espírito humano, e já na infância, é uma atividade séria. (CAMBI, 1999, p. 426).

Tanto para Pestalozzi quanto para Fröebel a percepção seria a base da educação do homem, contudo, este foi mais além, afirmando que a percepção também era o alicerce para a aquisição da linguagem. Assim, o contato sensorial era o ponto de partida da educação. O realce dado por Fröebel sobre a questão da percepção também contribuiu para uma nova perspectiva de se pensar o fazer pedagógico. A atividade lúdica se apresenta para este teórico muito mais como um reconhecimento teórico de sua importância; ela foi idealizada de modo prático no ambiente escolar. (ROSA, 2001). O jogo e a arte são vistos como formas de exteriorização do mundo percebido pela criança, modo como ela trabalha com as coisas concretas. (ARCE, 2002).

Neste aspecto,

Para realização do autoconhecimento com liberdade, Fröebel elege o jogo como seu grande instrumento que juntamente com os brinquedos, mediará o autoconhecimento através do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina de cada criança [...]. Neste ponto *Fröebel foi pioneiro por reconhecer o jogo e a brincadeira como as formas que a criança utiliza para expressar como vê o mundo, além de serem geradores do desenvolvimento na primeira infância*. Por isso, Fröebel considera a brincadeira uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança. (grifo nosso) (ARCE, 2002, p. 60).

Outro princípio incorporado por Fröebel de Pestalozzi foi a idéia de que “[...] a mulher, mais especificamente a mãe teria um papel decisivo na educação infantil, cabendo a ela desenvolver atividades que explorassem o potencial da criança no que diz respeito às formas de percepção do mundo exterior”. (ARCE, 2002, p. 43).

Cambi (1999) afirma que a pedagogia que se desenvolveu no período oitocentista é o retrato de um século em que o triunfo burguês vivia com medo do socialismo-comunismo. A pedagogia e a educação se afirmam como elementos-chave para o controle social.

É que

As burguesias têm freqüentemente uma visão paternalista da educação: o povo deve ser educado para evitar desordens sociais, formando-se pelos valores burgueses da laboriosidade, da poupança, do sacrifício. Mas existem também na própria burguesia pedagogos que visam à emancipação do povo, seus direitos sociais e políticos, entre os quais o da instrução, assim como o da educação (em idade infantil, em condições higiênicas melhores, em instituições não degradadas etc.). (CAMBI, 1999, p. 409).

No século XIX a preocupação com a educação da criança pode ser percebida em diferentes locais. As instituições educativas coadunavam-se com um projeto de organização da sociedade que girava em torno do consenso social para estabelecimento de uma nova ordem social, política, cultural e econômica.

Nesse momento aprofundam-se questões sobre o melhor espaço para se educar as gerações jovens da sociedade. Novos valores são estabelecidos e com a intensificação do processo de laicização e racionalização, a família e a Igreja são intimadas a abrir espaço para outros locais formativos.

Essas idéias pedagógicas influenciaram o período oitocentista e repercutiram de modo nítido nas discussões sobre a organização do ensino que tinha como base a criança. Talvez essas referências pedagógicas tenham tardado se concretizar no cenário maranhense, mas é visível que, de algum modo, elas se fizeram presentes no processo de escolarização pública primária.

1.2 A institucionalização da infância: prática de controle social para educar e civilizar a criança maranhense

Com o processo de institucionalização da infância, delimitou-se o universo de atuação sobre a criança; as ações educativas tornaram-se mais incisivas e se estabeleceram de acordo com o projeto social para conformação de um novo modo de vida que se instituía. A escolarização primária se constituiu como prática de controle sobre a conduta e vida da criança.

No século XIX, com o objetivo de salvaguardar o homem da ignorância, a educação não poderia ser privilégio de poucos, desse modo, o valor da instrução deveria ser estendido a todos. Era com essa perspectiva que os jornais¹⁰ da Província do Maranhão deste período enfatizavam a necessidade de ampliar a oportunidade de educação para as classes populares.

As instituições voltadas para o cuidado com a criança pobre e livre em São Luís, no século XIX, apresentam uma proposta de profissionalizá-las, no caso dos meninos, e educar as meninas para prendas domésticas. Mas também, e principalmente, de iniciá-las no mundo da escrita, da leitura, do cálculo e da educação moral.

É a partir da década de 1830 que observamos com maior intensidade nos discursos oficiais e extra-oficiais os ganhos que a educação proporcionaria para a nossa sociedade. Assim, ao retratar as miudezas das instituições de ensino, pretendo centrar-me nas iniciativas educacionais direcionadas para a infância em São Luís entrelaçadas com o projeto social mais amplo de propagação da instrução.

Desse modo, busco colocar em evidência formas de educabilidade da criança pobre na capital da Província maranhense na segunda metade do século XIX, analisando os discursos sobre a infância a partir dos jornais de época e sobre a forma de organização destes espaços e de seu caráter educativo. Para tanto, não irei estudar todas as modalidades¹¹ institucionais presentes a partir da segunda metade do século XIX em São Luís. Para a análise escolhi duas instituições para crianças desvalidas: o Asilo de Santa Teresa, destinado às

¹⁰ Nos jornais *O Archivo* (1846), *A Estrella da Tarde* (1857) e *Echo da Juventude* (1864) percebem-se uma unidade no discurso quanto à expansão do ensino para os homens livre e pobres da cidade de São Luís.

¹¹ Como afirma Rizzini (2004, p. 22), “[...] desde o período colonial, foram sendo criados no país colégios internatos, seminários, asilos, escolas de aprendizes artífices, educandários, reformatórios, dentre outras modalidades institucionais surgidas ao sabor das tendências educacionais e assistenciais de cada época.”

meninas órfãos de pai e mãe ou somente de pai e, a Casa de Educandos Artífices – instituição que cuidava de meninos órfãos e educava-os.

Segundo Cambi (1999, p.493-498), é na Europa, no período oitocentista, que ocorre o que ele designa de “crescimento social da escola”. A extensão da escola para os “filhos do povo” progressivamente foi delineando um sistema escolar que ocorreu de modo muito lento; a princípio foram as escolas particulares, com a metodologia do ensino mútuo, que garantiam certa cultura para os filhos do povo.

Com o crescimento das cidades, a vida urbana se torna mais intensa e a criança passa a ser elemento para justificar ações dos poderes públicos. No século XIX as instituições infantis para os menos favorecidos são criadas com o propósito de difundir a boa moral e a recusa às práticas e condutas desviantes do padrão de civilidade que uma nação poderia vivenciar.

Para Foucault (2009), tais instituições não passavam de aparelhos disciplinares, que tinham como um de seus princípios a reclusão em claustro, pois foram criadas com o objetivo de estabelecer um “antídoto” contra a vadiagem, desorganização das cidades, devido a aglomerações dos habitantes, que se deu por fatores diversos, como a exemplo do processo migratório do interior para a capital da Província. O intuito era moldar as crianças para ajustá-las produtivamente na sociedade.

Foucault (1999) afirma que as instituições como escola, asilos, dentre outras a partir do século XIX possuem duas tendências: controle moral e controle social. Uma se caracteriza pela vigilância social oriunda da ação do grupo sobre indivíduos do grupo e a outra a vigilância e controle exercido pelo Estado.

Pode-se, portanto, opor a reclusão do século XVIII, que exclui os indivíduos do círculo social, à reclusão que aparece no século XIX, que tem por função ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação ou correção de produtores. Trata-se, portanto, de uma inclusão por exclusão. Eis porque oporei a reclusão ao seqüestro; a reclusão do século XVIII, que tem por função essencial a exclusão dos marginais ou o reforço da marginalidade, e o seqüestro do século XIX que tem por finalidade a inclusão e a normalização. (FOUCAULT, 1999, p. 114).

Ao imprimir seu caráter normalizador, as instituições buscam controlar o tempo de vida dos indivíduos. Os aparelhos de produção cuidam para que o tempo de vida de cada um seja transformado em tempo de trabalho. Para tanto, é necessário o controle do corpo e este “[...] deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar”. (FOUCAULT, 1999, p. 119). Assim, quanto mais cedo este processo for imposto maior será o número de corpos dóceis existentes na sociedade, ou seja, um corpo transformado em força de trabalho.

As instituições voltadas para a infância desvalida, presentes no século XIX apresentavam um caráter normalizador. Como aparelho de produção, organizavam todo o tempo das crianças, de modo que as atividades de cunho educativo estavam voltadas para a educação da moral, ensino das primeiras letras e ensino de um ofício.

Desse modo, o tempo se tornava produtivo. Além disso, o fato de as crianças não estarem mais nas ruas sem perspectiva de vida, tornava estas instituições fundamentais para aquelas que não tinham quem se responsabilizasse por sua educação.

Percebemos que o discurso da propagação do ensino se entrelaçava com a ação de controle sobre o tempo de vida útil da criança, estabelecido a partir da criação de instituições educativas, que se apresentavam como elemento de um projeto mais amplo de progresso da nação.

Na Província maranhense, as iniciativas adotadas nos países europeus serviam de justificativa para demonstrar, principalmente para aqueles que eram contra a ampliação da instrução para os populares, o grau de desenvolvimento que nossa nação poderia adquirir seguindo tais exemplos.

Países como Alemanha, França, Inglaterra são apontados como nações de alta civilização e buscam o melhoramento moral. Já se foi o tempo em que a ilustração popular era considerada como um perigo para os tronos e para a ordem; esse velho e infundado preconceito da idade média caiu para nunca mais levantar-se ante os verdadeiros princípios sociais da atualidade, cuja benéfica influência vai sendo devidamente apreciada na marcha progressiva da humanidade, qualquer que seja a face por que a queríamos considerar. (ECHO DA JUVENTUDE, 1865).

Tal instrução prestaria um serviço para a adequação aos princípios de civilidade e dentre estes estaria a aquisição de comportamento e idéias de uma moral voltada para os deveres na construção de uma nação moderna. Neste caso, como demonstra o inspetor Luis Antonio e Silva, tal educação deveria ser estruturada de acordo com as aptidões que derivavam da condição que cada cidadão ocupava na sociedade.

As ocupações do homem, Ex^{mo}. Snr., nas cidades bem organizadas dividem-se em três ramos principais, são: os trabalhos manuais; os industriais; e os científicos. Admitindo esta divisão que é exata, se considerarmos que grande parte da população em todos os países se entrega exclusivamente aos trabalhos manuais (abstraindo-nos da população escrava no nosso, á qual ainda, por assim dizer se acha exclusivamente confiada a altura das terras etc.) reconheceremos desde logo, que para ela se não pode exigir preparatórios de grande monta; e a não ser o desenvolvimento de sua razão, e o aperfeiçoamento do seu caráter, o de que ela mais precisa é de saúde e de força, e de conhecimentos elementares como sejam ler, escrever, contar, etc. as escolas públicas destinadas para esta classe têm nos países civilizados merecido sempre a atenção do Estado; porquanto a educação de classe tão numerosa como esta interessa não só á humanidade, como ao Estado, visto ser de suma importância sua educação tanto para o desenvolvimento da riqueza do país, como para aqueles, que participam dessa educação. (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO MARANHÃO, 1853).

O homem só poderia alcançar o estado de civilidade através da educação, pois esta iria adequá-lo aos padrões de comportamento exigidos para uma nação moderna. A educação popular se coloca como uma necessidade e um instrumento para controle e ordem social.

A sociedade de modo geral, principalmente a elite intelectual, retratada por aqueles que já haviam tido acesso à educação e que faziam uso das ferramentas da escrita e da leitura para divulgar seus ideais, comungava da necessidade de propagar uma educação para aperfeiçoar cada vez mais o estado de quase civilidade em que se encontrava a Província do Maranhão. “[...] estabeleça-se um bom regime de educação e execute-se ele fielmente; escolhendo-se para esse mister homens próprios, que tenham gosto para ensinar e ver-se-á então, se a estatística dos crimes não decresce espantosamente.” (A ESTRELLA DA TARDE, 1857). A proposta era apostar na educação, mas numa educação para transformar o estado de calamidade no qual se encontrava a sociedade.

Como nos revela o Diretor do Asilo de Santa Tereza, Francisco Sotero dos Reis (1869), o cuidado com a criança pobre e desvalida estava em assegurar ações que pudessem distanciá-la do convívio de condutas maléficas, visando o favorecimento de todos os membros da sociedade, visto que

Quanto mais vítimas do abandono e da miséria puderem ser arrancadas a morte prematura, ou prostituição, para serem convertidas em boas mães de família, e mulheres dedicadas ao trabalho, tanto maior benefício se fará à sociedade, que muito lucrará em ver melhoradas, no que for possível, a sorte de seus membros. (RELATÓRIO DO DIRETOR DO ASILO DE SANTA TERESA, 1869).

A ênfase na educação das crianças fazia parte do projeto de reforma do Estado, que tinha como foco medidas de controle moral, pautadas nos ideais de racionalidade científica: ordem e progresso. Tudo justificado na necessidade de organização da vida urbana para transformar e modernizar¹² as cidades, assim como inculcar novos hábitos e costumes na população.

Por isso no século XIX não raro notamos a referência à moral que deveria ser instituída ou cuidada. Com o processo de laicização, a moral não deixou de se fazer presente nos discursos voltados para a questão da educação, insistia-se na importância daquela, mas, ao mesmo tempo, os princípios religiosos do ato moral deveriam ser deixados para trás quando se pensava em educar.

¹² O termo modernização será utilizado neste trabalho com a seguinte definição: processo de mudança econômica, política, social e cultural que ocorre em países subdesenvolvidos, na medida em que se direcionam para padrões mais avançados e complexos de organização (...). Parte da referência implícita ou explícita a uma dicotomia entre dois tipos ideais: a sociedade tradicional (que em algumas versões também pode ser chamada ‘rural’, ‘atrasada’ ou ‘subdesenvolvida’) e a sociedade moderna (ou ‘urbana’, ‘desenvolvida’, ‘industrial’). OUTWHAITE e BOTTOMORE, 1996, p. 477-478.

1.2.1 Formas de Ensinar, Modos de Aprender

É interessante notar como o movimento de associação entre a educação das crianças e os pilares da modernidade sustentados na moralidade, civilização e progresso vinha sendo difundidos no meio social maranhense.

O Jornal “A Estrella da Tarde” (1857) apresenta uma edição com a seguinte citação “L’education des enfants devroit être un des principaux soins du gouvernement.” A importância da ação educativa desde a mais tenra idade, estava em moldar o indivíduo de acordo com os princípios para o bom convívio social. Nesta edição, o artigo começa a questionar sobre o que seria do homem se não existissem as leis, se não reconhecesse a religião e se não houvesse um chefe para reger a nação e se não se sujeitasse aos seus mandatários.

Discorre, ainda, que estas coisas são necessárias para conciliar tantas opiniões divergentes, afastadas das normas morais e que em nada se teria bom êxito sem a educação, pois somente esta pode afastar o individuo do mau caminho. “Só pela educação e essa principiada desde a mais tenra idade, desde que se encare o magnífico panorama da maravilhosa natureza, simplesmente educando a mocidade.” (A ESTRELLA DA TARDE, 1857).

Para ressaltar a importância da educação, o artigo afirmava que de nada valeriam as leis, regras, juízes e justiça se “[...] o corpo social, a massa compacta da humanidade se esse magnífico e brilhante edifício não tem base sólida, não está fundado e amoldado com rijo cimento da educação”. (A ESTRELLA DA TARDE, 1857).

Para tanto, era preciso começar o ato educativo o mais breve possível. Era necessário acostumar as crianças desde cedo com as leis da sociedade. As leis, nesta perspectiva, seriam o sustentáculo do mundo; eram elas que mantinham e conservavam a paz, fazendo com que o homem respeite seus semelhantes. Por isso, “[...] a educação deve começar com o nascimento, fortificar com a idade e lançar profundas raízes com o andar dos tempos”. (A ESTRELLA DA TARDE, 1857).

Mas, uma educação com o propósito de estabelecer uma unidade nas relações sociais, de respeito às leis e regras sociais, não poderia ficar sob a responsabilidade exclusiva da família. O jornal ressalta a atuação do governo afirmando o seguinte: “[...] já se vê, pois,

que se faz mister uma educação para a mocidade apropriada e conveniente ao caráter do governo.” (A ESTRELLA DA TARDE, 1857).

Em busca da harmonia social, a família era convidada a deixar espaço para a atuação do governo que tinha um objetivo mais amplo e útil para todos, pois visava à unidade da nação. Como menciona o referido jornal,

[...] a educação não deve ser feita em particular pelos pais; porém pela nação em geral, nas escolas comuns debaixo do mesmo regime a fim de lhes inspirar o amor às letras, a obediência as leis, o gosto pela pátria e pela constituição do estado em que há de viver. (A ESTRELLA DA TARDE, 1857).

Para uma educação bem regular, o governo tinha função primordial, mas este não poderia atuar sozinho, à família caberia o papel de preparar a criança para melhor ajustamento social. Assim os pais deveriam ser “[...] incansáveis em reprimir, desde o alvorecer da sua existência, a torrente impetuosa das paixões.” (A ESTRELLA DA TARDE, 1857).

Pelas idéias mencionadas acima, a proposta educativa, anunciada na metade do século XIX em São Luís, defendia o estabelecimento de um outro espaço educativo, com peculiaridades próprias. Com as escolas públicas direcionadas pelo governo, seria possível desenvolver um ensino único e laico.

Para Durkheim (2008), tal processo – de laicização da educação – gerou mudanças significativas nos procedimentos educativos, levantando novos problemas. E tratar a questão da educação moral a partir dos princípios racionalistas era um desafio grande para o sistema educativo, mesmo porque, ao requerer uma educação laica, não se poderia de certo modo negar toda a questão religiosa.

Durkheim (2008) afirma que “Sem dúvida, Deus continua a desempenhar um papel importante na moral. É ele que assegura o respeito e reprime a violação. As ofensas dirigidas contra a moral são ofensas dirigidas contra ele.” (p. 22). Apesar de confirmar que a moral e a religião estão profundamente relacionadas, Durkheim (2008) alega que a moral racional não pode ser semelhante à religiosa.

Desse modo, a moral exigida no século XIX deveria ter outro foco: o homem e os deveres impostos a este deveriam ser cumpridos independentemente de noções religiosas.

A nova moral proposta também não poderia ser instituída pela família, pois esta não estava preparada para se colocar nesta empreitada, por ser um “órgão impróprio” para tal fim. Como a finalidade da moral devia ser a saúde da nação, o melhor local para ela ser desenvolvida, ou melhor, adquirida era na escola. (DURKHEIM, 2008). Para ele,

A criança educada exclusivamente por sua família torna-se uma cópia desta; reproduz todas as suas particularidades, todos os traços, até mesmo os tiques da fisionomia familiar; ela jamais consegue desenvolver uma fisionomia pessoal. A escola a liberta dessa dependência demasiado estreita. (DURKHEIM, 2008, p. 146).

A escola tornou-se, pois, um elemento indispensável à medida que propiciava a partir da transmissão de conhecimentos formas e modelos de adaptação da criança aos preceitos sociais vigentes. Por isso, Durkheim (2008) defende a educação primária como melhor espaço educativo para se aprender de modo sistemático a conhecer a pátria e amá-la. E é com vistas a esse propósito que os pais também têm o papel de despertar na criança o sentimento de respeito e obediências às regras sociais.

A citação a seguir do jornal *A Estrella da Tarde* retrata bem o papel da família e com que base esta deveria atuar na educação das crianças.

[...] queremos simplesmente demonstrar, que os pais devem dar à seus filhos ou subordinados uma educação apropriada ao estado atual não de desmoralização; porém de desenvolvimento e de ilustração; ensinar-lhes a reconhecer entre os seus semelhantes alguns a quem devem obediência e respeito. (A ESTRELLA DA TARDE, 1857).

Para Durkheim, conduzir-se moralmente seria agir conforme uma determinada norma. As regras e as leis impostas pela sociedade determinam o que é essencial na conduta a ser seguida. Para ele a moral nada mais é que “[...] um sistema de regras que determina a conduta” (DURKHEIM, 2008, p. 39) e o seu papel está em regular o comportamento humano. Desse modo, as regras já estão preestabelecidas ao nosso redor, são bem definidas e precisas e revelam como o indivíduo deve enquadrar sua ação.

Segundo o jornal *A Estrella da Tarde*,

[...] a educação deve ser a primeira chave o primeiro passo para conseguir-se a boa harmonia e a grande obra de regeneração, que se principiou com o século XIX. É de certo; pois o que seria sociedade humana sem o primeiro elemento a educação? Um fantasma sem força, um corpo sem alma ou uma alma sem vida, sem ação nenhuma que demonstrasse existência. (grifo nosso) (A ESTRELLA DA TARDE, 1857).

A preocupação com a educação das crianças, principalmente daquelas que iriam ingressar no ensino público primário, estava em moldá-las e prepará-las para corresponder aos princípios sociais para um bom convívio entre seus pares, garantindo assim a harmonia social.

Apesar da ênfase e discussão que se podia observar nos jornais sobre a expansão das escolas públicas primárias, na prática se nota um grande esforço para poder se adotar a idéia de expansão das escolas publicas como realmente uma necessidade para a comarca de São Luís

Em 1853, o Inspetor da Instrução Pública descreve a situação da instrução primária na Província, que nos leva a crer que o ensino não era algo de grande importância para

aqueles a quem era destinada; caracterizava-se mais como um desejo da elite intelectual do que, propriamente, como um elemento de reivindicação das classes populares. “[...] maior parte da nossa população não tem instrução alguma, e nem cura disso, nada havendo que a estimule ou faça conhecer as vantagens, que dá li poderão provir.” (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO MARANHÃO, 1853).

No processo de sistematização do ensino primário, a organização do espaço para iniciação e assimilação do conteúdo que deveria ser repassado é um elemento significativo de como se pensava a educação.

Em 1855, foi instituído na Província maranhense a obrigatoriedade do ensino a com o Regulamento de 2 de fevereiro. A partir deste regulamento o ensino primário passou a ser dividido em duas classes: escola de 1º grau e escola de 2º grau, com acesso vedado para escravos.

Os conteúdos que deveriam ser trabalhados nas escolas primárias de 1º grau eram:

- Instrução moral e religiosa;
- Leitura;
- Escrita;
- Noções essenciais de Matemática;
- Princípios elementares de Aritmética;
- Sistemas de pesos e medidas da província. (CABRAL, 1984).

Dos conteúdos vistos nas escolas primárias de 2º grau do ensino primário, constava além das matérias citadas acima:

- Leitura explicada do Evangelho e História Sagrada;
- Elementos de História e Geografia do Brasil;
- Geometria Elementar;
- Desenho Linear;
- Sistema de Pesos e Medidas do Império e dos países com que este tivesse relações comerciais. (CABRAL, 1984).

O ensino religioso tinha bastante destaque na prática da instrução primária, como medida para internalizar nas crianças as práticas de conduta moralmente aceitável. (CABRAL, 1984).

Tomando como exemplo o Asilo de Santa Teresa, que tinha como objetivo o cuidar e da educação das meninas desvalidas, no processo de escolarização primária, a ênfase dada ao ensino religioso era um mecanismo para adequação das condutas aceitas para o

desempenho social do papel da mulher. O Inspetor da Instrução Pública, Luiz Antonio Pereira e Silva (1853), afirma que a instrução para o sexo feminino “[...] deve ser harmoniosa com o lugar, que lhes está reservado na vida doméstica, quer como esposas, quer como mães de famílias ou donas de casa.” (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO MARANHÃO, 1853).

Segundo Francisco Sotero dos Reis, diretor do Asilo em 1865, as meninas recebiam uma excelente educação religiosa, moral, civil e doméstica; muitas chegavam a prestar exames e eram habilitadas a servir como mestras particulares. Mesmo permanecendo até os vinte anos no estabelecimento, algumas já saíam de lá exercendo o cargo de professoras de primeiras letras.

[...] habilitar as meninas desvalidas, de cuja educação se encarrega a Província, á servir de Mestras particulares, é crear-lhes um meio de vida honesto e lucrativo todo em proveito da Sociedade; por isso reputo essencialmente produtiva toda a despesa que se fizer conseguir este fim. Com semelhante intuito abri este ano no Asylo uma aula gratuita de Língua Francesa, na qual em dois dias determinados de cada semana, leciono as Educandas mais adiantadas do Estabelecimento, tendo anteriormente aberto outra de Gramática Geral aplicada á Língua Portuguesa nos últimos meses do ano passado, em que lecionei as Educandas sobreditas. Posso felizmente assegurar a V.Ex^a que a educação moral das interessantes Meninas deste Estabelecimento é tal, que muito honra a Regente do mesmo, D. Maria Joaquina Lisboa Bacellar, cujo esclarecido zelo e incansável atividade no respectivo regime econômico são superiores a todo o elogio[...] Comovido pelo exemplo de tanta dedicação é que me resolvi a desempenhar no Asylo, não só as funções de Diretor a meu cargo, mas ainda as de Professor nas matérias, que me acho habilitado a explicar ás Educandas, e forem indispensáveis para complemento de sua educação civil. (RELATÓRIO DO DIRETOR DO ASILO DE SANTA TERESA, 1865).

Como menciona o diretor do Asilo de Santa Tereza, em 1863, Joaquim Serapino Serra, as meninas do asilo “[...] empregam –se nos estudos e trabalhos ordenados no sobredito Regulamento, com aproveitamento relativo à idade e capacidade de cada uma.”

O quadro a seguir mostra o número de alunas matriculadas no ano de 1859 na aula de primeiras letras e as principais matérias trabalhadas nesta instituição.

Quadro 5 - Mapa das alunas da Aula de 1^{as} letras do Asilo de Santa Tereza no mês de janeiro de 1859

Nº	Nomes	Idade	Estudos	Contas	Escritas	Aproveitamento	Doutrina
1.	Maria Rita Roxo	16 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Sabe toda
2.	Emilia Capistrana Rebello	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
3.	Amância Lionília da Cunha	13 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
4.	Maria Luisa Lisboa	13 anos	Cartilha	Multiplicar	Cursiva	Bom	Toda
5.	Antonia da Conceição	16 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
6.	Bárbara da Costa	16 anos	Cartilha	Repartir	Riscos	Pouco	Alguma
7.	Raimunda Paula Barbosa	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
8.	Luiza Gonzaga Colás	11 anos	Historia Sagrada	Multiplicar	Cursiva	Bom	Alguma
9.	Maria da Costa	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
10.	Liberata Augusta	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
11.	Joanna Roza de Senna	16 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
12.	Joanna do Espírito Santo	14 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
13.	Francisca Ribeiro	10 anos	Catecismo	Multiplicar	Cursiva	Bom	Toda
14.	Maria Amalia Nunes	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
15.	Carolina Amália Nunes	16 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
16.	Joanna Aranha	11 anos	—	Repartir	Cursiva	Bom	toda
17.	Filomena da Graça	13 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
18.	Maria Dionizia da Glória	10 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Alguma
19.	Maria de Jesus	10 anos	História Sagrada	Multiplicar	Cursiva	Bom	Alguma
20.	Antonia Virginia Franco de Sá	16 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
21.	Francisca de Jesus Franco de Sá	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
22.	Filomena de Jesus Franco de Sá	14 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
23.	Luiza Filomena Franco de Sá	12 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
24.	Westina da Graça	11 anos	História Sagrada	Multiplicar	Bastarda	Bom	Alguma
25.	Filomena Augusta Bandeira	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
26.	Maria José do Valle Baptista	16 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
27.	Francisca Ferreira Gomes	13 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
28.	Maria Luiza Colás	10 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
29.	Filomena Rosa de Jesus	11 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
30.	Maria Diotilda Ferreira de Castro	12 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
31.	Narciza Rosa dos Anjos	16 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
32.	Emilia Ribeiro	13 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
33.	Maria José	15 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
34.	Filomena Ferreira	14 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
35.	Francisca Antonia Nava	16 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
36.	Anna Antonia Nava	14 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
37.	Raimunda Antonia Nava	11 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
38.	Paula Antonia Nava	8 anos	Catecismo	Multiplicar	Cursiva	Bom	Alguma
39.	Joaquina Filomena Franco Sá	11 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
40.	Rita Paula Ferreira	13 anos	Catecismo	Multiplicar	Cursiva	Bom	Alguma
41.	Maria Thereza	11 anos	História Sagrada	Multiplicar	Bastarda	Bom	Alguma
42.	Anna de Aranha	10 anos	História Sagrada	Repartir	Cursiva	Bom	Alguma
43.	Anna Joaquina da Serra França	10 anos	Gramática	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
44.	Clodiltes do Livramento	11 anos	História Sagrada	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
45.	Raimunda do Conto da Silva	10 anos	Cartilha	Somar	Bastarda	Bom	Toda
46.	Bemvinda D' Assumpção	13 anos	História Sagrada	Somar	Cursiva	Bom	Toda
47.	Maria da Paz	12 anos	Catecismo	Repartir	Cursiva	Bom	Toda
48.	Anna Vicência	14 anos	História Sagrada	Somar	Cursiva	Bom	Toda
49.	Ermelinda Celestina da Costa	14 anos	História Sagrada	Somar	ABC	Bom	Toda
50.	D. aide da Graça	9 anos	História Sagrada	Multiplicar	Cursiva	Bom	Toda
51.	Olímpia Amálda Nunes – Pensionista	9 anos	História Sagrada	Somar	ABC	Bom	Toda

Fonte: Relatório do Diretor do Asilo de Santa Teresa, 1859.

