

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Arquivos, fontes e historiografia na pesquisa em história da educação no Brasil Império



DEBULHAR
.....

**Arquivos, fontes e historiografia
na pesquisa em história da
educação no Brasil Império**

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Arquivos, fontes e historiografia na pesquisa em história da educação no Brasil Império

DEBULHAR
.....

Copyright © 2026 – Juarez José Tuchinski dos Anjos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A596a Anjos, Juarez José Tuchinski.

Arquivos, fontes e historiografia: na pesquisa em
história da educação no Brasil império / Juarez José Tu-
chinski dos Anjos. – 1. ed. – Teresina: Debulhar, 2026.
206 p.

ISBN 978-65-82009-08-2

1. História. 2. Educação. 3. Brasil. I. Título

CDD – 900

Editor

Márcio Douglas de Carvalho

Ficha Catalográfica

Lia Gomes CRB – 3/1532

Capa

Alexandre Mesquita

Diagramação

Antonio Soares

Conselho Editorial

Eduardo Marandola Júnior

Eva P. Bueno

Francisco de Assis de S. Nascimento

Francisco Gleison Monteiro

Guilherme Gonzaga Bento

Johny Santana de Araujo

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

Rômulo Luiz Xavier

Sandra Augusta de Melo

Thiago Alves Dias

Tiago da Silva Cesar

Túlio Henrique Pereira

DEBULHAR

CNPJ: 67.929.300/0001-20

www.editoradebulhar.com.br

debulhar@editoradebulhar.com.br

[@editoradebulhar](https://www.instagram.com/editoradebulhar)

(86) 98147-8117

SUMÁRIO

Apresentação.....	9
Capítulo 1 - O Arquivo: um lugar para a história	13
O Arquivo: de “lugar de memória” a “lugar para a história”	16
As justificativas presentes nos textos do Arquivo.....	20
Nos textos arquivados, tensões entre as autoridades provinciais.....	26
Nos textos escritos do Arquivo, estão inscritos acontecimentos.....	34
Fechando o capítulo	43
Capítulo 2 - Os arquivos e o trabalho do historiador da educação	45
Arquivo, Memória e História.....	50
Os testemunhos do Arquivo sobre a educação	56
Fechando o capítulo	64
Capítulo 3 - A documentação da Câmara dos Deputados como fonte para a história da educação	67
Individualizando a documentação.....	72
Interrogando as fontes e seus testemunhos	80
Fechando o capítulo	84
Capítulo 4 - A educação e a instrução nas Falas do Trono: uma fonte de pesquisa	87
O que testemunham as Falas do Trono	90
As Falas do Trono: discursos de quem?	96

A Educação e a Instrução nas Falas do Trono.....	99
Fechando o capítulo.....	114
Capítulo 5 - Um balanço historiográfico sobre a escola elementar no Brasil Império	117
A escola elementar na construção da sociedade brasileira imperial	123
A escola elementar imperial como espaço de ensino	129
Fechando o capítulo.....	138
Capítulo 6 - A institucionalização da escola primária na Província do Paraná: um estado da arte (2000-2015)	141
Temas e possibilidades de pesquisa	148
A organização da instrução pública	150
A História da Profissão Docente	151
Fontes para a história da instrução primária	152
Escravidão e escolarização	153
A escolarização da criança	155
As escolas étnicas.....	156
A cultura material escolar e a inspeção do ensino.....	157
Arquivos.....	158
Castigos corporais.....	159
Currículo.....	160
Educação e escolarização do corpo	160
Historiografia	161
História dos livros didáticos	163
Os métodos de ensino.....	164
A obrigatoriedade escolar	164
Escolarização de adultos trabalhadores	166

História das disciplinas escolares.....	168
A história das ideias psicológicas.....	169
Educação feminina	170
A produção da legislação educacional	171
Trajetórias de sujeitos	172
Fechando o capítulo	173
Fontes	175
Referências	179

APRESENTAÇÃO

 Este livro é fruto de pesquisas que venho desenvolvendo há dezessete anos, em diferentes tempos e espaços, sobre a história da educação no Brasil Império¹. Mais que uma reunião de artigos publicados em momentos distintos, ele quer sistematizar as reflexões que empreendi sobre três aspectos essenciais do trabalho do historiador na escrita da

¹ Refiro-me aos seguintes projetos de pesquisa: 1) “Uma trama na história: a criança no processo de escolarização primária na cidade da Lapa, Província do Paraná (1866-1886)” desenvolvido durante o mestrado em Educação (2009-2011), na linha de História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, com bolsa CAPES; 2) “Coisas que em crianças viram, reminiscências que em adultos contam: a institucionalização da escola primária na Província do Paraná através de egodocumentos (1854-1889)”, desenvolvido entre os anos de 2015 e 2017, durante estágio de pós-doutorado no mesmo programa e instituição, com financiamento da CAPES; 3) “Os Arquivos de Brasília e a história da educação brasileira no Império: inventário de fontes e perspectivas de pesquisa”, desenvolvido entre 2016 e 2021 (mas com desdobramentos até 2025), já como professor efetivo da Universidade de Brasília. A pesquisa contou com apoio financeiro da FAP-DF.

história da educação no período imperial: os arquivos, as fontes e a historiografia.

Os documentos que interrogamos repousam, na maior parte das vezes, em arquivos. Por muito tempo, a história da educação brasileira nos anos em que fomos uma monarquia foi contada como ausência, atraso, descaso. Em boa parte, essa representação negativa ancorou-se em trabalhos de intelectuais comprometidos com o regime republicano, – fontes secundárias transformadas em primárias – para os quais o discurso do vazio era oportuno para supervalorizar os feitos da República. Não havia, com raras exceções, pesquisa em arquivos. Foi somente no final do século XX, em decorrência do processo de renovação pelo qual o campo da história da educação no Brasil vinha passando, que as pesquisas sobre o Império descobriram os arquivos e fizeram deles o repositório da matéria prima a partir da qual se puseram a lançar novas perguntas e construir novas interpretações. Todavia, o que esses anos de pesquisa em arquivos nos ensinaram é que não basta dirigir-se avidamente até eles: é preciso refletir sobre seu impacto e papel na escrita da História, com suas possibilidades e limites. É sobre essa questão que me ocupo nos capítulos 1 e 2, dedicados a teorizar a relação do historiador da educação com os arquivos oitocentistas.

Dos arquivos provêm as fontes que interrogamos. Restos, sobras, indícios, vestígios contraditórios do passado – muitos adjetivos já foram utilizados para descrevê-las. Fato é que o trabalho com elas requer a combinação do rigor metodológico com uma dose de imaginação histórica. Elas não di-

zem a verdade absoluta do passado: são uma construção parcial sobre como alguém percebeu a sociedade da qual fazia parte, fruto de interesses e tensões sociais que, se não forem devidamente consideradas, tornam incompreensível aquilo que as próprias fontes dizem. No caso da história da educação brasileira no Império, as fontes mais operadas ainda são aquelas de caráter oficial, seja pela sua abundância, seja pelo fato de serem as que melhor permitem compreender como organizou-se uma instituição que estava, para o bem e para o mal, submetida ao Estado. O fato de advirem dos que detinham o poder não deve nos levar a pensar que só a história dos grandes personagens ou das políticas educacionais é que poderá ser escrita com elas. Se prestarmos a devida atenção aos produtores da documentação e às posições sociais que ocupavam, podemos reconstituir redes de relações e dependências, em torno das quais a escola ia sendo organizada para cumprir a sua tarefa por excelência: educar as gerações mais jovens. Essa problemática é tratada nos capítulos 3 e 4, a partir do estudo de dois tipos de fontes oficiais: a documentação da Câmara dos Deputados e a coleção das Falas do Trono.

De nada adianta ao historiador da educação do Império dispor de arquivos e fontes se, a eles, não se somar um conhecimento acurado da historiografia disponível. Com efeito, em História, dependemos sempre das pesquisas que nos antecederam para sabermos aonde queremos chegar. Se no passado a historiografia sobre a educação imperial era rara, atualmente a situação é inversa: ela é tão abundante que já se torna quase impossível, mesmo a quem se dedica a esse período, dizer que

conhece tudo o que se está produzindo. Cada vez mais somos forçados a operar recortes temáticos e nos contentarmos a situar dentro deles nossos objetos de pesquisa. Mas isso não diminui a necessidade de que, de tempos em tempos, se empreendam balanços e estados da arte, ainda que parciais e arbitrários, mas que permitam demarcar o que já conhecemos e as lacunas que ainda precisam ser preenchidas por novas iniciativas de pesquisa. É no intuito de oferecer uma contribuição a esse debate que o livro se encerra com os capítulos 5 e 6, nos quais faço um balanço sobre o que conhecemos atualmente acerca da escola elementar no Brasil Império e numa região específica do país, a Província do Paraná.

Ao transformar artigos dispersos, produzidos dentro de projetos de pesquisa acadêmicos específicos, em um livro, a intenção é que o conhecimento acumulado alcance novos públicos. Seja você um/a pesquisador/a da área, aluno/a de iniciação científica, estudante de mestrado ou doutorado, professor/a da educação básica ou um leitor/a curioso/a sobre o passado educacional do nosso país, espero que possa encontrar aqui informações relevantes sobre a educação no período Imperial bem como sobre as fontes, arquivos e a historiografia que contêm as possibilidades de construção desse conhecimento. Aguardo-lhe nas páginas que seguem.

CAPÍTULO 1

O ARQUIVO: UM LUGAR PARA A HISTÓRIA²



Arquivo Público Municipal “Casa da Memória” (APMCM), situado na cidade da Lapa, a 70 km de Curitiba, possui um dos maiores acervos disponíveis para pesquisa no Estado do Paraná. Seu *corpus documental* pode ser balizado de meados do século XVIII até fins do século XX, numa ampla variedade de documentação: processos criminais, processos cíveis, inquéritos policiais, inventários, atas da Câmara Municipal, livros da Guarda Nacional, Correspondências da Guarda Nacional, Livros de Eleitores, ofícios da administração municipal, fotografias do século XIX e princípios do século XX, livros copiadores de correspondências en-

² Publicado originalmente na Revista Histedbr-online (2012).

tre tropeiros e autoridades municipais, recortes de jornais locais do século XIX, relatórios oficiais da Província e do Império, livros que integravam a Biblioteca da Associação Literária Lapeana (associação Oitocentista), Livros de Comércio (venda, débitos e haveres), registros de matrículas de escravizados, listas nominativas de habitantes e, naquilo que mais interessa ao historiador da educação, fontes referentes à instrução pública, mais especificamente, no Oitocentos.

A documentação acima descrita e custodiada neste arquivo denominado “Casa da Memória” reflete bem aquilo que ele quer representar: uma memória sobre a história da própria cidade. Surgida como pouso das tropas que vinham de Viamão, no Rio Grande do Sul, rumo à Sorocaba, em São Paulo, para a grande feira de animais que lá se realizava anualmente, a povoação fundada por reinóis tornou-se Freguesia em 1769, vila em 1806 e cidade em 1872. No ano de 1894, viveu a experiência de 26 dias de sítio, durante a Revolução Federalista, num episódio que ficou conhecido como “O Cerco da Lapa”. Ao longo do século passado, a cidade foi gradativamente tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional sendo que a própria criação do Arquivo Público Municipal se deu no bojo desse processo de preservação da história e produção de memória, no ano de 1992.

No campo educacional, a Lapa contou com escolas públicas desde 1832 e 1848, para meninos e meninas, respectivamente (Kubo, 1986, p. 314-315), além de várias escolas particulares, assim como cadeiras isoladas de ensino secundário

de francês e latim. Na década de 1870 foi lugar de tentativa de criação de uma escola noturna para adultos, que interrompida, foi retomada em 1882. Em função de ao longo do período provincial ter funcionado ali uma das sedes de inspetoria de instrução (Paraná, 1854), parte da documentação trocada com agentes da instrução em cidades vizinhas como Curitiba, Palmeira, Rio Negro e São João do Triunfo também podem ser encontradas na Casa da Memória, oferecendo assim a possibilidade de investigações não apenas sobre a história da escola na Lapa, mas também da sua organização na própria Província do Paraná.

O objetivo deste capítulo é realizar uma reflexão sobre minha prática de pesquisa no Arquivo Público da Lapa, divulgando parte de seu acervo e ponderando sobre os desafios mais gerais da produção do conhecimento histórico, que passa pelo necessário confronto do historiador com os arquivos. Inicialmente, teço breves considerações sobre o Arquivo “lugar de memória” e a transformação que a prática historiográfica nele realiza ao torná-lo, tomando de empréstimo o título do livro de Arlette Farge (1999), um “Lugar para a História”. Em seguida, passo à apresentação de três dimensões de análise adotadas no questionamento da documentação da Casa da Memória da Lapa, exemplificando-as com interpretações acerca de algumas experiências históricas da escola primária na cidade e na Província do Paraná.

O ARQUIVO: DE “LUGAR DE MEMÓRIA” A “LUGAR PARA A HISTÓRIA”

O arquivo constitui-se em instrumento de custódia e preservação de determinada documentação considerada importante para aqueles que o instituem – uma instância de governo, por exemplo – ou que o organizam – seus arquivistas. Estes partem de uma lógica, cujas linhas gerais são mais ou menos as apontadas por Clarice Nunes e Marta Carvalho, onde a concepção corrente “é a valorização enfática dos documentos enquanto objetos de caráter probatório (...). O valor informativo, que se refere ao uso do documento do ponto de vista científico, raramente é considerado” (Nunes; Carvalho, 2005, p. 33). Essa lógica do arquivo impõe, já de início, consideráveis limitações à produção do conhecimento histórico que o toma por base, na medida em que descarta com frequência boa parte da documentação que poderia apresentar as contradições presentes nos processos históricos, as lutas e tensões entre o Estado ou uma instituição e os sujeitos que os integram, por exemplo.

A vontade de preservar apenas o que se considera importante sobre a trajetória de um grupo, de uma cidade ou de uma instituição, torna o Arquivo, aproximando-me das considerações de Pierre Nora e Peter Burke, um lugar de memória, no sentido lato do termo: um lugar material, simbólico e funcional (Nora, 1993, p. 21) onde nenhuma memória é espontânea, mas criada (Idem, *ibidem*, p. 13), a serviço tanto

uma memória social como também de uma amnésia social (Burke, 1992).

No primeiro caso, o da memória social, o Arquivo torna-se o lugar que ajuda a apresentar às gerações futuras determinadas imagens do grupo ou instituição que nele deposita sua documentação, das quais se constitui baluarte e guardião. Ele oferece, a partir de um conjunto de realidades que ajuda a recordar, uma identidade para o grupo que o institui. No segundo caso, o da amnésia social, ele constitui-se no lugar que sentenciar ao esquecimento aquilo que seus mantenedores ou organizadores consideraram não importante ou mesmo indesejado de ser lembrado nessa memória social em construção. O arquivo “lugar de memória” serve, então, tanto para recordar o passado como para esquecer e “apagar” algumas das suas facetas.

Entretanto, mesmo o Arquivo estando delimitado, “enquadrado” a uma imagem mais ou menos selecionada pelos grupos e atores que tem o poder de arquivar, é possível, a partir dele, elaborar outras explicações, diferentes dessa memória que produz e testemunha, porque, como recorda Arlette Farge

O arquivo é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado. Nele, tudo se focaliza em alguns instantes de vida de personagens comuns, raramente visitados pela história, a não ser que um dia decidam se unir em massa e construir aquilo que mais tarde se chamará história. *O arquivo não escreve páginas de história.* (Farge, 2009, p. 14, *grifo meu*)

Portanto, por maior que seja a força da lógica do arquivo – a lógica da memória – ele não é nem nunca será história, mas somente mais um dos elementos que integram os fenômenos históricos, preenhe de historicidade sem dúvida, mas que como todos os objetos históricos, só fala quando interrogado. Com efeito, o Arquivo passa a “falar de outro jeito” quando tomado como a base para a produção do conhecimento histórico, que também não pretende ser a História “real” (cf. Thompson, 2009, p. 31), mas, antes, a compreensão de evidências, “certamente dotadas de existência real, mas que só se tornam cognoscíveis segundo maneiras que são e devem ser a preocupação dos vigilantes métodos históricos” (Thompson, 2009, p. 57). Esses métodos dizem respeito a um conjunto de procedimentos integrantes da “lógica do historiador”, um

...método lógico de investigação adequado à materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc. e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre o conceito e a evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (...) o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. (Thompson, 2009, p. 57).

A passagem de uma lógica à outra não é de modo algum simples ou fácil. Exige que o historiador desenvolva a habilidade de articular o que desaparece sobre aquilo que aparece

(Farge, 1999, p. 7), fazendo com que o arquivo não se limite a ser um lugar de memória, mas torne-se também, parafraseando o título do livro de Arlette Farge (1999), um Lugar para a escrita da História. Ainda nesse processo de diálogo e questionamento dos documentos que repousam no Arquivo, avisa-nos Clarice Nunes, o historiador há que ultrapassar também, por meio de sua prática de pesquisa

...as fronteiras entre corpos teóricos produzidos por diferentes disciplinas, com objetivos e histórias diferentes; que o levam a construir e reconstruir categorias, não só para apreender os objetos de ângulos imprevistos, mas principalmente para ultrapassar a sua descrição e permitir um tratamento crítico. (Nunes, 2005, p. 39)

É quando se opera essa passagem do Arquivo “Lugar de Memória” para o Arquivo “Lugar para a História”, que os documentos que o integram tornam-se fontes para a pesquisa histórica, ou testemunhas, como Marc Bloch preferia designá-los. Ainda que tais testemunhas possam ser imagens ou objetos, especialmente sobre a Instrução Pública no século XIX e no APMCM, o que mais encontrei durante o tempo em que lá pesquisei foram fontes escritas: ofícios, relatórios, mapas escolares. Experiências históricas inscritas em textos. Não quero com essa consideração minimizar a compreensão de fonte histórica que temos em nosso ofício, pois concordo plenamente com Marc Bloch que “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p. 79). Porém, ao encami-

nhar minha reflexão para este tipo de fonte pensando-a em sua relação com o Arquivo, proponho elencar o que “aparece” nos testemunhos escritos para compreender o que está “desaparecido” neles e pode vir à tona por meio dos questionamentos do historiador, alargando os domínios da memória, no singular, para, a partir deles, escrever histórias, no plural.

No enfrentamento deste *corpus* documental, procurei articular três dimensões de análise que me pareceram oportunas para o trato daquelas fontes escritas: as justificativas presentes nos textos, as tensões que eles ocultam e a potencialidade do testemunho do texto escrito como acontecimento histórico. Para pensar cada uma dessas dimensões de análise, busquei dialogar com a teoria sem descuidar da sua exequibilidade prática, ou seja, procurei pensar a teoria enquanto uma maneira de interrogar as evidências históricas às quais as fontes escritas davam acesso, em consonância com a lógica histórica. Estas três dimensões analíticas são apresentadas a seguir, discutidas e exemplificadas com algumas interpretações sobre as experiências históricas da escola primária na Lapa e na Província do Paraná, construídas no confronto diário de um historiador com os seus arquivos.

AS JUSTIFICATIVAS PRESENTES NOS TEXTOS DO ARQUIVO

Com alguma frequência, depois de certa intimidade com a documentação que vinha lendo e relendo na Casa da Memó-

ria da Lapa, observei que muitas vezes *os textos arquivados cumprem o objetivo de justificar*. Isso se torna bastante sensível nos textos produzidos por pessoas que ocupam diferentes lugares dentro de determinado grupo social. Quase sempre – senão sempre! – a justificativa parte do “subordinado” ao “superior”, testemunhando determinadas coações postas em movimento nos processos históricos, que não são naturais, mas socialmente construídas. O ato de justificar aponta as relações de interdependência mantidas entre os sujeitos ao longo do tempo, dentro de determinadas figurações sociais. O conceito de figuração conforme desenvolvido por Norbert Elias (2001) vai nos remeter a um tipo de organização social no qual seus membros estão interligados por relações de dependência, exercidas, sobretudo, a partir de funções que desempenham uns para com os outros. Quando lidas as justificativas dos textos a partir dessa noção de figuração social, podem emergir situações inesperadas nas quais o *sujeito que justifica* pode revelar ao *sujeito ao qual justifica* a existência de um terceiro membro da figuração, *aquele sobre o qual se justifica* e que em determinados momentos assume um poder – entendido como a extensão especial “da margem individual de ação associada a certas posições sociais, expressão designativa de uma oportunidade social particularmente ampla de influenciar a autorregulação e o destino de outras pessoas” (Elias, 2009, p. 50) – maior até que aquele do que se encontra no topo da hierarquia de determinada figuração.

Um exemplo de como isso ocorria vem de um ofício enviado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná ao

Inspetor Paroquial da Lapa em 1872, sobre as explicações dadas pelo professor da 1ª Cadeira do Sexo Masculino da Lapa, Geniplo Pereira Ramos, acerca de não poder apresentar alunos a exame naquele ano:

Ilmo. Sr.

Fiquei ciente de haver declarado a V. S. o professor da 1ª Cadeira do sexo masculino desta cidade, Geniplo Pereira Ramos, que não pode este ano apresentar alunos a exames, pois deseja aprontá-los mais no ano vindouro bem versados nas matérias que fossem objeto do ensino, principalmente quando um deles tem faltado muito à escola. Não há remédio senão conformar-me com a razão apresentada por este professor. Contudo, queira V. S. fazer-lhe ver que não é estranho quando semelhante notícia vem de um professor novo e ainda sem tirocínio, mas que partindo ela de um professor experiente, não podia deixar de causar-me cruel decepção. (APMCM, Ofício Inspetor Geral, 16/11/1872).

No caso em questão, encontramos o Inspetor Geral da Província nem um pouco satisfeito com a situação que impedia o professor da 1ª Cadeira de apresentar alunos a exames, “cruelmente decepcionado”, podemos definir a partir de suas próprias palavras. Todavia, confessava não ter outro remédio, senão conformar-se à situação. Essa conformidade expressa a compreensão que ele, mesmo a contragosto, tinha juntamente com o professor de que para algumas coisas – como o caso da realização dos exames – de fato, dependia-se inteiramente dos alunos. Dependia-se de suas habilidades intelectuais, que em menos tempo poderiam deixá-los “versados nas matérias que fossem objeto do ensino”, mas, também, que

aqueles melhor preparados não faltassem às aulas, garantindo ao professor que o menino apresentado a exames fosse, além disso, aprovado. Ora, tanto o sujeito que justifica como o que recebe a justificativa nada mais puderam fazer senão contentar-se ante a realidade de que o aluno – quase sempre a criança – naquele momento, dentro daquela oportunidade social do exame, na figuração social da escola, exercia um poder maior do que aquele habitualmente concedido a ele e em decorrência disso, impossibilitava a realização dessas provas, cujos resultados eram ansiosamente aguardados para serem divulgados e propalados pelos presidentes da Província em seus relatórios, como “termômetro” do bom funcionamento da escola e da capacidade do governo em fazê-la funcionar.

Uma outra situação semelhante aponta novamente essas relações de interdependência estabelecidas entre os professores, seus alunos e as famílias destes, para que se chegasse à tão desejada meta da conclusão da escolarização. Chama nossa atenção, porém, para o fato de que a criança – é novamente ela o “sujeito sobre o qual se justifica” – também exercia esse seu poder de interferência por meio da mediação do adulto, que ao retirá-la da escola, privava o mestre do aluno, sem a qual, não havia possibilidade de exame. Quem escreve é a professora Rita Idalina de Carvalho. Em seu relatório anual, a professora segue discorrendo sobre o estado da instrução em sua escola e o valor que esta teria para as meninas, público de sua cadeira. Em determinada altura, quando chega a hora de argumentar e justificar, ponderou que:

Mal, porém, se tem compreendido entre nós essa necessidade [a instrução das mulheres], pois em geral os nossos chefes de família contentam-se apenas que suas filhas assinem o seu nome, leiam alguma coisa, e façam as quatro operações aritméticas, conhecimentos estes que em breve ficam esquecidos, porque as meninas, permanecendo pouco tempo na escola, não compenetraram verdadeiramente do que aí aprenderam. (...) Esse fato, que não é peculiar deste lugar, dá-se na escola que rejeito e daí o pequeno número de alunas habilitadas para exame anual. (APMCM, Ofício professora Rita Idalina de Carvalho 20/11/1877)

As justificativas apresentadas pela professora pública retomam as relações de interdependência na figuração da escola que já conhecemos – sem alunos preparados, não havia como realizar os exames finais – mas aponta também o quanto o valor atribuído à instrução pelas famílias exercia sua parcela de influência e pesava na decisão dos pais de permitir que as filhas continuassem ou não a instrução. De acordo com a professora, estes pais retiravam as alunas da escola quando percebiam que as meninas já sabiam assinar o nome, ler alguma coisa e fazer as quatro operações. Embora a mestra, no intento de justificar, classifique esses saberes como *apenas* um pouco do que se pode aprender (e de fato, eram pouco para se chegar a exames finais) para os chefes de família eles eram suficientes. Se com esses saberes, que na opinião da professora eram rapidamente esquecidos, não se fazia exames finais, o que é que as meninas, na ótica dos pais, poderiam fazer? A resposta, neste caso específico, terá de ser deduzida, a partir de alguns indícios presentes neste mesmo ofício e em outros documentos

do Arquivo Público da Lapa, operação legítima no ofício do historiador, na qual onde é impossível calcular, impõe-se por vezes sugerir (Bloch, 2001, p. 55).

Sabendo assinar o nome, as meninas já teriam condições de delegar aos maridos procurações para resolverem questões relativas a terrenos e negócios, o que se evidencia num rápido olhar sobre documentação judicial custodiada no Arquivo da Lapa, onde é elevado o número de procurações concedidas pelas mulheres a seus maridos, para resolverem questões quase sempre ligadas à ampliação do patrimônio do casal. Ler “alguma coisa”, por outro lado, já serviria para terem um mínimo contato com a cultura escrita, através da qual poderiam informar seus pais e esposos (se esses eventualmente não soubessem ler) sobre assuntos pontuais, como editais da câmara habitualmente afixados na porta da matriz ou sobre alguma nova postura municipal colocada em circulação na cidade. Por fim, por meio das quatro operações aritméticas, poderiam colaborar com os pais e maridos na elaboração e controle das contas da casa, a tão propalada economia doméstica, que mais do que saber costurar e bordar, exigia a capacidade de calcular o quanto de cada coisa era necessária para o provimento da cozinha de uma casa, por exemplo. A própria mestra Rita Idalina, em outra parte do seu ofício, informa que era para empregarem-se nos trabalhos domésticos que os pais retiravam as filhas da escola (APMCM, Ofício Rita Idalina de Carvalho, 20/11/1877). Tais trabalhos poderiam, muito bem, se referir ao tipo de atividades aventadas acima.

Deixando o terreno das suposições para voltarmos àquele um pouco mais firme, o das justificativas, emerge através de ambos os textos analisados testemunhos claros da influência de sujeitos hierarquicamente “inferiores” dentro da figuração social da escola: crianças que não frequentam as aulas, meninos que não aprendem, meninas que são retiradas da escola, pais que intentam para as filhas usos distintos dos saberes que a escola quer transmitir. Diante disso, podemos afirmar que mesmo quando os textos dos arquivos, na sua força de memória, apenas expressam relações de interdependência conhecidas – do professor com o inspetor paroquial, do inspetor paroquial com o inspetor geral – uma série de outras relações também estão contidas neles, nas suas entrelinhas, sendo acessíveis aos questionamentos que busquem identificá-las.

NOS TEXTOS ARQUIVADOS, TENSÕES ENTRE AS AUTORIDADES PROVINCIAIS

Uma segunda dimensão para análise dos textos do arquivo é de que mesmo sendo mantidos dentro de uma lógica da memória, que é movida sempre por um desejo de coerência e “harmonia”, *não conseguem esconder as tensões entre as próprias autoridades provinciais*. Para a identificação desse tipo de tensão, porém, é preciso ampliar o olhar sobre a escola e a documentação a ela referente. Dario Ragazzini já classificava em dois grupos as fontes para a história da educação: as fontes da escola, que provém das práticas escolares e as fontes para a

história da escola, que “auxiliam a interpretar e a escrever essa história.” (Ragazzini, 2001, p. 19). Posto isso, uma dessas fontes *para* a história da escola e das quais me servi ao longo da pesquisa foram os documentos da Câmara Municipal da Lapa, nos quais, a partir do cruzamento com outras fontes de igual natureza, pude identificar tensões entre as autoridades municipais e provinciais no tocante à organização da escola pública primária.

Penso que quando se fala em “tensão”, deve-se ponderar que nem sempre ela é declarada e na maioria das vezes só emerge por meio de certos questionamentos a que as evidências históricas são submetidas. Acima de tudo, ela só aparecerá se, de fato, estiver contida – mesmo que escondida – na evidência, pois como lembra Edward Thompson

A evidência histórica tem determinadas propriedades. Embora lhes possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas. Embora qualquer teoria do processo histórico possa ser proposta, são falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações da evidência. É isto que constitui o tribunal de recursos disciplinar. (Thompson, 2009, p. 58).

Uma evidência de tensão presente especialmente nos discursos dos presidentes da Província era de que as municipalidades, conforme designadas no período as câmaras municipais, não abraçavam a causa da instrução, fazendo com que a responsabilidade sobre a organização da escola pesasse toda sobre os ombros da Província. Entretanto, na documentação da Câmara da Lapa, durante todo o período pesquisado, en-

contrei a instrução pública comparecendo de diferentes maneiras entre as preocupações dos edis. Em relatório apresentado à Província, em 16 de Janeiro de 1855, por exemplo, assim a Câmara se manifestava sobre a instrução pública:

A instrução primária, base principal da civilização e que tão eficazmente concorre para a felicidade pública, é aqui ministrada com *lentidão* e *tendo-se tirado às câmaras a inspeção que se exercia sobre as aulas, não lhe é lícito hoje indagar das causas e nem propor os meios de resolvê-las*. Entretanto não pode a câmara *prescindir do dever* de invocar a atenção de V. Sa. sobre esse importantíssimo objeto, sendo como é certo, que a população cresce e com ela o desejo e a necessidade de instrução, pois que existindo aqui duas aulas públicas e uma particular, são elas frequentadas por 99 alunos de ambos os sexos a saber: aula do sexo masculino 59, na do sexo feminino 31, na aula onde *contra a lei provincial paulistana se admitem alunos de ambos os sexos*, 6 meninos e 6 meninas. Na aula da freguesia do Rio Negro, *onde os progressos do ensino não são satisfatórios*, aprendem 19 meninos. Acaba de abrir nesta vila uma nova aula para onde se ensinam a gramática nacional, a francesa, a geografia, geometria e história, que foi instalada com seis alunos. Manifestando a Câmara o desejo de ver prosperar a instrução primária, *está bem longe de supor falta de habilitações naquelas a quem ela está aqui confiada*. (APMCM, 3º Livro Copiador da Câmara, p. 98v, *grifos meus*).

Os vereadores neste relatório emitem opinião tanto sobre a situação da instrução na então Vila do Príncipe e na sua freguesia do Rio Negro como sobre o lugar que lhes estava sendo conferido pela legislação em relação à instrução. No tocante ao primeiro aspecto, os vereadores declaram que a ins-

trução era ministrada com lentidão, havia escolas inclusive que, contrariando a lei paulista (o Regulamento de 1846, que ainda regia a instrução na Província e que vigorou no Paraná até 1857) recebiam alunos de ambos os sexos; na freguesia do Rio Negro os progressos não eram satisfatórios e que apesar disso tudo (!) a Câmara estava bem “longe de supor a falta de habilitações naqueles a quem ela está aqui confiada”.

Em relação ao segundo aspecto – não estarem autorizados a inspecionar as aulas – os vereadores da Vila do Príncipe, indiretamente, manifestam descontentamento ao que estava sendo proposto pelo Presidente da Província Zacarias Goes de Vasconcellos, que em relatório apresentado um ano antes, se mostrava disposto a manter o que vinha prescrito no Regulamento Paulista, minimizando o poder de ação das Câmaras sob a inspeção das escolas, inclusive determinando que nos exames finais a que os alunos deviam ser submetidos como forma de conclusão da escolarização, a comissão examinadora fosse designada pelo Presidente e não pelas Câmaras. Na opinião do Presidente Zacarias, nessa prática da comissão examinadora ser nomeada pelos vereadores, “sobressai o desacerto de aquinhoar melhor as municipalidades que o governo da província na justa intervenção que lhe cumpre exercer sobre as escolas” (Vasconcelos, 1854, p. 14). Ao tecerem críticas à situação da instrução e evocarem o cerceamento de sua autoridade sobre as escolas, os vereadores talvez tentassem sugerir que se a situação fosse outra – na qual tivesse o necessário poder de inspeção e vigilância – o quadro descrito (e que

inclusive não lhes caberia relatar, já que não dizia respeito à sua alçada), poderia ser outro.

Estamos agora em 1873. Novamente, a Câmara da Lapa apresenta seu relatório sobre o estado geral do município e, como nos anos anteriores³, inclui considerações sobre a Instrução Pública:

Atualmente, há três escolas públicas, uma do sexo feminino e duas do sexo masculino. Ultimamente nota-se grande diminuição na sua freqüência, mas este fato devemos atribuir ao expediente que tomaram alguns chefes de família na cidade e fora dela de contratarem professores particulares. Pelo recenseamento feito ultimamente, verifica-se que o município ainda conta maior número de pessoas analfabetas do que as que sabem ler e escrever, esse fato devido, sem dúvida, a se achar a população muito espalhada, é digno de lástima. (APMCM, Parecer da Câmara relativo ao ano de 1873).

³ Aqui é importante uma ressalva em relação à documentação da Câmara Municipal da Lapa. Uma parte significativa do seu acervo encontra-se atualmente sob a custódia do Arquivo Público do Paraná, recebida como doação da família da historiadora Cecília Maria Westphalen, num fundo que leva o seu nome. Para fins deste artigo, limito-me a explorar apenas a documentação localizada na Lapa, o que, de certo modo, não permitirá indicar a partir de documentos ali existentes os diversos momentos nos quais a Câmara pronunciou-se sobre a instrução pública na Lapa. Todavia, assinalo que, na documentação arquivada em Curitiba – mas que diz respeito à ação da Câmara da Lapa sobre a instrução –, constam atestados emitidos para professores públicos, reivindicações para a reabertura de escolas, opiniões sobre a organização das escolas e críticas à abolição do toque do sino para o anúncio do início das aulas na Vila, todas situações nas quais, de um ou outro modo, as autoridades municipais se posicionam, para apoiar (com menos freqüência) e sobretudo, questionar o modo com a Província intervinha na escola.

De novo encontramos os vereadores fazendo considerações não pouco significativas sobre a instrução pública na cidade. Na primeira delas, diagnosticam um problema – a diminuição da frequência nas escolas – mas apressam-se em apontar a causa: não poderia ser ela devida ao descaso dos pais de família com a instrução dos filhos, mas à sua iniciativa de contratar professores particulares. Por outro lado, ao não explicarem a razão pelas quais os pais faziam isso, deixavam uma série de reticências a serem preenchidas pelas reflexões do presidente da Província, a quem dirigiam seu relatório. A segunda consideração novamente trabalha com o duo “situação-causa”. Lamentando que o número de analfabetos segundo o censo de 1872 fosse muito maior que o de pessoas que sabiam ler e escrever, não atribuíam a causa à improbidade dos pais em enviar os filhos à escola, mas antes ao fato da população viver muito disseminada.⁴ Ou seja, os vereadores, em ambos os casos, discorrem sobre a instrução e tecem suas considerações, sugerindo que estão bastante vigilantes sobre ela. Não estavam, assim, nem um pouco omissos ou alheios a esse importante ramo do serviço público.