Podemos observar que nas salas havia meninas da faixa etária de 8 a 16 anos. Existiam estudos das seguintes disciplinas: Catecismo, Gramática, Cartilha e História Sagrada. Também se avaliava o tipo da escrita das alunas. No item escritas, observamos as tipologias: cursiva, riscos, bastarda e ABC. O termo contas era utilizado para operações simples da matemática, como: repartir, multiplicar e somar.

Em 1865, o diretor do Asilo de Santa Teresa afirmou que 09 (nove) educandas foram examinadas nas matérias: Doutrina Cristã, Deveres Morais e Religiosos, Leitura, Escrita, Aritmética até Frações, e princípios elementares de Gramática Nacional. (OFICIO DO DIRETOR DO ASILO DE SANTA TERESA, 1865).

No século XIX, segundo Rizzini (2004, p. 24), “[...] os asilos para crianças pobres sofrem mudanças gradativas rumo à secularização da educação. Questiona-se o domínio do ensino religioso em detrimento do ensino ‘útil a si e à Pátria’”.

Os estudos voltados para deveres morais e religiosos como da doutrina cristã ainda estavam presentes no rol de conhecimentos necessários a serem adquiridos pelas alunas. Mesmo com o processo de laicização do ensino, o conteúdo voltado para a moralidade não perde sua força, assim como também a moral religiosa.

1.2.2 Rotina da Casa de Educandos Artífices e do Asilo de Santa Teresa: expressão de um modelo educativo para a criança

Anteriormente vimos a ênfase dada à educação moral dentro da instrução primária. Para que se obtivesse o resultado desejado era imprescindível deixar claras as normas e regras sociais que todos deveriam seguir. Para tanto, era necessária a utilização de técnicas que viessem garantir que o aluno e o homem social adotassem essas regras e condutas como se fosse parte fundamental do seu próprio desenvolvimento como ser humano ao longo de toda sua vida. Só que tais técnicas não poderiam ser desenvolvidas ou aplicadas sem que necessitasse de certo esforço, principalmente, por parte dos alunos.

Para Foucault (2009), nas diferentes instituições que surgiram a partir do século XVIII e se consolidaram nos séculos seguintes, cujo princípio lógico era garantir a manipulação do corpo do indivíduo, o caráter disciplinar se tornou um elemento básico.

É no modo de organização do tempo dentro das instituições de ensino que podemos perceber os processos disciplinares impostos. Apesar de, em alguns momentos, observarmos uma variação, pois estas eram pensadas de acordo com o gênero ao qual se destinava, é notório o que Foucault (2009) denomina de *anatomia política*, principalmente na rotina escolar que expressa os métodos de controle operacionais do corpo da criança. Para Foucault (2009), o espaço escolar e sua organização escondem e revelam minúcias de introdução de um poder.

Comparando a rotina existente entre a Casa de Educandos e Artífices o Asilo de Santa Teresa, ambas seguem o que Foucault (2009) denomina de *racionalidade econômica*.

Após entrada das meninas e meninos nestas instituições de ensino, estes deveriam se adequar a uma rígida rotina de atividades: estudo e trabalho se dividiam segundo a capacidade de cada um. Com o objetivo de instituir o que Foucault (2009) denominado de uma *economia do tempo e dos gestos*, eram estabelecidos horários que correspondiam a uma sucessão de ações e conteúdos a serem inculcados e trabalhados pelas crianças.

No caso do Asilo de Santa Teresa, o tempo da criança era distribuído da seguinte forma:

Quadro 6 – Distribuição das atividades realizadas no Asilo de Santa Teresa

DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
5:30	Asseio das meninas
6:00	Oração matutina
7:00	Aulas de primeiras letras
8:00	Primeira refeição do dia
9:00	Atividades de estudo
11:00	Aulas de costura
12:30	Descanso
13:00	Almoço
14:30	Aulas de Costura
17:00	Merenda
18:00	Doutrina cristã
20:00	Última refeição
21:00	Recolhimento para os dormitórios

Fonte: Regimento do Asilo de Santa Tereza, 1856.

A disciplina era imposta justamente para garantir uma organização racional das ações com vista à qualidade do tempo. Para tornar o tempo totalmente útil, era necessário dividi-lo para especificar cada atividade com tempo de duração e ajustar toda a ação da criança com base nessa distribuição.

Quadro 7 - Distribuição do tempo na Casa de Educandos Artífices de segunda a sábado

DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
5:00 – 6:00	Oração da manhã, arranjo e asseio interno da casa. Somente na quinta-feira de cada semana haverá banhos.
6:00- 8:00	Primeira aula para todos
8:00- 9:00	Almoço e descanso
9:00 – 11:00	2ª e 3ª aulas para os que freqüentarem e trabalho de oficinas para todos os mais
11:00 – 12:00	Continuação do trabalho nas oficinas para todos, inclusive os que freqüentarem as 2ª e 3ª aulas
12:00 – 14:00	Jantar e descanso
15:00- 16:00	Trabalho nas oficinas para todos
16:00 – 18:00	Aula de música e, depois trabalho nas oficinas
18:00 – 19:00	Recreio
19:00-21:00	Estudo e recordações das lições ceia, oração e recolhimento ao dormitório. Ensino da doutrina cristã, somente nas segundas, quartas e sextas.

Fonte: Regulamento da Casa de Educandos Artífices, 1855.

A organização da rotina dentro das instituições já vinha claramente exposta nos seus regulamentos ou regimentos internos. Ou seja, era uma lei, norma, que não deveria ser questionada. A execução das atividades, segundo critérios pré-estabelecidos de acordo com a partição do tempo, servia para orientar não somente as crianças, mas para estabelecer um melhor controle dos seus movimentos. A vigilância se torna como Foucault (2009) afirma “um operador econômico decisivo”, devido à quantidade de alunos que geravam desordem e confusão. Sem ela não seria possível fiscalizar os movimentos dos alunos e manter a ordem dentro da instituição.

Quadro 8 - Distribuição do tempo na Casa de Educandos Artífices aos domingos e dias santos

DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
5:00 – 6:00	Oração da manhã, arranjo e asseio interno da casa.
6:00 - 8:00	Formação e marcha para a missa
8:00 - 9:00	Almoço e recreio
9:00 – 11:00	Entrega e recebimento de roupas e revistas de corpos
11:00 – 13:00	Ensino da doutrina cristã pelos chefes das divisões com assistência do capelão, que fará as necessárias explicações.
13:00 – 16:00	Jantar e descanso
16:00 - 18:00	Divertimentos ginásticos e passeios
18:00 - 19:00	Estudo e recordação das lições
19:00 – 20:00	Ceia e recolhimento ao dormitório

Fonte: Regulamento da Casa de Educandos Artífices, 1855.

Nos feriados, os educandos vivenciavam a mesma rotina mostrada no quadro anterior, com exceção da ida à missa, entrega e recebimento de roupas e também, não tinham seus corpos revistados.

Para extração mais produtiva do tempo da criança, além do controle das atividades prescritas através dos horários, também era necessário estabelecer na instituição um *sistema de comando*. (FOUCAULT, 2009, p. 159).

O Quadro 9 retrata a organização das atividades na Casa de Educandos Artífices segundo um sistema de sinalização.

O instrumento utilizado para estabelecer o código era a sineta. Os tipos de toques (badaladas) da sineta configuravam um sistema de comandos que se relacionavam a uma resposta obrigatória.

No Quadro 9, observamos que os sinais estabeleciam o início ou término de uma atividade, ajustando a criança para determinada ação.

Quadro 9 - Sinais para organização do tempo segundo atividades que deveriam ser desenvolvidas na Casa de Educandos Artífices.

CÓDIGO	COMPORTAMENTO DESEJADO
Uma	Por a mesa
Duas	Formatura
Três	Silêncio
Quatro	Formatura para o trabalho
Cinco	Alvorada
Oito	Recolher
Uma dita e um repique	Almoço
Duas ditas e um dito	Jantar
Três ditas e um dito	Ceia
Quatro ditas depois um dito	Chegada do médico
Um repique	Fim de Escola
Um dito e uma badalada	Oração ou Missa
Um dito e duas ditas	Agente
Duas badaladas e duas ditas	Ajudante
Duas ditas e uma dita	Cabos de seções
Uma dita e uma dita	Cabo da 1ª seção
Uma dita e duas ditas	Cabo da 2ª seção
Uma dita e 3 ditas	Cabo da 3ª seção
Três ditas e uma dita	Acender as luzes

Fonte: CASTRO (2007, p. 212).

O sistema de sinais adotados buscava organizar e manter a ordem, gerando obediência automática, sem necessidade de contato verbal, reprimindo o diálogo de modo mais direto e poderia gerar desgaste de tempo. Foucault (2009, p. 159) afirma que “[...] toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada: é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado.” Assim o que interessava era perceber o sinal e reagir automaticamente; controle corporal que gerava a docilidade no comportamento.

No caso da Casa de Educandos Artífices havia ainda o que Foucault (2009) denomina de “vigilância hierárquica”. Os educandos mais velhos e de conduta abonada eram responsáveis pelos outros educandos. Os alunos eram divididos por seções e cada qual era administrada por um cabo, que seguia as ordens do agente. O cabo era escolhido entre os educandos segundo critério de comportamento e adiantamento nas atividades. O agente retransmitia as ordens do diretor do estabelecimento. (CASTRO, 2007, p. 209). Aqui temos o

que Foucault caracteriza de fiscais perpetuamente fiscalizados, o exercício do poder por toda a rede relacional presente na instituição.

Organiza-se assim, um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros. (FOUCAULT, 2009, p. 170).

Diante das duas rotinas tanto de meninas (do Asilo de Santa Teresa) quanto dos meninos (Casa de Educandos Artífices) havia uma rigidez maior no que diz respeito ao modelo do claustro, no caso do Asilo. O contato com o mundo exterior era bem mais restrito para as meninas do que o vivenciado pelos meninos.

Com a secularização da educação, percebemos uma mudança, principalmente no ensino temporal que era administrado nestes estabelecimentos. Essa característica específica se relaciona principalmente devido à questão do gênero ao qual a instituição atendia.

Rizzini (2004, p. 27) afirma que

[...] nestes asilos, meninas e moças eram educadas nos misteres do seu sexo, ou seja, nos trabalhos domésticos e de agulha e na instrução elementar. O regime conventual seguido por instituições impunha às internas um limitado contato com o exterior. De lá podiam sair casadas, com dote garantido pela instituição, através de legados e doações, ou através do ‘favor’ dos governos provinciais. [...] Até meados do século XX, os asilos femininos manterão o regime claustral, que dificultava enormemente o contato das internas com o mundo exterior. O controle sobre a sexualidade feminina foi intensamente exercido nos asilos de meninas, inclusive no século XX.

Gondra (2004) afirma que o modelo de internato era considerado o ideal para a efetivação do projeto de moralização. A prostituição era uma preocupação constante, pois poderia corromper todos os costumes da sociedade. “Dentro e fora dos colégios, a prostituição era tomada como risco iminente. Para combatê-lo, o disciplinamento interno e o enclausuramento eram as medidas consideradas necessárias.” (GONDRA, 2004, p.453).

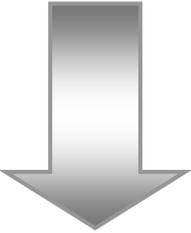
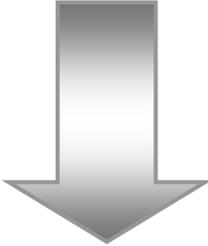
Na Casa de Educandos Artífices, os alunos eram divididos por seções de acordo com a idade, e a inspeção deles era realizada por cabos e agentes, estes escolhidos entre os alunos. (CASTRO, 2007, p. 209).

De acordo com Gondra (2004) o controle da sexualidade estava presente nas instituições de forma muito clara e fazia parte do modelo higienização discutido pela classe dos médicos. No caso dos meninos, “[...] era preciso que os alunos fossem inteiramente separados segundo o grau de sua idade e que não se encontrassem nem nas refeições, nem nas recreações, nem nas salas dos estudos, e muito menos ainda nos dormitórios.” (GONDRA, 2004, p, 454). Afirma ainda o autor que o projeto de fundo dessa política higienista assumida nas instituições, era bem mais amplo e visava à constituição de uma sociedade moralizadora.

Para assegurar o controle dentro da instituição e garantir que a rotina diária fosse inculcada pelas crianças, era necessário assegurar algumas medidas, era preciso fazer uso de alguns instrumentos, como, por exemplo, a sanção normalizadora, estabelecida através da penalidade disciplinar.

No Quadro 10 visualizamos os tipos de penalidade estabelecidos no capítulo IV, art. 33, do Regulamento da Casa de Educandos Artífices de 1855.

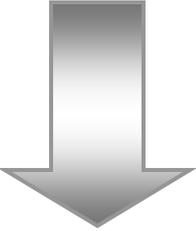
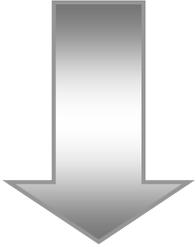
Quadro 10 - Métodos punitivos segundo escala gradual de faltas cometidas pelos alunos da Casa de Educandos Artífices

ESCALA DE GRAVIDADE DAS FALTAS COMETIDAS PELOS ALUNOS	NATUREZA DAS PENAS (SÉRIE DE PROCESSOS SUTIS)	ESCALA GRADUAL DE PENAS
<p>Faltas de menor gravidade</p>  <p>Faltas de maior gravidade</p>	Repreensão em particular, secretaria do estabelecimento	<p>Nível baixo Censuras e repreendas</p>  <p>Nível alto Isolamento e castigos físicos</p>
	Repreensão pública, em frente ao corpo formado	
	Privação do recreio ou passeio, ou de ambos	
	Trabalho fora das horas habituais	
	Exclusão da mesa de uma a três vezes	
	Servir à mesa aos companheiros, por uma a três vezes	
	Outros trabalhos que exercitem o pejo e o vexame	
	Prisão de um a oito dias no xadrez da casa	
	Expulsão da Casa	

Fonte: Regulamento da Casa de Educandos Artífices, 1855.

As penas ou punições eram estabelecidas a partir dos desvios relacionados com as regras estabelecidas pela instituição. Toda ação e todos aqueles que de certo modo se apresentavam indiferentes às normas se tornavam alvo de repreendas. Com a função de reduzir os desvios, o que se esperava na verdade era automatizar as ações dos alunos.

Quadro 11 - Métodos punitivos segundo escala gradual de faltas cometidas pelas alunas do Asilo de Santa Teresa

ESCALA DE GRAVIDADE DAS FALTAS COMETIDAS PELAS ALUNAS	NATUREZA DAS PENAS (SÉRIE DE PROCESSOS SUTIS)	ESCALA GRADUAL DE PENAS
<p>Faltas de menor gravidade</p>  <p>Faltas de maior gravidade</p>	Repreensão em particular	<p>Nível baixo Censuras e repreendas</p>  <p>Nível alto Isolamento e castigos físicos</p>
	Repreensão severa em presença das outras educandas	
	Assento em lugar isolado das outras educandas	
	Privação á assento á mesa em qualquer das ocasiões da comida	
	Servir às outras educandas á mesa, comendo somente no fim da comida	
	Privação da merenda, ou de comer frutas no jantar	
	Privação de brincar na hora do recreio com isolamento das outras	
	Posição de joelhos de cinco a quinze minutos	
	Reclusa em aposento fechado	

Fonte: Regulamento do Asilo de Santa Teresa, 1854.

Como podemos perceber nos Quadros 10 e 11 existia uma hierarquia na natureza da pena imputada que correspondia às faltas estabelecidas pelos alunos.

Tanto o Regulamento da Casa de Educando Artífices quanto o Regulamento do Asilo de Santa Teresa não esclarecem as tipologias das faltas cometidas pelos educandos que estariam suscetíveis a punições. Estas poderiam relacionar-se a gravidades diferenciadas, ou a certo tipo de gravidade que se repetia mais de uma vez, ou estabelecimento de gravidade de acordo com critério aleatório do diretor do estabelecimento.

O certo é que a inexistência de um rol explícito de faltas cometidas, que deveriam levar a punições, deixa claro como o educando ficava totalmente exposto aos excessos do adulto.

O destaque na educação da criança resguardava a imagem de que esta possuía uma natureza selvagem, rude. A imposição das regras, das penalidades, da rigidez na adequação de condutas se torna um exercício para salvaguardar a ordem social. Por isso, os princípios morais no ato educativo se tornam imprescindíveis e ganham destaque em um modelo educativo que tende a se perpetuar por todo o processo de escolarização pública primária da criança pobre e livre.

CAPÍTULO II

*Por uma Política para Uniformização e Controle da
Escolarização Primária*

No Brasil entre 1831 e 1860, para Bosi (1992), vivemos a “consolidação do novo Império”, trabalhava-se em prol de um país autônomo, com base em um ideário conservador. O liberalismo em sua versão original de um “projeto de cidadania ampliada” ainda não poderia ser contemplado na nação brasileira. Como observa Paulilo (2004, p.468), este é um período de vida do *liberalismo escravocrata*.

Bosi (1992) destaca que a sociedade brasileira não podia, até então, abrir mão da propriedade escrava - um dos eixos de sua economia. Como afirma:

A classe fundadora do Império do Brasil consolidava, portanto, as duas prerrogativas econômicas e políticas. Econômicas: comércio, produção escravista, compra de terra. Políticas: eleições indiretas e censitárias. Umas e outras davam um conteúdo concreto ao seu liberalismo. (BOSI, 1992, p. 200).

No final dos anos sessenta, do século oitocentos, no Brasil tem-se a crise da economia mercantil do açúcar, “um momento decisivo da crise da economia colonial”. Fazem parte da cena os movimentos abolicionistas e a mobilização política em defesa da imigração.

A historiografia é unânime em assinalar o ano de 1868 como o grande divisor de águas entre a fase mais estável do Segundo Império e a sua longa crise que culminaria, vinte anos mais tarde, com a Abolição e a República. A crise de 68 é o momento agudo de um processo que, de 65 a 71, levou à Lei do Ventre livre. Analisada por esse ângulo é uma crise de passagem do Regresso agromercantil, emperrado e escravista, para um reformismo arejado e confiante no valor do trabalho livre. (BOSI, 1992, p. 222-223).

A bandeira do trabalho livre, a ênfase na reforma eleitoral, estava de mãos dadas com o movimento intelectual, “[...] os ideais das Luzes, estava em curso ao longo desses anos [...] positivismo e evolucionismo, Comte e Spencer, foram o eixo principal de referência.” (BOSI, 1992, p. 235).

No período em que me detive neste estudo (1855-1889), o Brasil já havia extinguido o tráfico negreiro (1850), apesar de todo o território ainda utilizar a mão-de-obra escrava. Neste momento, a situação política do país não era estável, havia uma crescente insatisfação com o regime monárquico.

Vieira e Faria (2007) afirmam que o período entre a Independência e a proclamação da República no Brasil foi bastante fértil para analisar a política educacional brasileira. É a partir do Império que os debates sobre a educação se tornaram mais acirrados devido ao reconhecimento da importância da instituição escolar.

Assim, neste capítulo não pretendo aprofundar o assunto sobre a política educativa na Província Maranhense no período de 1855 a 1889, contudo discuto os artifícios legais para a uniformização e controle da escolarização primária maranhense, revelando como o sistema de ensino em torno da instrução pública direcionada à criança era estruturado. Para

tanto, é mister trazer à tona algumas iniciativas de âmbito nacional que tinham a proposta de organizar a ação governamental em torno da expansão do ensino público.

De modo geral, pouco sobre a legalidade no campo educativo pode ser apresentado durante este período; o que havia eram discussões sobre uma estrutura organizativa que garantisse a propagação do ensino que não chegou a ser legalizada.

Vieira e Faria (2002, p. 54) apontam que

Em outubro de 1827 é promulgada a primeira lei geral de educação do País. Embora não tendo impacto significativo sobre a nascente organização de ensino, assinala um traço marcante da política educacional brasileira – a preocupação com os aspectos legais. Tal característica é evidente não apenas nesta fase inicial do Primeiro Reinado, como também no Segundo Reinado, quando uma série de propostas de reforma são apresentadas. Em geral, as medidas anunciadas não passam de promessas, razão pela qual se apresentam como ‘reformas que não mudam’.

A lei de 15 de outubro de 1827 apresentava uma proposta de expansão da instrução, “[...] determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias. O número delas e sua situação seriam indicados pelos presidentes em conselho.” (SUCUPIRA, 2001, 58).

Este ornamento legal ainda definia o conteúdo que deveria ser ensinado, assim como dava diretrizes sobre a aprendizagem do professor, o caráter vitalício das atividades docentes e a remuneração destes. Mas o valor irrisório quanto à remuneração atraiu poucos professores qualificados; a falha na fiscalização pelas municipalidades levou a lei ao fracasso. (SUCUPIRA, 2001).

Posteriormente, somente em 1834, em sessão legislativa foi aprovado e promulgado o decreto legislativo incorporado à Constituição do Império como Ato Adicional. Segundo Vieira e Faria (2007), ficariam as Assembléias Provinciais encarregadas de legislar sobre a instrução pública e de promovê-la. A proposta de descentralização, contida no texto da lei, teria dificultado um sistema educacional em formação, apesar da organização escolar no Brasil está pouco desenvolvida.

O princípio de descentralização educacional consagrado pelo Ato Adicional não foi aceito pacificamente sem críticas. Juristas, políticos, educadores questionaram a exclusão do poder central do campo da instrução primária e secundária. O ponto nodal da questão estava em saber se a competência conferida às assembléias provinciais, em matéria de educação era privativa. [...]. Vários ministros de Estado, preocupados com a situação precária da instrução nas províncias, manifestavam sua desaprovação a esse tipo de descentralização e reclamavam maior atuação do governo central nesse domínio. (SUCUPIRA, 2001, p. 67).

Nos anos seguintes foram apresentados projetos com o objetivo de tornar mais real e efetiva a participação do governo central, com o propósito de universalizar a educação primária, contudo nenhum obteve êxito. (VIEIRA, FARIA, 2002, p. 55).

Sobre o desenvolvimento da política com foco na instrução pública no Império, Sucupira (2001, p. 66) diz que

Anísio Teixeira situou, com muita propriedade, as questões da instrução pública no Império como sujeitas ‘ mais a debates do que a realizações que tivessem vulto para caracterizar verdadeiras tendências nacionais’. Considerando o governo de D. Pedro II como ‘ uma dramatização do sistema constitucional e liberal’, afirmou que ‘a educação em todo esse período refletiu a cultura dominante da sociedade dividida entre o conservadorismo de hábitos e o liberalismo de gestos entre a estrutura social reacionária e opressora e a supraestrutura (sic) intelectual forma de constituição e liberdade’.

A Província do Maranhão, durante o período Imperial, foi marcada por uma economia instável; no século XVIII, vivia-se o momento áureo com a atuação da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. Após seu declínio, e com o advento da independência, nossa estrutura econômica sofreu algumas mudanças que não chegaram a alterar suas bases: agrária, escravista, latifundiária e dependente. Ainda na primeira metade do século XIX o algodão se destacava como principal produto de exportação, porém, com a pressão inglesa para o fim da escravatura, após a Revolução Industrial, este produto perde espaço no mercado e, em 1870 o açúcar passa a ter certo destaque com a implantação dos engenhos em Itapecuru e Vale do Pindaré. Mas, também, entrou em crise devido à falta de preparo e estrutura para sua produção, sendo substituído pelo açúcar cubano e antilhano. (MEIRELES, 2008).

Com a gradativa decadência da estrutura latifundiária, o Maranhão passou a concentrar seus esforços na indústria têxtil. Alguns elementos, internacionalmente impostos à sociedade brasileira, reorganizaram a estrutura econômica do Brasil deixando marcas profundas na Província maranhense que, mesmo com a formação do Parque Fabril Têxtil, perdeu destaque no cenário internacional e nacional.

Quanto às ações legais em torno da escolarização primária no Maranhão, o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855 decretou a obrigatoriedade do ensino. A instituição do ensino público primário obrigatório se legalizou, na prática, de forma bastante lenta. (CABRAL, 1984).

Com a instituição da lei foi se constituindo todo um sistema de controle para a entrada e permanência da criança no espaço escolar. De acordo com o Regulamento de 1855, as matrículas eram gratuitas, em qualquer tempo pelo pedido dos pais, tutores e protetores da criança com ou sem a interferência do delegado literário.

Para que a criança fosse matriculada, era preciso uma declaração com nome, idade, naturalidade, filiação do matriculado e o seu grau de instrução. Somente ingressariam nas escolas crianças maiores de cinco anos quem não apresentassem moléstia contagiosa ou reputada e fossem vacinadas. (REGULAMENTO, 1855).

À medida que as escolas se tornavam mais numerosas, aumentava as demandas em torno do ensino público, surgindo assim, a necessidade de uma maior organização na estrutura governamental para acompanhamento e controle das ações em torno da instrução.

2.1 Estrutura organizativa para controle das ações no campo da escolarização primária

Para controle das ações em torno da escolarização primária, foi necessária a criação de cargos públicos para o acompanhamento e fiscalização das atividades desenvolvidas nas escolas públicas. Logo nas décadas de 50 e 60, temos a presença do Inspetor Público, responsável por gerenciar todo o ensino na Província Maranhense e os Delegados Literários, que auxiliavam o Inspetor no acompanhamento e fiscalização das escolas, na capital e em outras localidades da província. Com o tempo e a complexidade imposta pela abertura de mais escolas foi havendo modificações nesta estrutura que passou a contar com mais servidores públicos.

Também para melhorar o controle sobre a obrigatoriedade do ensino, foi criado o Conselho da Instrução Pública, sugerido como uma reforma no sistema de fiscalização do ensino. Este conselho deveria ser composto pelo delegado literário, presidente da câmara municipal e por um cidadão proposto pelo inspetor da instrução pública e nomeado pelo presidente da Província. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1877).

Assim, diante da complexidade do processo de escolarização, aos poucos um conjunto de ações foi surgindo para atender ao objetivo de monopolizar as atividades em torno da propagação da instrução, de modo que, no final do Império a Província maranhense contava com uma estrutura organizativa que tinha como função acompanhar, fiscalizar, inspecionar o ensino e dar diretrizes cabíveis com o propósito de uniformizar as ações e centralizar as diretrizes em torno da propagação do ensino. Vejamos como se organizava a inspeção do ensino.



Figura 7 - Estrutura de Funcionamento da Fiscalização e Controle da Instrução Pública na Província do Maranhão. Fonte: Regulamento da Instrução Pública, 1894.

A Figura 7 apresenta toda a disposição funcional¹³ para inspeção da instrução pública na Província Maranhense.

As ações estabelecidas contemplavam todo o tipo de ensino, público e particular. Contudo, percebemos uma maior atuação no que diz respeito ao desenvolvimento e acompanhamento do ensino público. Algumas modificações foram sendo adotadas ao longo dos anos sobre a estrutura de acompanhamento e fiscalização da instrução pública, mas, em geral, os cargos como os de Inspetor, do Conselho Superior, dos Delegados Literários e das Comissões estão presentes desde a década de 1870. A maior modificação como podemos observar na Figura 7 é da Congregação Plena dos Lentes do Liceu e da Escola Normal.

Cada órgão que acompanhava e fiscalizava a instrução pública na Província maranhense possuía um conjunto de atribuição correspondente à posição hierárquica do cargo. As duas instâncias de maior destaque eram o Conselho Superior da Instrução e o Inspetor Geral da Instrução Pública.

¹³ Apesar dos dados sobre a estrutura funcional da Instrução Pública ter em como referência o Regulamento da Instrução Pública de 1894, as fontes nos levam a crer que antes deste período já havia os cargos públicos que faziam parte da Superintendência, Fiscalização e Inspeção do Ensino no Maranhão.

Este cargo era o mais importante; o inspetor era o gestor maior que direcionava as ações sobre a instrução pública de toda a Província. Era ele quem presidia o Conselho Superior da Instrução Pública. Neste Conselho deveria ter um representante do Liceu e outro da Escola Normal - eleitos pela Congregação plena dos lentes destes estabelecimentos. E um representante do professor primário da capital deveria ser eleitor pela congregação dos professores primários das escolas subvencionadas pelo governo.

Nas décadas de 1870 e 1880, pela inexistência da Escola Normal, não havia o representante dessa congregação, assim como o da congregação dos professores primários. Nestes casos o Regulamento assegurava que se houvesse falta de representantes o Conselho ficaria composto pelo restante dos membros.

No final da década de 1870, era comum a existência de uma junta médica, que fazia parte do Conselho da Instrução Pública para inspecionar os professores. “Em lugar do referido Dr. Jauffret nomeei em 24 de agosto, para membro da junta médica encarregada de inspecionar os professores públicos, o Dr. Affonso Saulnier de Pierre-levée”. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1878, p.20).