Mas, se “intromissões” da Câmara como essas ocorriam, demonstrando seu interesse pela Instrução, qual a razão dos presidentes afirmarem que as municipalidades não se envolviam com a Instrução Popular, quando opiniões como a dos vereadores da Lapa em 1855 e 1873 foram uma constante ao

⁴ Ainda hoje, mesmo após inúmeros desmembramentos, a Lapa permanece como o quarto maior município em extensão territorial no Paraná.

longo do período Provincial? Creio que o presidente Lamenha Lins nos dá uma pista quanto a isso, no seu relatório do ano de 1876:

A municipalidade é criadora e mantenedora natural da escola. Sobre ela é que deve pesar este grande encargo, que demanda o esforço combinado de todas as vontades. Nos Estados Unidos, a comuna (...) desempenha por si só todas as obrigações inerentes ao ensino público, o Estado exerce apenas o *seu direito de fiscalização*, vindo algumas vezes em auxílio delas. (Lamenha Lins, 1876, p. 49, *grifos meus*).

Diante da fala deste presidente, da queixa dos vereadores da Lapa que conhecemos em 1855 e das sutis observações de 1873, fica bastante claro que a tensão girava em torno do papel de vigilância a ser desempenhado: seria esta responsabilidade da Câmara (como queriam os vereadores) ou da Província (como queria o presidente Lamenha Lins)? No entanto, mais do que uma disputa para ver “quem é que manda” na escola, estava a da consequente desobrigação de outra dimensão inerente à instrução pública: a manutenção financeira da escola. Para o Presidente, inspirado na experiência norte-americana, essa devia ser a responsabilidade das municipalidades. Essas, pelo contrário, queriam agir na inspeção, mas não na manutenção das escolas públicas. No caso das câmaras, isso pode se dever não tanto a uma má vontade, mas a própria escassez de recursos de que dispunham. No caso da Província, sem dúvida, a falta de verbas era a razão principal de ser angustiadamente desejado o envolvimento das municipalidades, diminuindo a ônus da instrução nos cofres públicos.

Duas evidências, de certo modo ligadas, autorizam essa interpretação. A primeira delas diz respeito à ausência completa de despesas por parte da Câmara da Lapa com a instrução pública até o ano de 1882. A partir de então, encontram-se nos seus balanços duas ordens de despesas: pagamentos feitos ao professor da escola noturna municipal, *mantida pela Câmara* e gastos com a construção de uma casa escolar na cidade (APMCM, Balanços da Câmara, 1882-1889). O pagamento do professor passou a ser feito a partir da determinação do presidente da Província de que fossem criadas nas cidades escolas noturnas para adultos trabalhadores, a fim de que estes se preparassem para participar do processo eleitoral, que em função da reforma de 1882, exigia que o eleitor soubesse ler e escrever (Carvalho, 1882, p. 92). A outra despesa ficou imposta pela lei nº 734, de 22 de outubro de 1883, que determinava a construção de casas escolares por parte das Câmaras Municipais (Paraná, Lei n. 734, 1883) e que com maior ou menor agilidade, foi sendo posta em prática no Paraná e o foi também na cidade da Lapa. A segunda evidência é que, a partir de então, embora ainda possam ser encontradas críticas as municipalidades, elas passaram a merecer de vez em quando, elogios por estarem somando esforços com a Província para o desenvolvimento da instrução pública... Que este envolvimento não foi espontâneo, as leis e ordens acima evocadas o testemunham. Mas, que ele surtiu efeito, os gastos efetuados pela Câmara da Lapa o confirmam. E que o envolvimento das municipalidades – o envolvimento desejado pela administração provincial e não aquele desejado pelos vereadores – ocor-

reu, ainda que por meio de algumas tensões e imposições, o conjunto das evidências possibilita apreender.

NOS TEXTOS ESCRITOS DO ARQUIVO, ESTÃO INSCRITOS ACONTECIMENTOS

A última dimensão de análise sobre a qual gostaria de chamar a atenção é de que *os textos dos arquivos são acontecimentos para o historiador*. Embora o acontecimento tenha sido relegado por grandes historiadores como Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel – com justas razões naquele contexto, é preciso que se reconheça – recentemente ele tem sido retomado como um problema fecundo para a produção de interpretações históricas, conforme sintetizou Jacques Revel (2009). Todavia, o que é o acontecimento na pesquisa histórica? Não é o mesmo acontecimento político que refutaram os pais fundadores dos *Annales*. Acredito que Paul Veyne foi quem melhor definiu o acontecimento à luz do seu retorno na prática historiográfica. Acontecimentos – escreve Veyne – “não são coisas (...) eles são um corte que operamos livremente na realidade” (Veyne, 1998, p. 46), ou seja, uma escolha deliberada do historiador, que decide colocar sua atenção naquilo que, à luz de certa ordem de questionamentos, pode fornecer pistas explicativas para os fenômenos históricos que quer compreender. Esse uso do acontecimento serve hoje em dia, salienta Jacques Revel

à reflexão sobre o entrelaçamento das durações históricas, sobre a experiência dos atores e pode propiciar a reflexão sobre a incerteza que caracteriza essa experiência e que os historiadores tendem (porque eles vêm depois) a ignorar. (Revel, 2009, p. 87).

Assim, podemos dizer que o acontecimento permite obter novas explicações para determinados fenômenos, sem torná-las absolutas, mas assumindo que se fazem a partir da perspectiva escolhida pelo historiador; e ao mesmo tempo perceber como as escolhas dos sujeitos neles envolvidos os produzem e os entrelaçam com a experiência da temporalidade maior com as quais mantém algum tipo de relação. O Arquivo Público da Lapa oferece, assim, inúmeros acontecimentos, desde que se deseje interrogá-los dessa forma.

Um acontecimento que aqui gostaria de indagar e compreender são as experiências históricas testemunhadas por dois ofícios enviados pelos professores Geniplo Pereira Ramos, da Lapa e Francisco Bueno Freire, de Rio Negro, em outubro de 1872, dando informações sobre suas carreiras docentes. O acontecimento para eles foi a necessidade de prestarem informações sobre sua carreira ao Inspetor Geral. O acontecimento para mim, advindo do testemunho involuntário, são as experiências de ser professor no Oitocentos, na relação desta categoria de sujeitos com a sociedade na qual estavam mergulhados, que eles permitem apreender. Não se trata de deturpar as experiências históricas, mas reconhecer com Thompson que embora os historiadores possam selecionar suas evidências

... e escrever uma história dos aspectos isolados do todo (...) o objeto real continua unitário. O passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com outros de determinadas maneiras (...) Na medida em que essas ações e relações deram origem a modificações, que se tornam objeto de investigação racional, podemos definir essa soma como um *processo histórico*, isto é, práticas ordenadas e estruturadas de maneiras racionais. Embora essa definição surja em resposta à pergunta formulada, esta *não* inventa o processo. (...) O objetivo da disciplina história é a consecução dessa verdade da história. (Thompson, 2009, p. 59).

Segundo os ofícios desses professores, arquivados na Casa da Memória da Lapa, em 1865, com o *consentimento das autoridades provinciais*, realizaram uma permuta de cadeiras entre si. O primeiro deles era Francisco Bueno Freire. Nomeado professor na freguesia do Iguaçu em 1864 (atual município de Araucária), foi removido no mesmo ano para a Vila do Príncipe (Lapa) e em 1865, por meio de permuta com Geniplo Ramos, tornou-se professor na Vila de Rio Negro. (APMCM, Ofício Francisco Freire, 15/10/1872). Já Geniplo Pereira Ramos, ao que parece, mais velho na profissão, foi nomeado professor adjunto em 21 de dezembro de 1860 e no ano seguinte, nomeado vitalício, sempre na Vila de Rio Negro. De lá, só saiu em 1865, por ocasião da permuta com o professor Francisco Freire. (APMCM, Ofício Geniplo Pereira Ramos, 12/10/1872). E na Lapa Geniplo permaneceu até o fim de sua carreira. O mesmo, porém, não ocorreu com o professor Freire. Antes de entrarmos nisso, gostaria de acres-

centar uma informação oferecida por estes dois professores, relativa às licenças que solicitaram entre 1865 e 1872. O professor Geniplo afirmava só recordar-se de duas: 9 a 13 de junho de 1871 (cinco dias) e 28 de novembro a 7 de dezembro do mesmo ano (9 dias, portanto). Já o professor Francisco, tirara por duas vezes licenças de 2 meses cada, embora o ano exato delas esteja ilegível no ofício cujo testemunho estamos interrogando.

Pouco mais de dois meses após escrever o ofício onde buscamos parte das informações aqui mobilizadas, Francisco Freire saiu do anonimato para a história, ou melhor, para o Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, João Franco de Oliveira Souza. Dava notícia o inspetor geral de que em 12 de dezembro fora instaurado processo contra o referido professor, por *abandono da cadeira que regia*, sem a devida licença dos superiores (Souza, 1872, p. 9). Por meio de um ofício dirigido pelo subinspetor da Vila de Rio Negro ao Inspetor da Lapa, com data de 27 de novembro de 1871, chega a nosso conhecimento que o abandono da escola teria ocorrido em 16 de novembro, sendo que a 22 do mesmo mês – e aqui damos a palavra ao Subinspetor de Rio Negro “veio-me às mãos um ofício do mesmo [o professor Francisco] no qual pedia que obtivesse sua demissão, por não se achar com a capacidade precisa para exercer o Magistério” (APMCM, Ofício Subinspetor da Vila do Rio Negro, 27/11/1872). No relatório, o Inspetor Geral, sem nenhuma cerimônia, expôs o que, na sua ótica, teria sido a verdadeira causa do abandono da cadeira da parte do professor público:

Havia chegado ao meu conhecimento que este professor portava-se mal, embriagava-se com frequência e *tinha colocado a escola em tal grau de descrédito* que apenas era frequentada por poucos alunos. Entre esses, sequer podia manter ele o respeito e no meio dos seus concidadãos gozava da pior reputação. Sabedor desse procedimento tão censurável, pareceu-me que era indispensável submeter aquele funcionário e a escola por ele regida a uma severa sindicância e encarregando dessa tarefa o doutor Francisco Alves Guimarães, digno inspetor daquele distrito, houve-se ele com louvável moderação, resultando de suas pesquisas a confirmação destes fatos tão indignos de um mestre.” (Souza, 1872, p. 9, *grifos meus*).

Diante da situação, o professor ao ver-se em vias de ser processado, nas palavras do Inspetor Geral “não esperou mais (...) abandonou a cadeira e lá seguiu caminho de Campos Novos, segundo ele próprio comunicou-me. Feliz retirada. Assim todos os maus professores lhe imitassem” (Idem, *ibidem*). E essa é a última informação obtida sobre o professor Francisco Bueno Freire.

Bem, mas, qual a importância desse acontecimento, ou, como diria Braudel, essa “agitação de superfície, as ondas que as marés elevam em seu longo movimento”? (Braudel, 1992, p. 14). Ele demonstra, num primeiro momento, o quanto a ação individual é que põe em movimento, de fato, a experiência histórica. Se não fosse o professor Freire ter agido da maneira como afirma o Inspetor Geral da Província, a escola sob sua responsabilidade não teria caído em descrédito, o inspetor paroquial da Lapa não teria tido que ir visitar aquela escola e, talvez, as próprias informações sobre a carreira docente – que

ao que parece só foram dadas por Geniplo e ele – não precisariam ser prestadas às autoridades do ensino um mês antes do abandono da escola por parte do professor. Essa capacidade de ação pode ser notada, inclusive, se percebermos o impacto que o modo de proceder do professor parece ter causado na pequena vila onde exercia o magistério: os alunos começaram a abandonar a escola e os concidadãos o tinham em pior conta. Assim, a conduta do indivíduo, afetou os resultados de sua escola e, por meio dela, da própria imagem da escola da Província, a ponto do paradeiro dado à situação ter sido noticiado pelo Inspetor ao Presidente da Província, que, do seu lugar de discurso, anexando o relatório do Inspetor ao seu, prestava contas à Assembleia Provincial quanto ao modo pelo qual este dava conta de administrar o Paraná, e, dentre a ampla gama de atribuições impostas por este lugar de poder, a instrução pública.

Num segundo momento, nosso acontecimento demonstra que a ação individual é também ela um ato social, uma vez que se harmoniza ou não em relação a um conjunto maior de expectativas que pairam sobre o indivíduo ou sobre a categoria social na qual está inserido. Dessa forma, por trás do “não encaixe” do professor Freire a um padrão social desejado para os professores públicos naquele contexto, ele nos aponta uma série de atributos considerados desejáveis a essa categoria de sujeitos: a sobriedade, o bom comportamento moral, o respeito conquistado por esse conjunto de atitudes socialmente esperadas e, por último e não menos importante,

o bom desempenho de sua função como professor, que incluía não abandonar a escola, sem a devida permissão dos superiores. Mas a ação de Francisco Bueno Freire revela algo mais: o quanto a identidade da escola, naquele período, ainda era dependente da identidade e conduta do próprio professor. Embora se reconhecesse que a escola era pública, mantida pelo governo da Província, a associação mais recorrente que parece que se fazia sobre a escola era aquela que a colocava em relação direta com a imagem do professor, sugerindo o quanto, para a afirmação da escola, o Estado dependeu da colaboração também dos seus funcionários. O fato da conduta pessoal do professor ser alvo da atenção na Vila do Rio Negro, por sua vez, é forte indício de que se a escola ainda não estava de todo assimilada, a função de professor público já era visível e talvez tenha sido nessa associação mais antiga que o Estado encontrou um dos caminhos para a aceitação da própria escola, a tal ponto que o desvio de conduta do mestre, que punha em risco a credibilidade da instituição escolar – com o perdão do anacronismo – precisava ser investigado e sanado, para que ela não fracassasse na Vila do Rio Negro.

Não obstante esse lugar social como professor, colado à sua identidade, Francisco também parece ter sido um homem possuidor de sonhos, desejos, aspirações. Mas, nesse ponto, começamos de fato a adentrar naquele terreno movediço e arriscado do acontecimento, que Braudel, designava como sendo a parte do tempo tripartido

...mais apaixonante, a mais rica em humanidade, a mais perigosa também. Desconfiemos dessa história ainda ardente, tal como os contemporâneos a sentiram, descreveram, viveram, no ritmo de sua vida, breve como a nossa. Ela tem a dimensão de sua cólera, de seus sonhos e ilusões (Braudel, 1992, p. 14).

Quais seriam os sonhos, os desejos, as ilusões do homem Francisco, que, talvez, não tenham se adaptado bem à profissão que ele exercera? Afinal, vale recordar que no ofício do Inspetor Paroquial da Lapa, já citado anteriormente, consta a informação de que Francisco deixara uma carta, onde afirmava não achar-se com a capacidade precisa para exercer o magistério. Se essa capacidade era a mesma que seus superiores julgavam nele ausente, não se pode precisar. Se fizemos uma comparação entre a trajetória do professor Geniplo e do professor Francisco, talvez, possamos encontrar um pouco do homem Francisco, debaixo da roupa do professor público. O professor Geniplo parece-nos ter sido um homem de “raízes”, que tinha por hábito permanecer mais tempo no mesmo lugar e inclusive no lugar de exercício de sua profissão, segundo as informações que prestou em 1872. O professor Francisco, porém, parece-nos ser mais dado a uma certa mobilidade, tanto que entre 1864 e 1865, esteve em três lugares e em três escolas diferentes. Ainda que tendo se “assentado” em Rio Negro a partir de 1865, suas licenças bem mais longas que a do professor da Lapa – licenças sempre de dois meses, continuam a sugerir-nos esse seu gosto pelo “movimento”. E ao abandonar sua cadeira e com ela sua profissão de professor

público, toma novamente o caminho da estrada, indo, na expressão do presidente da Província, rumo à localidade de Campos Novos... Aqui, precisamos reconhecer a dificuldade de uma interpretação mais assertiva em torno desta característica de Francisco, que acompanhou-o durante parte de sua carreira docente, marcando também o fim dela. Seria esse seu desejo pelo movimento, pelo novo, pelas andanças, a causa última de sua conduta e das atitudes que o levaram – ou quiçá quis que o levassem – a novos rumos e a “campos novos”? Seria essa mobilidade por várias cidades e escolas um indício dessa dificuldade de adaptação à profissão escolhida e, desse modo, sua afirmação de que não se achava com capacidade para exercer o magistério, uma afirmação demoradamente meditada e medida e, só ao fim, anunciada? Não há nada, nenhuma evidência ou testemunho, que nos autorize a responder tais questões. O que podemos dizer é que esse universo de silêncios relativos a tais interrogações em torno da vida de Francisco podem ter informado sua experiência como professor e, por sua vez, ter se ligado também ao acontecimento do abandono de uma escola e toda a agitação que causou. Mas, ao revelar indícios da relação do professor com a sociedade do seu tempo, aponta o papel importante que esta categoria de sujeitos teve na afirmação da escola, não nos deixando esquecer que ela, assim como todos os fenômenos históricos, é feita de pessoas, tão humanas e inquietas como nós mesmos. E o arquivo, com toda sua força de memória, não consegue escon-

der isso daqueles que dele se achegam e se servem, com vistas à produção do conhecimento histórico.

FECHANDO O CAPÍTULO

Ao término dessas reflexões que me reconduziram – e espero terem conseguido conduzir o leitor – ao Arquivo Público da Lapa e a experiência de nele realizar pesquisas em história da educação, gostaria de apresentar três ligeiras considerações que sintetizam os aspectos que considero relevantes, a modo de conclusão.

Em relação à riqueza de acervo dos arquivos locais, este situado na Lapa não me parece ser o único desse tipo, muito pelo contrário, um dentre muitos. Todavia, em função da relativa distância que se encontram dos grandes centros – ou dos programas de pós-graduação – ficam quase sempre esquecidos e, embora acessíveis aos historiadores, acabam sendo preteridos aos arquivos estaduais ou institucionais. Desejei, assim, ao pensar na minha trajetória de pesquisa no Arquivo da Lapa, divulgá-lo; mas, ao mesmo tempo, como outros historiadores já o fizeram em vários momentos, chamar a atenção para o investimento na localização e trabalho com os arquivos municipais, nos quais muitas memórias sobre a educação aguardam por serem interrogadas e convertidas em história(s) da educação.

Naquilo que diz respeito ao Arquivo como Lugar de Memória – Lugar para a História, ao término de uma pesquisa e das reflexões aqui empreendidas, considero que um

não poderia existir sem o outro, mas também, que o último não pode se deixar vencer pelo primeiro. É a tarefa do historiador realizar este trabalho a partir do Arquivo, não para dizer que a história que escreve é melhor que a memória, mas para reafirmar constantemente que esta nada mais é que um dos inúmeros elementos que compõe e decompõe as experiências históricas e, sobretudo, as vidas dos homens e mulheres sobre os quais procuramos nos achegar, conhecer e compreender a cada vez que transpomos as portas de um Arquivo.

Por fim, ao apresentar o diálogo com os documentos do Arquivo a partir de três dimensões de análise, espero ter conseguido evidenciar que não se tratam de elementos distintos e presentes somente num ou noutro tipo de documento escrito. Antes, elas estão presentes em todo e qualquer testemunho histórico e, por essa razão, são dimensões, que cabe ao historiador operar, mover e deslocar, para cercar de várias formas e com vários olhares as evidências históricas que por meio deles se pode conhecer. Essas dimensões formuladas a partir do diálogo que busquei travar entre a teoria e a empiria refletem um modo pelo qual acredito ter conseguido ouvir algumas das vozes silenciosas que se pode escutar no Arquivo, lugar de memória e lugar para a História, numa última palavra, aquilo que a historiadora francesa Arlette Farge chamava de barulhos, “barulho por baixo da história” (Farge, 1999, p. 93)

CAPÍTULO 2

OS ARQUIVOS E O TRABALHO DO HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO⁵

Junto com a renovação experimentada pela pesquisa em História da Educação no Brasil nas últimas décadas⁶, pode-se afirmar que houve, também, outra de igual monta: a renovação da identidade dos historiadores e historiadoras da educação. De educadores historiógrafos e interessados no passado educacional do país por razões as mais diversas (desde políticas reformistas até aquelas ligadas à sala de aula e

⁵ Publicado originalmente na revista História da Educação (2018).

⁶ Vejam-se, a esse respeito, as recentes análises de Bastos (2016) e Buffa (2016) bem como as mais antigas, realizadas no início dos anos 2000, como as de Catani e Faria Filho (2002), Marta Maria Chagas de Carvalho (2003) e Faria Filho e Vidal (2005).

à formação de professores), têm se constituído, cada vez mais, em comunidade de historiadores e historiadoras no sentido estrito do termo: especialistas na produção do conhecimento histórico educacional, guiando-se pelas regras e elementos basilares daquilo que Marc Bloch tão bem definiu como *O Ofício do Historiador* (Bloch, 2011).

Ora, todo historiador ou historiadora da educação, em algum momento, visitou ou visitará aquele que é o lugar a partir do qual muitas de suas pesquisas são escritas: o Arquivo. Tal relação, no ofício, é tão intrínseca e inevitável a ponto de Georges Duby não ter hesitado, certa vez, em afirmar: “Ninguém pode chamar-se historiador se não passou parte de sua vida explorando um depósito de arquivos” (Duby, 1994, p. 3, *tradução livre*). Entretanto, como nota Marlon Salomon,

Nos últimos anos a reflexão teórica sobre a escrita da História vem sendo circunscrita a um domínio que muitas vezes menospreza os arquivos e opõe frequentemente a reflexão sobre a arquitetura das ideias à pesquisa e exatidão do arquivo (...). O problema é que o discurso metodológico e o discurso teórico da história pressupõem os arquivos como *dados* e evitam a todo custo uma reflexão sobre sua construção e sua produção. [Todavia] nossa atualidade nos faz ver que os arquivos não estão dados e, ao mesmo tempo, problematiza todo discurso *apriorístico* que os pressupõem. (Salomon, 2011, p. 14).

Como expõe Salomon, se vemos crescer entre os historiadores o interesse pela história da historiografia como mecanismo de crítica e elucidação da produção, pouco se tem in-

vestido, segundo ele, na dimensão teórica que antecede a própria escrita da História e que passa, inevitavelmente, pela problemática da relação do pesquisador com os arquivos. É verdade que, no campo da história da educação, já foram empreendidas substanciais reflexões sobre essa questão⁷. Mas nem por isso as considerações de Salomon deixam de ser provocadoras para nós, sobretudo, porque o risco de nos convencer-mos de que já estamos vacinados contra aquilo que Etienne François (1998) chamou de “miragem dos arquivos” sempre está a nos espreitar e o único antídoto possível contra esse mal é o de procedermos, continuamente, à problematização e teorização dessa relação.

É dentro do quadro acima delineado, que emerge o objetivo deste capítulo: refletir sobre o que podem testemunhar os arquivos para o trabalho do historiador da educação. A hipótese em tela é de que, do Arquivo, por conta das operações de memória que o produzem, emerge um duplo testemunho para esse trabalho de escrita da história da educação. De uma parte, um testemunho intencional sobre ela, nascido da vontade de lembrar e fazer lembrar os compromissos dos produtores/gestores do arquivo para com a educação, geralmente, em sua forma escolarizada; de outra, um testemunho não intencional, que permite observar, apesar da força da memória, as contradições da relação desses agentes com a educação e seus sujeitos, tanto na sua forma escolarizada como no con-

⁷ Conferir, dentre outras, as empreendidas por Clarice Nunes (1990), Clarice Nunes e Marta Carvalho (1993) e Maria Lúcia Hilsdorf (1999).

fronto desta com outros modos de socialização das gerações mais jovens na História.

Antes de prosseguir, no entanto, convém evidenciar algumas premissas teóricas, metodológicas e cronológicas que estou adotando para a condução desta reflexão.

Em função de meus interesses de pesquisa atuais, estou entendendo o Arquivo como o *lugar físico* que abriga os documentos de que se valerá o historiador ou historiadora da educação na construção de suas explicações sobre os homens e mulheres do passado. Esse entendimento abarca, assim, não só os arquivos públicos ou institucionais – como os arquivos nacionais, estaduais e municipais – como também bibliotecas públicas e institucionais, nas quais repousa documentação impressa, geralmente custodiada na chamada Seção de Obras Raras⁸. Essa demarcação agrega, ainda, um segundo sentido ao que estou entendendo por Arquivo: um sentido epistemológico. De fato, o arquivo, mais do que um lugar físico ou lugar de memória, naquela clássica definição de Pierre Nora

⁸ Em contrapartida, embora não ignore os arquivos escolares, centros de memória ou arquivos pessoais como Arquivos igualmente relevantes para a pesquisa em história da educação, os excluo (ao menos em suas especificidades) do horizonte de análise deste texto, por não estar, atualmente, em contato com eles nas pesquisas que me instigam à produção do presente ensaio. Contudo, é possível que alguns aspectos aqui abordados, a critério do leitor, possam ser empregados também na teorização desse tipo de arquivo. Para uma análise específica deles, remeto, dentre outros, ao estudo de Maria João Mogarro (2005) sobre os arquivos escolares, aos artigos reunidos no dossiê sobre Centros de Memória, organizado por Maria Angela Borges Salvadori e Maurilane Biccas (2005) e a pesquisa de Maria Teresa Santos Cunha (2008), sobre arquivos pessoais.

(1993) é, para o historiador, um *lugar epistêmico*, a partir do qual e no embate com o qual ele se questiona (ou deveria sempre se questionar!) sobre a possibilidade ou impossibilidade de se construir determinado conhecimento sobre diferentes passados que, se não repousam inteiros e prontos nos arquivos – bem lembra-nos Arlette Farge (2009) no seu insuperável trabalho – não pode prescindir dele para sua produção, sob o risco de, perante o tribunal disciplinar da História, de que falou E. P. Thompson (2009), seu discurso tornar-se inválido e/ou fictício.

Já por educação – o fenômeno histórico que, de maneira geral, buscamos identificar a partir das caixas e papéis do arquivo ou impressos e obras raras de uma biblioteca – quero referir-me tanto à educação escolarizada quanto à educação não escolar, concordando, assim, com Eliane Marta Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão quando escrevem:

a educação nunca se restringiu à escola. Práticas educativas ocorrem também fora dessa instituição, às vezes com maior força do que se considera. A cidade, o trabalho, o lazer, os movimentos sociais, a família e as igrejas tinham – e continuam tendo – um enorme poder de inserir as pessoas em mundos culturais específicos (Lopes e Galvão, 2010, p. 19).

Em termos metodológicos, dialogarei com análises empreendidas por historiadores brasileiros e de outros países, buscando evidenciar as consequências que algumas de suas observações acarretam quando cotejadas com especificidades da pesquisa em história da educação e do tipo de conheci-

mento que, nas incursões pelos arquivos, o historiador ou historiadora da educação espera chegar a elaborar.

Relativamente à cronologia, o arquivo – lugar físico e epistemológico de que me ocupo neste texto – é aquele que contém evidências documentais sobre a educação no “longo século XIX” (Hobsbawm, 2015), isto é, de fins do século XVIII – época em que, no ocidente, vemos nascer uma escola pública estatal, inicialmente em Portugal e depois em outros países – até o início do século XX, momento de início da expansão/consolidação do modelo de educação escolar, após sua importante fase de produção como “tradição inventada” (Hobsbawm e Ranger, 1988) durante o Oitocentos. Em que pese tal cronologia, é possível, não obstante, que parte dessas reflexões também revelem-se pertinentes, a critério do leitor, para pensar os arquivos e seus testemunhos em outros momentos significativos da história da educação.

O capítulo divide-se em duas partes. Na primeira, discuti brevemente as relações entre Arquivo, Memória e História. Em seguida, investirei na reflexão sobre os dois diferentes níveis de testemunho dos arquivos para a pesquisa histórico-educacional: o testemunho intencional sobre a educação e o não intencional. Ao final, encerro com algumas considerações, a título de conclusão.

ARQUIVO, MEMÓRIA E HISTÓRIA

Ao adentrar no espaço físico de um arquivo, somos tocados das mais diversas formas: pelo odor das luvas com as quais va-

mos manusear os documentos ou obras raras, pela iluminação intensa da sala de consultas, pelo cheiro característico do papel que serve de suporte às informações que esperamos levantar, pela fragilidade do material ou, surpreendentemente, pelo notável estado de boa conservação em que às vezes se encontra.

Mas, também somos tocados – quando não atravessados – pela decepção de não encontrar algo que, em princípio acreditávamos, deveria estar lá, por sabermos, seja através das pesquisas dos pares ou de outros documentos já localizados, que esse “algo” existiu no passado que buscamos compreender. Ou ainda, de encontrarmos apenas parcela do que fomos coletar, constatando que o seu “resto”, muitas vezes a parte mais importante e relevante para a elaboração de uma explicação histórica, já não pode ser localizado!

Se num primeiro instante a relação do historiador com os arquivos é sensorial, a partir de certo momento ela passa a ser epistêmica e, superada a alegria ou decepção por achar ou não encontrar, chega a hora de acaroar a si e ao arquivo a fim de tomar tais experiências como um bom ponto de partida para o início daquilo que Michel de Certeau (2002) vai designar de operação historiográfica. É a ocasião de o historiador interrogar-se sobre as forças que agem e produzem, antes dele, o arquivo. É o momento de dialogar com a deusa e mãe das Musas, Mnemosine, que para os gregos e para nós, personifica a memória.

Antes de tudo, a memória, essa interlocutora que media o encontro do historiador com o Arquivo não é, ela própria,

um dado, mas antes uma construção social, feita de lembranças e esquecimentos, registra Peter Burke (2000). E mais: tal construção, de modo algum é espontânea, mas ação deliberada, pois como assevera Ulpiano Menezes, ela

é um processo permanente de construção e reconstrução, um *trabalho* como aponta Eclea Bosi. O esforço ingente com que costumam investir grupos e sociedades, para fixá-la e assegurar-lhe estabilidade é, por si só, indício de seu caráter fluído e mutável (Menezes, 1992, p. 10).

Nesse ponto, o historiador há que indagar-se sobre quais, para falar com Halwbachs (2002), são os grupos que produzem essa memória coletiva, relativa aos fenômenos que deseja investigar a partir do arquivo. Em se tratando do Brasil, o mais recorrente é que os arquivos que frequentamos estejam ou nas mãos dos agentes do Estado nas suas diversas esferas de atuação ou, então, de instituições em maior ou menor medida a ele alinhadas que, pelas mais variadas razões, sentiram em determinado momento de suas trajetórias, a necessidade de produzir a memória. Mas, tanto num como noutro caso, essa memória – e de novo o diálogo com Ulpiano Bezerra é fundamental por aquilo que nos lembra – “não é espontânea: para manter-se precisa permanentemente ser reavivada” (Menezes, 1992, p. 15). É por essa razão que um dos lugares mais significativos para o reavivamento das memórias dos grupos que as produzem é, sem dúvida, o próprio espaço arquivístico. Destarte, para prosseguir no enfrentamento da relação arquivo, memória e história, compete ao historiador

considerar seriamente os possíveis interesses que levaram não só a produção da memória como do espaço arquivístico como um de seus signos. É preciso tomar como problema a função social do Arquivo.

No caso da relação entre memória e arquivos estatais, as considerações de Gustaaf Janssens (2010) são bastante esclarecedoras. Para ele,

a função social do arquivo se reflete tanto no presente quanto no passado. O arquivo não só determina em que medida o governo deve prestar contas ao cidadão, mas também o conteúdo e a orientação da memória coletiva e da identidade (nacional) de uma comunidade (Janssens, 2010, p. 83, tradução livre).

Já no caso dos arquivos das instituições, o que parece muitas vezes estar em jogo é o controle da memória institucional, do que e quem será lembrado, num processo em que, como faz Michelle Perrot (2005), é acertado conceber a “constituição do arquivo (...) [enquanto] o resultado de uma sedimentação seletiva produzida pelas relações de força e pelos sistemas de valor” (Perrot, 2005, p. 14). Se ao adentrar no arquivo os documentos repousam no silêncio e na tranquilidade, o esforço social de memória, manifestado nas decisões que os trouxeram até ali, não pode ser ignorado pelo historiador.

Edward Carr (2006), em famoso estudo, enfatizou que antes de ler um livro de história, deveríamos informar-nos sobre seu autor. No caso do arquivo, parece que essa premissa

também é verdadeira, já que saber de antemão quem o constituiu e em que condições isso se deu, pode ajudar a compreender melhor o que se acha e o que se oculta na documentação que se tem em mãos. Mas, para além dessa comparação, não se pode ignorar que mesmo havendo um gesto decidido de produção de uma memória social por parte de determinados atores no momento originário de um arquivo há, ainda, o poder de acesso à documentação custodiada, no qual, muitas vezes, interesses distintos daqueles que, por primeiro, produziram a memória estatal ou institucional materializada, podem, no presente do historiador, fracionar tal memória, pelo que decidem tornar acessível ou não a cada consulente. Quem de nós já não vivenciou a experiência de ir a um arquivo e perceber que determinada política arquivística adotada ou, até mesmo, a boa relação com os arquivistas foi decisiva para achar (ou não) determinado documento ou determinado instrumento de pesquisa para o acesso a uma fonte? Afinal, como já observaram Clarice Nunes e Marta Carvalho (1993), mediando o encontro do historiador com o mundo documental e a memória, estão os seus organizadores, os arquivistas, cujo poder “se radica particularmente nas prioridades e mecanismos institucionais de acolhimento, preservação e/ou restauração, classificação e/ou identificação dos conteúdos e estabelecimento das condições de acesso à documentação sob sua guarda” (Nunes e Carvalho, 1993, p. 24).

Sabendo e levando na devida conta toda essa gama de questões que, embora nem sempre claras, rondam o historiador enquanto se senta confortavelmente à mesa de consulta

para ler e extrair dados dos documentos na sala do Arquivo, como é que ele parte da memória que produziu o acervo e das relações do poder que o tornam acessível ou não, para a História que intenta produzir a partir dele? Se historiadores como Jacques Le Goff (1990) são unânimes em afirmar que para tanto é preciso submeter a memória à História, como é que se pode, efetivamente, realizar isso quando é, justamente de um lugar embebido de memória e relações de poder que teremos de partir em busca da cientificidade da escrita da História?

Certamente, muito do próprio caminho da pesquisa vai, aos poucos, ajudando o historiador – ainda que exigindo-lhe inúmeros daqueles recomeços sobre os quais escreveu Lucien Febvre (1989) num de seus combates – a ir dominando a memória e extraíndo dela o melhor do material e da essência de vida a partir da qual formulará suas interpretações sobre o que era ser homem, mulher, criança, professor ou professora, pai ou mãe num determinado passado. Mas um olhar crítico sobre as marcas da memória sobre o Arquivo e o modo como ela, em diferentes dimensões, vai sedimentando-o como um dos seus signos, pode ser de grande valia nesse processo, na medida em que ajuda a perceber as diferentes formas de testemunho presentes nele presentes. Será sobre esses diferentes “níveis testemunhais” que nos deteremos a seguir, pensando-os, sobretudo, na sua relação com a educação enquanto fenômeno histórico.