Esta junta se fez presente nos anos seguintes, como mostra a citação a seguir:

Em substituição do Dr. Amâncio Alves de Oliveira Azevedo, que retirou-se desta província, nomeei o Dr. Tarquínio Brasileiro Lopes para exercer o lugar de membro da junta médica encarregada de inspecionar de (sic) saúde os professores públicos. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1879, p. 31).

O cargo era preenchido por médicos que realizavam o trabalho específico junto com os professores, dando pareceres sobre a situação de saúde dos mesmos em caso de pedidos de licença.

Como veremos na Figura 8, as outras ações relacionadas à inspeção dos professores, faziam parte do Conselho.



Figura 8 – Funções dos representantes dos órgãos responsáveis pela Fiscalização nas escolas existentes na Província do Maranhão. Fonte: Regulamento da Instrução Pública, 1894.

O Conselho Superior deveria se reunir ao menos uma vez por mês em dia que o inspetor designasse. Eram realizadas eleições anualmente e o membro que se ausentasse seria multado, e perderia o mandato aquele que tivesse três faltas consecutivas.

Além das funções elencadas na Figura 8, o Conselho Superior deveria indicar um substituto para o cargo de inspetor público, se este tivesse que se ausentar definitivamente ou em caso de licença.

Como podemos perceber na Figura 8, a adoção de livros partia das recomendações do Conselho. Em 19 de agosto de 1878, temos registro da adoção do compêndio intitulado “Missão de Cristo”, escrito pelo Monsenhor Joaquim Pinto de Campos, antes aprovado pelo Conselho de Instrução Pública. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1879, p. 31).

Ainda, segundo o Regulamento deveria haver três inspetores de ensino na capital da Província. Estes eram nomeados pelo Inspetor Geral da Instrução Pública e sua principal função consistia em auxiliar o Inspetor na fiscalização das escolas. Anualmente deveriam redigir um relatório sobre as circunstâncias e o movimento do ensino, tanto público quanto privado, e entregá-lo ao Inspetor Geral entre 8 a 20 de dezembro de cada ano.

Nos demais locais, distantes da capital, funcionariam as Comissões Escolares, compostas por 1 (um) cidadão indicado pelo Inspetor Geral que, juntamente com o Juiz de Direito ou Juiz Municipal, iriam compor a Comissão Escolar. A competência das Comissões no lugar de sua jurisdição era a mesma dos Inspetores de Ensino da capital.

O inspetor geral da instrução pública nomearia um delegado, cuja atribuição seria a mesma da Comissão em caso de não haver nas comarcas, através de suas comissões, como fiscalizar devidamente as escolas devido à distância. Poderiam também ser nomeados Delegados para preencher as faltas da Comissão.

Assim, inspetores de ensino, delegados e comissões escolares deveriam exercer as mesmas atribuições: auxiliar o inspetor geral da Instrução Pública na fiscalização das escolas, visitando-as e aconselhando os professores. (Ver Figura 9).



Figura 9 – Funções dos representantes dos órgãos responsáveis pela Fiscalização nas escolas existentes na Província do Maranhão. Fonte: Regulamento da Instrução Pública, 1894.

Como demonstra a Figura 9, as atividades dos inspetores de ensino, delegados literários e comissões escolares eram relativas a supervisão da estrutura física das escolas, das atividades realizadas pelos professores e dos procedimentos de ensino realizados nas salas de aula.

Funcionava ainda na capital da Província a Secretaria da Instrução Pública, onde se concentravam todos os trabalhos da Superintendência de Ensino; a sua direção era confiada ao Inspetor Geral da Instrução Pública. A seguir apresentamos a estrutura organizativa dessa Secretaria. (ver Figura 10).



Figura 10 – Estrutura da Secretária da Instrução Pública na Província do Maranhão
Fonte: Regimento da Secretaria Pública do Estado do Maranhão, 1890.

A sede da Secretaria da instrução pública era no Liceu. Para manter a regularidade das atividades, o período de funcionamento era das 9 horas às 14 horas e contava com 5 (cinco) funcionários, além do Inspetor Geral, que era o encarregado por coordenar a Secretaria.

Cada funcionário tinha uma função específica, como mostra a Figura 11.

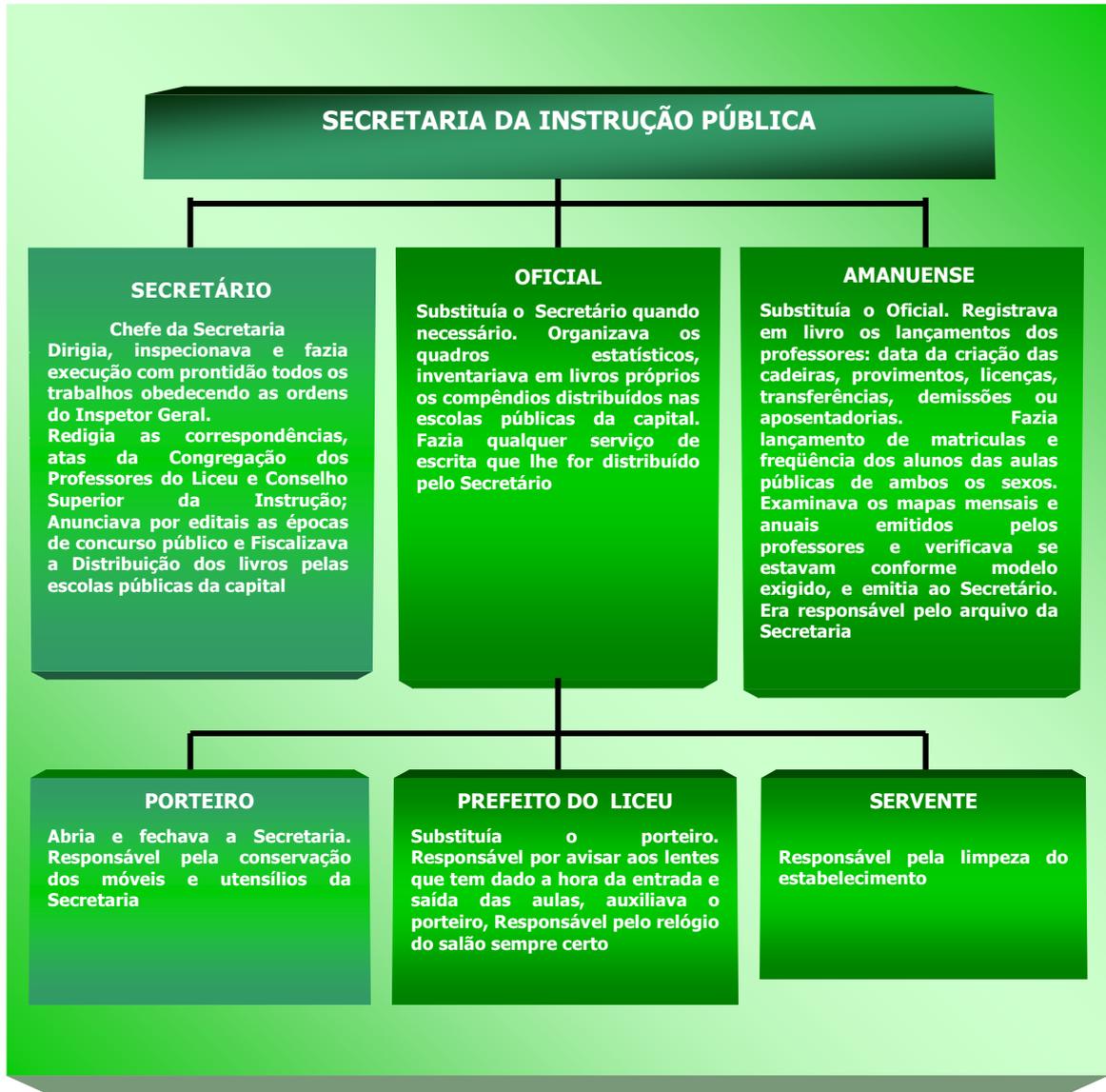


Figura 11 - Atribuições dos Funcionários da Secretaria da Instrução Pública na Província do Maranhão. Fonte: Regimento da Secretaria da Instrução Pública do Estado do Maranhão, 1890.

Dos cargos existentes na Secretária, o de servente, foi o último a ser criado. O presidente da Província, em 1885 apresenta a seguinte observação sobre a necessidade de criação deste cargo:

O porteiro é diligente no cumprimento de suas obrigações, porém devo dizer a V. Ex^a que ele não pode satisfazer todas as exigências do serviço que tem a seu cargo. Rogo, pois a V. Ex^a que se digne de solicitar do poder competente o estabelecimento do lugar de continuo que foi suprimido pela lei 1.204 de 5 de maio de 1880, e bem assim a criação de um lugar de servente. (FALLA DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1885, p.).

Não posso precisar o período de criação da Secretaria de Instrução Pública, segundo documentos de ensino, constatei que em 1853 havia ofícios assinados pelo secretário da Instrução Pública e, em 1870, outro documento mencionava a existência da Secretaria da

Instrução Pública. Na década de 1880 já existia a função do amanuense que assinava os mapas com dados dos alunos e professores das escolas públicas.

As atividades desenvolvidas pelos funcionários da Secretaria revelam o modo de organização que a estrutura do governo vinha implementando à medida que os anos se passavam; a necessidade de burocratização vai surgindo conforme o número de alunos e escolas vão se ampliando. Apesar dessa estrutura se apresentar tão alinhava, isso não significa que ela tenha contribuído para os avanços na propagação da instrução pública primária, mas de certa forma influenciou no modo de gerenciamento das atividades dos professores e dos estabelecimentos de ensino.

2.2 Descontinuidades da proposta de expansão da escolarização pública primária

A obrigatoriedade do ensino gerou uma série de iniciativas governamentais e não-governamentais com atenção para a educação da criança. Sem possibilidades de o governo financiar a criação de mais estabelecimentos para o ensino primário, a iniciativa particular se tornou uma grande aliada na criação de escolas, no custeio de roupas e materiais para os alunos das escolas públicas primárias. No entanto, o fracasso no atendimento à criança com idade de ser escolarizada colocava em evidência vários fatores que influenciavam o próprio desenvolvimento do ensino. A falta de condição de permanência da criança na escola, devido ao despreparo dos pais em custear os materiais e as roupas, a jornada da escola, a disciplina imposta às crianças, o próprio desempenho dos professores e as condições físicas das escolas contribuíam para o enfraquecimento da proposta de expansão do ensino.

Com o propósito de reformar a instrução pública, algumas ações foram sendo estabelecidas na capital da província de São Luís. Uma mudança gradativa pode ser observada na estruturação do ensino primário quanto ao local em que se instalavam as escolas públicas.

As primeiras escolas públicas de para o ensino primário na capital da província eram instaladas nas casas dos professores. No final da década de 1860, o Inspetor da instrução pública, Frederico José Correia, afirma que estas escolas em geral estavam em estado deplorável, eram inadequadas para o ensino, não eram providas com móveis adequados. (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO MARANHÃO, 1870).

De modo geral, o local a estrutura física das escolas primárias não eram dos mais propícios para o desenvolvimento da atividade de ensinar. “[...] todas as que existem na

província funcionam em casas alugadas as quais, além de imprópria para o magistério são no geral estreitas e acanhadas”. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1871, p. 26).

Percebemos uma crescente necessidade de organizar o espaço da escola primária pública para adequá-la aos princípios de racionalidade e eficácia. A idéia era torná-la mais instituída dentro da perspectiva burocrática.

Por outro lado discutia-se um modelo de escola que superasse as já existentes, contudo as condições financeiras do próprio governo não possibilitavam uma melhoria qualitativa do espaço escolar. Como afirma, o presidente da Província: “É para lamentar-se que o estado financeiro da província não tenha ainda permitido edificarem-se com as acomodações precisas casas para as escolas do ensino público primário”. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1871, p. 26).

Desse modo, com base em um modelo que se afastava cada vez mais do padrão de escolas públicas instituídas até o momento, desde o início da década de 1870, o governo passa a engendrar ações para substituir os estabelecimentos de ensino até então existentes. Todavia, para essa empreitada foi necessário contar com a ajuda de particulares ou de grupos de pessoas que se organizavam em prol da difusão da instrução para os populares.

O presidente da Província, Silvino Euvídio Carneiro da Cunha, em 1872, deixa claro que não abria mais escolas fora da capital devido à falta de verbas públicas. Seu objetivo era realizar tais feitos sem utilização do dinheiro público. Declarava:

Fora da capital tenho obtido casas para as freguesias de Alcântara, Rosário, Tury-Assú, Itapecuru-Mirim. Não podia fazer mais em tão pouco tempo. Entretanto contava em levar esta cruzada a toda a parte da província, e sem o dispêndio do dinheiro público. Todo esse movimento assás honroso à província do Maranhão, é devido à donativos particulares. Cabe-me apenas nele a satisfação de me ter colocado á sua vanguarda, promovendo com o maior esforço e mais acrisolada dedicação o seu desenvolvimento. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1873, p.10).

Em alguns casos, para levantar fundos, o governo contava com a colaboração de uma ‘comissão central’, que tinha o objetivo de “[...] angariar donativos em favor da instrução pública.” (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1874, p. 26). Por meio de donativos eram realizadas compras e reformas de casas que estavam em ruína.

Havendo-se em 18 de junho as obras para a escola pública de 1^{as} letras do sexo masculino da freguesia de N.S. da Vitória desta capital, conforme me participou o respectivo encarregado major Alexandre Collares Moreira, marquei o dia 28 de julho para ter lugar a respectiva inauguração, a que tive a honra de assistir. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1874, p. 27).

A prática de criação e reformas de escolas públicas com a ajuda da iniciativa de particulares era tomada com certo *status*. A inauguração do estabelecimento se tornava um ato

público que envolvia um rito inaugural solene com a presença do presidente da Província e possivelmente de pessoas ilustres da sociedade que contribuíam com os donativos.

No governo de Augusto Olympio Gomes de Castro (1873), foram construídas duas escolas: uma na freguesia de N.S. da Conceição e outra na freguesia de S. João Batista.

Teve lugar no dia 2 de dezembro do ano findo, as 4 ½ horas da tarde com toda a solenidade, a inauguração das escolas das freguesias de N.S. da Conceição e de S. João Batista desta capital nos novos prédios construídos com o auxílio dos donativos feitos a benefício da instrução pública. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1874, p.24).

Era comum a existência de entidades de caráter filantrópico cooperando com a educação das crianças. Como exemplo, havia a Sociedade Promotora da Instrução Popular e a Associação Protetora da Infância Desvalida que auxiliavam na promoção e difusão da instrução pública para as crianças pobres e livres. Estes subsídios particulares supriam as dificuldades dos cofres públicos.

Assim, por meio das associações organizadas por senhores e senhoras, era compartilhado o dever de instaurar o desenvolvimento da instrução. Em 1873, foi criada uma biblioteca pública popular: “[...] decentemente mobiliada, conta hoje mais de mil e cem volumes de obras escolhidas, e vai prosperando sob os cuidados do seu inteligente bibliotecário [...] que exerce este cargo gratuitamente”. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1874, p. 11).

Outras ações como a que segue, eram desenvolvidas visando o fornecimento de vestuários para crianças necessitadas freqüentarem a escola: “[...] dezesseis crianças são já vestidas e mantidas por esta caridosa sociedade, que com o título ‘Protetora da Infância Desvalida’ se vai impondo aos nossos louvores pelos serviços prestados à pátria e à humanidade”. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1874, p. 11).

A iniciativa de constituir este tipo de entidade pode ter seguido os moldes daquela realizada na capital do Império, quando, em 1870, D.Pedro II aconselhou o ministro do Império a promover a arrecadação de recursos por meio de doações de particulares para melhoramento das escolas públicas. (SCHUELER, 2001, p. 158).

Como o foco da ação era a “infância desvalida”, o objetivo era garantir, nas escolas públicas, a presença da criança pobre, ou seja, daquelas que não possuíam nem o necessário para viver. Desse modo, além de fornecer vestuários e material escolar, também eram oferecidos serviços diversos que pudessem contribuir com o progresso da sociedade.

Em 1876, o presidente da Província, Dr. Francisco Maria Correia de Sá e Benevides, ressalta os feitos da Sociedade Maranhense Protetora dos Alunos Pobres e deixa

bem clara a função desta diante das faltas do governo com relação ao fornecimento de serviços para o desenvolvimento da instrução. Como o mesmo afirma a seguir:

“Não me animo a pedir-vos o que, aliás, já está estabelecida em outras províncias, que autorizeis o fornecimento de roupas aos meninos indigentes. À caridade individual, às associações auxiliares da instrução deve ser cometido esse serviço.” (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1877, p.40).

A Sociedade Maranhense Protetora dos Alunos Pobres tinha como proposta fornecer roupas e calçados aos meninos indigentes em idade escolar. Sua criação partiu da iniciativa do Presidente, Dr. Francisco Maria Correia de Sá, que chegou a afirmar: “[...] acudindo a meu convite vários cavalheiros constituíram essa sociedade”. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1877, p.40).

Com o apoio dessas associações, o governo, além de promover o processo de expansão de escolas públicas, também divulgava tendências higienistas com preocupações pedagógicas com base em uma política de controle social para desenvolvimento da instrução popular. A criança que era assistida e protegida também era objeto de controle social. (GONDRA, 2004).

Segundo Marcílio (2006), o cuidado com a infância passa a ter um caráter filantrópico quando ocorre a associação do público e do particular em ações de assistência à criança pobre e desvalida. Uma ação assistencial fundada na ciência, que se organizava segundo as exigências sociais, morais, políticas e econômicas vigentes, engendradas a partir do século XIX. Essa nova tendência não abandonou totalmente os preceitos religiosos, apesar da influência científica.

A autora afirma o seguinte:

Com o século XIX chega a influência da filosofia das luzes, do utilitarismo, da medicina higienista, das novas formas de se exercer a filantropia e do liberalismo, diminuindo drasticamente as formas antigas de caridade e solidariedade para com os mais pobres e desvalidos. (MARCÍLIO, 2006, p. 67).

Tal iniciativa não se concentrava somente na capital da província do Maranhão. “No interior da província foi seguido tão nobre exemplo e já se acham estabelecidas idênticas associações no Baixo – Mearim, a esforços do digno juiz de direito, e em Icatú – por iniciativa do digno juiz municipal”. O que chama atenção no presente discurso são os membros que faziam parte destas associações – pessoas, tidas como dignas da sociedade e ocupantes de altos cargos.

Nesse momento, no Brasil, havia uma presença muito marcante da medicina higienista, que buscava estabelecer métodos de confinamento para melhor organização dos

espaços urbanos. (GONDRA, 2004). Acredito que este tipo de auxílio para as crianças esteve presente durante anos na capital da Província, em consonância com os serviços públicos para o desenvolvimento da instrução na província maranhense.

A participação da sociedade na promoção da educação também tinha bases legais. Com o Regulamento de 17 de julho de 1874 (Lei 1.089) foi decretado na província o princípio de ensino livre. Sobre a liberdade de ensinar afirmou o Presidente José Francisco de Viveiros:

[...] nada mais salutar do que quem souber ensinar que ensine: quem quiser aprender que procure o seu melhor preceptor. O governo dê a instrução pública a que é obrigado, mas aprenda cada um onde quiser, e com quem julgar mais apto. Tenha o governo apenas a necessária inspeção da qual não pode demitir, como supremo inspetor do Estado. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1874, p. 25).

Machado (2005) afirma que após o Ato Adicional de 1834, várias propostas e projetos foram apresentados à Câmara dos Deputados da Corte para que o município da corte servisse como referência aos outros municípios do Brasil.

A autora destaca o Decreto nº 7.247 (19/04/1879) de Leôncio de Carvalho, que deveria ser implementado sem discussão pelo Legislativo, com exceção das questões que envolviam despesas orçamentárias. Este documento marcou o início do processo de organização da escola pública, com o objetivo de reformar o ensino do país, propondo algumas mudanças, que não saíram do plano do discurso, mas que revelavam uma forma de como deveria se estruturar a educação. Dentre as principais medidas, com ênfase para a garantia da expansão da escolarização do ensino primário, destacam-se: o ensino livre, a livre frequência e a abolição do ensino religioso obrigatório tornando-o facultativo. Tanto que,

No seu artigo primeiro, propunha o ensino totalmente livre, porém previa a inspeção oficial para garantir as condições de higiene; os professores, ao abrirem cursos, ficariam obrigados a fornecer informações, quando solicitadas, sob pena de multas em caso de não atendimento. Tal medida garantiria os princípios da liberdade de ensino presentes na Lei de 20/10/1823, suprimidos com o Regulamento de 1854, que mantinha a supremacia do Estado na tarefa educacional e o controle das atividades da iniciativa particular. (MACHADO, 2005, p. 95).

A liberdade de ensino tinha o propósito de aumentar o número de frequência dos alunos nas províncias. E possui várias conotações, como: liberdade para abrir escolas, liberdade de pensamento, não interferência do Estado em matéria educacional, defesa dos princípios liberais. (MACHADO, 2005).

Além da liberdade de ensinar, a obrigatoriedade também estava presente no corpo da lei. No artigo segundo, o Decreto estabelecia que fosse obrigatório o ensino para crianças de 7 a 14 anos de ambos os sexos. Como afirma Machado (2005), as crianças que estudavam em escolas muito distantes, com mais de um quilômetro e meio, caso meninos, e de um

quilômetro, se meninas, estavam fora dessa obrigatoriedade. Os pais que não cumprissem a lei estavam sujeitos ao pagamento de multas em dinheiro. Para o caso de crianças pobres, determinava-se o fornecimento de vestimentas, livros e objetos necessários para garantir a sua frequência à escola.

Pelo Decreto, o ensino das escolas primárias seria de primeiro grau e segundo grau, com uma duração de 4 anos. Ficando estabelecido o seguinte:

As escolas primárias de primeiro grau deveriam ter as seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do Brasil, elementos de desenho linear, rudimentos de música, como exercício de solfejo e canto, ginástica, costura simples para as meninas. A formação da criança seria completa com o ensino das escolas do 2º grau, que buscava continuar e desenvolver as disciplinas ensinadas no 1º grau, somadas ao ensino de: princípios elementares de álgebra e geometria; noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida; noções de economia social (para os meninos); noções de economia doméstica (para meninas); prática manual de ofícios (para meninos) e trabalhos de agulhas (para meninas). (BARBOSA apud MACHADO, 2005, p. 96).

A novidade sobre o ensino primário foi que os alunos não-católicos estavam desobrigados de freqüentar aulas de ensino religioso. Além disso, permitiu-se a co-educação dos sexos até a idade de 10 anos; meninos até essa idade poderiam ser aceitos nas escolas femininas.

Para aumentar a arrecadação das verbas destinadas à educação, o Decreto também estabeleceu o seguinte “[...] a instauração, em cada distrito do município, de caixas escolares para receber donativos a serem aplicados na educação.” (MACHADO, 2005, p. 96).

Apesar do Decreto de Leôncio não ter sido implementado como lei, algumas ações mencionadas anteriormente foram discutidas na Província do Maranhão.

Em 1878, o presidente da Província, Luiz de Oliveira Lins de Vasconcellos, em apresentação à Assembléia Legislativa defendeu a aplicação da co-educação entre os sexos como medida de contenção de gastos, devido ao irrisório número de alunos que estavam freqüentando as escolas públicas primárias. E assim se expressou:

Seria igualmente acertado que se facultasse a freqüência nas escolas regidas por professores aos alunos que freqüentarem as do sexo masculino nas localidades, em que o pequeno número deles aconselha o encerramento das escolas. Sobre economia, seria tal medida acompanhada das outras vantagens, inerentes ao sistema da co-educação dos sexos, coroado de tão brilhante êxito nos Estado- Unidos, na Suíça, e em outros países, e a cujo favor tem-se pronunciado espíritos dos mais distintos do império. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVINCIA, 1879, p. 18).

Além dessa medida outras foram aplicadas com o objetivo de garantir um desenvolvimento da instrução pública na Província do Maranhão. As medidas legais

buscavam sanar problemas como a baixa frequência de alunos nas escolas públicas primárias, mas como veremos a seguir, ao longo das décadas, não se obteve muito êxito.

2.2.1 Formulação política para estabelecimento da obrigatoriedade: os usos dos artifícios legais

No Maranhão, na década de 1870, os jornais proclamavam os benefícios da propagação da instrução para a sociedade. À instrução caberia estabelecer a igualdade entre todos os povos (REVISTA JUVENIL, 1877). A imagem de que somente pela educação a nação poderia alcançar um padrão de civilização ainda estava muito presente nos discursos.

Propagar a instrução, também era fazer o povo reconhecer as normas e leis presentes na estrutura social, uma forma de aprimoramento das condutas sociais. Como comenta o jornal Revista Juvenil, 1877, “[...] a instrução, filha da idéia, logo depois se tornou sua preceptora [...] ensinando-nos sua estrutura e a lei, a ordem que as preside; essa lâmpada de luz basta que se projete na cripta dos abismos e nos descobre (sic) suas negras entranhas.”

O projeto de instrução para as camadas pobres da sociedade buscava ressaltar os benefícios da educação. No homem comum e pouco afeto ao estudo das letras, era preciso inculcar a idéia de que o amor à instrução poderia propiciar não somente a ele, mas também aos seus filhos, um legado superior a qualquer bem material. Como menciona o jornal Revista Juvenil, “A instrução faz do cidadão obscuro um homem notável; ela tem tanto poder que, se a verdade é por ela auxiliada, posterga a calúnia, pulveriza as más idéias, abate a mentira: porque a instrução leva a luz até o reino das trevas.”

Novos padrões se estabelecem com a crescente necessidade de propagar a instrução. Por se tratar de um projeto bem engendrado nas elites intelectuais, reflete o conceito do homem civilizado segundo os critérios de conduta de um grupo seletivo da sociedade maranhense: “os instruídos”. Assim, estes divulgam a imagem de que o “[...] O homem instruído é um cidadão útil e necessário a sua pátria; poderoso e rico, e a sua riqueza é superior a todas as outras, porque ela só se esgota quando o princípio vital a abandona é honesto, justo, é amante e propagador do bem.”

O princípio da moralidade continua associado à instrução. Sem esta o homem, a criança, e qualquer cidadão iletrado estava sujeito a todo tipo de comportamento desviante das normas sociais de boa conduta. Desse modo, a instrução, “[...] esclarece as luzes do espírito,

desenvolve e alarga a inteligência, torna-o pacífico e proíbe-o de fazer crimes. Faz o homem compreender, amar e servir melhor o Criador.” (REVISTA JUVENIL, 1877).

A escola passa, então, a ser o espaço privilegiado de uso do tempo social. Agora, a criança não estaria sujeita à ociosidade, a qualquer tipo de hábitos que pudessem levá-la a adquirir princípios morais inadequados. A obrigatoriedade vinculava-se ao controle do tempo da criança para uma *vida produtiva*. (FOUCAULT, 1999).

A despeito da ênfase dos discursos sobre a importância de se reconhecer a necessidade da instrução como elemento unificador da nação e propagador do progresso, a expansão da instrução, principalmente no que se refere ao ensino primário, não conseguia alcançar o nível almejado.

A seguir apresento no Quadro 12 dados do número de matrículas dos alunos do ensino primário durante a década de 1870 e as observações dos próprios presidentes da Província maranhense sobre a situação da educação primária pública.

Quadro 12 - Número de cadeiras de ensino primário público na província do Maranhão durante a década de 1870-1878

ANO	Nº DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO PRIMÁRIO NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO	TOTAL DE ALUNOS	Nº DE EXAMES
1870	13	430	***
1871	124	4617	***
1873	134	4793	45
1874	136	4517	28
1875	136	5003	14
1876	113	4004	31
1877	***	***	***
1878	110	4668	***

Fonte: Relatórios dos Presidentes da Província de 1870 a 1878.

Os dados mostrados fazem referência ao número de escolas públicas primárias, total de alunos freqüentes durante o ano e total de alunos que prestaram exames por ano. Antes de apresentar as análises sobre a situação na província do Maranhão com respeito ao ensino primário público, é importante enfatizar que os próprios governantes prestavam conta de que os dados eram imprecisos. A falta de fiscalização que deveria ser realizada pelos delegados literários, o não cumprimento dos prazos para a entrega dos mapas com números de alunos, a vagância de cadeiras públicas destinadas aos professores e a permuta de professores

de um local para outro eram elementos que colaboravam para uma imprecisão da real situação do ensino primário público.

No Quadro 12 podemos perceber que no início da década, principalmente nos anos de 1870 a 1873, houve um aumento significativo quanto à presença dos alunos nas escolas primárias. O ano em que mais se obteve sucesso quanto ao ensino foi o de 1875, com um total de alunos de 5.003. No ano seguinte o quantitativo de crianças que freqüentaram a escola decaiu bastante.

Segundo o presidente da Província, Frederico D’Almeida e Albuquerque, em 1875, de modo geral, era esta a situação do ensino primário na Província do Maranhão. E afirma:

Reunidos todos os dados colhidos sobre este importantíssimo assunto, vê-se que o ensino primário foi dado nas escolas públicas e particulares a 5.661 indivíduos, vindo por tanto a regular, termo médio, 1 por 70 indivíduos, calculadas a população total da província em 400.000 habitantes¹⁴. Isso prova evidentemente o nosso atraso relativamente à instrução popular, e quanto nos devemos esforçar a fim de desenvolvermos esta verdadeira alavanca do progresso e prosperidade pública. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1876, p. 13).

Mesmo apresentando estes dados sobre a quantidade de alunos nas escolas de primeiras letras, o presidente da Província afirmava que a maioria dos meninos, filhos de pais sem condições financeiras e que se encontravam no campo, estavam impossibilitados de adquirir a instrução primária, permanecendo em total ignorância.

Assim surge a idéia de implantar um internato para os “filhos dos pobres camponeses” receberem instrução. Esta iniciativa não chegou a ser implementada, devido à falta de recursos, apesar do seguinte apelo:

O estabelecimento, pois, de um imposto com aplicação especial para o fim de se ir fundando na província algum ou alguns internatos, onde os filhos dos pobres camponeses recebam instrução primária, e em minha opinião, uma medida de grande alcance e importância, e de máxima utilidade pública. A despesa é verdade, deve ser muita avultada, esta é a objeção que a todos ocorre: contentemo-nos por ora com o pouco, para o futuro iremos aumentando tais estabelecimentos: convém em todo caso começar. É a semente vigorosa depositada em solo ubérrimo, a perseverança e o tempo farão o mais. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1876, p. 16).

O mesmo presidente enfatizava que uma das dificuldades na propagação da instrução no Maranhão era o vasto território, composto por uma população dispersa, o que dificultava o progresso tanto intelectual quanto moral.

¹⁴ Apesar de ressaltar na pág. 3 do relatório o atraso em relação à instrução pública, pautando-se na proporção habitantes e matriculados nas escolas de primeiras letras, duas paginas depois, no mesmo relatório, o presidente apresenta um outro dado sobre o recenseamento: diz que o numero de habitantes da província é de 335,325.

Com relação à situação do ensino público primário, em 1876, o Dr. Francisco Maria Correia de Sá e Benevides, afirmou que

Segundo os dados estatísticos, a população em idade de freqüentar as escolas corresponde ao sétimo da população. Em relação a população da província, cinqüenta mil meninos deveriam freqüentar as escolas; e no entanto a freqüência real não corresponde à duodécimo parte dessa cifra. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1877, p. 36).

O ano de 1876, conforme ainda o Quadro 12, foi o período em que menos crianças estiveram presentes nos bancos escolares. Sobre essa situação o presidente da Província faz algumas considerações, afirmando que a causa maior seria o não cumprimento da obrigatoriedade do ensino. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1877, p. 35).

Neste período, a constante ausência dos alunos nas escolas primárias estava tão grande que se conjecturou a existência de menos de 10 alunos em determinadas escolas. Para sanar os casos existentes, cogitou-se a possibilidade de seguir a mesma solução adotada na província de São Paulo, que em aulas que freqüentassem menos de 20 alunos/mês, os professores não receberiam ordenados. No Maranhão a determinação foi a seguinte:

[...] deve ser elevada a 20 ou 30 a freqüência diária para que haja escola, sendo suprimidas aquelas que em um ano não a tiverem, sendo reduzido em um terço o algarismo para as escolas femininas. Suprimida a escola, se contratará a instrução dos alunos existentes com professores particulares ou o pároco da freguesia, mediante uma mensalidade de 2500 por aluno. Preenche-se o fim – a instrução – e não se onera a província com o ordenado e gratificação a um professor que poderá ser aproveitado em localidade que tenha crescido número de alunos. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1877, p. 41).

Apesar de ressaltar que não havia escolas suficientes, o presidente da Província afirmou que mesmo nas existentes não chegava a ter uma freqüência de 150 alunos do sexo masculino. Desse modo, apontou, na época, que “[...] a falta é devida a incúria dos pais, tutores e protetores dos menores.” (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1877, p. 36).

Em anos anteriores, sobre esta questão comentou o Sr. Augusto Olimpio Gomes de Castro:

É de fato uma idéia generosa, e que há de contribuir para a difusão da instrução, ainda tão circunscrita e limitada. Mas com pesar declarar, embora consagrada em lei, e sujeita a sanção penal, a obrigação de dar aos filhos a instrução elementar ainda o não calou a consciência de muitos pais. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1875, p. 28).

Em 1876, foram tomadas algumas medidas a esse respeito. O presidente da província passou as seguintes recomendações ao Inspetor de instrução para que fossem implementadas pelos delegados literários. A primeira foi com relação às multas aos pais, tutores e protetores que não cumprissem o requisito da obrigatoriedade, declarando:

Que só não incorrem em multa por não freqüentarem as escolas, dentro da idade prescrita no regulamento: 1º - os que se mostrarem habilitados nas matérias do ensino primário; 2º - os de impedimentos físicos; 3º os notoriamente indigentes. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1877, p. 37).

As situações listadas acima deveriam ser comprovadas por meio de atestado. Em relação aos itens 1º e 2º os pais, tutores e protetores dos menores deveriam apresentar um atestado do professor, atestado de facultativos e de pessoas de notória probidade ou fidedignas; e ao item 3º atestados do pároco, na ausência deste, do subdelegado.

Caso os pais resolvessem instruir seus filhos em casa, deveriam comunicar aos delegados literários de que modo o faziam, apresentando nome e endereço do professor escolhido. Se o aluno deixasse de freqüentar as aulas por mais de trinta dias, os pais, tutores e responsáveis deveriam comunicar ao professor, e se a criança estudasse em escola particular, ao delegado literário. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1877).

A problematização da obrigatoriedade no plano político e legal esteve presente nos relatórios dos presidentes da província durante décadas. Essa situação pode revelar a ineficácia da ação dos governantes em desenvolver a instrução primária, mas também levanta outro problema, o da resistência das crianças e dos grupos mais pobres da sociedade em freqüentar este novo espaço – a escola pública.

O próprio discurso dos jornais e as iniciativas de particulares e associações filantrópicas atestam que a importância da instrução primária ainda estava em fase embrionária e sua necessidade era veiculada mais pelos setores públicos e por particulares que assumiram a bandeira do desenvolvimento da civilização.

Partindo da hipótese de resistência pude levantar algumas causas para a falta de interesse ou até rejeição dos pais e das próprias crianças em permanecer ou freqüentar a escola pública.

Por falta de depoimento dos pais, utilizamos a fala do presidente da província, Dr. Francisco Maria Correia de Sá e Benevides. Em seu relatório (1877) este afirmou que a ausência dos alunos era justificada pelos pais, no caso daqueles que viviam nas cidades e vilas, pela falta de condições de oferecer aos filhos os materiais necessários para freqüentarem as aulas.

Ainda a este respeito, relatou o presidente da Província:

[...] para desculpar a estes, invoca-se a indigência – não há roupa -, não há calçado -, não há livros -, *os filhos são precisos para o serviço dos pais* – e tantas outras escusas que as autoridades locais vão julgando fundadas, e que dão em resultado o triste espetáculo que presenciamos. (grifo nosso) (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1877, p. 37).

O tempo escolar com suas imposições rígidas pode ter sido um elemento de rejeição das famílias mais pobres que já estavam acostumadas a utilizar o tempo social da criança para outras atividades, como por exemplo, auxiliá-las nos serviços domésticos. A própria jornada escolar, com a fixação de períodos longos de permanência em um ambiente inóspito, pode exemplificar a ausência de espaço para outros tipos de atividades realizadas pelas crianças. O Quadro 13 mostra como era organizada a jornada escolar.

Quadro 13 - Distribuição do tempo nas escolas públicas de primárias para o sexo masculino

DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO	DISCIPLINAS
7:00-8:00	Leitura geral
8:00 – 9:00	Escrita e Gramática
9:00- 10:00	Aritmética e Metrologia
14:00-15:00	Leitura
15:00- 16:00	Escrita e Aritmética
16:00- 17:00	Instrução moral e Religiosa

Fonte: Regimento Interno, 1877.

O período de permanência dos meninos na escola era de 6 horas diárias. Havia um intervalo de 4 horas que cogito ser o tempo em que a criança deveria voltar para casa e realizar alguma refeição.

Para as meninas, o tempo da jornada escolar era o mesmo: seis horas a entrada era as 9h e permaneciam até as 15h. O Regimento não esclarece se era concedido às crianças para descanso. (REGIMENTO, 1877).

Além da rigidez dos horários, o aluno tinha que conviver com a penalidade disciplinar.

Ao contrário do que se pensa, não foi na família que as punições direcionadas para a criança ganharam espaço. Durkheim (2008) afirma que foi quando a criança passou a ser educada por preceptores, chamados pedagogos, ou nas escolas, que o castigo corporal passa a ser utilizado como dispositivo para reger a aprendizagem. No século XII, eles se tornaram mais intensos, com a criação das universidades e colégios. A partir de então, procedimentos como bofetões, chutes, socos, pauladas, chicotadas, encarceramento e jejum tomaram espaço no âmbito escolar. O autor comenta ainda que,

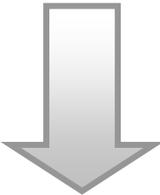
Essas punições não são constituídas na família para então passar para a escola, por meio de uma delegação expressa ou tácita. Mas elas têm uma origem inteiramente escolar, na medida em que são organizadas e regulamentadas. Quando a educação é exclusivamente familiar, elas existem de maneira meramente esporádica, como fenômenos isolados. Nesse caso, a regra geral é usualmente uma extrema indulgência; os maus-tratos são raros. Eles só se tornam regulares, só constituem um método disciplinar quando surge a escola e, no decorrer dos séculos, esses métodos se desenvolveram junto com a escola. O arsenal dessas penas foi enriquecido, sua aplicação se tornou mais freqüente, na medida em que a vida escolar se tornou mais rica, mais complexa e mais organizada. (DURKHEIM, 2008, p.183).

Não há como saber a resposta dos pais, tutores e responsáveis pelas crianças, com relação aos castigos escolares. Estes podem ter sido também um dos fatores que podem ter distanciado as crianças da escola.

A prática do castigo corporal foi extinta no em 1874 com a lei nº 1091, porém esta não se constituiu garantia para se tornar ausente o castigo do ambiente escolar.

O Quadro 14 apresenta as penas de acordo com a gravidade das faltas cometidas pelos alunos.

Quadro 14- Escala de penas aplicadas nas escolas públicas primárias de acordo com a gravidade de faltas cometidas pelos alunos

ESCALA DE GRAVIDADE DAS FALTAS COMETIDAS PELOS ALUNOS	NATUREZA DAS PENAS
Faltas de menor gravidade	Repreensão
	Exercícios Escolares fora das horas
	Castigos próprios para estimular-lhes o brio
	Queixas aos pais, tutores e pessoas responsáveis no caso de carecerem de penas mais fortes
	Expulsão da escola pelo professor
Faltas de maior gravidade	

Fonte: Art. 28 do Regimento Interno de 1877.

Mesmo não ficando explícito dentre as penas aplicadas o castigo corporal, o Regulamento também não deixa claro o tipo de castigos que eram permitidos e como estes deveriam ser aplicados. Isto ficava a critério do professor. Não consta na lei nenhum impeditivo contra a prática de disciplina violenta contra a criança.

Apesar destas medidas, nas décadas seguintes, podemos observar pelos dados que o cenário do ensino primário não teve grandes modificações. Em 1880 em toda a Província do Maranhão existiam 119 estabelecimentos públicos, destes, 1 (um) cuidava do ensino secundário, o Liceu Maranhense. Na capital havia 7 (sete) escolas públicas voltadas para o ensino primário: 4 (quatro) destinadas ao sexo masculino 1 (uma) destas era a Casa de Educandos Artífices e 3 (três) ao sexo feminino. No interior, existiam 111 (cento e onze) estabelecimentos públicos de ensino primário. Destes, 74 (setenta e quatro) eram para o sexo masculino e 37 (trinta e sete) para o sexo feminino.

No Quadro 15 estão detalhados todos os estabelecimentos existentes na Província do Maranhão no ano de 1880.

Quadro 15 - Relação dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária da Província do Maranhão no ano de 1880

ESTABELECEMENTOS PÚBLICOS	QUANT	ESTABELECEMENTOS PARTICULARES	QUANT
Na capital - Ensino Secundário		Na capital - Secundário	
Liceu Maranhense	1	Sexo Masculino	4
		Sexo Feminino	3
Na capital – Ensino Primário		Na capital – Primário	
Sexo masculino	3	Sexo masculino	6
Sexo feminino	3	Sexo feminino	7
Casa de Educandos Artífices	1	Internato	1
No interior – Ensino Primário		Seminário Maior (Curso primário e secundário)	1
Sexo masculino	74	Seminário N. S. das Mercês	1
Sexo feminino	37		
Total	119	Total	22

Fonte: Secretaria da Instrução Pública do Maranhão, 1881.

Segundo o secretário da instrução pública, Antonio Aniceto Azevedo, sobre o quadro acima não são reais o número de escolas particulares da instrução primária para ambos os sexos. Por falta da remessa de mapas, não se tinha confirmação da quantidade real, mas ele estimava que existissem em média 30 escolas. Havia ainda as crianças que eram instruídas por seus pais ou pessoas pagas por eles; esse tipo de educação se justificava pela distância das escolas estabelecidas em certas localidades. O secretário afirmava que a Província do Maranhão era muito grande e sua população bastante disseminada, sendo assim, tornava-se difícil que todos os meninos e meninas pudessem freqüentar a escola. (SECRETARIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1881).

A seguir analiso os dados contidos no Anexo A e no Anexo B, que correspondem aos mapas da frequência dos (as) alunos (as) das escolas públicas de primeiras letras existentes na Província do Maranhão nos 6 (seis) últimos meses (julho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro) do ano de 1881 e dos 4 (quatro) primeiros meses (janeiro, fevereiro, março, abril e maio) do ano de 1882.

Nos Anexo A e no Anexo B podemos constatar que existiam, no ano de 1881 e 1882, em toda a Província maranhense 76 escolas públicas primárias para o sexo masculino e 40 escolas públicas primárias para o sexo feminino.

Do total de 116 escolas primárias públicas existentes na Província do Maranhão, nos anos de 1881 e 1882, 34,5% prioritariamente, deveriam atender somente meninas e, 65,5% recebiam meninos. Uma diferença de 31% a menos em relação ao número de estabelecimentos para o sexo feminino.

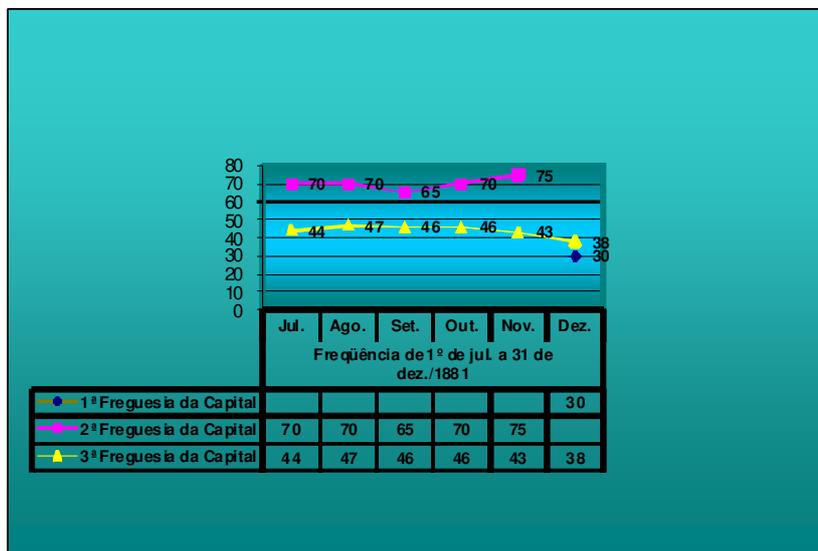
Os anos de 1881 e 1882 apresentam um dado quantitativamente inferior ao ano de 1880 quando existiam 118 escolas públicas primárias em toda a Província maranhense.

Dos dados apresentados durante o ano de 1881 e 1882 sobre a frequência dos alunos, existiam duas escolas para o sexo feminino (ver Anexo B) que não apresentam nenhum registro de frequência das alunas. São elas: Cutim e Mirador. Das escolas para o sexo masculino, 3 (três) não apresentam registro em nenhum dos quantitativos de alunos em nenhum mês: Guimarães, Barro Vermelho e Mirador.

Em geral, tanto no Anexo A quanto no Anexo B podemos perceber a existência de dados mais conclusivos nos últimos 6 (seis) meses do ano de 1881, entretanto poucas escolas apresentam número de alunos frequentes durante todos os meses. Dentre estes meses, é em dezembro que percebemos a maior incidência de dados das escolas de todas as localidades.

Em 1881 na capital da Província do Maranhão existiam 3 (três) escolas públicas primárias para o sexo masculino. Destas, somente uma apresentava o quantitativo completo de frequência dos alunos durante os 6 (seis) últimos meses deste ano. Vejamos o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Frequência das escolas públicas primárias para o sexo masculino situadas na capital da Província



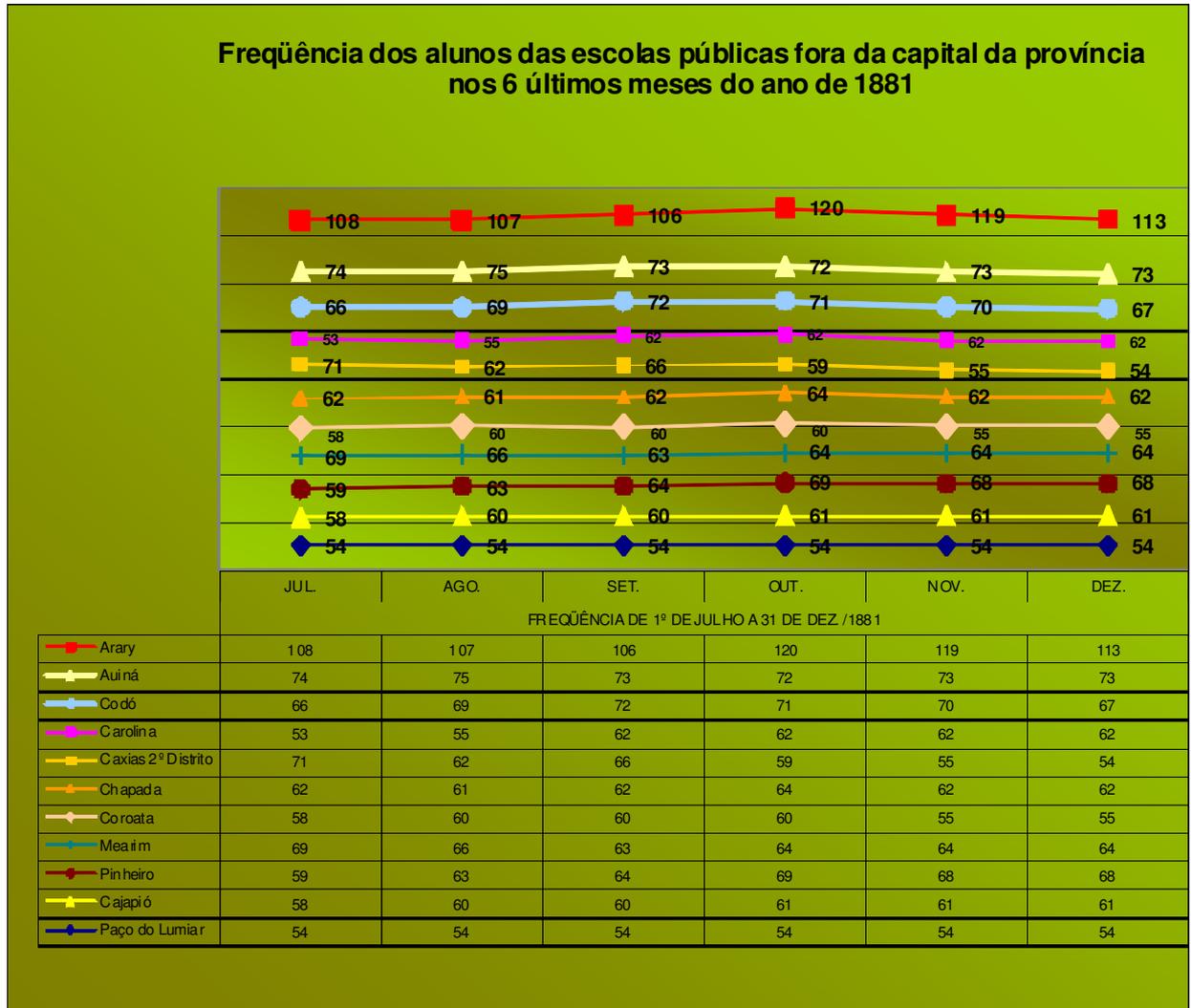
Fonte: Secretaria da Instrução Pública, 1882.

Somente a escola localizada na 3ª freguesia apresentava o número de alunos durante todos os meses. Podemos supor que a falta dos dados ocorre pelo não recolhimento dos mapas escolares.

De modo geral, não havia uma regularidade na permanência dos alunos nas escolas. Porém, não sabemos se, diante da evasão, os que se ausentavam eram os mesmos que depois retornavam para a instituição.

Ainda no ano de 1881, das escolas públicas para o sexo masculino, distantes da capital da Província maranhense, que totalizavam 73 (setenta e três), somente 21 (vinte e uma) apresentam dados completos do número de frequência por mês. Destas, 11 (onze) possuíam mais de 50 alunos matriculados. Vejamos o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Frequência das escolas públicas primárias para o sexo masculino com mais de 50 alunos matriculados



Fonte: Secretaria da Instrução Pública, 1882

De todas as escolas apresentadas acima, podemos constatar a irregularidade no número de alunos em cada mês; a única exceção é a escola da localidade Paço do Lumiar.

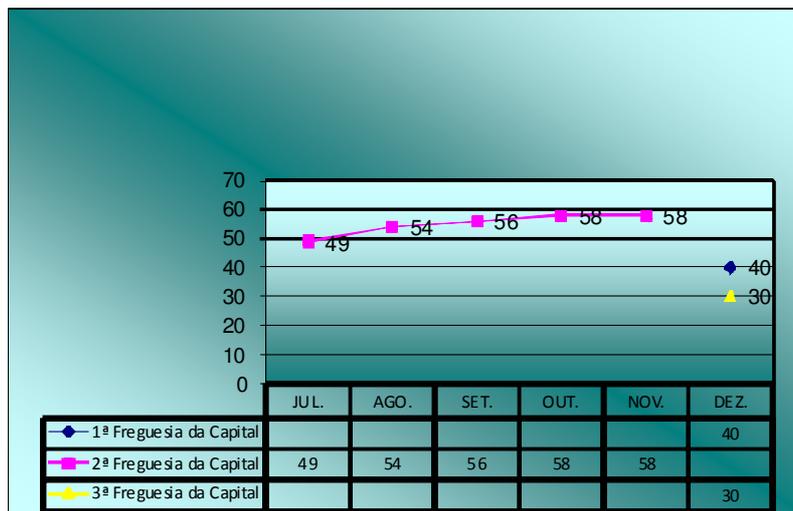
Nas localidades com maior número de alunos matriculados, Arary, Auiná e Codó, no cálculo entre a taxa de maior e menor número de alunos por mês, encontramos uma oscilação mínima de 3 (três) alunos e máxima de 17 (dezessete) alunos que deixavam e/ou retornavam para a escola. Nas localidades como Arary e Caxias - 2º distrito, em média 7 (sete) crianças entravam e saíam da escola durante os seis últimos meses do ano de 1881.

Do total das 76 (setenta e seis) escolas públicas para o sexo masculino existentes no ano de 1881, 60 (sessenta) apresentam o quantitativo de alunos freqüentes no mês de

dezembro que, no geral, dá um total de 2.094 (dois mil e noventa e quatro) alunos matriculados em toda a Província maranhense.

No Anexo B temos o mapa com o quantitativo de alunas matriculadas nas escolas primárias públicas para o sexo feminino. Das 40 (quarenta) escolas existentes na Província do Maranhão, 3 (três) eram da capital da Província. O Gráfico 3 demonstra o quantitativo de alunas durante os seis últimos meses do ano de 1881 por escola situada na capital da Província do Maranhão.

Gráfico 3 - Dados sobre a freqüência das alunas matriculadas nas escolas públicas primárias para o sexo feminino na capital da província do Maranhão nos últimos seis meses do ano de 1881



Fonte: Secretaria da Instrução Pública, 1882

Das escolas acima, nos últimos 6 (seis) meses do ano de 1881, somente a escola situada na 2ª freguesia possui o quantitativo mais expressivo de alunas matriculadas por mês.

De todas as escolas para o sexo feminino, somente 15 (quinze) apresentam os números das matrículas de todos os 6 (seis) últimos meses do ano de 1881. Destas, 3 (três) escolas apresentam uma média de matrículas entre 7 a 15 alunas; 7 (sete) possuem freqüência de 15 a 25 alunas; (três) possuem entre 25 a 40 alunas freqüentes; e 2 (duas) possuem mais de 50 alunas matriculadas.

Quadro 16 - Taxa de freqüência dos alunos nas escolas públicas primárias para o sexo feminino na Província do Maranhão no ano de 1881

Localidade a qual pertenciam as escolas	Taxa de Freqüência das crianças que freqüentavam as escolas públicas primárias para o sexo feminino			
	7 a 15 alunas	15 a 25 alunas	25 a 40 alunas	50 ou mais alunas
Icatú Buriti Apicum	Santa Helena Guimarães Cururupu São Miguel Miritiba Coroatá São Bernardo	Carolina Arary Mearim	Caxias, 2º dist. Codó	

Fonte: Secretaria da Instrução Pública, 1882.

O número de alunas que freqüentavam as aulas nas escolas públicas primárias era menor que o número de meninos existentes nas escolas públicas primárias para o sexo masculino. As escolas pertencentes às localidades de Icatu e Buriti, de todas as outras existentes no Anexo B, eram as que possuíam menor freqüência de alunas matriculadas, com o mínimo de 7 (sete) e o máximo de 12 (doze) alunas freqüentes durante o 2º semestre de 1881.

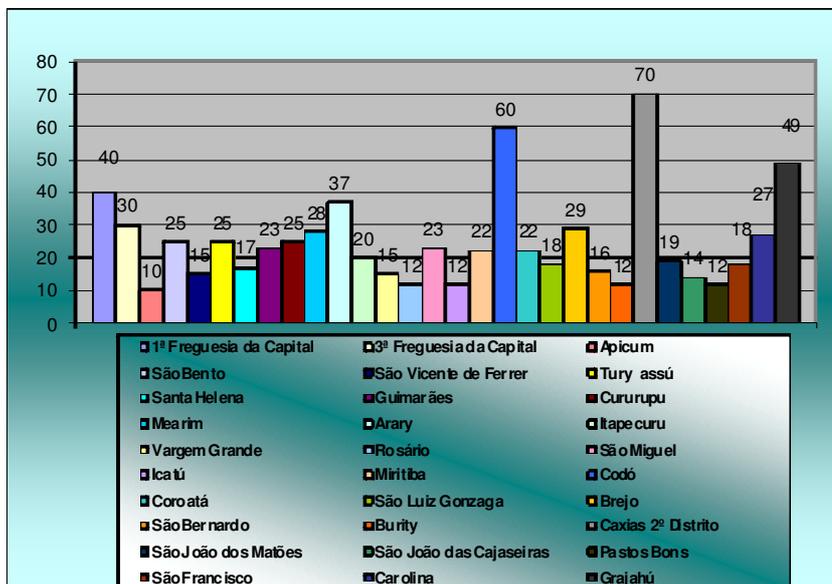
Nas escolas que recebiam mais de 50 (cinquenta) alunas por mês, percebemos uma regularidade na freqüência na localidade de Caxias, 2º distrito, que possuía uma oscilação na freqüência de apenas 3 alunas por mês.

A escola da localidade de Codó teve uma variação de 10 (dez) alunas, ou seja, em julho possuía 50 (cinquenta) alunas, mas terminou o ano com 60 (sessenta) alunas matriculadas no mês de dezembro.

No final do ano de 1881, das 40 escolas primárias públicas para o sexo feminino existentes na Província maranhense, somente 10 escolas não apresentam o número de crianças assíduas no mês de dezembro.

A seguir apresentamos os dados relativos ao número de alunas que freqüentavam as aulas no mês de dezembro de 1881.