OS TESTEMUNHOS DO ARQUIVO SOBRE A EDUCAÇÃO

Desde o século XVIII, no ocidente, os Estados Nacionais têm procurado, com relativo êxito, implementar a educação escolar, seja assumindo a tarefa de abrir e manter escolas ou, ao menos, supervisionando a iniciativa privada quando esta se une a ele na tarefa de produzir a escolarização. No Brasil, embora as reformas pombalinas tenham dado decisiva contribuição para que se desencadeasse esse movimento (Fonseca, 2011), é bastante evidente na historiografia que foi no século XIX que a oferta da escola tornou-se mais intensa entre nós (Gouvêa, 2008). Chegando o final século XX, após muita tensão e negociação, tal processo pode se considerar quase acabado, com a expansão da escolarização à quase totalidade da população infantil brasileira, apesar das grandes desigualdades no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso escolar (Freitas e Biccás, 2009).

Ora, todo esse esforço por fabricar a escola e a escolarização não poderia cair no esquecimento, motivo pelo qual, ainda hoje, encontram-se tantas e tão fartas informações nos arquivos estatais ou institucionais sobre essa história entre nós. Assim, um primeiro nível testemunhal presente nos arquivos é o que podemos chamar de testemunho intencional sobre a educação. Mas, o que significa dizer que este oferece um testemunho intencional ao historiador da educação?

Significa reconhecer que ele, deliberadamente, procura evidenciar para a posteridade os compromissos e realizações

efetivadas pelo Estado ou por determinadas instituições a ele articuladas no sentido de executar a oferta da escola. Tanto num como noutro caso, trata-se de demonstrar, por diferentes formas, o compromisso nacional (do Estado e demais colaboradores institucionais) com aquela que, tanto no passado como no presente, tem sido alçada a condição, problema e solução para os dilemas de um país. É essa dimensão, inclusive, que torna o arquivo e seu testemunho um mecanismo de configuração da memorial nacional, tal qual a define Ulpiano Menezes:

a memória nacional, que não é a somatória das diferentes memórias coletivas de uma nação, apresenta-se como unificada e integradora, procurando a harmonia e escamoteando ou sublimando o conflito: é da ordem da ideologia. Por isso mesmo, o Estado e as camadas dominantes – mas nem sempre – são como interessados na reprodução da ordem social (a que ela induz e simbolicamente realiza) os principais responsáveis por sua constituição e circulação (Menezes, 1992, p. 15).

A natureza intencional desse testemunho do arquivo se manifesta, inclusive, no modo como se estabelecem alguns dos seus fundos documentais, dominados, muitas vezes, por coleções de relatórios, textos legais e impressos oficiais. Dispostos geralmente em ordem cronológica (de acordo com determinadas regras arquivísticas que procuram respeitar a lógica de produção da documentação que, nada mais é que um vestígio da lógica administrativa/institucional que imprimiu tinta em papel) sugerem, *per se*, ainda que permeados de eventuais lacunas, a própria sequência dos fatos de que querem

dar o testemunho e comprovação. Numa paisagem da história assim desenhada pelo desfilar das caixas do arquivo ou de uma coleção de impressos, percebem-se na superfície as maiores ou menores realizações educacionais de um governo, um partido, um período histórico e assim por diante.

Por outro lado, afirmar que o arquivo oferece um testemunho intencional ao trabalho do historiador implica reconhecer que, por conta dessa vontade de lembrar e fazer lembrar o engajamento do Estado e das instituições com a causa nacional da educação, o arquivo é pensado como forma de direcionar o historiador (e a sociedade) a perceber, tão somente, um lado da História da nação e sua educação. É o que nos vêm alertar Carlos Aguirre e Javier Villa-Flores acerca dessa marcante característica, em especial, do patrimônio arquivístico da América Latina, quando escrevem que

longe de serem depósitos imparciais, os arquivos operam a partir de relações de autoridade e força que determinam o que é “arquivável” e o que é “acessível”. Sua própria criação, conteúdo e funcionamento são o resultado de ações deliberadas de inclusão e exclusão tendentes a “organizar”, “ordenar” e, por isso mesmo, “construir” o passado (Aguirre e Villa-Flores, 2009, p. 17, *tradução livre*).

Assim, sem esconder dos historiadores e demais consulentes um passado arredio às tentativas de produção da escola e da escolarização – os arquivos, por sinal, estão cheios de documentos relatando as dificuldades e, por vezes, fracassos do Estado e seus agentes na marcha da “civilização” e do “progresso” do qual a escola tornou-se, entre nós, bandeira e ca-

valo de batalha – o arquivo se esforça por ser, pelo que não fala conquanto materializa, um registro social de que, se houve insucesso em algum momento, ele não pode ser atribuído aos grupos dos quais custodia a documentação, mas à realidade rebelde nem sempre pronta a acolher e deixar-se transformar por essa instituição da modernidade que é, sobretudo na retórica política, a escola. Claro, não qualquer escola, mas a escola de massas estatal ou privada, sob a vigilância atenta daquele que é o vetor das relações sociais de determinada sociedade.

Entretanto, apesar de todos os esforços por esquecer as outras dimensões contrárias à memória social e nacional que ele quer materializar, vestígios e fragmentos dos outros passados que não era sua intenção dar a ver, continuam lá, presentes, prestes a emergir, se, com alguma habilidade, o historiador se prestar a interrogar o Arquivo de outros modos e maneiras. Isso porque, como explica-nos Cláudia Alves:

Se os grupos dominantes têm, em princípio, a posição que mais favorece a instalação de um aparato próprio de memória – desde a solidez de sua moradia até a oportunidade de possuir historiadores a seu serviço – nem por isso terão assegurada sua imunidade ao esquecimento. As épocas subsequentes continuarão tomando parte no processo de seleção, ora ocultando, ora resgatando parcelas de memória de seus antepassados (Alves, 2001, p. 21).

E nesse ponto que se apresenta ao historiador um segundo nível de testemunho dos arquivos: o testemunho não intencional sobre a educação. Se a escola é a instituição privi-

legiada, na maior parte do tempo, como a forma educativa que melhor se adapta às necessidades de “produção da sociedade” (Petitat 1994), ela não é a única. Como tem lembrado Luciano Mendes de Faria Filho (2008), no processo de afirmação da forma escolar, outras agências educativas como a Igreja e a Família precisaram ser deslocadas e descentradas, para dar lugar ao novo modo de educar. Pode-se afirmar que elas e suas formas educativas são a causa de parte significativa dos percalços enfrentados pelo Estado e seus agentes na produção da educação formal em nosso país. Da mesma forma, a resistência dos sujeitos na sua adesão à implantação dessa forma escolar mesmo dentro da sala de aula – professores, inspetores, alunos – impôs limites à institucionalização da escola e da escolarização, quando não, levou até mesmo ao redirecionamento de algumas das suas facetas entre nós. Mas, como capturar essas e outras vozes discordantes que, por essa razão, destoam e desafinam a sinfonia da memória oficial que o arquivo visa testemunhar?

Antes de tudo, há que se refinar o olhar sobre a documentação e aprender a apreciá-la – sejam os documentos higienizados de uma caixa de arquivo ou as páginas amareladas das obras raras – com certa dose de imaginação histórica, como faz Natalie Zemon Davis quando escreve que

... as fontes diretas ou indiretas não são uma prisão. São um fio mágico que me leva a pessoas que morreram a muito tempo, a situações já desaparecidas. Desencadeiam minha reflexão e minha imaginação, dialogo com elas – e o faço com gosto – esta conexão com o passado está no centro de minha vocação de historiadora (Davis, 2006, p. 31, *tradução livre*).

A meu ver, essa imaginação histórica de que fala a historiadora norte-americana consiste em ter presente que os documentos do arquivo nada mais são que uma porta de entrada à vida e as experiências que realmente importa ao historiador enxergar e elucidar. Adotando as perspectivas do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), eles são como que uma superfície na qual os personagens do passado deixaram alguns rastros, rastros que, devidamente relacionados entre si, meio que formando uma linha pontilhada a ser ligada pela interpretação histórica, permitem reconstituir as vozes daqueles que, em princípio, a memória estatal ou institucional tentou varrer ou silenciar nos arquivos. Vozes que ajudam a aproximar-nos de ideias, pensamentos e atitudes que são bastante reveladores da educação na história, mas também da diversidade, pluralidade e contraditoriedade que a atravessa, de resto, como aos demais fenômenos humanos. Essas vozes, uma vez observadas e levadas à tona pelo historiador, não desfazem o arquivo; apenas contornam a memória que o produziu e o transformam, efetivamente, em material histórico.

Uma vez utilizada a imaginação que nos faz reencontrar a vida em meio aos documentos do Arquivo, cabe ponderar, ainda, as crises em torno da relação educação/Estado/Instituições que ele pode acabar vindo a revelar. Crises, como pondera Emília Viotti da Costa,

são momentos de verdade. Elas trazem à luz conflitos que na vida diária permanecem ocultos sobre as regras e rotinas do protocolo social, por trás de gestos que as pessoas fazem automaticamente, sem pensar em seus significados e finalidades. Nesses momentos expõem-se as contradições existentes por trás da retórica e da hegemonia, consenso e harmonia social (Costa, 1998, p 14).

De que crises podem nos falar os arquivos? Penso que neles e nos seus documentos, há vestígios de crises de ordem interna e externa. As crises de ordem interna devem ser buscadas nas incongruências dos próprios sujeitos do aparelho estatal, tanto as declaradas como as, aparentemente, silenciadas. Afinal, apesar de o Estado ser visto como entidade coletiva, ele é composto por pessoas de carne e osso e que em suas individualidades, muitas vezes, não conseguem concordar entre si sobre aquilo que seria o mais adequado para a organização da escola e da escolarização, em determinado momento histórico. Elencar alguns atores ou autores que mais aparecem, persegui-los pelo fio no nome (Ginzburg, 1991) e das suas ideias e posições nas caixas de arquivos ou estantes de obras raras, pode ser um caminho interessante através do qual o historiador vai recuperando parte do material humano de que também se fazem as crises: as relações de poder e força dentro da própria instituição de poder e força que é o Estado.

Todavia, os arquivos também nos dão acesso a crises de ordem externa. Nesse sentido, pode ser de grande valia identificar, num conjunto de documentos ou de uma coleção de obras raras, quais as resistências cotidianas mais comuns à

ação escolarizadora do Estado: famílias que não enviam os filhos à escola, professores que não acatam determinadas regras ou tentam subvertê-las em “proveito próprio”; instituições que criticam determinadas atitudes políticas em torno da educação, e assim por diante. Identificadas esses pontos de crise, convém observar os diferentes registros com que aparecem e os diferentes sujeitos que as dão a ver na documentação. Esse exercício certamente começará a apontar outras lógicas e perspectivas, que, devidamente perseguidas, não só podem ajudar na desconstrução da memória oficial sobre a qual se erige o arquivo como, sobretudo, a apontar para a necessidade de outras narrativas históricas. Esse, por sinal, é o último ponto sobre o qual o testemunho não intencional do arquivo para a história da educação precisa incidir. É o que ponderam, de novo, Carlos Aguirre e Javier Villa-Flores, já que

...o arquivo cumpre também a função de “legitimar” certas maneiras de fazer história e outorgar “autoridade” e “credibilidade” a determinadas fontes, leituras e narrativas. Nenhum arquivo é inocente ou neutro. Desmontar as lógicas existentes por trás de sua criação, organização e funcionamento nos permitirá, por sua vez, questionar nosso próprio trabalho como historiadores. Pensar os arquivos é uma maneira de repensar a prática historiográfica e suas conexões com as redes de poder e conhecimento no interior das quais operam os historiadores (Aguirre e Villa-Flores, 2009, p. 17, *tradução livre*).

Em outras palavras: que histórias da educação o testemunho não intencional dos arquivos pode nos levar a escrever? Ao que parece, histórias de como homens, mulheres e crian-

ças se aproximam ou distanciam-se de determinados modelos educativos, ora aceitando-os, ora rejeitando-os, ora produzindo outras significações, apropriando-se a seu modo daquilo que, em princípio, o testemunho intencional do arquivo levava a crer ser apenas e tão somente o modelo de escola/educação do Estado e suas instituições, que valoriza ou coloca em descrédito (para afirmar-se) determinadas formas de educar. Mas, para além disso, o testemunho não intencional sobre o arquivo carrega consigo a possibilidade de levar a própria historiografia a seguir rumos outros, seja reafirmando, sob outras perspectivas, modelos e categorias explicativas já construídas ou desconstruindo-as e apresentando novos passados, recompostos com a matéria prima que habita nas caixas dos arquivos.

FECHANDO O CAPÍTULO

A reflexão efetuada ao longo deste capítulo procurou evidenciar o duplo testemunho que, do Arquivo, emerge para o trabalho do historiador da educação.

De uma parte, o testemunho intencional, nascido da vontade de lembrar e/ou esquecer determinadas questões ligadas à educação – o esforço da memória, que, na origem, motiva o surgimento e organização de todo e qualquer acervo documental. Tanto é que se pode afirmar que o primordial testemunho do Arquivo é aquele que, se devidamente observado e perspectivado, nos diz muito sobre as intenções dos seus produtores e sobre determinado nível das experiências

históricas ligadas à educação que desejam manifestar e perenizar no tempo. Embora seja importante para o trabalho do historiador, tal testemunho constitui tão somente a superfície empoeirada que as ferramentas adequadas – como aquelas advindas da teorização das relações entre Memória e História – conseguem soprar para longe, a fim de que apareça, então, outro nível testemunhal: o não intencional.

Este segundo nível de testemunho é aquele que, apesar de todo esforço de memória e relações de poder que sobre o Arquivo atuam, continua presente e latente na documentação, desde que, para tanto, o historiador desenvolva, além das ferramentas intelectuais acima mencionadas aquelas de uma certa imaginação histórica e sensibilidade de pesquisa que o ajudem a reencontrar, nas caixas dos arquivos, as contradições presentes nas experiências que este, mesmo a revelia, permite acessar. Outras vozes e versões de um mesmo passado, que só serão ouvidas, compreendidas e levadas na devida conta pelo ingente esforço do historiador e da historiadora da educação em submeter a memória e suas seduições, ao exercício disciplinado e sistematizado da operação histórica.

Todavia, se, num primeiro momento, possa parecer que é, unicamente, o segundo testemunho o mais importante e revelador para o trabalho da pesquisa histórico educacional, vale reafirmar que não se chega a ele, sem antes, ouvir e indagar, constantemente, o primeiro tipo de testemunho que o Arquivo, tanto ontem (no momento de sua produção) como hoje (no momento de sua inquirição) insiste em dar. No li-

mite, é só da articulação dos dois tipos de testemunhos que o arquivo será explorado em todas as suas possibilidades no trabalho da escrita da História da Educação.

CAPÍTULO 3

A DOCUMENTAÇÃO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO⁹

A historiografia da educação brasileira sobre o período imperial, já há alguns anos, experimenta um importante processo de renovação. Como assinalam José Gonçalves Gondra e Alessandra Frota Martinez de Schueler, superando a narrativa dos antigos manuais da disciplina, nos quais a educação oitocentista era “via de regra, representada sob o signo do vazio, do atraso, das trevas ou das sombras” (Gondra e Schueler, 2008, p. 13), nas pesquisas recentes,

⁹ Publicado originalmente na Revista Diálogo Educacional (2019).

“exorcizando marcos cronológicos rígidos e lineares, os historiadores têm produzido um novo olhar sobre o Oitocentos, caracterizando-o como um período fértil de debates, iniciativas e práticas educativas” (Gondra e Schueler, 2008, p. 19).

Pode-se dizer que essa renovação só foi possível a partir do momento em que os historiadores da educação brasileira em geral – em parte provocados pelos desafios teóricos da Nova História (Carvalho, 2003), em parte pela constatação dos limites da historiografia então existente (Warde, 1984; Nunes e Carvalho, 1993) – e do Brasil Imperial, em particular, passaram a frequentar os arquivos e investir na produção de fontes primárias para suas investigações (Hilsdorf, 1999; Gouvêa, 2007; Anjos; Barbosa e Souza, 2013). Com isso, superaram-se, em ambos os casos, a tendência manualística de recurso a fontes secundárias (Nunes, 1996); de sobreposição de fontes primárias praticada pela historiografia dos programas de pós-graduação em educação dos anos 70 e meados de 80 (Warde, 1984) e a tendência de uso de fontes primárias em perspectiva positivista (mas de modo algum neutro), como era o caso das obras clássicas do médico monarquista José Ricardo Pires de Almeida (1989) e do republicano Primitivo Moacyr (1939).

No caso específico da educação no Brasil Império, desde essa guinada, a localização de novas fontes e a divulgação dos acervos e arquivos que as contêm tem se tornado de grande relevância para o desenvolvimento dos estudos sobre o período. São exemplos desse investimento os levantamentos realizados por Luciano Mendes de Faria Filho (1997a) para a

Província de Minas Gerais, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2002) para a Província de São Paulo, Regina Helena Simões e Sebastião Pimentel Franco (2004) em relação à Província do Espírito Santo, José de Arimateia Bezerra (2006) para a Província do Ceará, Juarez dos Anjos, Etienne Barbosa e Gizele Souza (2013) e Maria Elisabeth Blank Miguel (2014) para a Província do Paraná, apenas para citar alguns. Também devem ser mencionados, por sua fundamental importância, os levantamentos e coletâneas da legislação educacional do período imperial das diferentes Províncias, como os empreendidos por Antonio Pinheiro e Cláudia Engler Cury (2004), Elisabeth Miguel e Sonia Martin (2004) e César Augusto Castro (2009).

Tradicionalmente, como é o caso das pesquisas acima mencionadas, os historiadores e historiadoras têm recorrido aos arquivos públicos dos diferentes estados e, sobretudo, aos acervos localizados na cidade do Rio de Janeiro, por sua antiga condição de município neutro da Corte. Assim, de uma parte, procuram destacar a documentação regional dos estados relativa às antigas províncias e, de outra, fontes de caráter mais “nacional” (mas também local), relativas ao passado administrativo e educacional do Império, que teve por palco a atual capital fluminense.