Gráfico 4 - Frequências nas escolas públicas primárias para o sexo feminino da Província do Maranhão no ano de 1881

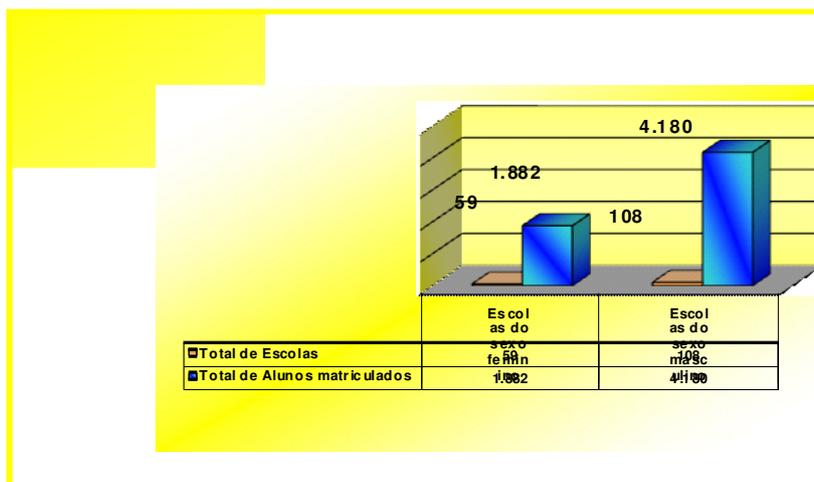


Fonte: Secretaria da Instrução Pública, 1882.

No ano de 1881, com base nos dados apresentados, tinha-se um total de 745 (setecentas e quarenta e cinco) alunas matriculadas, no mês de dezembro, nas escolas públicas primárias existentes em toda a Província maranhense.

Entre o período de 1882 e 1886, o crescimento do número de escolas do ensino primário não foi muito significativo; houve um aumento de 51 (cinquenta e uma) escolas. Em relação às escolas públicas primárias para o sexo feminino, o aumento foi de 19 (dezenove) escolas, enquanto que as escolas públicas para o sexo masculino apresentam um aumento de 32 (trinta e duas) escolas.

Gráfico 5 – Situação do ensino público primário na Província do Maranhão no ano de 1886



Fonte: Elaboração própria

No ano de 1886, havia na capital da Província do Maranhão 167 escolas públicas primárias: 108 eram para o sexo masculino e 59 para o sexo feminino. Destas, 10 escolas para o sexo masculino não apresentam dados do número de alunos, conforme Anexo C. Das escolas para o sexo feminino somente 3 escolas da localidade de Melancia, Mirador e Brejo de S. Felix não apresentam dados relativos os números de alunos.

O cenário apresentado demonstra uma descontinuidade nas ações em torno da escolarização primária. Apesar da burocratização, do modelo de fiscalização da instrução pública, a inconsistência dos dados, até mesmo em escolas da capital, local em que era situada a Secretaria da Instrução Pública demonstra a ineficácia no acompanhamento do ensino público primário.

CAPÍTULO III

*A profissionalização docente na Província maranhense no
período imperial*

Neste capítulo, abordarei os discursos sobre a profissionalização do professor, pautados na construção de um perfil associado aos padrões de civilidade. No Maranhão, na 2ª metade do período Imperial, com o processo de expansão da educação escolar, a estrutura burocrática que cuidava das políticas educativas buscava, cada vez mais, especificar e definir o perfil ideal do professor primário.

No século XIX, havia um debate substantivo em torno da legalidade das ações no campo educativo; o objetivo era normatizar e uniformizar práticas e políticas em torno da aprendizagem da criança. Com a tentativa de cientificização do ato pedagógico, surge a necessidade de constituição de espaços educativos próprios voltados para a formação do professor.

As propostas em torno da construção da Escola Normal, na Província maranhense no período Imperial, estavam pautadas na tentativa de uniformizar e propagar práticas pedagógicas fundadas na adoção de um método de ensino com base científica.

No entanto, a preocupação com a institucionalização da Escola Normal esbarrava na indefinição das políticas de investimento para a educação pública. Assim, a uniformidade da ação do profissional do magistério para a infância ficou como proposta que não obteve êxito na Província maranhense no período Imperial.

Mas isso não significa ausência absoluta de um projeto de instrução que contemplasse o pensar sobre o exercício pedagógico. Discussões sobre a metodologia, as melhores formas de ensinar e sobre o perfil ideal de professor estão presentes na segunda metade do período imperial na Província maranhense e apresentam o germe das mudanças que gradativamente iriam ocorrer no tempo pós-império.

Os processos e práticas de institucionalização do ensino primário para a criança pobre e livre no período oitocentista apresentam e levantam questões interessantes, tais como: a idéia de que o perfil de docilidade da mulher ser o mais apropriado para conduzir o ensino das crianças; de que, diante da cientificização do ato pedagógico, não era mais qualquer um que podia ser professor; das especificidades metodológicas no tratamento da educação da criança e de que o bom professor deveria ter uma boa metodologia de ensino.

Todas estas questões não foram tratadas de forma tão pontual pelos governantes e pessoas da sociedade maranhense; elas estão presentes de modo muito diluído nas ações em torno da escolarização primária.

3.1 O perfil do professor do ensino primário

A preocupação com a profissionalização dos condutores do ensino das crianças está presente nos discursos dos governantes durante toda a segunda metade do século XIX na Província maranhense e ganhou maior destaque a partir da década de 1870. Desde este período, novos elementos vão se agregando aos discursos sobre a situação do professor responsável pelo ensino primário.

Para o exercício do magistério, cada vez mais se convocava um perfil de professor condizente com o projeto de instrução, que tinha como um dos objetivos modelar o comportamento das crianças pobres e livres para ajustamento e conformação às necessidades sociais, considerando que cada um deveria ter um papel específico na sociedade. Afinal, seriam os professores os primeiros a inculcar na criança uma conduta para o exercício da boa moral.

Entretanto, para alcançar esse objetivo, além de pessoas capacitadas para o exercício do magistério era necessário que se oferecessem condições salariais para que “homens cultos” pudessem exercer este cargo. Geralmente o cuidado com a educação das crianças ficava sob a responsabilidade de pessoas que desempenhavam outras atividades na sociedade, devido aos péssimos rendimentos que obtinham com o ensino primário.

Como afirma o Inspetor da Instrução Pública, Frederico José Correia, no final da década de 1860, “[...] os módicos ordenados que percebem os professores não lhes permitem fazer do magistério um ofício exclusivo, a que se dediquem com zelo e interesse; e é por isso que, por via de regra, só se propõem a eles pessoas inaptas para outro gênero de vida.” (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1870).

A profissionalização passava pela exclusividade no desempenho da função de professor primário. Segundo o Inspetor Público, Frederico Jose Correia, esta prática condizia com a própria desvalorização do papel do professor do ensino primário.

Entre as causas do atraso em que se acha a instrução pública [...], a primeira delas está na incapacidade dos professores em geral, e na falta de vocação e interesse pelo ensino. O professorado não é ainda entre nós um lugar de honra, como o deveria ser e o é entre outros países mais civilizados; é apenas um emprego lucrativo e um meio de vida, que se exerce, como outro qualquer gênero do negócio; o que parece ser uma consequência da pouca atenção com que os poderes públicos têm achado para este importantíssimo ramo do serviço público do qual depende principalmente o progresso de um povo em todos os sentidos. (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1870).

Apesar da idéia de que o progresso da nação dependia do bom desenvolvimento da instrução pública, esta não tinha lugar de destaque quando se tratava de desenvolver políticas e ações de valorização do professor.

Desse modo, a difusão da instrução primária era vista como um instrumento de controle político sobre as camadas pobres da sociedade. Os iletrados eram um perigo para a ordem social. O ensinar a ler, contar e escrever era regulado por princípios morais que deveriam ser justificados para a conservação de uma ordem estabelecida pela elite da sociedade maranhense. Nessa perspectiva, qualquer um poderia realizar esse papel, caso tivesse uma conduta moral ilibada.

Por outro lado, os resultados com o desenvolvimento da instrução vão requerendo novas interdições por parte do governo. Para melhorar os índices educacionais, a gratificação salarial ao professor foi uma solução implementada para estimular o desenvolvimento da instrução.

Como bem explica o presidente da Província:

Lembro-vos, pois que voteis uma gratificação nunca inferior a quarta parte do ordenado, ao professor que der um certo número de alunos a exame. É o meio de distinguir o bom funcionário, ate hoje igualado na remuneração ao negligente, e dar impulso à instrução pública, que não deve ser apreciada pelo número das matrículas, mas pelo dos exames. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1871, p.25).

Com as atenções voltadas para os dados quantitativos, as medidas direcionadas para o professorado tinham o caráter paliativo no sentido de resolver a falta de presença das crianças na escola, para que dessem continuidade aos estudos. Os exames finais, em que o aluno passava por uma bateria de questões, era também um teste para identificar a qualidade do desempenho do professor.

No caso do ensino primário público poucos alunos realizavam exames para o ingresso no ensino secundário. Mesmo considerando-se a relevância desse mecanismo de controle da capacidade do professor, logo ele foi sendo abandonado por se perceber que ao longo dos anos havia um número muito restrito de crianças matriculadas nas escolas públicas primárias que se prestavam às avaliações públicas.

Assim, outros elementos tomam certo destaque no discurso oficial, com foco no professor, para ressaltar a ineficácia do ensino primário.

Parece-me conveniente que os professores só possam adquirir direito a vitaliciedade, depois de um certo tempo de exercício do magistério, no caso de terem provado bem, segundo o juízo e informação do Inspetor da Instrução Pública, porque é do zelo e solícitude no ensino que mais depende o aproveitamento dos alunos, e o estado tem direito de se certificar se tem empregados úteis e dedicados ao serviço público, ou se simplesmente empregados que querem fazer juiz ao honorário que recebem. (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1870).

A condição de vitaliciedade do cargo público de professor primário passa a ser debatida como uma garantia que devia ser condicionada ao compromisso e zelo com o desenvolvimento da instrução pública. A remuneração profissional apropriada necessitava antes ser comprovada pelo desempenho e capacidade da prática do professorado, conforme podemos observar na seguinte citação:

Julgo de incontestável conveniência não conceder a vitaliciedade aos professores de instrução primária senão depois de alguns anos de prática no magistério. É medida já experimentada em outras províncias, e que muito contribuirá para uma melhor escolha do pessoal incumbido da instrução da infância. Chamo a atenção para o pequeno número de alunos examinados nas escolas primárias da província. Este fato indica um vício no sistema, que cumpre extirpar. É a meu ver a medida do zelo, com que os professores em geral desempenham suas importantes obrigações. (RELATÓRIO DO VICE-PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1871, p.18).

Visto que os resultados sobre o ensino primário não estavam sendo tão proveitosos como se imaginava, emerge a necessidade de novos dispositivos para impor uma ação mais profissional e adequada ao imperativo de expansão da instrução pública. Assim, a discussão sobre a condição do magistério deveria passar por uma revisão legislativa, como menciona o vice-presidente, Augusto Olympio Gomes de Castro (1872),

Não é bom em geral o pessoal incumbido da instrução primária, nem o será enquanto forem mesquinhos os ordenados dos professores e gozarem eles da vitaliciedade, logo que são providos, e antes de praticamente reconhecida sua aptidão. Carece de ser reformada a legislação que rege este importantíssimo ramo do serviço público. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1872, p. 21).

Somente em 1874 são tomadas algumas medidas que redimensionam o exercício do magistério. Com a aprovação da lei nº 1.091, de 17 de julho, regulamentou-se a condição de vitaliciedade do professor primário, além de outras ações, com o objetivo de avaliar uma atuação mais apropriada do professor.

Conforme o presidente da Província, Jose Francisco de Viveiros (1874), o princípio da vitaliciedade passou a ser subordinado às regras da justiça positiva, estabelecidas no código criminal para infrações dos empregados públicos, significando que, dependendo das penas cometidas pelos professores vitalícios, estes poderiam perder tal benefício. Após

esta lei, todo aquele que requeresse o cargo de professor primário só alcançaria a vitaliciedade após passados 5 (cinco) anos, como demonstrado a seguir:

Determinou que a vitaliciedade do professor depende de 5 anos de prática no magistério. [...]. O regulamento neste ponto foi cauteloso e providente, não descansou só nos 5 anos de aprendizagem, dividiu o ensino em dois graus, exigindo novas provas de capacidade profissional para o candidato passar do 1º ao 2º grau: assim ainda mesmo vitalício o professor encontra sempre diante de si aberta a porta da emulação para não arrefecer em zelo na difícil carreira de pedagogo, até mesmo com perda da cadeira, por meio de uma sentença regular, ele fica adstrito a nunca se afastar de seu deveres. Desta maneira a educação da mocidade está revestida de todas as garantias possíveis. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1874, p. 24-25).

Segundo o presidente da província, Jose Francisco de Viveiros (1874), o tempo que o professor levaria para obter a vitaliciedade do cargo era a garantia de bom êxito no desempenho de sua função, o que refletiria no adequado incremento da instrução pública.

Se o professor logo que fosse provido da cadeira descansasse à sombra da vitaliciedade, não tinha o estímulo de se avantajarem em boas qualidades aos seus colegas, porque a vitaliciedade esterilizaria as fontes nobres da emulação; entretanto os cinco anos de aprendizagem são um penhor seguro de que o candidato à vitaliciedade, no esforçado empenho de seus deveres, conquistará palmo a palmo a coroa de sua nobre ambição. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1874, p. 24).

A capacidade para ensinar também fez parte das discussões em torno da profissionalização do professor do ensino primário. Não era mais suficiente ter disposição salutar e benéfica para se constituir um bom professor. Outras qualidades são requeridas e vão (re) definindo o perfil do professorado para educação das crianças. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1874, p.24).

O presidente da Província faz as seguintes considerações sobre a qualidade e capacidade profissional que o professor deveria apresentar: “[...] pureza de costumes, brandura do gênio, o método de ensino e constante estudo para o desenvolvimento da difícil profissão de pedagogo”. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1874, p.24).

O professor, primeiramente, deveria fazer parte do grupo de indivíduos que se diferenciavam pelo seu padrão de conduta. A “pureza de costumes” exigia do profissional uma adequação do comportamento de acordo com a proposta social de moralidade para o exercício de sua atividade. O professor é visto como agente de reprodução das condutas e comportamentos aceitáveis no meio social.

A “brandura do gênio” propõe um novo perfil do docente relacionado com as novas práticas educativas que vinham sendo difundidas por diferentes teóricos, como Pestalozzi e Fröebel, sobre como conduzir a aprendizagem da infância. Essas novas idéias

requeriam um professor atualizado com as inovações que vinham sendo difundidas no campo pedagógico que caminhava para uma cientificidade.

Após algum tempo o foco da discussão passou a ser a incapacidade do professor para o exercício do magistério, justificada na sua má formação ou na falta desta, e na vocação profissional.

Como afirma o presidente da província, Frederico D’Almeida e Albuquerque, “A insuficiência da capacidade dos professores, em geral, o pouco zelo, que eles empregam no desempenho de suas funções produz esse pernicioso resultado, para o qual concorre também a exigüidade dos vencimentos que eles recebem.” (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1876, p. 15).

Neste momento a ênfase era a qualificação do professor. A partir de então, o despreparo relacionava-se com a falta de conhecimento sobre a pedagogia e os melhores métodos para desenvolvimento de sua função.

Aos poucos a cientifização, que alcançava o campo pedagógico, vai aprimorando o discurso oficial sobre a incapacidade do educador. Agora é a ação mais científica, a apropriação de técnicas sobre o ato de ensinar, o conhecimento sobre a criança, que se tornam requisitos para caracterizar o professor ideal. E também serviam para explicar os motivos dos baixos rendimentos recebidos pela classe. É o que nos aponta a seguinte declaração:

Se alguns desses professores honram por seus esforços das tradições literárias da província, força se confessar que a maior parte resente-se dos defeitos desse sistema de improvisar educadores totalmente ignorantes dos rudimentos da pedagogia, desconhecedores dos melhores métodos de cultivar o sentido e desenvolver as faculdades de observação, apreciação e enunciação da criança, não cogitando sequer da existência dessas magnas questões do ensino público, que tanto preocupam os organizadores do porvir. Sem estímulos nem vigilância os professores entre nós vendo-se de ordinário privado, e por muitos meses dos vencimentos pela estreiteza dos cofres provinciais, atira-se ao recurso das licenças e a ocupação estranha ao magistério, aliás permitidas pelo respectivo regulamento, e ai ficam as escolas entregues a professores interinos ou em completo abandono. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1876, p. 15)

A visão que se tinha do professor continuou a mesma durante muito tempo, a falta de preparo era uma justificativa utilizada para culpabilizá-lo pelo pouco desenvolvimento da instrução. Enfatiza o presidente da Província em 1876: “[...] quase todo o corpo docente primário da província é ignorante e incapaz de satisfazer os deveres inerentes ao magistério.” (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1876, p. 14).

O jornal Revista Juvenil (1877) faz críticas sobre o exercício do professor e sobre a atuação do governo diante da incompetência atribuída à formação do magistério e explicita:

“Si o governo punisse com o rigor da lei, como é de seu dever, os professores que deixam de cumprir com seus deveres, dar-se-ia por acaso os abusos, que se dão em certas cadeiras? É lógico que não. Urge pois, que o governo procure sanar esses males.”

A incapacidade do professorado, sempre mencionada no discurso oficial e extra-oficial, também revela que o processo de escolarização primária se coadunava com um projeto mais amplo dentro do conjunto das relações sociais - a extensão social das formas de costumes mais civilizado. Proposta esta condicionada a um amoldamento dos comportamentos que tinha a elite da sociedade como propagadora e a criança pobre e livre como principal foco de atuação através do processo de escolarização primária.

Assim, a emergência da habilitação do professor estava entrelaçada com o projeto de instrução para civilizar e moralizar, formando com cientificidade o docente. O professor qualificado e habilitado é o ideal, mas não são tomadas medidas para alcance dos padrões desejados.

Como a Escola Normal verdadeiramente só aparece com bastante força após a República, durante o Império não percebemos um melhoramento na situação do professorado. E continuavam as queixas como a que segue:

[...] a experiência tem mostrado que é exígua a remuneração do professorado de grande número de cadeiras, a péssima condição com que estão outras preenchidas e a tendência geral dos professores para não cumprirem com os seus deveres. Com minguado ordenado de 600\$00 reis anuais não pode a província pretender um professorado habilitado e com a moralidade indispensável para estes cargos. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1880, p. 23).

Pelas citações a seguir, podemos constatar que o aumento salarial não era uma iniciativa vista com bons olhos e, ao longo das décadas, ficou entrelaçada com o nível formativo do professor primário.

Sei que o professorado aqui anda mal retribuído, mas ainda quando lhe aumentasse os vencimentos, pouco ou nada ganharia a instrução. Como há de o mestre desempenhar a missão a que é destinado, quando ou nada ganharia a instrução educada para ela? Preparar o mestre é, me parece, o nosso principal dever. (FALLA DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1881, p. 10)

Na verdade se observa que o projeto de escolarização primária não foi previamente planejado, assim como o projeto de habilitação dos professores. Estas propostas foram tomando vida à medida que as relações dentro da sociedade foram se tornando mais complexas.

A multiplicação das cadeiras torna impossível o aumento do ordenado dos professores, medida indispensável e urgente: e a facilidade no provimento delas chama ao magistério a inaptidão protegida e não permite que a vocação se revele e possa ser aproveitada. Em meu conceito dois meios há de remediar estes males, e é robusta a fé que alimento de que ação combinada de ambos dará novo impulso à instrução popular, o melhor benefício que podeis fazer as classes menos felizes de vossos concidadãos. São esses meios: o aumento de ordenado e a criação de uma

escola normal. Pelo primeiro tornareis o professorado uma carreira procurada da gente honesta e laborosa, que tenham o sentimento da própria responsabilidade, e que queira servir de honra; pelo segundo apurar as vocações, e serão por uma vez expelidos do magistério a ignorância protegida, os incapazes, que as outras carreiras repelem. (FALLA, 1886, p. 24).

Como o Estado ainda não estava preparado para a proposta de escolarização do ensino primário que ele mesmo pretendia dirigir, o fracasso da escola e das políticas educativas para a expansão da instrução primária teve como ponto de apoio a atuação do professor.

A noção de incompetência do professor foi sendo fortificada em todo o período pesquisado. Quando se pretendia apresentar os êxitos sobre o ensino, estes cabiam aos administradores, leis e atos do governo.

A seguir iremos constatar que a tão esperada formação do professor não se fez presente de forma concisa durante o período Imperial. Apesar da existência de algumas Escolas Normais na Província do Maranhão, estas não conseguiram cumprir um mandato que pudesse de algum modo contribuir para o campo metodológico e de aperfeiçoamento dos professores.

3.2 Mecanismos para formar o bom professor

Na Província do Maranhão, desde 1838, já se visualizavam providências sobre a formação dos professores. Com o objetivo de estar em consonância com as modernas metodologias de ensino, buscou-se na Europa a fonte de conhecimento sobre as inovações para a instrução popular.

Assim,

Em 1838, o Presidente Camargo já sugeria que fosse enviado um jovem a Europa, a fim de estudar o método Lancaster e reger, ao voltar, uma escola normal. [...] Em 1840, foi criada a primeira escola normal do Maranhão, dirigida pelo jovem professor que então retornara da França. (CABRAL, 1984, p. 38)

De acordo com Cabral (1984), a primeira escola normal do Maranhão foi criada em 1840, porém, teve pouco tempo de vigência, pois em 1844 fechou por falta de alunos.

No início da década de 1870, surge uma nova iniciativa através da “Sociedade Onze de Agosto”. A referida associação filantrópica lançou a proposta para a Assembléia

Legislativa maranhense a proposta de criação de um Curso Normal com o objetivo de formar professores do ensino primário.

Com a aprovação da proposta, o governo contribuiu com um auxílio de 4:800\$00 reis, e ficaria a inspeção do referido curso sob sua responsabilidade. Contudo, a idéia de formar os professores não progrediu, segundo o presidente Francisco Maria Correia de Sá Benevides. A Escola Normal, mantida pela Sociedade Onze de Agosto, não teve boa freqüência devido a falta de estrutura a que esteve sujeita. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1874, p. 25).

O estabelecimento de uma instituição de ensino como a Escola Normal surge como uma perspectiva de profissionalizar a ação docente e de fornecer aos futuros professores condições de aperfeiçoamento e aproximação com as novidades no campo da aprendizagem. O objetivo era formar com cientificidade profissionais para desenvolver ações menos acidentais no que se referia à instrução pública.

Nesta perspectiva, discute-se o que estaria por trás da necessidade de criação desse espaço formativo, isto é a finalidade era ensinar ao futuro professor o que devia ensinar, como ensinar e despertar sua vocação para o ensino. Portanto, era alegado:

Além disto não basta que o mestre saiba o que ensina, é preciso que ele tenha vocação e prática do ensino, o que se experimenta e desenvolve na escola normal que deve ser um noviciado. Várias escolas normais já contam no país e é de lastimar que esta importante província se ressinta da falta de tal estabelecimento. Não deve servir de obstáculo a que decreteis a criação da escola normal a circunstância de não ter tido freqüência a que funcionava na Escola 11 de Agosto e que deixou de existir. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1877, p. 38).

Todavia, na Província maranhense não chegou a se confirmar realmente uma proposta decisiva por parte dos governantes para estabelecimento desta instituição.

Algumas ações contundentes foram sendo firmadas pelo governo da Província após um aviso recebido no dia 26 de novembro de 1881, em que o governo geral recomendava a criação da Escola Normal.

A primeira medida do presidente da Província, Dr. José Manuel de Freitas, foi recomendar ao Inspetor da Instrução Pública, José Augusto Bayma, que organizasse um plano de reforma do ensino que incluísse a criação da Escola Normal, conforma a seguinte fala:

Alguns dos meus ilustres antecessores tem tratado em seus relatórios da conveniência da criação de uma escola normal, onde se preparem devidamente aqueles que tem de difundir o ensino público primário por toda a província. O governo geral, por aviso de 26 de novembro de 1881, recomendou a mesma criação, prometendo auxiliá-la. No intuito de melhorar a instrução primária e secundária da província, realizando ao mesmo tempo aquela nobre aspiração encarreguei o ilustre Dr. Inspetor da instrução pública de organizar, de acordo com o corpo docente do Liceu, um plano de reforma do ensino, no qual fosse contemplado a idéia da escola normal, segundo os métodos adaptados em outras províncias. (FALLA DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1883, p. 11).

A comissão criada para organização do plano era composta por professores de História, Filosofia, Gramática Geral, Latim primário e Geografia que lecionavam no Liceu.

O documento foi redigido e emitido ao presidente da Província, Dr. José Manoel de Freitas, com parecer positivo do Conselho da Instrução Pública para que este pudesse ser apresentado à Assembléia Legislativa, a saber:

Passo às mãos de V. Exc. o parecer do conselho de instrução pública sobre a criação de Escolas Normais, reformas e outros melhoramentos concernentes à mesma instrução. Considerando esse luminoso parecer no caso de merecer toda a atenção e acolhimento, visto como satisfaz plenamente os interesses vitais da instrução pública, peço a V. Exc que, empregando o seu valioso concurso perante o poder competente, possa ser ele convertido em lei, com o que sobremaneira lucrará esta província. V. Exc., que tão zeloso e solícito se mostra sempre em ligar o seu nome ilustre aos melhoramentos da terra, que com tanta justiça, e elevado critério ao administrar, não deixará, certamente, de pugnar por uma causa tão justa e que presentemente ocupa a atenção de todos os brasileiros, desde o intellecto chefe de Estado até o mais obscuro cidadão. (SECRETARIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1883).

Mesmo sem aprovação do documento, denominado de “Reformas e Melhoramentos: Escolas Normais”, foi pensada uma série de procedimentos para a instalação destes estabelecimentos.

Logo no primeiro artigo afirmava-se o seguinte: “Ficam estabelecidas na capital desta província duas Escolas Normais para habilitação dos professores efetivos e vitalícios do ensino primário sendo uma para o sexo masculino e outra para o feminino.” (SECRETARIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1883).

Os docentes que ensinariam nas escolas normais seriam os mesmos do Liceu. Somente o professor de Pedagogia teria que ser contratado pelo presidente da Província e deveria ser titulado e ter recebido instrução técnica.

A duração do curso era de três anos e a composição das cadeiras ficou assim estabelecida, como mostra Quadro 17.

Quadro 17 – Proposta das disciplinas lecionadas por ano no Curso Normal

PERÍODO	COMPOSIÇÃO DAS DISCIPLINAS DO CURSO NORMAL
1º ano	Gramática e Língua Nacional, Religião, Catecismo e História Sagrada
2º ano	Pedagogia, teórica e prática; Cosmografia, Geografia Geral e especial do Brasil e Corografia da Província
3º ano	História do Brasil e especial do Maranhão; Matemática elementar; Análises da Constituição política e do Império.

Fonte: Secretaria da Instrução Pública (1883).

Os professores aprovados para cada cadeira tinham que apresentar seus programas, que deviam ser aprovados pelo Conselho da Instrução Pública.

Na Escola Normal para o sexo feminino era inclusa uma cadeira, composta pelo seguinte programa: costura usual, trabalho de agulha, corte de roupa branca e bordados de lã, seda e tricô. Esta cadeira deveria ser ministrada por uma das professoras públicas da capital, que após concurso, com prova de habilitação, lecionaria na Escola Normal.

Outro diferencial na escola para o sexo feminino era a exclusão do estudo da Constituição política do Império e do ensino de Matemática, ficando limitado o ensino desta somente ao estudo da Aritmética até proporções, com aplicação aos usos da vida e especialmente ao sistema legal de pesos e medidas.

A revolução pedagógica que estava se processando no século XIX foi redefinindo o campo docente e delineando um processo de transferência da competência do ato de ensinar, particularmente nas séries iniciais, para o gênero feminino.

Com a abertura de escolas de primárias para o sexo feminino, percebemos a presença da mulher na função de mestra, visto que somente elas poderiam dar aulas para as meninas.

Com a ampliação do número de meninas nas escolas, aos poucos, no século XIX, foi sendo construída a idéia de que a mulher teria espaço no Magistério. Um fator que colaborou para tal feito foi a diferenciação dos conteúdos trabalhados nas escolas para meninas. Como vimos anteriormente, pensava-se em uma Escola Normal que possuísse uma estruturação específica para o sexo feminino.

Na década de 1860, temos registro, através dos relatórios dos diretores do estabelecimento Asilo de Santa Teresa, de que as educandas desta instituição assumiam cargos de professores de primeiras letras após apreciação de exames.

As melhores alunas do estabelecimento, ditas mais adiantadas se tornavam professoras adjuntas no próprio estabelecimento auxiliando suas mestras, o que se confirma no trecho a seguir.

[...] a instrução tanto primária como dos trabalhos de agulha continua a ser dado no Asilo só pela professora de primeiras letras, D. Marcellina Rosa Correia Lobão, auxiliada no desempenho do magistério pelas *duas professoras adjuntas*, Anna Rosa da Silva Nava, e Maria Victoria da Costa, *a primeira adjunta à aula de primeiras letras, a segunda à aula de costura, e ambas filhas do Estabelecimento*. (grifo nosso) (RELATÓRIO DO ASILO DE SANTA TERESA, 1867).

Os exames realizados seguiam as diretrizes do Regulamento de 1855. As educandas prestavam exame das seguintes matérias: Doutrina Cristã, Deveres Morais e Religiosos, Leitura, Escrita, Aritmética até Frações e princípios elementares de Gramática Nacional. Além das matérias relacionadas com as aulas de instrução primária, havia as aulas de trabalhos de agulhas, e ainda o aprendizado de trabalhos domésticos, como: lavar, engomar e as rezas e exercícios religiosos. (RELATÓRIO DO DIRETOR DO ASILO DE SANTA TERESA, 1869). Assim, as meninas do Asilo de Santa Teresa se apresentavam como habilitadas para exercer a função de professora do ensino elementar.

No ano de 1864 foram examinadas 9 educandas (RELATÓRIO DO DIRETOR DO ASILO DE SANTA TERESA, 1865). Mas, esta prática já vinha sendo desenvolvida desde o início da década de 1860, quando alunas do estabelecimento já vinham se apresentando como candidatas para concorrer ao cargo de professoras de primeiras letras. Vejamos o ofício encaminhado ao presidente da Província pelo diretor do estabelecimento.

Tenho a honra de passar às mãos de V^a Ex. o incluso requerimento da Educanda da Província Maria Victoria da Costa, que sendo maior de 18 anos e possuindo precisas habilitações, requer a V. Exa licença para apresentar-se opositora à cadeiras de primeiras-letras do sexo feminino da cidade de Carolina, cuja pretensão me parece procedente. (RELATÓRIO DO DIRETOR DO ASILO DE SANTA TERESA, 1862).

O ensino desenvolvido no estabelecimento estava dentro dos padrões exigidos pela sociedade. No relatório, Francisco Sotero dos Reis afirmava que as alunas “[...] recebem uma excelente educação religiosa, moral e civil e doméstica”. Exaltava a boa formação das alunas que “[...] se habilitava no estabelecimento a formar professores para servir nas casas e estabelecimentos particulares de educação.” (RELATÓRIO DO DIRETOR DO ASILO DE SANTA TERESA, 1865).

A idéia de que a mulher poderia ter o perfil ideal para ocupar o lugar principal no ensino primário teve como base pensadores como Pestalozzi e Froebel. Ambos enfatizavam que a mulher por suas características naturais de ser-mãe, carregava consigo possibilidades de desenvolver um ensino que respeitasse as peculiaridades da criança.

Em 1881, o presidente da Província, Cincinnato Pinto da Silva, faz algumas observações sobre a relação entre o magistério e a imagem feminina.

Pois bem, para empregar-se no mister de ministrar à infância, quem senhores, mais apropriada do que a mulher? E, se assim é, se contemplá-la na majestade de sua missão sublime, é também contemplar a família e a sociedade, debaixo de todo o ponto de vista da moral e religioso, como não prepará-la, não educá-la de modo que ela possa ser, a final, a consciência, a moral e a religião do filho na família, e do cidadão no Estado? (RELATÓRIO DA PROVÍNCIA, 1881, p. 11).

A mulher que deveria ocupar este lugar deveria ter uma conduta ilibada, apresentando princípios morais em seu comportamento. A mãe de família seguidora dos bons costumes, religiosa, afetuosa deveria ser a imagem da professora.

Como vimos um lugar específico para a formação do professor do ensino primário não se fez presente no período imperial. Mesmo o governo geral se dispondo a auxiliar a Província na criação das Escolas Normais, como afirma Saldanha (2008), a primeira escola que verdadeiramente veio a lograr êxito no Maranhão foi a Escola Normal, criada em 1890.

3.3 O aprimoramento na forma de ensinar

O método, no século XIX, adquire certo destaque, pelo próprio tempo em que os princípios de racionalização da produção e da vida social se tornavam mais urgentes, adentrando no campo educacional para racionalizar as ações educativas. O método passava a ser visto, nas palavras de Souza (1998, p. 159) como “[...] um guia, o caminho seguro para alcançar objetivos e metas estabelecidas.” (SOUZA, 1998, p. 159). Assim,

Pensar método era pensar na forma de organizar a escola, organizar a classe. A idéia central era racionalizar a ação pedagógica de forma a assegurar rapidez, eficácia e economia no ensino. Portanto, podemos interpretar que os métodos utilizados não eram propriamente métodos de ensino. (RESENDE, FILHO, 2001, p. 102).

Durante o processo da escolarização primária encontramos três tipos de formas de ensinar nas escolas. No início do século XIX era comum a aplicação do método individual.

Neste caso, o professor atende individualmente cada aluno durante alguns minutos, o que era bastante desvantajoso, pois não garantia o ensino de vários alunos ao mesmo tempo. (REZENDE, FILHO, 2001).

Outro método era o denominado mútuo ou monitorial ou lancastrino, cuja aplicação consistia que alguns adolescentes, instruídos diretamente pelo mestre, atuavam como auxiliares ou monitores, ensinavam outros alunos, supervisionando a conduta deles e administrando os materiais didáticos. (REZENDE, FILHO, 2001).

O método simultâneo funcionava de forma semelhante. Havia os monitores, porém os alunos eram divididos em grupos do mesmo grau de adiantamento, o professor distribuía os exercícios, livros e lecionava cada classe separadamente, e os monitores auxiliavam na correção dos exercícios.

Rezende e Filho (2001, p. 103) afirmam que “nos meados da década de 1840 criou-se o ensino misto, com o objetivo de unir as vantagens do método simultâneo e do mútuo.”

No Maranhão, conforme Inspetor da Instrução Pública, o método de ensino Lancastrino foi legalizado em 1849, pela Lei provincial nº 267, de 17 de dezembro. (OFÍCIO DO INSPETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1850). Podemos supor que até então o método utilizado era o do ensino individualizado

No Regimento Interno de 1877, o método de ensino estabelecido era conforme a quantidade de alunos. No caso de a escola ter mais de 20 alunos até 30 empregava-se o método simultâneo, dividindo os alunos em quantas salas fosse preciso. Já nas que tivesse maior número poderia ser empregado o método de ensino mútuo ou misto, conforme conveniência do professor.

No jornal *Echo da Juventude* (1865) saiu uma matéria sobre a questão do método de ensino, afirmando haver estudiosos que pesquisavam sobre os métodos e a melhor forma de aplicá-los ao ensino da mocidade. Mencionava: “[...] assistem sua aplicação e vão assim todos os dias colhendo novas relações que lhes servem de guia a novas investigações e de proveito na prática do ensino.” Para o jornal, pensar sobre a prática do ensino era se preocupar com o futuro do país. Então criticava a falta de interesse dos literatos e governantes que faziam pouco caso da questão.

Notamos que a preocupação maior com a questão da prática de ensino e como o método estava centrada na aplicação do ensino com eficácia nos resultados. Assim o ensino teórico e prático deveria auxiliar na formação do bom cidadão. “Da boa e má educação da

infância depende a resolução do grande problema da moralidade” (ECHO DA JUVENTUDE, 1865).

Em 1870, o instrutor Frederico José Correia ressalta que os bons resultados alcançados com o ensino público se dava pelo sistema Lancaster. E apresenta um relato sobre como ocorria o ensino nas escolas primárias para meninos. Ele aponta algumas observações sobre o material utilizado no ensino da leitura, afirmando: “[...] tenho visto nas escolas de educação elementar ensinarem-se os meninos pelos Lusíadas de Camões, cuja beleza se pretende fazer-lhes conhecer á força, por ser antes do tempo.”

Ao apresentar sua exposição negativa sobre a forma de ensinar a ler, o instrutor destaca a adequação quanto ao nível de desenvolvimento intelectual do aluno no que diz respeito à capacidade para entendimento de uma linguagem tão rebuscada existente no texto que era utilizado em estudos mais avançados, como o ensino da gramática filosófica. Vejamos o comentário do Inspetor.

Tecer o elogio deste admirável poema, apesar do que dele diz o autor do prólogo do Dom Jayme seria cousa ociosa por demais [...] mas que ele não pode ser apreciado nem entendido por meninos que aprendem a ler, que ainda não compreendem a linguagem elevada da poesia, toda cheia imagens e metáforas, e que nada sabem de história e geografia, também é uma verdade, que, por intuitiva não carece de demonstrar-se. E, pois é ainda um erro deplorável querer-se ensinar primeiras letras por este precioso livro, que, quando muito, só se devera admitir para análise, no ensino da gramática filosófica. (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1870).

Já vinham sendo divulgados, no Brasil, novas formas de ensinar a criança a ler, escrever e contar de acordo com o seu potencial de assimilação.

Em 1877, o jornal A Mocidade discute o modo como deveria ocorrer o ensino para a criança, afirmando que a educação deveria se dar para o pleno desenvolvimento da inteligência, que é na infância que o homem se encontra mais apto para a instrução. Quanto ao desenvolvimento físico da criança, este deviria ocorrer com o desenvolvimento intelectual. E ressalta o exemplo dos Estados Unidos com relação a forma aplicada no ensino para a criança, a saber:

Eis o que nos ensinam os Estados Unidos, nação em que o desenvolvimento físico é sempre acompanhado do intelectual. Ali se servem até dos brinquedos infantis como meio de levar às crianças a instrução. Ora lhes dão um pequeno navio de que lhe ensinam o nome segundo o seu aparelho, aparelho de cujas partes também lhe ensinam os nomes, ora lhe ofertam um pequeno modelo de locomotiva. Assim vão pouco a pouco as iniciando na navegação, e nos mistérios do vapor, da electricidade, e de todas as descobertas da ciência, servindo-se para este fim de meios análogos aqueles de que acima falamos. (A MOCIDADE, 1877).

O método de ensino utilizado pelos americanos teve bastante influência no Brasil a partir da década de 1870. Segundo Vilas-Bôas (2001), os protestantes americanos

contribuíram com uma nova visão no campo educacional da criança. Para eles, o ensino deveria ser baseado no sistema de Fröebel; o método utilizado era o intuitivo, o objetivo era desenvolver as necessidades físicas das crianças, atraindo-as ao conhecimento sem fadigas e desgostos, excluindo os estudos forçados, levando-as a aprender por meio de brinquedos e sem constrangimento dos corpos.

Arce (2004) afirma que Froebel foi o primeiro a reconhecer o jogo e o brinquedo como principal fonte de desenvolvimento na primeira infância. Ou seja,

Froebel procurava, através de sua educação, descobrir o mais precocemente possível os talentos individuais das crianças, para desenvolvê-los e orientá-los como uma maneira de possibilitar a este indivíduo uma inserção melhor no meio social. A descoberta precoce do talento levaria também a uma melhor adaptação social, conseqüentemente, ao tão desejado estado de harmonia com o restante da humanidade, a natureza de Deus, que Froebel tanto ansiava. (ARCE, 2002, p. 84).

Para este teórico, a brincadeira deveria ser considerada uma atividade séria e importante para o conhecimento da criança. Ela também auxiliava os meninos e meninas a desde cedo encontrarem e exercerem o papel que lhes cabia na sociedade. (ARCE, 2004).

Vejamos o que o próprio Fröebel considerava por brincadeira.

Brincadeira. – A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança – do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno – representação do interno, da necessidade e do impulso internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo o que é bom. A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física proíba, certamente será um homem determinado, capaz do auto-sacrifício para a promoção do bem estar próprio e dos outros. Não é a expressão mais bela da vida neste momento, uma criança brincando? – uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? – uma criança que caiu no sono tão exausta pela brincadeira? Como já indicado, a brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. [...] As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, sem suas tendências mais interiores. (FRÖEBEL, 1887 *apud* ARCE 2002, p. 14).

Assim, os brinquedos e jogos passam a ser mediadores do processo de aprendizagem e, portanto, deveriam ser pensados metodologicamente, partindo do nível de desenvolvimento das crianças, contribuindo para a adequação das atividades de acordo com cada faixa etária.

Esta nova visão de ensino, que passou a ser desenvolvido nos países europeus e americanos, não deixou de influenciar a elite intelectual brasileira que estava em constante contato com novas experiências que pudessem aperfeiçoar o ensino.

Concomitantemente a essas idéias, a defesa da formação do professor e a promoção de eventos para socialização das novidades na área pedagógica eram alvo de discussão dos governantes.

No Maranhão, o presidente da Província, José Bento de Araújo (1887), apresenta algumas idéias para a melhoria do ensino, adoção e aplicação de métodos mais modernizantes.

Além da criação da escola normal, defendia a criação de museus escolares, o estabelecimento de jardins de infância, como veremos a seguir.

A não ser essa dificuldade pecuniária, se poderia melhorar o ensino, fundando uma escola normal para o ensino especial do professorado, em geral sem habilitações pedagógicas. Criar museus escolares onde os mestres da infância se habilitassem a vencer as dificuldades do ensino, imitando e melhorando os métodos práticos adaptados em todos os países civilizados. Estabelecer também jardins de infância ao menos nas cidades, instituição esta que mais tem concorrido para o extraordinário progresso do ensino primário ao norte da Europa, e que já tem sido com vantagem adaptados em muitas localidades do Brasil. (FALLA DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1887, p. 4).

Além dos métodos de ensino, os objetos existentes na escola podem revelar a forma como se pensava o ensino, desvendando a concepção de educação que se efetivava no espaço escolar. Assim, tomaremos os materiais escolares como elementos da organização pedagógica do ensino por revelarem aspectos importantes para a compreensão do modo como se pensava o ato educativo direcionado para a criança.

Souza (1998, p.223) afirma que,

Excluídos da história do pensamento pedagógico e da história da educação, os materiais escolares foram relegados à questão menor atinente às preocupações práticas de como organizar o ensino e os meios de realizá-lo. No entanto, no processo de renovação da escola primária no século XIX, esses materiais fizeram parte das grandes questões tematizadas acerca da organização pedagógica do ensino.

Na Província maranhense, na década de 1850, para auxiliar no processo de aprendizagem eram utilizados cartões de leitura e cartões de aritméticas. Nestes continham tabuadas, princípio de numeração e pequenos problemas. Outros objetos compunham o cenário da sala de aula, pedras para louça, tinteiros, cadeiras e livros adaptados pelo governo para a instrução primária. (SECRETARIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1853).

Alguns materiais não eram produzidos na Província, eram oriundos de outros estados e chegavam à capital por meio de solicitação. Para as autoridades, era menos dispendioso solicitar o material de Pernambuco ou do Rio de Janeiro do que realizar a impressão em São Luís. Os pedidos eram realizados após a autorização do governador, e

aguardava-se em torno de dois meses para os materiais serem fornecidos. (SECRETARIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1853).

Em 1869, para o desenvolvimento das aulas do ensino primário foram adotados os seguintes livros: Compêndio de Geografia por Manoel do Nascimento Mendes dos Reis; a obra intitulada A meus filhos, de Blanchard e traduzido pelo Dr. César Augusto Marques; o livro intitulado, Joãozinho e Charles Jeannil, traduzido por Dr. Antonio Rego. (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1870).

As mobílias, como cadeiras, mesas, bancos eram oferecidas pelo governo a pedido do Inspetor da Instrução Pública. Geralmente estas não se encontravam em boas condições de uso e demoravam a ser trocadas, pois não havia orçamento suficiente para a reposição dos materiais. (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1870).

Para abrir uma escola de primeiras letras para o sexo feminino, era preciso mobiliá-la com os seguintes objetos: 1 banca grande, 1 cadeira para a professora, cadeiras e bancos menores, 1 mesa inclinada de 40 centímetros de largura, 1 quadro de madeira envernizado de preto, esponja e giz, 1 relógio de parede. (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1870).

No final da década de 1870, novos objetos foram introduzidos no cenário escolar, tais como: cabides para chapéus, 1 armário, 1 campainha, potes e vasilhas menores para água. Dentre os materiais didáticos havia: 1 coleção de pesos e medidas do sistema métrico decimal, translados, lápis, canetas, penas, régua para escrita. (REGIMENTO, 1877).

Nas escolas de primeiras letras para o sexo feminino, os utensílios para a costura, também faziam parte dos materiais didáticos utilizados. Estes eram custeados pelos próprios pais. (REGIMENTO, 1877).

A adoção dos livros e compêndios utilizados pelos professores nas escolas primárias nem sempre foi alvo de fiscalização. No final da década de 1860, em inspetoria pelas escolas, o Inspetor Público relata algumas observações sobre a compra de compêndios realizados por professores sem autorização da inspetoria, mencionando que

[...] uma das grandes necessidades que conheço na instrução pública é a de expelir do tabernáculo das letras esses especuladores que, sem a menor suficiência, se fazem autores de compêndios, e se juntam com os professores associados neste comércio vergonhoso, para os fazerem adotar nas suas aulas e estabelecimentos. (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1870).

De acordo com a análise do Inspetor os compêndios não traziam grandes novidades no ramo do ensino, apresentando pouquíssimas inovações, de modo geral, reprováveis para o ensino da criança. Alegava:

A maior parte destes livros nenhum merecimento tem senão o da novidade: em substância, ou são cópias dos outros que se pretendem substituir, com a única diferença de ridículas e fúteis inovações, na classificação das matérias na denominação das coisas, e na multiplicidade de divisões e subdivisões, que só servem para [...] a memória dos alunos e dificultar-lhes a compreensão, ou se contem alguma reforma, é para pior. O que é certo é que nenhum desses livros, ainda os melhores, acho eu preferível aos bons compêndios e autores porque dantes se ensinava. (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1870).

Essa prática demonstrava que havia certa flexibilidade e liberdade do professor sobre que tipo de recursos didáticos poderia empregar nas suas aulas. Em certos casos eles utilizavam vários compêndios e livros para ensino de uma matéria, fato criticado pelo Inspetor Público que reivindicava uma homogeneidade das escolas na adoção dos livros para o ensino das matérias.

Em sua fala o Inspetor Público, José Frederico Correia, explicita:

Convém também acabar-se com a liberdade provinciosa (sic) de ensinar-se, na mesma escola, a mesma matéria por vários livros e compêndios, importa facilitar-se o mais possível, a instrução preparatória, reduzindo-se o numero de compêndios, e fixando-os invariavelmente para todas as aulas aonde se ensine a mesma matéria. (RELATÓRIO DA INSPETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1870).

Tanto fiscalização quanto a regulamentação sobre os livros e compêndios a serem adotados nas escolas primárias de instrução pública passaram a ser implementadas somente em 1874, quando da criação do Conselho da Instrução Pública, que auxiliava o Instrutor Público e tinha como uma de suas funções realizar a apreciação de livros para o ensino e indicar os que deveriam ser adotados.

Sobre os materiais utilizados que de certo modo contribuíram para uma inovação nos procedimentos adotados nas salas de aula do ensino primário, temos as obras “Biblioteca da Infância e os Exercícios para ler brincando”, que fazia parte de um conjunto de obras didáticas produzidas por Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897).

Estas obras chegaram à capital da Província do Maranhão, em 1881, por meio de requerimento, enviadas por Joaquim José de Menezes Vieira para apreciação do Inspetor Público e do Conselho da Instrução Pública, afim de serem adotados nas aulas do ensino primário.

A seguir temos o texto redigido pelo Dr. Joaquim José de Menezes Vieira dirigido ao Inspetor da Instrução Pública da Província maranhense, Ribeiro César de Lins, para apresentação do material didático.

O Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, submetendo a ilustrada consideração da V. Ex^a os exemplares juntos das obras Biblioteca da Infância e Exercícios para aprender a escrever brincando; requer a V. Ex^a que se digne mandar o Conselho de Instrução Pública dar o seu parecer afim de que sejam adotadas nas escolas primárias da província. (REQUERIMENTO, 1881).

De acordo com Bastos (2001), Joaquim José de Menezes Vieira deixou seu legado na história da educação como o primeiro a instalar, em 1875, um Jardim de Crianças no Colégio Menezes Vieira. Este estabelecimento atendia crianças de 3 a 6 anos de idade, desenvolvendo atividades de pintura, desenho, ginástica, exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião.

O prestígio desta instituição pode ser aquilatado pela referência que D. Pedro II faz à condessa de Barral, em carta de 1º de outubro de 1880, quando diz que havia visitado o ‘Colégio Menezes Vieira’ por causa do Jardim de Infância, o primeiro estabelecido no Brasil. (BASTOS, 2001, p. 35).

Joaquim José de Menezes Vieira tem uma produção intelectual e didática muito vasta, participou de exposições internacionais sobre educação e higiene, foi membro do Conselho Diretor da instrução primária e secundária da Corte do Brasil e escreveu artigos para jornais e obras didáticas. Defensor do método de ensino intuitivo, no seu jardim de infância se utilizava a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel. (BASTOS, 2001).

Em análise sobre as obras, o Conselho da Instrução Pública do Maranhão, emite o seguinte o parecer:

A Biblioteca da Infância e Os Exercícios para aprender a ler brincando – obras cujo exame cometeu a V. Ex^a parecem e devem ser adotados para o ensino primário nas aulas de instrução pública da província. O método intuitivo que no Colégio Menezes Vieira do Rio de Janeiro adotaram, e para isso do qual foram compostas as referidas obrinhas, é bastante racional: evita de com ele os inconvenientes da soletração. As matérias tratadas na Biblioteca da Infância o são com a possível simplicidade o que as adapta à acanhada inteligência das crianças. (PARECER DO CONSELHO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1881).

A obra Biblioteca da Infância ou Folhetos da Biblioteca da Infância era uma coleção de livros com 16 páginas ilustradas, cujos títulos eram: Invenções e descobertas, O globo terrestre, O trigo, O vidro, A pesca marítima, Esboço de História do Brasil, Mapas-Múndi. (BASTOS, 2001).

Como podemos constatar no parecer do Conselho da Instrução Pública o material analisado se enquadrava dentro do sistema de método intuitivo. Denominado de método intuitivo ou lições de coisas, surgiu na Alemanha, no século XVIII, e foi divulgado pelos discípulos de Pestalozzi, na Europa e nos Estados Unidos. Caracteriza-se por utilizar objetos como suporte didático.

Segundo Valdemarin (2000), o método de ensino intuitivo apresenta os seguintes princípios:

[...] ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das idéias. As idéias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, a fim de produzir o julgamento. (VALDEMARIN, 2000, p. 76-77).

Nesta nova perspectiva sobre como deveria se dar o processo de aprendizagem, as atividades voltadas para o ensino das crianças deveriam ser iniciadas com as operações dos sentidos, a partir da observação de fatos e objetos que produzissem idéias. Nesse processo, o método intuitivo ou lições de coisa se fundamentava como ponto de partida, o que era concreto, racional e ativo. (VALDEMARIN, 2000).

Não podemos ter a certeza de que as obras foram adotadas nas escolas públicas primárias públicas da Província do Maranhão ou mesmo da capital, pois não temos confirmação se o governo da Província ou a Assembléia expediram ordens para a compra dessas obras.

O inspetor público, Ribeiro César de Lins, depois da análise positiva da Comissão Pública apresentou o seguinte documento ao presidente da Província:

O Sr. Menezes Vieira solicita a V. Ex^a a adoção nas aulas de ensino primário desta província da obra “Biblioteca da Infância” e os “Exercícios para aprender a ler brincando”. O V. Inspetor da Instrução Pública, a quem V. Ex^a se serviu de ouvir sobre este assunto, confirmando-se com o parecer da Comissão que nomeou para examinar a dita obra, entende que está ela no caso de ser adotadas. A V. Ex^a, se julgar conveniente compete resolver definitivamente a semelhante respeito, expedindo suas ordens. (REQUERIMENTO, 1881).

O certo é que, o Maranhão não estava tão distante das novidades a respeito das inovações pedagógicas que vinham ocorrendo no resto do Brasil e no mundo europeu e americano. Uma nova revolução pedagógica estava se processando, com a substituição do verbalismo existente no ensino reconhecidamente livresco. Apesar de estas mudanças poderem ser mais bem reconhecidas no início do século XX, como afirma Souza (1998, p. 162),

A consideração da natureza do desenvolvimento infantil como princípio básico para a educação e seus desdobramentos de orientação psicológica enraizou uma forma de conceber a aquisição do conhecimento, e, conseqüentemente, de organizar o ensino. Por isso, é preciso ver nas *lições de coisas* mais que um simples método pedagógico e vê-lo como a condensação de algumas mudanças culturais que se consolidaram no século XIX: uma nova forma de ‘mentalidade’ e o processo de racionalização do ensino.

Tais mudanças culturais foram sendo divulgadas através de eventos que tinham como propósito socializar novas idéias no campo educativo.

Assim, foi pensado em se instituir na capital da Província do Maranhão as conferências pedagógicas como parte da proposta de formação dos professores. Qualquer pessoa do magistério, público ou privado, poderia participar do evento, assim como todo

cidadão reconhecidamente habilidade para o magistério. (SECRETARIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1883).

As conferências pedagógicas faziam parte de um conjunto de acontecimentos que visava promover a educação no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Desde este período, foram realizados diversos eventos como: conferências – populares, públicas, literárias, pedagógicas ou de professores; organizaram-se Congressos, exposições pedagógicas, museus escolares e pedagógicos. (BASTOS, 2005).

Como comenta Bastos (2005),

As conferências populares, públicas, literárias, pedagógicas ou de professores são reconhecidas como fator relevante para o progresso e melhoramento da instrução primária. Têm caráter educativo e modernizante de vulgarização do conhecimento; têm uma perspectiva de atualização, de continuação dos estudos depois da formação, de vulgarização e aperfeiçoamento dos métodos de ensino das diferentes matérias, língua francesa, cálculo, métodos de leitura e escrita, métodos de geografia e história. (BASTOS, 2005, p. 117).

A iniciativa para a realização deste tipo de evento na Província maranhense já havia sido mencionada desde a década de 1870. Com a necessidade de aproximar a educação maranhense dos feitos que ocorriam no resto do Brasil e em outros países, o presidente da Província, Dr. Francisco Maria Correia de Sá e Benevides, apresentou à Assembléia Legislativa, em 1876, a importância de se criarem as conferências pedagógicas, relatando os benefícios que a mesma traria para o aperfeiçoamento dos professores principalmente com relação aos métodos de ensino.

Assim afirmava o Dr. Francisco Maria Correia de Sá e Benevides sobre as conferências:

Idéia associada à escola normal é a das conferências pedagógicas. Concorrerão elas para que, desenvolvendo-se os professores, possam obter o gosto literário, procurando conquistar o espírito de ciência, abandonando um pouco a letra, a que aferram, como o costume de aprender de cor o que estudam, método que transmitem a seus discípulos que afinal se habitua a não responder senão pela forma porque o mestre lhes faz as perguntas. Tais conferências admitidas hoje com proveito nos países adiantados têm sido introduzidas nas reformas porque tem passado a instrução em várias províncias. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1877, p. 39).

Segundo Bastos (2005, p. 118), as conferências pedagógicas apareceram no corpo da lei desde 1854. Ou seja,

[...] o decreto n. 1331, de 17/02/1854, que regulamenta a instrução primária e secundária do Município da Corte (reforma Couto Ferraz), institui as conferências pedagógicas (Art. 76), mas as mesmas só ocorrem a partir de 1873. Nos demais estados brasileiros, encontram-se inúmeras referências legais de criação das conferências pedagógicas – Maranhão; Piauí; Ceará (conferências na Escola Popular, 1874; conferências pedagógicas, 1881); Paraíba (1886); Pernambuco (1882); Alagoas (1886); Sergipe; Bahia (1873); São Paulo; Minas Gerais (1859, 1879).

Além das conferências pedagógicas, o Maranhão também participou da Exposição de Higiene e Educação em Londres. Como relata o Presidente Barão de Grajahú, em 1884, por aviso do Ministério do Império teve que organizar uma comissão maranhense para concorrer à Exposição de Higiene e Educação em Londres, justificando:

No intuito de poder dar cumprimento ao aviso circular do ministério do império de 29 de fevereiro, visto que achava-se empenhado o Brasil a concorrer à exposição de higiene e educação, que em maio efetuou-se em Londres, nomeei em 24 de março uma comissão composta do inspetor da saúde pública, do inspetor da instrução pública e do presidente da câmara municipal da capital, afim de encarregar-se de coligir nesta província os elementos necessários para aquele fim, de acordo com as indicações que acompanharam o dito aviso. (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1884, p. 19).

Tais eventos nacionais e internacionais e, especialmente as conferências pedagógicas faziam parte de um movimento de renovação pedagógica que tinha como princípio a divulgação das novas formas de apresentar o conteúdo para o aluno, propagando uma metodologia diferenciada da forma livresca de pensar a aprendizagem. A aproximação do Maranhão com estes tipos de eventos propiciava a abertura de discussões no sentido de uma reforma na estrutura do ensino primário e na forma de pensar ações tanto no aperfeiçoamento do professor como da forma de ensinar. Não podemos esquecer que este movimento levanta outra dimensão do fazer pedagógico para a criança, refletindo sobre um ensino mais próximo das necessidades infantis.

Nesta pesquisa não tenho como mensurar os efeitos destas ações nas escolas públicas primárias, contudo, as análises dos dados me leva a crer que foram bastante tímidos, devido a falta de preparo dos professores e das condições financeiras para manutenção das escolas públicas primárias. Por outro lado, já se vinha construindo uma visão diferenciada do modo de pensar a educação da criança.