Todavia, com a transferência da capital federal para Brasília nos anos sessenta do século passado, valiosos acervos, até então alocados na “VelhaCap”, foram também transferidos

para a “NovaCap”¹⁰. Foi o caso, por exemplo, dos arquivos históricos da Câmara dos Deputados e do Senado bem como suas respectivas bibliotecas. Entretanto, seja por razões da geografia dos arquivos e/ou da geopolítica institucional das pesquisas, a maior parte desses acervos hoje brasilienses constituem terreno praticamente inexplorado pelos historiadores da educação no Brasil Imperial. Ciente disso é que, atualmente, venho percorrendo junto com orientandos de Iniciação Científica os diversos arquivos existentes na cidade, procurando mapear e individualizar neles possíveis fontes que possam vir a embasar futuras pesquisas sobre a história da educação no Império. Este capítulo, que apresenta parte dos resultados dessa pesquisa, tem por objetivo identificar e apontar as características e possibilidades da documentação existente em um dos acervos por mim investigados, o Arquivo Histórico da Câmara dos Deputados, com vistas à produção de fontes para o estudo da história da instrução elementar no Império¹¹.

Neste estudo, adoto como recorte temporal o período de que vai de 1826 – ano em que são instalados os trabalhos do parlamento brasileiro – até 1834 – quando, em decorrência

¹⁰ “VelhaCap” e “NovaCap” foram expressões correntes no jargão político dos anos 1960, para referir-se, respectivamente, ao Rio de Janeiro e Brasília.

¹¹ Dada a natureza e especificidade dos outros níveis de instrução existentes no Império – instrução secundária, ensino superior, educação profissional – entendo que as fontes relativas às suas histórias, também existentes no Arquivo da Câmara dos Deputados, devam ser analisadas à parte, em outro momento.

do Ato Adicional, a instrução primária e secundária foi descentralizada, passando sua organização a ser responsabilidade não mais do governo central e sim, das províncias que compunham o Império. Em outras palavras: detenho-me, neste artigo, na análise de documentos relativos à educação brasileira imperial na fase da centralização da instrução elementar, período ainda pouco visitado pela historiografia, salvo por alguns clássicos como Antonio Chizzotti (1975) e Maria Elisabeth Prado Xavier (1980) ou estudos regionais, como os de Luciano Mendes de Faria Filho *et. al.* (2006).

A hipótese com a qual opero é de que da documentação legislativa custodiada no Arquivo Histórico da Câmara, emerge um duplo testemunho para a pesquisa sobre a história da escolarização no Império: de uma parte, testemunha as diferentes atitudes políticas em torno da escola e da escolarização da infância no país, mediadas por agentes políticos designados representantes da nação; de outra parte, testemunha, a partir das referências aos contextos concretos vivenciados no país à época – particularmente de professores e outras pessoas envolvidas diretamente com o mundo da escola – sentidos e significados sobre a história da educação no período da centralização do ensino elementar, pouco observados até o momento, mas que podem vir ser melhor evidenciados pelo estudo do tipo de escola e escolarização que ali se vinha produzindo.

O procedimento teórico e metodológico adotado para o desenvolvimento deste trabalho será aquele a que Luciano Mendes de Faria Filho (1997b) e Clarice Nunes (2005), além

de outros, denominam de teorização das fontes. Trata-se o processo por meio do qual o historiador vai procurando compreender as condições de fabricação da documentação para, então, ponderar sobre as múltiplas informações que ela eventualmente conseguirá fornecer não somente sobre si, mas, principalmente e acima de tudo, sobre aqueles que a produziram no passado, particularmente no que diz respeito ao fenômeno da história da educação brasileira no Império.

Para tanto, este capítulo divide-se em duas partes. Na primeira individualizo os diferentes tipos de documentos até agora encontrados no acervo da Câmara dos Deputados, descrevendo seus conteúdos, no quadro do processo legislativo oitocentista. Na segunda parte discutirei os diferentes testemunhos que, da documentação custodiada no Arquivo Histórico da Câmara dos Deputados, emergem para a escrita de uma história da educação elementar no Brasil Império e algumas possibilidades de pesquisa que anunciam. Ao final, teço algumas considerações, a modo de conclusão.

INDIVIDUALIZANDO A DOCUMENTAÇÃO

O Arquivo Histórico da Câmara dos Deputados, em Brasília, funciona no Anexo II do Congresso Nacional e o atendimento presencial é feito mediante agendamento prévio. Dispõe de diversos instrumentos de pesquisa e conta com ótima estrutura física e de recursos humanos (arquivistas, historiadores, estagiários) para o atendimento das demandas dos pesquisadores. Embora ele funcione durante toda a semana, os

melhores dias para pesquisa são a segunda e a sexta-feira, nos quais a atividade parlamentar da casa é menor, o que agiliza o acesso do cidadão comum e do historiador às dependências da Câmara.

Acerca do processo legislativo oitocentista, a Constituição de 1824 estabelecia o princípio bicameral: um projeto nascido na Câmara seria depois revisado pelo Senado e vice-versa. Concluídos os debates, o texto legislativo final, produzido pelas negociações entre as duas casas, era encaminhado para a sanção do Imperador, que o transformaria, caso aprovasse a matéria, em lei.

Segundo o regimento da Câmara dos Deputados de 1832, ao ser apresentado um projeto para apreciação ele seria objeto de uma primeira leitura/ discussão que versaria “unicamente sobre as vantagens, ou inconvenientes dele em geral, sem entrar no exame de cada um de seus artigos” (Câmara, 1832, art. 128)¹². Finda a primeira leitura/discussão, era votado se o projeto seguiria em frente ou se devia ser ali, rejeitado, por não conter mérito. Em sendo aprovado, “entrará na distribuição diária dos trabalhos para se tornar a discutir quando for dado para a Ordem do Dia” (Câmara, 1832, art. 129). Ao entrar na Ordem do dia – o que poderia ocorrer com maior ou menor brevidade, a julgar a urgência da matéria e a força política do seu proponente, mas, via de regra, não em prazo inferior a três dias entre uma e outra discussão – o projeto passaria à segunda discussão.

¹² Nesta e nas demais citações diretas de fontes documentais, adotei a atualização ortográfica, para facilitar a leitura.

Art. 131 – Na segunda discussão, debater-se-á cada artigo do Projeto de per si, oferecendo-se as emendas, que ocorrem; as quais lidas na mesa pelo 1º secretário, e sendo apoiadas por cinco deputados, serão logo postas em discussão com o artigo a que se referirem.

Art. 132 – Julgada finda a 2ª discussão, o presidente porá a votos se o projeto deve passar a 3ª discussão e, decidindo-se pela negativa, ficará o projeto rejeitado (Câmara, 1832. Arts. 131-132).

Se aprovado em segunda discussão, chegando ao terceiro e último debate, o projeto (também aqui passível de receber novas emendas e alterações), após julgar-se concluída sua análise, seria uma última vez votado com suas emendas, para, então, chegar à forma final na qual seria enviado para discussão no Senado. No caso de projetos recebidos do Senado (e que lá já teriam passado por processo semelhante), a Câmara faria apenas duas discussões, podendo também propor emendas e alterá-lo. No decorrer do processo, petições, ofícios, pareceres e requerimentos eram documentos que podiam vir à baila, movimentando e interferindo (seja por proporem temas ou discussões ou mesmo viabilizarem ou não projetos) nos trabalhos parlamentares.

Para o período de 1826 a 1834, tenho identificado, sobretudo, cinco tipos documentais (em quantidades variáveis, mas formando geralmente séries de documentos), fruto de práticas inerentes ao processo legislativo da Câmara no Império acima descrito, nos quais temas ligados à instrução eleitoral são abordados: petições, requerimentos, indicações, projetos e pareceres.

As *petições*, como o próprio indica, dizem respeito a pedidos vindos de diferentes setores da sociedade, ora dirigidos diretamente à Câmara, ora a ela encaminhados por algum órgão do poder executivo imperial, cujo atendimento, se assim fosse deliberado pelos parlamentares após as devidas discussões, implicaria na produção de uma lei que garantisse o cumprimento da demanda peticionada. Relativamente a petições sobre instrução elementar, as até agora localizadas no Arquivo são dirigidas na maior parte das vezes por professores ciosos de receberem aumento de vencimentos, serem nomeados para alguma cadeira primária ou obterem melhores condições para exercício de sua profissão. Foi o que fez, neste último caso, o professor de primeiras letras Lázaro Muniz da Costa, da Província da Bahia, que, em 1832, pedia uma medida legislativa que lhe garantisse poder continuar a lecionar, pelo método mútuo, em um edifício que considerava adequado para o funcionamento de sua escola e ao qual ele teria provido, às próprias custas, com o material necessário; mas que, por diversas razões que expõe em detalhes, estava-lhe sendo reclamado pela Mesa dos Órfãos que passou a deter a propriedade do imóvel, o que, a seu ver, poderia colocar em risco a educação da mocidade sob seus cuidados (BRDFCD¹³, 1832, Maço 17, Pasta 2).

¹³ BRDFCD é, segundo orientação das arquivistas responsáveis, a sigla internacional adotada para identificação da documentação do Arquivo Histórico da Câmara dos Deputados. Cumpre esclarecer que, quando ausente na documentação, utilizo, nas referências bibliográficas, um título atribuído por mim entre colchetes, apenas para correta identificação do documento citado a fim de facilitar sua utilização no processo de pes-

Os *requerimentos*, embora sejam também “pedidos”, diferem das petições por serem solicitações oficiais realizadas por um dos deputados à mesa diretora da Câmara ou às Comissões Parlamentares, abordando alguma matéria de interesse daqueles de quem o parlamentar se considerava representante ou sobre algum assunto acerca do qual desejava obter esclarecimentos, fosse do legislativo ou do executivo. No que compete à educação elementar, os requerimentos eram espaços nos quais os deputados tendiam a solicitar a criação de escolas para suas províncias ou melhorias para as existentes. Eram, também, por vezes, um lugar material de confronto entre deputados provinciais, via sua posição de representante parlamentar, com as oligarquias locais, tipificadas então pelos Conselhos Gerais Provinciais, como sugere o requerimento que apresentou o deputado Costa de Albuquerque, que, a 10 de abril de 1830 requereu que

...se peça ao governo para mandar ao presidente da Província de Alagoas que, na forma da lei, faça criar uma cadeira de primeiras letras de ensino mútuo na Vila de Porto [ilegível] para mais fácil instrução da mocidade daquele termo onde ainda não [ilegível] ou aulas primárias de conhecimentos à vida do homem (BRDFCD, 10/04/1830, Maço 13, Pasta 11).

quisa. Já a indicação do maço e pasta visa permitir a outros pesquisadores a localização da documentação, de acordo com o arranjo arquivístico adotado atualmente no Arquivo da Câmara dos Deputados.

Um terceiro tipo documental que aqui cabe elencar são as *indicações*. De acordo com Heloísa Liberalli Bellotto, a indicação é um “documento legislativo que é a proposição depois que foi aceita por uma das comissões e passa ao plenário” (Bellotto, 2006, p. 96). Entrementes, a partir do que se depreende do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, no período aqui analisado, parece que por *indicação* entendia-se a sugestão de uma matéria que poderia vir a ser debatida e tornar-se projeto de lei. Contudo, conforme o mesmo regimento, “caso não dê matéria para Projeto de Lei, precisa ser apoiada por cinco membros” (Câmara, 1832, art. 65); já se fosse considerada de grande importância, dispensaria tais assinaturas de apoio, sendo encaminhada para uma das Comissões afeita ao assunto da indicação (Idem, ibidem, art. 66). Ao que tudo sugere, foi fazendo uso dessa prerrogativa parlamentar que o deputado Deus e Silva, em 1827, dirigia um pedido ao governo (mas que, para ser atendido, subteve-se, precisaria ser manifesto em uma medida legislativa). Indicava ele:

Proponho se oficie ao governo para que envie dois professores de ensino mútuo para a Província do Piauí, sendo um para a cidade de Oeiras e o outro para a Vila de Parnaíba que dista mais de cem léguas daquela capital, a fim de vulgarizarem naquela Província as vantagens desse móvel de instrução e civilização. O Deputado = De Deus e Silva. (BRDFCD, 1827, maço 2, pasta 2).

Um quarto tipo documental frequentemente encontrado no arquivo é o constituído pelos *projetos*. São, no âmbito legislativo, versões preliminares de textos que, se aprova-

dos, se converteriam em leis. De acordo com o Regimento da Câmara, deviam “ser escritos em artigos concisos e numerados, concebidos nos mesmos termos em que se devem conceber as leis” (Câmara, 1832, art. 112) e devem “conter simplesmente a enunciação da vontade legislativa, sem preâmbulos nem razões” (Câmara, 1832, art. 113). Veja-se, destarte, o projeto proposto pelo Deputado Antonio Ferreira França, em 15 de maio de 1830:

Magistério das mulheres continuando e substituindo o primeiro e natural magistério das mães.

A Assembleia Legislativa Resolve:

O magistério das escolas públicas de primeiras letras se dará com preferência à mulheres.

Paço da Câmara dos Deputados, 15 de maio de 1830.

Antonio Ferreira França (BRDFCD, 15/05/1830, Maço 9, Pasta 1).

Finalmente, o quinto gênero de documentos que têm sido encontrados no arquivo da Câmara é o formado por *pareceres*. Estes são textos redigidos pelas comissões acerca de petições, requerimentos, ofícios, indicações e projetos que, diariamente, entravam em discussão nos trabalhos dos deputados do Império. A importância dos pareceres reside no fato de que era, a partir deles, que se deliberava a relevância ou não de determinada questão posta em pauta vir a tornar-se texto de lei ou, em casos específicos, valer algum tipo de apoio ou auxílio da parte do legislativo. Em se tratando de educação elementar, via de regra, os *pareceres* eram redigidos pela Comissão de Instrução Pública. Porém, não raro, se o pedido ou

projeto envolvia questões que podiam ser julgadas afeitas a outras Comissões – como a de Fazenda, por exemplo – era de praxe que o parecer fosse redigido por estas ou em comissões mistas. Se os projetos deveriam ser escritos de forma econômica, sem explicações dos artigos, os pareceres tendiam a apresentar as razões e motivos pelos quais o projeto (ou a peça que estivesse em discussão) seria, ou não, relevante para as necessidades do país. Em 1827, a título de ilustração, a Câmara fora consultada por um autor anônimo que pedia a aprovação de um compêndio intitulado Catecismo Político, para uso das escolas, que ele começara a redigir e que, se encontrasse acolhida dos deputados, seria concluído. O Parecer que recebeu, porém, deve ter lhe causado bastante contrariedade, a considerar-se o seu teor:

A comissão de Instrução Pública examinando o Catecismo Político oferecido por um anônimo a esta Câmara, não pode deixar de confessar que no discurso preliminar do mesmo encontram-se muitas ideias confusas e posto que triviais, de grande utilidade; mas igualmente não pode deixar de confessar com mágoa que o Catecismo é um tecido de inépcias pueris e de absurdas frioleiras redigidas em péssima linguagem, por isso a comissão é de

Parecer

Que o anônimo fique desonerado de apresentar a esta câmara a continuação dos trabalhos literários que promete, sendo desta estofa, podendo aliás satisfazer a sua inclinação publicando pela imprensa as produções que a sua originalidade lhe subministrar, deixando-se entretanto na secretaria o mesmo catecismo para ser entregue ao autor quando o queira receber (BRDFCD, 03/09/1827, Maço 27, Pasta 2).

Feita essa apresentação/contextualização dos documentos existentes na Câmara dos Deputados, no seu Arquivo Histórico, detenhamo-nos, agora, a refletir sobre que testemunham para o trabalho do historiador da educação elementar no Brasil Império.

INTERROGANDO AS FONTES E SEUS TESTEMUNHOS

Dario Ragazzini (2001), tecendo considerações sobre as fontes na pesquisa histórica, afirma que

a fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado. As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente a seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é preciso ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler os signos e os vestígios como sinais (Ragazzini, 2001, p. 14).

Por outro lado, o mesmo historiador italiano observa que, no processo de estudo da escola do passado, haverá que se lançar mão, ao menos, de dois grandes conjuntos ou categorias de documentos: as fontes *da escola*, isto é, produzidas em decorrência das práticas escolares e as fontes *para* a história da escola, produzidas fora do ambiente escolar, mas “que auxiliam a interpretar e escrever essa história” (Ragazzini, 2001, p. 19). É, sem dúvida, esse segundo tipo de documentos

que encontramos no Arquivo da Câmara dos Deputados, o que não significa, contudo, que somente vozes externas à escola possam ser neles recuperadas.

Na realidade, ainda que com diferentes níveis de verificação e assertividade e exigindo a prática, para falar com Natalie Zemon Davis (1987), de certa dose de imaginação histórica, é possível nessa documentação ouvir tanto as vozes dos políticos eleitos pelo povo – ao menos, no plano ideal de um sistema representativo então em movimento, no qual os deputados seriam os representantes diretos da população enquanto que o Senado o dos interesses nacionais (cf. Chacon, 2008) – como de sujeitos anônimos, ora mais, ora menos diretamente ligados ao mundo da escolarização. É essa confluência de vozes, materializadas em documentos produzidos fora da escola, mas potencialmente reveladores de aspectos do seu interior e exterior, que o historiador interessado nessa massa empírica terá de interrogar e interpretar.

Partindo dessa teorização, pode-se afirmar que o conjunto da documentação aqui apresentada, revela preocupações efetivas com a criação de escolas, a constituição da profissão docente, o conjunto de saberes que essa escola deveria transmitir bem como as tensões que perpassaram esse processo nos primórdios do Brasil Império. Logicamente, será somente pela ampliação deste *corpus*, cruzamento desses documentos entre si e com outros e pela reconstituição dos processos legislativos que engendraram ou não que se poderá avaliar, com mais acerto, se esses debates resultaram em ações concretas em prol da escolarização naquele período ou se

morreram afogados no oceano das boas intenções. Mas, mesmo nesse último caso, não deixam de revelar, ao contrário do que se afirmou na historiografia mais tradicional (Azevedo, 1963), que houve, sim, efetiva preocupação com a produção da escola para a população brasileira desde o início de nossa história como nação independente. Agora, que tipo de escola, que papéis específicos a ela se atribuía, que alcances e limites ela veio a ter por conta da maior ou menor atuação dos deputados imperiais no período em tela é uma questão a ser perseguida e respondida, por meio da investigação verticalizada dessa documentação.