CONCLUSÃO

O exercício do olhar para a composição

Logo no início desta pesquisa tentei delinear a forma como se deu sua origem e como me propunha a compô-la. Assim, alguns elementos, creio eu, ficaram explícitos sobre o porquê de enveredar por uma pesquisa que retrataria a escolarização primária com foco na criança. Essa opção, primeiramente me deixava bastante à vontade por se tratar de um desejo próprio, apesar de trazer-me certa intranqüilidade.

Em alguns momentos, cheguei a pensar que não teria êxito na minha proposta de enxergar na educação pública maranhense aspectos que pudessem revelar como ocorreu a construção de práticas educativas para o ensino da criança.

Ao trabalhar com o tema sobre a escolarização primária no Maranhão, poderia ocultar o universo infantil. Perceber o ensino primário, pelo ensino primário, somente como uma política em desenvolvimento no período imperial seria bastante, digamos, “comum”. E foi com este tipo de pesquisa que me deparei durante o levantamento bibliográfico; os livros e trabalhos científicos eram bastante amplos em discorrer todo o sistema educativo – do ensino primário ao ensino superior, seja no período Imperial ou na República.

Partindo do propósito de analisar o processo de escolarização primária para a criança pobre e livre, durante o período de 1855 a 1889, na capital da Província do Maranhão, primeiramente, resolvi identificar os princípios de educabilidade que estavam por trás das práticas para o ensinar a ler, escrever e contar. Posteriormente apresentei aspectos sobre ações formuladas para uniformização, controle e fiscalização da escolarização primária e, por fim, identifiquei os discursos e práticas pedagógicas que tinham como foco a formação e a atuação do professor do ensino primário.

O recorte temporal desta pesquisa permitiu-me expor uma realidade peculiar sobre a educação da criança, desvendada a partir das falas oficiais, presentes nos relatórios do inspetor público, presidentes da Província, assim como dos redatores dos jornais pesquisados. A proeminência em associar o ensino público primário com o universo infantil, denominando os alunos como desvalidos, pobres e indigentes, revelava uma forma de tratamento do outro que expressa um significado importante. A escola pública primária era o local de um tipo diferenciado de criança que não participava do mundo dos portadores dos discursos. Por isso, enfatizo a educação da criança pobre e livre, por acreditar que a clientela escolar predominantemente nomeada como desfavorecida, pertencia a uma classe pobre que poderia englobar diferentes etnias, tais como: brancos, negros e mestiços.

Isso me levou a concluir que algumas discontinuidades ocorridas no processo de escolarização primária, tanto no campo político quanto no pedagógico revelava certo

desinteresse na construção de propostas sólidas que pudessem, futuramente, apresentar resultados positivos na organização de um sistema educativo mais eqüitativo.

Logo no início do período pesquisado, percebi que as escolas públicas existentes se apresentavam em diferentes locais da Província. No caso da capital, identifiquei duas em particular, que desenvolviam esta atividade – o Asilo de Santa Teresa e a Casa de Educandos Artífices. Estas instituições públicas tinham o caráter de internato e foram criadas para atender crianças pobres e órfãs. Na análise da rotina destes estabelecimentos, pude identificar alguns elementos que se faziam presentes na prática da escolarização primária.

O espaço em que eram desenvolvidas as ações educativas se revelam como o ambiente próprio para o exercício do *controle* (FOUCAULT, 2009). Com o objetivo de inculcar modos de conduta e aprimoramento dos gestos e procedimentos (ELIAS, 1993), o corpo da criança era alvo das ações *disciplinares* (FOUCAULT, 2009). O objetivo era torná-lo dócil, aperfeiçoando-o, de acordo com as necessidades de uma educação para cultivo da moral. Assim, a coerção do ato educativo era experimentada como algo inevitável para a garantia dos resultados.

Transformar o corpo da criança em corpo manipulável era uma proposta que podia ser expressa nos discursos dos jornais, dos relatórios dos presidentes da Província e daqueles que comandavam as instituições de ensino. Por isso considerei que o processo de escolarização primária estava envolvido em um projeto mais amplo, um *processo civilizador* (ELIAS, 1993). A importância dada à instrução popular também fazia parte de um conjunto de perspectivas que buscava o alcance de uma sociedade maranhense mais civilizada.

Com a transição que se instaurava em fase do enfraquecimento do regime Monárquico no Brasil, o país aspirava a mudanças que pudessem gerar progresso para a nação. Portanto, o modo de pensar a educação deveria ter outros marcos, seguindo os ditames dos países mais desenvolvidos fora do Brasil. Alcançar o *status* de sociedade civilizada era permitir aproximar-se das idéias que vinham de fora do país e organizar a sociedade como um todo. Para tanto, a educação da criança pobre e livre ganhava um novo destaque.

Tal concepção também gerava idéias de que o Estado era o melhor gestor da educação popular. O predomínio, até então experimentado pela Igreja no campo educativo, deveria abrir espaço para uma nova entidade gestora de um modelo mais racional de fazer educação.

Do mesmo modo, a liberdade de prover a educação de seus filhos fica mais limitada a família. É possível atestar que o ensino dado em casa por preceptores não foi extinto de modo abrupto. Em 1881, conforme relato do Secretário da Instrução, Antonio

Aniceto Azevedo, existiam crianças que ainda eram instruídas em casa por seus pais ou por pessoas pagas por eles.

A atuação e compromisso de educar os filhos era mais latente nas famílias de pouco poder aquisitivo, o que se constituía preocupação dos governantes. Em alguns momentos os presidentes da Província relatam que os pais contribuía para quadro negativo em se encontrava a instrução pública. Em 1877, são criados *dispositivos* (FOUCAULT, 2009) penais para garantia da matrícula das crianças nas escolas. No entanto, para que as crianças pudessem ser instruídas em casa pelos pais ou pessoas pagas por ele, bastava um comunicado ao delegado literário. Para aqueles que não podiam pagar ou ensinar as crianças em casa, estas eram obrigadas a freqüentar o espaço escolar.

Por outro lado a ação governamental em garantir a obrigatoriedade do ensino gerava *tensões* (ELIAS, 1993), pois o peso das multas recaía sobre a população pobre e livre que não tinha condições de custear uma educação para os filhos. Isto possibilitou uma abertura para a iniciativa de particulares no processo de escolarização primária. Assim, a gestão do ensino primário era dividida entre o governo e ações particulares que durante todo o período estudado realizavam atividades filantrópicas. Uma delas, a Sociedade Beneficente Nove de Novembro, por exemplo, auxiliava na educação das crianças e jovens do Asilo de Santa Teresa. (RELATÓRIO DO ASILO DE SANTA TERESA, 1869). Tal como esta, nos anos posteriores encontrei a presença de outras associações e entidades que se destinavam a prover e ajudar de algum modo, o processo de escolarização da criança pobre e livre.

Esta iniciativa convergia para a idéia de que o processo de escolarização fazia parte de um projeto social amplo, que possuía suas bases nas expectativas de uma minoria da sociedade maranhense. Também reforça a suposição de que a institucionalização da criança era uma prática que deveria contemplar conteúdos seculares, mas também um conteúdo moral, por se ter a expectativa de uma sociedade maranhense organizada, ordeira e civilizada.

No século XIX ainda é muito evidente a influência da moral religiosa no espaço escolar. Aos poucos com a racionalidade, o campo educativo vai se tornando mais um local da ciência, contudo pude perceber uma tensão quando da influência do ensino religioso, da moral religiosa e da moral laica.

A própria estrutura dos conteúdos que deveriam ser contemplados nas escolas primárias expressa esta tensão. O ensino da doutrina cristã e do catecismo disputa lugar com o ensino da gramática, história sagrada, leitura, escrita e de contas. (RELATÓRIO DO DIRETOR DO ASILO DE SANTA TERESA, 1860).

Vale ressaltar, porém, que a moral requerida na institucionalização da criança era a mesma que deveria ser apreciada por toda a sociedade. Ou seja, uma moral que buscava ajustar o comportamento do indivíduo através de regras e condutas, que na escola se dava pela prática da obediência às regras impostas pelos professores. Ao desenvolver o espírito para o respeito às regras escolares, estaria se desenvolvendo o espírito para a obediência às regras sociais. É possível, mais uma vez atestar que o processo de escolarização tomava mais “vida” diante da proposta de engendrar um processo civilizador.

Assim, a moral tão presente no espaço escolar justificava também as imposições realizadas ao corpo da criança para que este pudesse se converter em um corpo dócil. Contudo, o processo de racionalidade vivenciado a partir do século XIX igualmente pode revelar peculiaridade na distribuição do tempo em relação às atividades educativas.

Nesse sentido, a jornada escolar era estruturada para monopolizar todo o tempo social da criança. A rigidez dos horários era mais percebida nas instituições em que ela permanecia tempo integral. De todo modo, buscava-se tornar o tempo da criança cada vez mais produtivo e por isso a forma de organização do tempo escolar teve que competir com outros tempos sociais.

Outro aspecto a salientar é que no processo de escolarização primária, durante a segunda metade do século XIX, havia um movimento latente de conformação e apropriação do tempo escolar, que deveria ser feito pela família, desse modo que, o tempo destinado para a escola ainda estava se confirmando como espaço de produção.

Partindo deste ponto, podemos levantar a hipótese de que o processo de escolarização, instaurado no século XIX, não foi um fracasso, pois expressava um modo de organização social que ainda estava sendo assimilado socialmente. Tanto a família, quanto os professores e as próprias crianças estavam tomando consciência da importância da escola.

Contudo, a dinâmica gerada pelo próprio ritmo da sociedade capitalista vai imprimindo coercitivamente a importância do espaço escolar e, de certo modo, suscita cobranças quanto aos aspectos produtivos e qualitativos em relação aos ganhos de uma nação com cidadãos instruídos. Neste caso, os artifícios legais são indispensáveis para impor a importância da instrução e, apesar de não gerar a aceitação imediata, outros dispositivos vão sendo criados pela própria sociedade para inculcar a utilidade social da escola.

Desse modo, uma cadeia de ações vai se configurando e as iniciativas em torno da instrução na Província maranhense se tornam cada vez mais burocratizadas. Além disso, uma estrutura funcional vai sendo montada para inspecionar e fiscalizar o desenvolvimento da educação, bem como a aplicabilidade das regras e normas no âmbito da instrução. Para esse

fim, são criados cargos públicos, as funções como as de inspetor público e do conselho superior da instrução pública; vão surgindo à medida que as relações correntes dentro do sistema que se constrói com a instrução vai se tornando cada vez mais complexo. O número de escolas aumenta, e os mecanismos de controle, agora, também fazem parte de requisitos para acompanhar e avaliar a ação nas escolas.

Com a criação de mais escolas nos locais distantes da capital, para controle das atividades em cada estabelecimento de ensino, a uniformização de algumas das ações se torna imprescindível. Dessa forma, a organização dos programas de ensino e a adoção de compêndios pelas escolas passavam a ser parte de um conjunto de iniciativas políticas dirimidas pelo órgão que cuidava da instrução pública na Província do Maranhão.

Portanto, o monopólio sobre a forma como deveriam ser conduzidas as atividades na sala de aula ficava cada vez mais concentrado, seguindo o critério governamental. Com relação à atuação do professor, percebe-se que sua autonomia quanto à escolha dos materiais e métodos utilizados vai ficando cada vez mais reduzida. Com o estabelecimento desta nova estrutura de poder hierarquizada para conduzir as ações em relação à instrução pública, surge um intermediário entre o professor e o cargo mais elevado da instrução pública, o inspetor da instrução. O delegado literário ou os inspetores de ensino ou ainda as comissões escolares passam a ser o intermediário entre o professor e o instrutor de ensino. Dentro dessa nova dinâmica de poder, é o delegado que fiscaliza as ações dos professores através de visitas. Os materiais didáticos adotados, a assiduidade, a revisão dos mapas mensais com o número de alunos especificados, tudo deveria passar pela inspeção do delegado.

Com a criação da Secretaria de Instrução Pública, na capital da Província, essas ações ficam concentradas em um só lugar. Apesar do surgimento dessa estruturação mais burocratizada para acompanhamento e fiscalização da instrução pública, os melhoramentos no que diz respeito aos resultados ao número de crianças matriculadas nas escolas públicas não chega a apresentar resultados expressivos, segundo os presidentes da Província.

Os dados com relação ao ensino primário foram uma grande interrogação em nossa pesquisa, com eles não pude chegar à análises mais profundas por falta dos números de habitantes existentes na Província maranhense e na capital. Este entrave me possibilitou somente analisar o modo como era organizado os mapas, constatar as falhas nas entregas dos dados pelos professores, o quantitativo de escolas masculinas e femininas, realizando um comparativo e averiguar o número de alunos por escola.

O número de alunos por sala me levou a refletir sobre o método de ensino empregado nas escolas primárias. Logo nas primeiras duas décadas do século XIX, a

metodologia de ensino adotada se preocupava mais em atender a grande quantidade de alunos por professor do que com a forma como a criança iria assimilar o conteúdo estudado. Desse modo, o método Lancastrino era adotado como o mais eficaz, após alguns anos. Mais precisamente em 1877, o método de ensino aplicado era conforme a quantidade de alunos.

Quanto ao fazer pedagógico, a preocupação dos que redigiam as leis se centrava mais nos resultados voltados para o maior índice de alunos atendidos do que para a qualidade da educação e modo como esta deveria ser ministrada. Cheguei a este tipo de conclusão devido a falta de um espaço formativo para o professor.

Durante todo o período estudado, não se tem registro de uma Escola Normal, na Província do Maranhão, que tivesse um tempo de existência que pudesse contribuir para um aperfeiçoamento no exercício do magistério, embora os condutores da política educacional percebessem a necessidade e os ganhos com a formação do professor, considerando até mesmo o que vinha se realizando em outras províncias nesse campo. Não obstante, a crescente necessidade de aperfeiçoamento da atuação do professor para uma formação mais pedagógica, as mudanças que vinham acontecendo no resto do Brasil não chegaram com muito êxito a essa Província.

Existem registros de alguns eventos, como as conferências pedagógicas, que poderiam ter acontecido no Maranhão e contribuído para um aprimoramento pedagógico do professor, mas o tempo destinado a esta pesquisa não nos possibilitou investigar profundamente este assunto. Sei que era um importante evento e que de fato poderia contribuir para uma nova forma de pensar a educação da criança, ao aproximar os professores das novidades no campo educacional que vinham acontecendo no resto do Brasil com respeito ao método de ensino.

No século XIX, é registrada a influência de educadores, como por exemplo, Fröbel e Pestalozzi, que contribuíram com um pensar educativo estritamente de acordo com a necessidade da criança. Alguns elementos passam a fazer parte de uma pedagogia da criança que, aos poucos, ganha espaço no âmbito educacional brasileiro. A adoção do método intuitivo ou lição de coisas e do brinquedo no processo de aprendizagem reinventam o modo de pensar, elaborar e conduzir o aprender infantil. Ao perceberem a capacidade de brincar, imaginar – elementos característicos da criança –, o aprender se torna um ato social cheio de significados, tipicamente infantis, que diferem o adulto da criança.

No Maranhão, a possibilidade de uma experiência nesse campo pode ter si dado com a adoção de materiais didáticos criados com base na teoria froebeliana. Com o parecer do Conselho Superior da Instrução Pública em 1881, os materiais Biblioteca da Infância e os

Exercícios para aprender a ler brincando podem ter sido adotados e distribuídos nas escolas públicas primárias.

Caso isso tenha ocorrido, podemos constatar que a Província maranhense não estava alheia às novidades existentes em outras partes do Brasil em relação às inovações no campo da pedagogia da criança, de modo que estas idéias podem ter alcançado um público específico pela sua condição social e econômica: crianças pobres e livres. Também, o professor pode ter sido contemplado, aprendendo a pensar uma forma diferenciada de ensinar.

Contudo, de modo geral, as políticas destinadas aos professores não passaram de incentivos financeiros mínimos associados aos resultados relativos ao número de crianças matriculadas no ensino primário. O papel do professor sempre esteve presente nos discursos oficiais. Apesar disso, não constatei ações realmente comprometedoras com a finalidade de seu aperfeiçoamento. Ao contrário, era constante a associação do professor primário à imagem do profissional incapaz e, além disso, era considerado o principal responsável pelos resultados insignificantes relativos ao desenvolvimento da instrução pública.

Como vimos, o ensino primário não foi pensado de forma tão planejada e sistemática, mas em sua composição, às vezes explícita, às vezes implicitamente, revelava a marca importante de um pensar educativo específico para a criança.

Desse modo, mesmo considerando a inconsistência do processo de escolarização primária para a criança pobre e livre, podemos perceber certa tendência em delinear um campo educativo mais especificamente infantil. E, mesmo que este tenha como proposta fundamental a disciplina e o controle de condutas, não podemos deixar de evidenciar os avanços no campo educativo de um ensino mais próximo das características peculiares da criança.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. Friedrich Froebel. **O pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol 24, n. 62, p.9-25, abr. 2004
- ALVES, Silvana Rodrigues Leite. **A instrução pública em Indaiatuba: 1854-1930**. Contribuição para a história da educação brasileira. Dissertação de mestrado. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- ÁRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1973.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a Pedagogia. In.: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudo da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 119- 140
- BACELLAR, Carlos. Uso e Mau uso dos arquivos. In.: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2006. p. 23-80.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**.vol. II: século XIX. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005, p.34-51.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In.: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas,SP: Autores Associados, 2001, p. 31-80.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classe, por escrito. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n.61, p. 378-397, dezembro 2003.
- CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e educação no Maranhão 1834-1889**. São Luís, SIOGE, 1984.
- CASTRO, César Augusto. **Infância e Trabalho no Maranhão Provincial: uma história da Casa de Educandos Artífices (1841-1889)**, São Luís: Edfunc, 2007.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CHIZZOTTI, Antonio. A Constituição de 1823 e a Educação. In.: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Campinas, SP:Autores Associados, 2001. p. 31 – 53.
- DE CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2007.
- DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ELIAS, Nobert. **O processo civilizador, v.2. Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Editor, 1993.

FILHO, Mendes de Faria e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, mai-ago. 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História, antropologia e pesquisa educacional**: itinerários intelectuais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 36.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999, p. 103-126.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In.: GHIRARDELLI JR, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 1997, p. 83-100.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escrita da história da infância: periodização e fontes. P. 97-118. In.: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudo da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Mestre: profissão professor(a) – o processo e profissionalização docente na Província Mineira no Período Imperial. **Revista brasileira de história da educação**. nº2, jul./dez, p. 39-57, 2001.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de Civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Tão longe, tão perto: as meninas do seminário. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.vol. II**: século XIX. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005, p. 52 – 67.

HOBBSAWN e RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JANOTTI, Maria de Lourdes. Fontes históricas como fonte. In.: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2006. p.9-22.

KUHLMANN JR., Moysés. A educação infantil no século XIX. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.vol. II**: século XIX. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005, p.68-77.

KUHLMANN, Junior, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei, NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In.: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2006. p. 111-154.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate – a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. STEPHANOU,

Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.vol. II:** século XIX. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005, p.104-115.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950, p. 53-80. In.:FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil.** 6 .ed – São Paulo: Cortez, 2006.

MEDEIROS, Marla Cristiane Araújo. Revista Maranhense: a ciência em revista no início do século XX. **INTERCOM** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001.

MEIRELES, Mário M. **História do Maranhão.** 4. ed. rev. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

MONACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, Diomar das Graças. A Emergência dos grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares:** Cultura escolar primária e escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de letras, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder:** a conformação da pedagogia moderna. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. 1993

OLIVEIRA, Antonio José Silva et al. **Coletânea de artigos publicados na “ Revista Maranhense:** Artes, Ciência e Letras. São Luís: UEMA, 2007.

OUTHWAITE, W. ; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PARENTE, Claudia da Mota Dáros. **A construção dos tempos escolares:** possibilidades e alternativas plurais. Tese de doutorado. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PAULILO, André Luiz. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago, 2004.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro/2001.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Da era das cadeiras isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba. **Tese de doutorado. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.**

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PISSARA, Maria Cosntança Peres. **Rousseau:** a política como exercício pedagógico. São Paulo: Moderna, 2002.

PORCEL, Najar Roberto. **República e educação:** as imagens arquitetônicas do Grupo Escolar Barão de Monte Santo (Mococa – SP). Dissertação de mestrado. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PRATA, Marco Antonio. **O sagrado e o profano na cultura escolar**: dimensões da modernidade brasileira. Tese de doutorado. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

PYKOSZ, Lausane Corrêa. **A higiene nos grupos escolares curitibanos**: fragmentos da história de uma disciplina escolar (1917-1932). Dissertação de mestrado. Curitiba, PR, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, Décio e DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamento na (re) construção de uma trajetória. **Revista ALEA**, v. 7, n.2, p. 305-322, dezembro 2005.

ROCHA, Décio e DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: o lingüístico e seu entorno. **Revista D.E.L.T.A**, v.1, n.22, p. 29-52, 2006.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo. Editora Pensamento- Cultrix LTDA, 2001.

RESENDE, Fernanda Mendes e FILHO, Luciano Mendes de Faria. História da Política Educacional em Minas Gerais no Século XIX: os relatórios dos presidentes da província. **Revista brasileira de história da educação**. nº2, jul./dez, p. 79-116, 2001.

RUSSELF, Ivan. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização. In.:FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**.6. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.269-290.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. v. 26, n.91,maio/ago, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In.: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudo da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39.

SALDANHA, Lílian Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana (1889-1899)**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

SAMARA, Eni Mesquita; TUPY, Ismênia Spinola Silveira Truzzi. **História & Documento** e metodologia de pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**.vol. II: século XIX. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005, p.132-149.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, v. 19. nº37, set., 1999.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In.: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.157-184.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de letras, 2006.

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

SOUZA, Rosa de Fátima. A inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 51, p. 09-28, novembro/2000

SOUZA, Rosa Fátima de Souza; FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de letras, 2006, p. 21-56.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização. In.: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 55 – 68.

TAMBARA, Elomar. Educação e positivismo no Brasil, p. 166- 178. In.: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol.II: século XIX, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, Rachel Sousa. **Estudo histórico sobre a construção do conceito de infância e das políticas para a educação infantil**. São Luís, Universidade Federal do Maranhão, (monografia de graduação), 2001.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº52, nov.,p. 74-87, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-103, set-dez, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves e FILHO, Mendes de Faria. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ. **O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940**. Revista Brasileira de Educação, n. 08, p. 13-29, mai/jun/ago, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de letras, 2006, p. 7-20

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VIVEIROS, Jerônimo de. **História do Comércio no Maranhão**. São Luís: Associação Comercial, 1954.

VILAS-BÔAS, Ester Fraga. A influência da pedagogia norte-americana na educação em Sergipe e na Bahia. **Revista brasileira de história da educação**. nº 2, jul./dez, p. 9-38, 2001.

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In.:FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 311-332..

WERLE, Flavia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? IN.: LOMBARDI, Jose Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura Nascimento (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 13-31

YAZBECK, Lola. Um projeto modernizador: o grupo escolar numa cidade de vocação industrial. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares: Cultura escolar primária e escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de letras, 2006, p. 259-276.

- a) Relatórios, falas dos presidentes, diretores, inspetores públicos na Província – Estado do Maranhão

RELATÓRIO que sua Excellencia o Srn. Presidente da Província Dr. Eduardo Olímpio Machado apresentou no dia da abertura da Assembléa Provincial no dia 1º de novembro de 1853.

RELATÓRIO que sua Excellencia o Srn. vice-presidente da Província Dr. José da Silva Maya apresentou no dia 18 de maio de 1870 perante a Assembleia Legislativa Provincial por ocasião da instalação de sua sessão ordinária. Maranhão. Typ de J. M. A. Serrão, 1870.

RELATÓRIO com que o Exm. Srn. Coronel José Caetano Vaz Junior passou a administração da província ao Exm. Srn. Dr. Luiz de Oliveira Lins de Vasconcellos no dia 24 de julho de 1870.

RELATÓRIO com que o excellentissimo senhor Dr. Augusto O. Gomes de Castro passou a administração da província ao Exm. Sr. Primeiro vice-presidente Dr. José da Silva Maya a 19 de maio, este ao Exm. Sr. segundo vice-presidente Desembargador José Pereira da Graça a 20 de agosto, e este ao Exm. Sr. Presidente Dr. Augusto O. Gomes de Castro a 14 de outubro de 1871. Maranhão. Typographia do Paiz, 1871.

RELATÓRIO com que o Exm. Snr. Dr. Augusto Olympio Gomes de Castro passou a administração província ao 2º vice-presidente o Exm. Sr. Des.^{or} José Pereira da Graça, no dia 29 de abril de 1872.

RELATÓRIO lido pelo Excellentissimo senhor presidente Dr. A. O. Gomes de Castro por ocasião da instalação da Assembléa Legislativa desta província no dia 3 de maio de 1871. San'Luiz do Maranhão. Typ. B. de Mattos, Imp. por J.L. C. Barbosa, 1872.

RELATÓRIO com que o Exmº. Snr. vice-presidente da província Des.^{or} José Pereira da Graça passou a administração ao Exmº Snr. commendador Jogueiredo Junior, no dia 29 de junho de 1872. Maranhão. Typ. do Frias, 1872.

RELATÓRIO com que ao excellentissimo senhor presidente da província, Dr. Silvino Elvidio Carneiro da Cunha, passou a administração desta província o Exm. Snr. Vice-presidente, desembargador José Pereira da Graça, no dia 4 de março de 1872. Maranhão. Typ. do Frias, 1873.

RELATÓRIO com que o Exm. Sr. Presidente Dr. Adolpho Lamenha Lins passou a administração da província ao Exm. Sr. 1º vice-presidente Tenente-coronel Odorico Brasilino de Albuquerque Rosa, no dia 27 de novembro de 1874. Maranhão. Typ. do Paiz, 1874.

RELATÓRIO com que o Exm. Sr. Dr. Silvino Elvidio Carneiro da Cunha passou a administração da província no dia 4 de outubro de 1873 ao Exm. Sr. Dr. Augusto Olympio Gomes de Castro. Maranhão. Typ. do Paiz, 1874.

RELATÓRIO com que o Exm. Sr. Dr. Augusto Olympio Gomes de Castro passou a administração da província ao Sr.º vice-presidente, o Exm. Sr. Dr. José Francisco de Viveiros, no dia 18 de abril de 1874. Maranhão. Typ. do Paiz, 1874.

RELATÓRIO com que o Exm. Snr. vice-presidente Dr. José Francisco de Viveiros passou a administração da província ao Exm. Dnr. Dr. Augusto Olympio Gomes de Castro em 28 de setembro de 1874. Maranhão. Typ. do Paiz, 1874.

FALLA com que o Exm. Sr. Conselheiro José Pereira da Graça, 2º vice-presidente da província abriu a 2ª sessão da 20ª legislatura Assembléa provincial do Maranhão no dia 8 de junho de 1875. Maranhão. Typ do Paiz, 1875.

RELATÓRIO com que o Exm. Sr. Dr. Augusto Olympio Gomes de Castro passou a administração da província no dia 22 de fevereiro de 1875 ao Exm. Sr. Conselheiro Desembargador José Pereira da Graça, 2º vice-presidente. Maranhão. Typ do Paiz, 1875.

RELATÓRIO com que o presidente da província o Exm. Sr. Senador Frederico D'Almeida e Albuquerque abriu a assembléa legislativa provincial no dia de junho de 1876. Maranhão. Typ. do Frias, 1876.

RELATÓRIO que o Exm. Sr. Presidente Dr. Frederico José Cardoso de Araújo Abranches apresentou ao Exm. Sr. 1º vice-presidente, Senador Luiz Antonio Vieira da Silva, passar-lhe a administração da província, no dia 17 de janeiro de 1876. Maranhão. Typ. do Paiz, 1876.

RELATÓRIO do Exm. Sr. Senador Frederico e Almeida e Albuquerque presidente da província. Maranhão. Typ do Paiz, 1876.

RELATÓRIO que S. Exc. o Sr. Dr. Francisco Maria Correia de Sá e Benevides no dia 18 de outubro de 1877, apresentou á Assembléa Legislativa Provincial por ocasião da instalação de sua sessão ordinária. Maranhão. Typ do Paiz, 1877.

RELATÓRIO com que o Exm. Sr. Vice-presidente da província Dr. Carlos Fernando Ribeiro, installou no dia 9 de maio de 1878 a assembléa legislativa provincial. Maranhão. Typ. do Paiz, 1878.

RELATÓRIO com que o Exm. Sr. Dr. Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides passou a administração da província ao 2º vice-presidente o Exm. Sr. Dr. Carlos Fernando Ribeiro, no dia 28 de março de 1878. Maranhão. Typ. do Paiz, 1878.

RELATÓRIO que o Exm. Snr. Dr. Luiz de Oliveira Lins de Vasconcellos leu perante a Assembléa legislativa provincial por ocasião de sua instalação no dia 22 de setembro de 1879, acompanhado do que lhe apresentou o Exm. Snr. coronel José Caetano Vaz Junior a 24 de julho ao passar-lhe a administração da província, na qualidade de 3º vice-presidente. Maranhão. Typ. Imperial de Ignácio José Ferreira, 1879.