Para além das vozes dos representantes da nação – como eram designados os deputados e os senadores do Império, pela Constituição – essa documentação nos permite capturar as falas e preocupações de sujeitos outros, os cidadãos comuns daquele tempo, alguns diretamente envolvidos com a educação – no caso dos professores que enviavam petições e requerimentos – e outros que começavam a perceber que, junto com a escola elementar de massas, nascia, também, um espaço para a produção de materiais didáticos, como foi o caso do autor de um manual escolar que, em determinado momento, pediu o patrocínio da câmara para levar a cabo seus intentos. Em outras palavras: dessa documentação legislativa emergem facetas do complexo tecido social em que os personagens da história da educação brasileira estavam imersos no período em foco. Nos fala, assim, não só da história ainda não escrita do papel do legislativo na escolarização, mas da própria história social da escola e da escolarização. Ademais, a documenta-

ção custodiada no arquivo da Câmara dos Deputados, ao permitir auscultar a voz dos cidadãos comuns da época, ajuda a apreender melhor o modo como a escola e a escolarização elementar eram entendidos não só pela elite política e administrativa do Império, mas por determinados membros da própria sociedade que queriam escolarizar. Que valor estes sujeitos atribuíam a instituição escolar? Que objetivos os moviam quando peticionavam e requeriam escolas ou condições mínimas para que as existentes funcionassem? Que impacto suas demandas tiveram, na prática, no trabalho do legislativo do Império nos primeiros anos pós-independência? São questões que, a partir dessa documentação, podem começar a ser investigadas e melhor compreendidas, permitindo que se construam, já na fase de centralização do ensino, uma percepção mais acurada das relações e contradições da sociedade com a escola e a escolarização.

Por outro lado, se diversas eram as vozes, um era o lugar – no sentido cereteuniano do termo (Certeau, 2002) – para o qual elas confluíram na busca pela construção da escolarização no Brasil recém-independente: a Câmara dos Deputados. Isso revela, a meu ver, o reconhecimento de que a educação não apenas era assunto a merecer debate público e empenho na sua organização, como, também, uma das competências atribuídas aos legisladores e sobre as quais a sociedade da época igualmente não estava alheia, o que não só levava os parlamentares a gastar tempo e esforço no debate dessa matéria, como, também, a motivar determinados segmentos da sociedade a cobrar deles a solução de demandas diversas envol-

vendo a constituição da escola e da escolarização entre nós. E disso tudo, a documentação custodiada no Arquivo Histórico da Câmara dos Deputados também oferece testemunhos e possibilidades de investigação.

FECHANDO O CAPÍTULO

No decorrer deste capítulo, procurei identificar e apontar as características e possibilidades da documentação existente no Arquivo Histórico da Câmara dos Deputados, em Brasília, com vistas à produção de fontes para a história da instrução elementar no Brasil Império. Guiando-me por uma hipótese norteadora – enunciada na introdução, mas construída no próprio processo de pesquisa e coleta das fontes –, e mesmo numa análise inicial e preliminar da documentação localizada, foi possível observar o duplo testemunho que emerge dessa documentação.

Em primeiro lugar, as fontes apresentadas e teorizadas revelam-se potencialmente fecundas para a escrita de uma história das diferentes atitudes políticas em torno da escola e da escolarização da infância no Brasil. Remetem, na verdade, a um fenômeno histórico mediado por agentes políticos concretos que, conscientes do papel que a instituição escolar viria a cumprir no próprio processo de constituição do Estado brasileiro recém-independente, agiram e movimentaram-se por meio de proposições legislativas para assegurar (ainda que com eventuais limitações e contradições que terão de ser, em pesquisas futuras, identificadas e ponderadas) tanto a criação

e manutenção de escolas elementares bem como a organização de aspectos a elas relacionados, como a profissão docente ou material didático, dentre outros. Colocar o foco nessa atuação política em prol da escolarização pode ajudar a construir, a partir dessa documentação, interpretações que não só matizem melhor o papel do Estado Imperial na produção da escola, como as inúmeras esferas de atuação de que seus agentes se valeram, sobretudo, no período da centralização do ensino, quando o legislativo parece ter assumido certo protagonismo ainda não investigado na historiografia da educação.

Em segundo lugar, por ter funcionado como uma espécie de ponto de convergência do debate político e público sobre a instrução elementar entre os anos de 1826 a 1834, fica patente que a documentação aqui mobilizada, mesmo que em caráter de exemplos a serem melhor trabalhados em análises posteriores, testemunha, a partir de referências aos contextos concretos vivenciados no país à época – particularmente da parte de professores e outras pessoas envolvidas diretamente com o mundo da escola – sentidos e significados sobre a história da educação na fase da centralização pouco observados até o momento, mas que podem vir a ser melhor evidenciados pelo estudo do tipo de escola e escolarização que ali se vinha produzindo. Análises dessa dimensão das fontes arroladas podem redimensionar o olhar sobre a participação da população e dos sujeitos na escola no sentido de cobrar e reivindicar, desde o momento em que ela é tida como obrigação do Estado, que este cumpra com suas responsabilidades diante dos cidadãos, e, ao mesmo tempo, ofereça os elementos

necessários para que as escolas não somente sejam criadas, mas constituam-se em espaço de formação das gerações mais jovens através de condições concretas para seu funcionamento.

Enfim, face essa documentação, não só fica latente que determinados segmentos da população brasileira do século XIX não eram indiferentes à educação escolarizada da infância como, também, articulavam-se politicamente no sentido de que ela ocorresse, recorrendo aos seus representantes legislativos, mas, também, pressionando-os e fornecendo-lhes matéria para o próprio trabalho de elaborar o edifício legal de ordenamento das relações sociais, isto é, a lei e, mais especialmente, o que viria a ser a legislação escolar do período. Investigar essa faceta da história é um empreendimento que precisa ser realizado se quisermos obter uma compreensão cada vez mais ampla e abrangente do nosso passado educacional.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO E A INSTRUÇÃO NAS FALAS DO TRONO: UMA FONTE DE PESQUISA¹⁴

Entre 1823 a 1889, anualmente (exceto quando deixava de ser convocada a Assembleia Geral), as duas Câmaras reunidas no Rio de Janeiro assistiam a um ritual que marcava a abertura dos seus trabalhos e que ficou conhecido no Brasil como “Fala do Trono”, um pronunciamento feito pelo Imperador ou representante por ele delegado no qual apontava aos deputados e senadores as principais necessidades do Império, sobre as quais deveriam colocar sua atenção e esforços, por meio da aprovação de leis que as contemplas-

¹⁴ Publicado originalmente em Educação por Escrito (2024).

sem. Dentre tais necessidades, em alguns anos, figurou a educação popular e a instrução pública.

A sessão de abertura dos trabalhos das duas Casas, denominada Imperial, tinha lugar quase sempre no dia 3 de maio, contando com todo um aparato cerimonial, que visava evidenciar, por meio de uma série de gestos e atitudes, a função que a Constituição de 1824 atribuía à Assembleia Geral (como era designada as duas Câmaras quando reunidas) e ao Imperador: o papel de representantes da nação. (Brasil, 1824, art. 11). O cerimonial, aprovado por D. Pedro I em 1826 (Brasil, 1826) e mantido pelo Regimento Comum das Duas Casas em 1845 (Brasil, 1845), previa o protocolo a ser observado durante o Discurso do Monarca: todos deveriam permanecer em pé, enquanto ele, sentado no Trono, lembrava aos estadistas as necessidades do Império. Ao término dos trabalhos legislativos, uma nova Fala, dessa vez, avaliando o que fora realizado e apontando novas necessidades, marcava a conclusão de mais um ano de trabalho dos legisladores.

No final do período imperial, em 1889, as Falas do Trono foram reunidas pelo Barão de Javari em forma de coletânea, tendo sido republicadas em 1977, pelo Instituto Nacional do Livro. Se as Falas do Trono não são desconhecidas na historiografia da educação (Almeida, 1989 [1888]¹⁵; Moacyr, 1937; Chizzotti, 2001; Quintanilha, 2006, dentre outros), comparecem quase sempre para ilustrar uma ou outra posi-

¹⁵ Para governo do leitor, as datas entre colchetes fazem referência ao ano de publicação do original.

ção oficial em torno de determinados aspectos da instrução, mas nunca como objeto de análise sistemática, que as tome como um *corpus documental* distinto, que possui um significado e uma lógica próprios quando assim interrogado.

O objetivo deste capítulo é chamar a atenção dos historiadores para esta documentação, apresentando um mapeamento das referências à educação e instrução nas Falas do Trono, bem como problematizando este conjunto de discursos como fonte para a uma escrita da história da educação brasileira no Império, ainda que sem a pretensão de uma análise exaustiva.

A pesquisa, de caráter histórico-documental, dialoga com historiadores que ajudam a abordar tanto aspectos de crítica documental, como Le Goff (1990) e Thompson (2009) quanto aspectos historiográficos sobre o sistema monárquico em geral – Bloch (1993), Burke (1994) e Kantorowicz (1998) – e o sistema monárquico brasileiro (Schwarcz, 1999). No diálogo com esses e outros autores, em termos metodológicos, será empreendido um processo de teorização das Falas do Trono enquanto fontes para se obter conhecimento histórico acerca da educação no período imperial.

O capítulo divide-se em três partes. Inicialmente, são caracterizadas as Falas em relação à sua estrutura e significado, para percebê-las enquanto testemunho histórico passível de questionamento. Em seguida, são apontados seus enunciadores ao longo do período imperial: D. Pedro I, Regente Diogo Feijó, D. Pedro II e a Princesa Isabel para compreender como, não obstante as diferenças, o lugar de discurso converge para

um sentido que não pode ser esquecido na interpretação dessas Falas: elas são sempre “discursos” do Trono. Na terceira parte é apresentado um mapa indicando os anos onde foram localizadas referências à educação e instrução no conjunto das Falas, apontando algumas questões para a investigação deste *corpus documental*. Ao final, são tecidas breves considerações, a modo de conclusão.

O QUE TESTEMUNHAM AS FALAS DO TRONO

Em 14 de outubro de 1889, um mês antes do golpe que daria fim ao Império no Brasil, o Barão de Javari, por mandato da Câmara dos Deputados, publicou uma coletânea intitulada “Falas do Trono”. Segundo este estadista, a coletânea se constituía dos

...discursos da Coroa, onde vêm inseridos todos os esclarecimentos mais notáveis sobre o estado do país e onde se sugerem as providências reclamadas pelo bem público, os respectivos votos de graças, que quase sempre revelam o acordo entre a maioria da Câmara e a direção política do ministério e as emendas que durante a discussão são apresentadas e nas quais as oposições revelam o modo diferente porque encaram a direção governamental dada aos negócios públicos, constituem um poderoso subsídio para o estudo do sistema representativo e da marcha progressiva do adiantamento de nossa pátria. (Barão de Javari. 1977 [1889], p 9)

Anteriormente a essa iniciativa, as Falas do Trono podiam ser encontradas esparsas e sob quatro formas, ao menos. Desde 1845, logo após ser pronunciada, era mandada “imediatamente imprimir para ser pública”. (Brasil, 1845, artigo 15). Essa cópia impressa, com frequência, ia parar nas páginas dos periódicos que circulavam pelo Império, chegando assim a um público bem mais amplo que aquele presente nas galerias durante a sessão de abertura dos trabalhos legislativos. A terceira forma de divulgação era a sua impressão nas Coleções das Leis do Império do Brasil, na última parte, a dos aditamentos (Cf. Brasil, 1880 [1826], por exemplo). Por fim, essas Falas ficavam registradas nos Anais da Câmara dos Deputados, que, impressos, eram enviados às Assembleias Provinciais, para conhecimento de todos (Cf. Anaes, 1876 [1826], por exemplo). Desse modo, a atitude do Barão de Javari, no sentido de divulgar as Falas do Trono, não era nova. Contudo, tinha um novo significado. E esse significado é uma primeira pista para o trabalho do historiador.

O Barão, por mandato da Câmara dos Deputados, reúne e organiza essas Falas num único lugar, para que constituam, escreve ele, “um poderoso subsídio para o estudo do sistema representativo e da marcha progressiva do adiantamento da nossa pátria”. Pode-se dizer que o Barão reúne *documentos* dispersos para erigi-los em *monumento* de memória de um regime que vinha sofrendo seguidas investidas dos republicanos e, nós hoje o sabemos, viria, efetivamente, a dar seu último suspiro muito em breve. As proposições de Jacques Le Goff (1990) sobre o documento-monumento oferecem-nos um

ponto de partida em relação a isso. A coletânea das Falas do Trono, encarada enquanto *monumento*, queria por meio do poder perpetuar uma sociedade (Le Goff, 1990, p. 537) ou um regime de governo do corpo social. Já enquanto *documento*, revela-se “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força dos que aí detinham o poder” (Le Goff, 1990, p. 546). É no encontro dessas duas vontades, a do documento que se faz monumento, que reside uma das inúmeras chaves de interpretação para este testemunho histórico.

O objetivo anunciado da coletânea é a de ser um *poderoso subsídio para estudo do sistema representativo*, objetivo que se tomado como uma evidência histórica intencional, para usar o conceito de Edward Thompson, já faz dessas próprias intenções um objeto de investigação (Thompson, 2009, p. 41). Ao reunir documentos dispersos e organizá-los, buscava-se levar aos pósteros ou àqueles que se interessariam por conhecer as regras e funcionamento do sistema representativo imperial, um conjunto de discursos organizados, sobretudo, em sequência cronológica (a primeira fala é de abertura da Assembleia Constituinte de 1823 e a última é de encerramento da Assembleia de 1889), mas também, numa lógica interna, assim estabelecida: a Fala do Trono, seguida do Voto de Graças, acompanhada das emendas ao Voto de Graças, seguidas por sua vez da resposta do Imperador (quase sempre um lacônico “recebida com agrado”) e encerradas com nova Fala, marcando o fim dos trabalhos legislativos anuais.

Com exceção das Falas do Trono, todos esses outros documentos, foram produzidos a cada ano em função dela: o

voto de graças expressava o compromisso oficial dos deputados e senadores em trabalhar de acordo com a vontade do soberano; as emendas, por sua vez, apontavam os desencontros entre as forças políticas que compunham as duas casas; a resposta do imperador formalizava sua aceitação do disposto pelos legisladores e a fala de encerramento dava fim ao cerimonial do poder no Império do Brasil. Há nisso tudo uma “harmonia” tão grande que ela própria testemunha aquilo que jamais a política consegue ser: um grande consenso em torno dos rumos de uma nação. Todavia, em 1889, era muito importante tentar fabricar esse consenso para reafirmar que o regime de governo representativo monárquico tudo fizera até ali para a boa ordem dos negócios do Brasil. É claro que o próprio Barão não ignorava os desencontros de opinião, mas claramente minimiza-os ao afirmar que apenas revelam um “modo diferente de encarar os negócios do país”. Por meio dessa memória erigida em monumento, através de documentos reunidos, o conjunto das falas queria reafirmar a *marcha progressiva do adiantamento da pátria*, onde a exposição cronológica a que me referi anteriormente tentava criar a ideia de que o presente em 1889 era melhor que o passado de 1823 e, se assim o era, devia-se, sobretudo aos esforços do Imperador e da Assembleia, os legítimos representantes da Nação, que tudo vinham fazendo pelo bem do país.

Do que até aqui foi dito, as Falas do Trono, enquanto evidência histórica intencional, devem ser interrogadas como um testemunho da história política. Mas o risco da história política – ao menos daquela praticada pelos historiadores po-

sitivistas que acreditavam que na coleção de documentos e na fidelidade ao seu conteúdo se reconstituía o passado – é achar que ela explica tudo por si só, quando, mostra-nos Emmanuel Le Roy Ladurie (1994), ao investigar a formação do Estado Monárquico na França, a política é apenas mais um elemento da história da sociedade e não o seu determinante. Interrogá-la, então, como um elemento que procurou dar sentido a determinadas necessidades e abriu mão de outras, ao longo do período imperial, é outra possível chave de leitura e interpretação.

Segundo o Barão de Javari, nas Falas do Trono, poderiam ser encontrados os esclarecimentos “mais notáveis” sobre o estado do país, bem como as providências reclamadas pela nação. Se colocarmos a atenção em apenas uma dessas necessidades, a que aqui mais nos interessa – a educação e a instrução pública – já teremos algumas coisas a indagar. Num período de 66 anos, foi apenas por 25 vezes (ou seja, em 25 anos) que ela apareceu evocada como uma das necessidades sobre as quais era preciso legislar. Se aparentemente isso se explica pelo fato de que, a partir de 1834, a responsabilidade sobre a instrução pública primária foi delegada às Províncias pelo Ato Adicional, três constatações são suficientes para demonstrar que isso não explica muito, mas apenas, põe o problema sob outra ótica.

Primeiro: mesmo que a instrução primária tenha sido atribuída como competência das Províncias, os outros ramos de instrução continuaram sendo de responsabilidade do governo central, mas, com frequência, quando as Falas do

Trono mencionam a instrução, a instrução primária é que vai se sobressair em relação aos demais graus de ensino. Segundo: a maior parte das referências à instrução nas Falas do Trono aparece no período posterior ao Ato Adicional o que se, em parte, pode ser atribuído ao fato de ser este um período maior, não esclarece sobre a razão de no período da “descentralização” continuarem a figurar como preocupação da Nação, o que, mesmo em se tratando de retórica política, possuía um significado que merece ser melhor investigado. Terceiro: não diz muito sobre o fato de sete, das vinte e cinco referências, o maior bloco, estarem localizadas na última década do período imperial, como se verá adiante no mapeamento efetuado, sugerindo à primeira vista uma “má-distribuição” nas preocupações com a instrução pública ao longo do Segundo Reinado ou um aumento com essa preocupação apenas no final do regime monárquico.