RELATÓRIO com que o Exm. Snr. coronel José Caetano Vaz Junior passou a administração da província ao Exm. Snr. Dr. Luiz de Oliveira Lins de Vasconcellos no dia 24 de julho de 1879. Maranhão. Typ. Imperial de – Ignácio José Ferreira, 1879.

RELATÓRIO apresentado por Sr. Exc. Dr. Presidente da província. Dr. Luiz de Oliveira Lins de Vasconcellos, á assembléa legislativa provincial por ocasião de sua instalação, no dia 13 fevereiro do corrente anno. Maranhão. Typografia do Paiz, 1880.

FALLA com que o Exm. Sr. Dr. Cincinnato Pinto da Silva, presidente da província, installou a 2ª sessão ordinária da 23ª legislatura provincial do Maranhão, em 19 de fevereiro de 1881. Maranhão, 1881.

FALLA que o Exm. Sr. Dr. José Manoel de Freitas, presidente da província dirigiu á assembléa provincial por ocasião da instalação de sua 2ª sessão da 24ª legislatura no dia 20 de maio de 1883. Maranhão. Empreza do Paiz, 1883.

RELATÓRIO com que o Exm.º Sr. Dr. Carlos Fernando Ribeiro 1º vice-presidente da província passou a administração da mesma ao Exm. Sr. Presidente Ovídio João Paulo de Andrade em 25 de setembro de 1884. Maranhão. Typ, 1884.

FALLA que o Exm.Senr. Ovídio João Paulo de Andrade dirigio a assembléa legislativa provincial do Maranhão na 1ª sessão da 25ª legislatura. Maranhão Typ a vapor Pacotilha, 1884.

RELATÓRIO com que o Exc. Sr. Barão de Grajahú 1º vice-presidente desta província passou a administração da mesma ao respectivo presidente o Exm. Senr. Dr. Jose Leandro de Godoy e Vasconcellos em 18 de setembro de 1884. Maranhão. Typ a vapor da Pacotilha, 1884.

FALLA que o Senr. Dr. José Leandro de Godoy e Vasconcellos presidente da província dirigiu a assembléa legislativa provincial por occasião da installação da 2ª sessão da 25ª legislatura em 24 de fevereiro de 1885. Maranhão. Typ do Paiz, 1885.

RELATÓRIO com que o Exm. Sr. Barão de Grajahú primeiro vice-presidente da província passou a respectiva administração ao Exm. Sr. Dr. Antonio Tiburcio Figueira em 23 de junho de 1885. Maranhão, 1885.

RELATÓRIO que o Exm. Sr. Dr. Cypriano Jose Velloso Vianna vice-presidente da província passou a respectiva administração ao Exm. Sr. Conselheiro Dr. João Capistrano Bandeira de Mello em 14 de outubro de 1885. Maranhão, 1885.

RELATÓRIO com que o Exm. Sr. Dr. Jose Leandro de Godoy e Vasconcellos passou a administração da mesma ao primeiro vice-presidente Exm. Snr. Barão de Grajahú, em 16 de maio de 1885. Maranhão, 1885.

FALLA com que o Exm. Sr. Conselheiro João Capristano Bandeira de Mello abriu a 1ª sessão da 26ª legislatura da assembléa legislativa provincial do Maranhão em 15 de março de 1886. Maranhão. Typ do Paiz, 1886.

RELATÓRIO com que o Exm. Sr. Presidente Conselheiro João Capristano Bandeira de Mello passou a administração da província ao Exm. Sr. 1º vice-presidente Dr. José Francisco de Viveiros em 29 de abril de 1886.

FALLA que o Exm. Sr. Dr. Bento de Araújo dirigiu á assembléa legislativa provincial do Maranhão em 18 de março de 1887, por occasião da installação da 2ª sessão da 26ª legislatura. Maranhão. Tpy do Paiz.

FALLA que o Exm. Sr. Dr. Jose Bento de Araújo dirigiu a assembléa legislativa provincial do Maranhão em 11 de fevereiro de 1888, por occasião da installação da 1ª sessão da 27ª legislatura. Maranhão. Typ do Paiz.

RELATÓRIO que o Exm. Sr. Dr. Jose Bento de Araújo passou a administração da província ao Exm. Sr. Vice-presidente Dr. José Marianno da Costa, em 18 de abril de 1888. Maranhão. Typ do Paiz.

MARANHÃO. **Offício** do Director do Asylo de Santa Theresa. [Barão de Coroatá] em 12 de julho de 1855.

MARANHÃO. **Offício** do Director do Asylo de Santa Theresa [Barão de Coroatá] em 10 de março de 1855.

MARANHÃO. **Offício** do Director do Asylo de Santa Theresa [Barão de Coroatá] em 12 de maio de 1855.

MARANHÃO. **Offício** do Director do Asylo de Santa Theresa [Barão de Coroatá] em 22 de junho de 1855.

MARANHÃO. **Ofício** do Director do Asylo de Santa Theresa [Barão de Coroatá] em 25 de junho de 1855

MARANHÃO. **Ofício** do Director do Asylo de Santa Theresa [Barão de Coroatá] em 8 de janeiro de 1857.

MARANHÃO. **Ofício** do Director do Asylo de Santa Theresa [Barão de Coroatá] em 10 de dezembro de 1857.

MARANHÃO. **Ofício** do Director do Asylo de Santa Thereza [Joaquim Serapino da Serra] em 22 de novembro de 1862.

MARANHÃO. **Ofício** do Director do Asylo de Santa Thereza [Joaquim Serapino da Serra] em 17 maio de 1862.

MARANHÃO. Orçamento da receita e despesa do Asylo de Santa Theresa para o anno escolar de 1856. **Ofício** da Directoria do Asylo de Santa Theresa [Barão de Coroatá] 31 de dezembro de 1855.

MARANHÃO. **Ofício** do Director do Asylo de Santa Tereza [Joaquim Serapião da Serra] em 6 de junho de 1863.

MARANHÃO. **Ofício** do Director do Asylo de Santa Thereza [Joaquim Serapino da Serra] em 17 de novembro de 1863.

MARANHÃO. **Ofício** do Director do Asylo de Santa Thereza [Joaquim Serapino da Serra] em 18 de abril de 1864.

MARANHÃO. **Ofício** do Director do Asylo de Santa Thereza [Francisco Sotero dos Reis] em 1º de abril de 1865.

MARANHÃO. **Ofício** do Director do Asylo de Santa Thereza [Francisco Sotero dos Reis] em 23 de agosto de 1865.

MARANHÃO. **Ofício** do Director do Asylo de Santa Thereza [Francisco Sotero dos Reis] em 14 de janeiro 1865.

MARANHÃO, **Relatório do Estado do Asylo de Santa Thereza** no corrente anno financeiro em 31 de março de 1865.

MARANHÃO. **Relatório do Estado do Asylo de Santa Theresa.** [Francisco Sotero dos Reis] para o presidente da província Senr. Dr. Ambrozio Leitão da Cunha, 1º abr., 1865.

MARANHÃO. **Relatório do Estado do Asylo de Santa Theresa.** [Francisco Sotero dos Reis] para o presidente da província Senr. Doutor Antonio Epaminondas de Mello, 10 mar., 1868.

MARANHÃO. **Relatório do Estado do Asylo de Santa Theresa.** [Francisco Sotero dos Reis] para o presidente da província Senr. Dr. José da Silva Maya, 08 abr., 1869.

MARANHÃO. **Relatório da Inspeção da instrução pública.** [Frederico Jose Correia] para digníssimo presidente da província o Senr. Dr. Braz florentino Henriques de Sousa, 1870.

MARANHÃO. **Relatório da Inspeção da instrução pública.** [Luis Antonio e Silva] para o presidente da província Senr. Dr. Eduardo Olímpio Machado, 25. abr., 1853.

MARANHÃO. **Relatório da Inspeção da instrução pública.** [Antonio dos Santos Jacinto] para o presidente da província Senr. Luis de Oliveira Lins Vasconcelos, 1880.

MARANHÃO. **Relatório da Inspeção da instrução pública.** [Ribeiro César de Lemos] para o presidente da província Senr. Ovídio João Paul de Andrade, 1884.

MARANHÃO. **Relatório da Inspeção da instrução pública.** [Ribeiro César de Lemos] para o presidente da província Senr. Leandro de Godoy e Vasconcellos, 1885.

- MARANHÃO. **Regulamento do Asilo de Santa Teresa**, 24 jul. 1854.
- MARANHÃO. **Regulamento da Casa dos Educandos**, 23 ago. 1841.
- MARANHÃO. **Regulamento da Casa dos Educandos Artífices do Maranhão**, 1855.
- MARANHÃO. **Regimento sobre a Instrução Pública no Maranhão**, 1877.
- MARANHÃO. **Secretaria da Instrução Pública**. Parecer sobre criação de Escolas Normais, 1883.
- MARANHÃO. **Regimento da Secretaria Pública do Estado do Maranhão**, 1890.
- MARANHÃO. **Regulamento da Instrução Pública do Maranhão**, 1894
- MARANHÃO. **Secretaria da Instrução Pública**. Mapa da Frequência dos alunos das escolas públicas do sexo masculino, de 1º de julho a 31 de dezembro de 1881 e do semestre corrente. [O amanuense Antonio Aniceto de Azevedo], 1882.
- MARANHÃO. **Secretaria da Instrução Pública do Maranhão**. Mapa da Frequência das alunas das escolas públicas do sexo feminino, de 1º de julho a 31 de dezembro de 1881 e do semestre corrente. [O amanuense Antonio Aniceto de Azevedo], 1882.
- MARANHÃO. **Requerimento** do Sr. Menezes Vieira. [Inspetor Ribeiro César de Lemos], em 4 de out.,1881
- MARANHÃO. **Parecer** do Conselho de Instrução Pública do Maranhão. Sobre ofício do Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, em 16 de set.,1881.
- MARANHÃO. **Ofício** do Inspetor da Instrução Pública. [Francisco Sotero dos Reis] em 12 de jan., 1850.
- MARANHÃO. **Ofício** do Inspetor da Instrução Pública. [Francisco Sotero dos Reis] em 2 de mar., 1850.
- MARANHÃO. **Ofício** do Inspetor da Instrução Pública. [Francisco Sotero dos Reis] em 13 de jul., 1850
- MARANHÃO. **Ofício** sobre Relação dos utensílios precisos para a aula de nossa Senhora da Anunciação e Remédios. Secretario da Instrução Pública [João Isidoro], em 18 de abr., 1853.
- MARANHÃO. **Ofício** sobre Relação dos utensílios para a aula publica primaria do sexo masculino da Freguesia de S. Sebastião da Passagem Franca. Secretario da Instrução Pública [José Ricardo de Souza Nunes], em 28 de jan.,1870.
- MARANHÃO. **Secretaria da Instrução Pública do Maranhão**. [O amanuense Antonio Aniceto de Azevedo], 1882.
- MARANHÃO. **Secretaria da Instrução Pública do Maranhão**. Mapa das escolas públicas do ensino primário do sexo feminino da Província [O amanuense Antonio Aniceto de Azevedo], 1886.
- MARANHÃO. **Secretaria da Instrução Pública do Maranhão**. Mapa das escolas públicas do ensino primário do sexo masculino da Província [O amanuense Antonio Aniceto de Azevedo], 1886.

b) Jornais

- O ARCHIVO**, Maranhão, nº1, volume 1, 28 fev. 1846.
- O ARCHIVO** , Maranhão, nº 3, volume 1, 31 mai.1846.
- A ESTRELLA DA TARDE**, Maranhão, nº1, 07 jun. 1857

A ESTRELLA DA TARDE, Maranhão, nº 3, 28 fev. 1857
A MOCIDADE, Maranhão, anno 1, nº [], 1º ago. 1875
A MOCIDADE, Maranhão, anno 1, nº 2, 10 ago. 1875
A MOCIDADE, Maranhão, anno 1, nº 3, 20 ago. 1875
A MOCIDADE, Maranhão, anno 1, nº12, 20 nov. 1875
A MOCIDADE, Maranhão, anno 1, nº 15, 20 dez. 1875
A MOCIDADE, Maranhão, anno 2, nº 16, 1º fev. 1876
A MOCIDADE, Maranhão, anno 2, nº18, 23 jan. 1876
A MOCIDADE, Maranhão, anno 2, nº19, 3 fev. 1876
A MOCIDADE, Maranhão, anno 2, nº 21, 20 fev. 1876
A MOCIDADE, Maranhão, anno 2, nº 25, 1º maio. 1876
ECHO DA JUVENTUDE, San'Luiz, nº 2, 18 dez.1864
ECHO DA JUVENTUDE, San'Luiz, nº 3, 25 dez. 1864
ECHO DA JUVENTUDE, San'Luiz, nº 10, 11 fev.1865
ECHO DA JUVENTUDE, San'Luiz, nº 16, 26 mar. 1865
REVISTA JUVENIL, Maranhão, anno1, nº6, 28 jan. 1877
REVISTA JUVENIL, Maranhão, anno1, nº[], 13 mar. 1877
REVISTA JUVENIL, Maranhão, anno1, nº8, 2 abr. 1877
REVISTA JUVENIL, Maranhão, anno1, nº 17, abr. 1877
REVISTA JUVENIL, Maranhão, anno1, nº 29, abr. 1877
REVISTA JUVENIL, Maranhão, anno1, nº 11, 23 maio. 1877

6 ANEXOS

31	Maracassumé Vianna						20					
32	Monção	47	47					29	37			
33	Penalva						25	22	23	30	31	32
34	Mearim	69	66	63	64	64	64	67	69	69		
35	Arary	108	107	106	120	119	113	114	115	116	116	115
36	São Bendito						10					
37	Itapecurú						25					
38	Vargem Grande						18					
39	Manga						15					
40	Chapadinha						18					
41	Anajatuba						20					
42	Miritiba	32	32	33	34	34	36					
43	Rosário	43	44	44	44	44	42	73	73	73	73	76
44	Miguel	42	42	43	44	44	43	42	44	44	42	45
45	Icatú 1º Distrito	29	28		25	25		25	29			
46	Morro 2º Distrito						48					
47	Salgado						22					
48	Auiná	74	75	73	72	73	73	74		71	76	
49	Santa Rosa				10	15			24	30		
50	Codó	66	69	72	71	70	67	48	55	58	58	60
51	Coroata	58	60	60	60	55	55	46	46	46	46	54
52	São Luís Gonzaga						20					29
53	Pedreiras						15					
54	Brejo						83	83	89	89	90	
55	Buriti		17	17	20	20	20	21	20	20		
56	Ponte Nova	45	45	46	47	47	47	39	39	38	37	36
57	Currálinho						25					
58	Porto da Repartição						15		24	25	25	
59	Barreirinhas						20					
60	São Bernardo	29	30	30	30	29	29					
61	Caxias 1º Distrito				112				127			
62	Caxias 2º Distrito	71	62	66	59	55	54	57	58	55		
63	Tresidela	19	21	20	21	26	26	26	27	26	26	25
64	São Felix de Balsas	23	24	25	28	26	32					

65	São José dos Mattões						20					
66	São José das Cajaseiras						18					
67	Miradôr											
68	Pastos Bons						20	11	10		11	
69	São Francisco						25					
70	Mangas de Parnahyba						18					
71	Picos	26	26	27								
72	Barra do Córda	44	47	47	47	47	48	30	42			
73	Chapada	62	61	62	64	62	62					
74	Carolina	53	55	62	62	62	62	67	57	64	48	
75	Riachão						20					
76	Imperatriz		15	21	23	23	23	26				

Anexo B – Mapa de frequência das escolas públicas primárias para o sexo feminino da Província do Maranhão.

Nº	LOCALIDADE	FREQUENCIA DE 1º DE JULHO A 31 DE DEZ. /1881						FREQUENCIA DO 1º SEMESTRE DE 1882				
		JUL.	AGO.	SET.	OUT.	NOV.	DEZ.	JAN	FEV.	MAR.	ABR.	MAI
1	1ª Freguesia da Capital						40					
2	2ª Freguesia da Capital	49	54	56	58	58						
3	3ª Freguesia da Capital						30					
4	Cutim											
5	Paço do Lumiar	23	26	26	26	26		21	21	21	21	21
6	Apicum	11	11	11	12	11	10					
7	Alcantara				27	32		22	22	22	22	21
8	São Bento							25				
9	São Vicente de Ferrer							15				
10	Pinheiro	36	38	36								
11	Tury assú							25				
12	Santa Helena	17	18	18	18	17	17	17	16	16		
13	Guimarães	18	16	19	23	23	23					
14	Cururupu	20	18	20	22	25	25	28	31	31		
15	Viana	30	25	35	30	20		25	20	20	25	35
16	Monção	17						12	13			
17	Mearim	30	27	27	30	30	28	27	29	29		
18	Arary	35	36	36	38	37	37	37	37	36	36	37
19	Itapecuru							20				
20	Vargem Grande							15				
21	Rosário	15	14	16				12	21	24	32	31
22	São Miguel	24	24	24	23	23	23	26	25	25	25	25
23	Icatú	8	7	8	8	11	12	12	14			
24	Miritiba	24	23	23	24	24	22					
25	Codó	50	52	52	55	57	60	44	48	59	59	67
26	Coroatá	21	21	21	21	22	22	22	22	22	22	22
27	São Luiz Gonzaga							18				
28	Brejo							29	26	26	28	31

29	São Bernardo	17	16	16	16	16	16					
30	Burity	7	12	12	12	12	12	13	12	8		
31	Caxias 1º Distrito				48				57			
32	Caxias 2º Distrito	73	72	72	72	72	70	70	72	68	68	65
33	São João dos Matões						19					
34	São João das Cajaseiras						14					
35	Miradôr											
36	Pastos Bons						12	11	12		11	
37	São Francisco						18					
38	Picos	17	17	18								
39	Carolina	27	18	29	27	18	27	31	31	30		
40	Grajahú						49					

Anexo C – Mapa de freqüência das escolas públicas primárias para o sexo masculino da Província do Maranhão ano de 1886

Nº	NOME DOS PROFESSORES	ESCOLAS	MATRICULAS
1	Manuel Jansen Nunes	Capital, 1ª Freguesia	158
2	João Antonio Pinoco Sande Junior	Capital, 2ª Freguesia	50
3	Domingos Afonso Machados	Capital, 3ª Freguesia	37
4	Francisco Carneiro Jansen de Mello	Rio São Joãa	26
5	Marcelino Bernardo Fonseca Rabello	Iguayba	33
6	Jose Mevandre Rodrigues	Cutim	20
7	Agostinho Jose da Costa	Mucajutuba	50
8	Antonio Jose da Silva Barreiros	Paço do Limiar	29
9	Antonio José Alves do Araujo	S. José Judins	211
10	Francisco Maranhense Freire de Lemos	Alcantara	19
11	Manoel João Rachen	S. João de Cortes	21
12	Manoel Ferreira Freire	Sto Antonio Atenas	34
13	Felippe Augusto da Costa Leite	S. Bento, 1ª cad.	71
14	Viritato Luis de Araujo Souza	S. Bento, 2ª cad.	48
15	Lucilio Raymundo do Araujo e Oliveira	Bellas Aguas	93
16	Antonio de Araujo e Santos	Bacurituba	31
17	Ofidio Justino Lobato	Macapá	60
18	Franklin Aranha Cutrim	S. Vicente de Ferrer	69
19	João da Motta Mendes	Pedras	43
20	Miguel Carlos da Costa Peivato	Cajapó	55
21	Jose Clemente Guedes	Pinheiro	62
22	vaga	Pericumã	
23	Alfredo Rodrigues Marques	Tury assú	59
24	Antonio Martins Vianna	Igarapé assú	26
25	Hermenegildo Antonio da Encarnação e Silva	Carutapera	36
26	Manoel João Barros Lima	Redondo	27
27	José da Silva Asevedo Junior	Santa Helena	35
28	João Bertholdino da Costa	Rosario	36
29	Plantilto Jose Reahnenann de Sousa Lima	Guimarães	
30	Cristen Gentil Costa Pousado	Genipaúba	25
31	Rangel Victor Coutinho	Caianã	24
32	João Baptista da Silva Pereira	Jacaré Guana	14
33	Mariano Vidal de Negreiros	Cedral	50
34	João Ferreira Pacheco	Rebeca	23
35	Antonio Brasilino de Oliveira	Cururpu	65
36	Manoel Rodrigues da Cunha Junior	Roça de Barro	
37	Estevão Correia Lobão	Bacury	38
38	Horacio Franklin de Souza	Vianna	46
39	João de Farina Montezuma e Silva	Mattinha	27
40	José Napoleão Serejo	Barro Vermelho	24
41	Antonio Silvestre Fernandes	Maracassumé	29
42	Nicolaru José de Barros	Monção	85
43	Luiz Antonio Rodrigues	Penalva	46
44	Raymundo Olypio Filgueiras	Boa Vista	30
45	Raymundo Caetano Agres de Souza	Mearim	32
46	Militão Henrique da Silva	Arary	129

47	Cícero de Figueredo Barros	Gapão	35
48	Antonio Fernando Alves	Itapecuru	32
49	vaga	Passagem Franca	
50	José Freire de Souza	Vargem Grande	27
51	Pedro Barroso	Manga	17
52	Antonio Jose Pereira Bastos	Chapadinha	32
53	João de Araujo e Santos	Bom Sucesso	21
54	Raymundo Uchôa Rodrigues	Inajatuba	39
55	Fernando Cesar da Motta França	Miritiba	28
56	Odorico Martins de Souza	Primeira Cruz	39
57	Joaquim Gonçalves Lima	Rosario	40
58	João dos Santos Lima	Mucambo	27
59	Isidoro Motta da Silva	Itaipú	30
60	Pedro José Vieira	S. Miguel	38
61	vaga	Icatú	38
62	Joaquim Alfredo Fernandes	Morros	37
63	Mario Torres Homem de Sousa Lima	Salgado	19
64	Inacio da Silva Frazão	Auiná	74
65	Alfredo Diniz da Silva Reis	Santa Rosa	37
66	João Ludgero de Oliveira	Codó	79
67	Raymundo Heradito de Queiroz	Urubú	
68	Braulin Antonio do Lago	S. Luis Gonzaga	28
69	Evaristo Francisco de Paula Junior	Pedreira	30
70	Odorico Launé da Silva Asevedo	Coroatá	43
71	Francisco das Chagas Braga Sobrinho	Pirapemas	28
72	Manuel Soriano Guilherme de Melo	Brejo	120
73	Leoncio de Souza Barbosa	Roça Velha	33
74	João Ferreira Barbosa	Santa Quitéria	
75	vaga	Buriti	57
76	José Alexandre Lopes	Ponte Nova	26
77	Angelo Custodio Mendes	Curralinho	28
78	Alfredo Antero de Moreira Mendonça	Porto da Repartição	29
79	Antonio de Lima	Barreirinhas	37
80	Gonçalves Lima	São Bernardo	20
81	José Binoconeis Diniz	Tutoya	31
82	vaga	Arayoses	33
83	Manoel Joaquim Coimbra de Sampaio	Morro Alto	40
84	Joaquim José Marques	Caxias, 1º dist	
85	José do Rego Medeiros	Caxias, 2º dist.	130
86	Marcos Agapito Lopes Raposo	Caxias, 3ª cad.	12
87	Fausto Atros de Araujo	Pindoba	30
88	Simião Henriques de Araujo	Alto da Cruz	37
89	Bento Bandeira de Mello	Lorêto	25
90	João Baptista de Moraes Reis	Vitoria do Parnayba	23
91	Raymundo José Rodrigues	Pastos Bons	16
92	Arthur Alves de Araujo Silva	Nova York	29
93	Francisco Aureliano de Queiroz Camara	Mirador	21
94	Castro de Abreu Lima	S. José dos Mattos	31
95	Braz de Queiroz	Bonito	29

96	vaga	Brejo de S. Felix	
97	Mauricio Fernando Alves Sobrinho	Santa Barbara	24
98	vaga	S.Francisco	37
99	João Vicente Pereira	Manga de Panayba	22
100	vaga	Picos	45
101	João da Rocha Santos	S. João dos Pastos	36
102	João Franedes Montalvão	Barra do Corda	50
103	Bento José Moreira	Grajahú	94
104	Domingos Martins Affonso	Carolina	46
105	Joaquim Pinheiro de Souza	Riachão	23
106	vaga	Sto Antonio de Balsas	
107	Antonio da Rocha Santos	Imperatriz	22
108	vaga	Porto Franco	

Anexo D – Mapa de frequência das escolas públicas primárias para o sexo feminino da Província do Maranhão ano de 1886.

Nº	NOME DOS PROFESSORES	ESCOLAS	MATRICULAS
1	Francisca Petronilha Rodrigues	Capital, 1ª Freguesia	85
2	Rosa Margarida do Rego	Capital, 2ª Freguesia	43
3	Mariana Augusta Serra Carneiro	Capital, 3ª Freguesia	57
4	Guilhermina de Carvalho Rodrigues	Cutim	20
5	Maria Firmina Bernardes de á	Jussatuba	16
6	Luiza Vaudelina Gly da Silva Ferreira	Paço do Lumiar	20
7	Ritta Iria de Lande	Rio de São João	39
8	Francelina Maria de Araujo Costa	Mucajatuba	30
9	Helena Rodrigues Pereira	Alcantara	18
10	Candida rosa Antunes Serrão	São Bento	40
11	Izabel Carolina da Encarnação e Silva	Alto das Cameiras	44
12	Mariana C. Pavão Carneiro	Bacurituba	22
13	Militina Rosa da Silva	São Vicente de Ferrer	31
14	Maria Estefhania Nunes	Cajapió	52
15	Ana Campos Costa Maciel	Pinheiro	54
16	Filomena Alencar Lima Corrêa	Macapá	20
17	Landomira Lucrecia da Costa Freire	Tury assú	22
18	Matuttina Rosa Monteiro	Carutapera	25
19	Maria Luiza Cabral	Santa Helena	20
20	Maria Teresa França Lima	Guimarães	15
21	Maria da Costa Fisga	Cururupu	55
22	Juliana Adelaide da Luz e Sousa	Vianna	31
23	Eleutéria Prosa Cardoso	Monção	22
24	Ana Maria do Lago	Mearim	57
25	Inirene Joaquina Maciel	Arary	47
26	Olivia Oliveira Castello	Itapecuru	25
27	Ivanna Baptista Travassos	Vargem Grande	6
28	Isabel Leopoldina Pires	Chapadinha	34
29	Lugracia Costa Ferreira da Silva	Rosario	72
30	Henriqueta Pereira de Jesus	São Miguel	23
31	Vitalina Rosa de Lorido Lima	Anajatuba	28
32	Maria Rita de Araujo França de Sá	Icatú	15
33	Maria Joaquina de Moraes Santos	Miritiba	20
34	Linodarce de Aguiar e Silva	Codo	76
35	Jesuina Rodrigues Pereira de Amaral	São Luís gonzaga	26
36	Ritta da Silva Ramos	Pedreiras	25
37	Joefa Evarinda Rodrigues de Asevedo	Coroatá	20
38	Etalvina Filomena Martins de Alves	Brejo	71
39	Jouina Jacinta de Moreira Mendonça	Ponte Nova	15
40	Carolina da Cunha Gonçalves Machado	Burity	40
41	Theodora Joaquina Coêlho Fonseca	Barreirinhas	20
42	Joanna Maria Martins	São Bernardo	14
43	Amelia Vieira de Souza Muniz	Tutoya	23
44	Maria de Castro Sobreiro	Morro Alto	17
45	vaga	Melancia	
46	Paula Nava Guimarães	Caxias, 1º Distrito	76
47	Francisca Custódia de Souza	Caxias, 2º Distrito	66
48	Francisca Ritta Ferreira Gomes	S. G. dos Mattões	27
49	Anna Raymunda de Moraes Cantuaria	Brejo de São Felix	
50	Valeriana Prosa da Silva Sirqueira	S. G. das Cajaseiras	14
51	Euzébia Theophila Rodrigues	Pastos Bons	16
52	Anna Filomena Sirqueira Costa	Miradôr	
53	Maria da Oliveira Rocha	São Francisco	19
54	Inácia Rosa de Moraes Azevedo	Picos	31
55	Maria Raymunda da Silva Souza	Barra do Corda	34
56	vaga	Riachão	14
57	Raymunda Emilia Gonçalves Lima Gomes	Carolina	57
58	Eucilia Ferreira Rodrigues	Grajahú	58
59	Alzira Sebastiana Sodrê	Imperatriz	15

Tavares, Rachel Sousa.

A infância no Maranhão imperial: a escolarização primária pública da criança pobre e livre no período de 1855 – 1889/ Rachel Sousa Tavares. ____

São Luís, 2009.

150p.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: César Augusto Castro.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Curso de Mestrado em Educação, 2009.

1. Ensino Público __ Maranhão 1855-1889, 2. Ensino primário público__Maranhão I. Título.

CDU 37.057(812.1).06