Ao trazer essa série de questionamentos, não quero cair no lugar comum, hoje bastante recusado pela historiografia, de considerar que o Império nada fez pela educação, mas antes, quero chamar a atenção para o dado de que a recorrência de alguns temas em alguns anos – a educação e a instrução pública em especial – ou a ausência em outros pode ser uma das pontes que permitirá transitar das evidências intencionais para as não intencionais, nas quais se pode conhecer o que não foi dito, mas presente na evidência histórica pode ser revelado pelo questionamento do historiador (Thompson, 2009, p. 46). As questões são aqui, sobretudo, um convite para “demolir” – parafraseando Le Goff (1990, p. 549) – o

monumento das Falas do Trono produzido em 1889 pela seleção e organização de documentos efetuadas pelo Barão de Javari sob a chancela da Câmara dos Deputados, para por meio da sua desconstrução, analisá-lo de maneira diferente.

AS FALAS DO TRONO: DISCURSOS DE QUEM?

Um dado “óbvio” na leitura do *corpus documental* das Falas do Trono é o de que não foram pronunciadas por uma única pessoa ao longo do período imperial, visto que houve dois imperadores e dois reinados, para nos remetermos à clássica divisão de nossa história política. Entretanto, não foram apenas Imperadores que pronunciaram Falas do Trono: outras cabeças, nem sempre coroadas, ao longo do período imperial, também tiveram a incumbência de abrirem os trabalhos legislativos. Focando-nos apenas nas que se pronunciaram sobre a educação e a instrução pública, temos quatro pessoas diferentes: D. Pedro I (1826 e 1830), o Regente Diogo Feijó (1836), a Princesa Isabel (1877, 1878) e D. Pedro II no período restante.

Essa homogeneidade de enunciadores dos discursos também deve ser contemplada na análise das Falas do Trono enquanto testemunhos para a escrita da história da educação, pois cada um desses atores, apesar do lugar de discurso, que como lembra Michel de Certeau, “permite algumas coisas, torna possível e proíbe outras” (Certeau, 2002, p. 77), certamente trouxeram para seus pronunciamentos um pouco do

seu modo de ver e conceber a política imperial e, consequentemente, a educação e instrução dentro deste quadro de referência. Todavia, se o ambiente e os traços específicos de cada um desses enunciadores de discurso precisam ser tomados em consideração – algo que o espaço deste artigo não permite realizar de modo satisfatório – há outro aspecto que merece ser sinalizado: mesmo sendo muitos enunciadores, o significado do discurso é único, pois remete sempre ao gesto de falar *a partir do trono* aos representantes da Nação.

A figura real no Brasil nunca gozou da alta sacralidade dos monarcas taumaturgos da França e Inglaterra, cuja ação política por meio da realeza foi analisada por Marc Bloch (1993). Tampouco conseguiram ser absolutistas, no sentido lato do termo, conforme o fizera o Rei Sol, investigado por Peter Burke (1994). Entretanto, a monarquia representou ao longo do Império, para diferentes setores da sociedade, uma eficiente garantia de unidade política. Foi em torno de Pedro I que se consolidou a independência. Mais tarde, foi velando pelo sono do órfão da Nação que a regência administrou o país, em meio a protestos e revoltas por toda parte. Ao antecipar a maioria, foi para novamente em torno de um rei, mais menino do que adulto, garantir ao Império do Brasil a tranquilidade política. Que houve tentativas de separação, críticas infundáveis ao regime, agitações republicanas no início e no término do Império, não se pode negar. Mas, como lembra-nos Lilia Moritz Schwarcz, no período imediatamente posterior à Independência bem como ao longo da própria experiência monárquica tropical

A realza aparecia em tal contexto como o único sistema capaz de assegurar a unidade do vasto território e impedir o fantasma do desmembramento vivido pelas ex-colônias espanholas. É nesse sentido que a monarquia se transforma em um símbolo fundamental em face da fragilidade da situação. Transcendendo a figura humana do rei, as representações simbólicas do poder imperial evocavam elementos de “longa duração” que associavam o soberano à ideia de justiça, ordem, paz e equilíbrio. (Schwarcz, 1999, p. 18)

Em face disso, a monarquia constitui-se num elo de equilíbrio entre as tensões políticas e as ideias divergentes em relação aos rumos do país. As Falas do Trono, nesse sentido, são testemunho dessa tentativa de equilíbrio e unidade, nem sempre alcançada, mas intentada pelo Imperador ou seus representantes. Trata-se de um ato político, no qual tanto a ausência física do Imperador em determinados momentos quanto a sua própria presença como enunciador das Falas do Trono, na dinâmica do duplo corpo do rei – ainda que guardadas as devidas distâncias entre a Inglaterra investigada por Kantorowicz (1998) e o Império Tropical analisado por Schwarcz (1999) – evocava naquele momento o seu corpo político e a sua função de ponto de equilíbrio entre a Assembleia Geral e a Nação.

Dentro dessa função, chamar a atenção dos senadores e deputados para os problemas e necessidades da educação e instrução pública, trazia sempre à baila uma das dimensões de implementação real desse equilíbrio, cuja aplicação prática, o historiador conhece, era sempre mais complicada do que a

aparente harmonia das Falas do Trono parece sugerir, mas ela era legitimada, dentre outras coisas, também por elas. Esse diálogo dos corpos humanos (ou seja, o imperador e seus delegados) com o corpo político do rei, nos seus sucessos e fracassos ao longo do período imperial, é outra das facetas fundamentais para o questionamento das Falas do Trono como fonte para a história da educação.

A EDUCAÇÃO E A INSTRUÇÃO NAS FALAS DO TRONO

A partir da leitura da coletânea das Falas do Trono, no período de 1826 a 1889, foi possível identificar as referências à educação e à instrução nos Discursos do Rei¹⁶. Muitas vezes, se faz apenas menção a elas; em outras, o soberano discorria um pouco mais sobre o tema. De modo geral, porém, no conjunto dos discursos, esses temas nunca ocuparam mais do que um parágrafo dentre as preocupações a serem anualmente elencadas. Esse dado é um dos desafios para quem se propõe a investigar esse corpus documental, já que, por vezes, terá que aprender a fazer flecha com pouca madeira (JULIA, 2001).

¹⁶ Neste levantamento, não inclui a Fala do Trono da Assembleia Constituinte de 1823 por duas razões. Em primeiro lugar, porque já foi objeto de análise por Chizzotti (2001). Em segundo lugar, a Fala naquele momento se revestia de uma característica bastante distinta das demais, pois era um convite não apenas para fazer leis, mas estabelecer a Carta Magna a ser jurada pelo Imperador. Assim, das 25 referências à instrução/educação a que me referi anteriormente, o quadro apresenta 24.

Um caminho para contornar o problema, será, possivelmente, o da ampliação do próprio *corpus*, não analisando apenas as Falas, mas também os votos de graças, emendas e, possivelmente, os conjuntos de leis que de fato vieram a ser aprovados em cada um desses anos, trabalho, diga-se de passagem, bastante amplo, mas necessário para uma análise futura, que aqui apenas limito-me a assinalar.

O quadro abaixo, de forma sinótica, apresenta as referências à educação e instrução nas Falas do Trono, entre os anos de 1826 a 1823 (Quadro 1).

2	Pronunciador(a)	Temas	Conteúdo da Fala
1826	D. Pedro I	Educação da Mocidade	“Deve merecer-vos sumo cuidado a educação da mocidade de ambos os sexos” (p. 98)
1830	D. Pedro I	Educação da Mocidade Ensino da religião e da moral cristã	“A Educação da mocidade, que tem constantemente sido objeto de minha imperial solicitude, requer toda a vossa atenção. É mister que os princípios da religião católica apostólica romana, que professamos, e que os preceitos da moral cristã sejam cuidadosamente ensinados e praticados nas escolas elementares em todo o Império”. (p. 128)
1836	Feijó, Regente	Educação Nacional	“Augustos e digníssimos senhores representantes da na-

		Educação Moral	ção. Os brasileiros tem necessidade de uma educação nacional: sem esta, nunca teremos acordo nos pontos mais vitais à sociedade. E se no sistema representativo só as maiorias decidem dos negócios mais importantes, quanto não é necessário generalizar certas máximas, para que possam elas predominar ao maior numero? A moral, fundamento da ordem, deve ser melhor ensinada, para que sirva de sustentáculo às leis, reja as consciências e seja a mais sólida garantia da pública prosperidade. Senhores, sem educação e sem moral, não é possível haver verdadeira civilização.” (p. 173)
1843	Pedro II	Instrução Pública	“Tenho que nesta sessão vos ocupareis desveladamente destes graves assuntos; bem como da instrução pública e dos meios de promover a introdução de braços livres, úteis ao país”.
1851	Pedro II	Prover a Educação Popular	Pede, simplesmente, que “provejam a educação popular” (p. 278)
1854	Pedro II	Criação e melhoramento dos estabelecimentos de	“O meu governo usará convenientemente das autorizações que lhe concedestes para a reforma de algumas

			repartições públicas e a criação ou melhoramento dos estabelecimentos de instrução” (p. 298)
1856	Pedro II	Reforma da Instrução Pública	Dentre outras medidas, “a reforma da instrução em seus diversos ramos (...) são provas irrefragáveis do vosso zelo e dedicação pelo engrandecimento do Brasil” (p. 308).
1857	Pedro II	Reforma da Instrução Pública	“As Reformas com que têm sido atendidos os diversos ramos do ensino vão produzindo os efeitos desejados” (p. 312)
1858	Pedro II	Difusão da Instrução Moralização do Povo	“Augustos senhores (...) difundir a instrução e moralizar o povo (...) tem sido o objeto de meus constantes desvelos e sê-lo-ão agora também dos vossos” (p. 316)
1860	Pedro II	Ensino Agrícola	“A falta de ensino agrícola e de instituições de crédito rural atua cada vez com mais vigor sobre a principal fonte da nossa riqueza. A reforma da legislação relativa à hipotecas e a fundação de escolas agrícolas em que o ensino teórico seja acompanhado do indispensável estudo prático, são medidas que não

			podem ser retardadas.” (p. 330)
1861	Pedro II	Ensino Agrícola	“Facilitar quanto for possível os meios de comunicação, promover a aquisição de braços úteis, bem como a fundação de escolas práticas de agricultura e tudo quanto possa alimentar este principal ramo da produção nacional, é assunto de maior importância, digno seguramente de vossa solicitude” (p. 338)
1867	Pedro II	Instrução Pública	Dentre preocupações como o elemento servil e a promoção da colonização, “de não menor desvelo se torna digna a instrução pública”. (p. 374)
1868	Pedro II	Desenvolvimento da Educação e Instrução Pública	“O desenvolvimento da educação e instrução pública deve ser um dos principais objetos do vosso desvelo” (p. 380).
1873	Pedro II	Educação Popular Iniciativa Particular	“A Educação Popular e a difusão das luzes, necessárias a diferentes classes sociais, carecem de um plano mais largo e aperfeiçoado, que vos será proposto. No intuito de realizar este fecundo pensamento, objeto de constante desvelo do governo, tem este procurado dar o mais acertado em-

			prego aos meios que pode dispor e animar os beneméritos esforços que por toda a parte se manifestam no sentido, movimento que observe com maior satisfação e muito abona o caráter de nossos patriotas.” (p. 415)
1874	Pedro II	Plano de Melhoramento da Instrução Ação da Iniciativa Particular	“A educação e instrução popular continuam a ser objeto dos mais assíduos cuidados do governo e servos-á apresentado um plano, tendente a dar sistemático e mais vigoroso impulso a esse progresso essencial, a que a iniciativa particular presta o mais louvável concurso” (p. 423)
1875	Pedro II	Ensino Primário, Secundário e Profissional	“A falta de braços, de capitais e de instrução profissional, meios indispensáveis para fazer frutificar vantajosamente nosso vasto e fertilíssimo território, é o maior embaraço com que luta a agricultura, principal fonte de riqueza pública e particular. Não é fácil prover rapidamente a essas necessidades, mas tenho por certo que nossos perseverantes esforços irão mantendo a prosperidade nacional em seu progressivo andamento. Neste intuito chamo especi-

			almente vossa atenção para os projetos concernentes a tão variados e vitais interesses da nossa sociedade. A lei do orçamento e o desenvolvimento do ensino primário, secundário e profissional, bem como a fundação de instituições de crédito, que auxiliem a lavoura, são medidas urgentes e dignas da solicitude com que as tendes considerado” (p. 431)
1877	Isabel, Regente	Ensino Normal Auxílio às Províncias	“A instrução pública continua a merecer do governo a maior solicitude. Foram criadas no município da Corte escolas de segundo grau, e as normais, destinadas a preparar professores para o ensino primário de ambos os sexos, terão de ser brevemente inauguradas. Nas províncias este ramo de serviço apresenta sensível progresso, limitado, porém, pela falta de meios de que podem dispor. Se os melhoramentos materiais por elas empreendidos tem recebido vosso auxílio, justificada será qualquer despesa que autorizeis para coadjuvar esse grande elemento de civilização.” (p. 438)

1880	Pedro II	Melhoramento da Instrução Ensino Profissional	“Aproveitando os recursos com que dotastes a instrução pública, o Governo procurou melhorar o seu estado e prosseguirá neste empre- nho. (...) Auxiliar a lavoura, facilitando-lhe especiais capitais e ensino profissional, é ainda uma necessidade sentida geralmente, e que recomendo à vossa atenção.” (p. 461)
1882	Pedro II	A Instrução Pública	“A instrução pública, que muito especialmente vos recomendo, continua a merecer os assíduos cuidados do governo” (p. 468)
1883	Pedro II	Reforma da Instrução Pública	“O governo não tem descuido, o ensino público, mas necessita este de profunda reforma, da qual sem dúvida vos ocupareis, comprometidos de que não há assunto mais digno de vossa solicitude” (p. 476)
1886	Pedro II	Reorganização da Instrução Pública	“O estado do ensino, em seus diversos graus, reclama de vossa solicitude a reorganização deste importante ramo do serviço público” (p. 491)
1887	Pedro II	Reforma da Instrução Pública	“Reconhecida a necessidade da Reforma do Ensino em seus diversos graus, espero que tomeis em consideração

			o projeto, que já vos foi apresentado, sobre o ensino primário e secundário; bem assim a proposta que vos será submetida, alterando os estatutos das faculdades de direito.” (p. 498)
1888	Isabel, Regente	Reorganização do Ensino	“Reorganizar o ensino nos seus diversos graus e ramos, difundindo os conhecimentos mais úteis à vida prática e preparando com estudos sérios e bem dirigidos os aspirantes a carreiras que demandam superior cultura intelectual, é assunto que muito se recomenda à vossa patriótica solicitude.” (p. 504)
1889	Pedro II	Criação de Universidades O Ensino Religioso como tarefa da Igreja	“Entre as exigências da instrução pública, sobressai a criação de escolas técnicas adaptadas às condições e conveniências locais; a de duas universidades, uma ao sul e outra ao norte do Império, para centros de organismo científico e proveitosa emulação, donde partirá o impulso vigoroso e harmônico, de que tanto carece o ensino; assim como a de faculdades de ciências e letras, que, apropriadas às províncias, se vinculariam ao sistema universitário, as-

			sentando tudo livre e firmemente na instrução primária e secundária. Também vos recomendo a necessidade de atender ao desenvolvimento do culto e ensino religioso, pela criação de um bispado em cada uma das nossas províncias, em geral tão extensas, que não podem estar reunidas em poucas dioceses, sem prejuízo da ação e da doutrina pastoral.” (p.510)
--	--	--	--

Quadro 1 – A Educação nas Falas do Trono (1826-1889)

Fonte: Coleção das Falas do Trono [1889] (1977)

O que esse mapeamento permite apontar no presente artigo consiste numa série de indagações, que, apenas o enfrentamento do *corpus documental* poderá demonstrar se são adequadas ou não para o questionamento da evidência histórica das Falas do Trono. Todavia, concordo com Lucien Febvre que o problema é o começo de toda história (Febvre, 1943) e o historiador tem por característica fundamental não ser aquele que sabe, mas que procura e tenta compreender (Febvre, 2009), de forma que passo agora a elencar algumas questões iniciais que este quadro parece possibilitar que sejam enunciadas, à luz das reflexões anteriores sobre o significado das Falas do Trono na conjuntura da política imperial brasileira do século XIX.

Uma primeira leitura do quadro aponta-nos que a preocupação com os diferentes ramos da instrução – a instrução

primária, a instrução secundária, o ensino agrícola, profissional, a instrução normal e a universidade – foi distribuída de modo bem pouco homogêneo ao longo do período imperial. Conforme se percebe, em relação aos anos em que as Falas do Trono mencionam a educação/instrução, há uma concentração significativa na década de 1880. Nesse período, a grande tônica foi a do pedido do imperador para que os representantes do legislativo realizassem uma reforma da Instrução Pública. Todavia, a ideia de Reforma não era nova e já figurara nas Falas do Trono em 1856, 1857 e 1874.

Qual a razão das Falas recuperarem e insistirem neste tema na década de 1880? Era um mesmo tipo de reforma? Se não o era, que mudanças ocorreram na perspectiva de reformar o ensino da década de 1850 e agora, na de 1880? Que alcance essas reformas queriam ter, ao serem solicitadas pelo Monarca a partir do Trono para a Assembleia Geral, com ele, representante da nação? Até que ponto os pedidos do monarca se converteram de fato, em reformas, no período abarcado por esses pedidos por ele dirigidos aos legisladores? O contraste das Falas com outras fontes – como os Anais da Câmara e do Senado – pode ser fecundo para se tecerem interpretações sobre esses apelos de reforma efetuados, do trono, pelo monarca.

Em que pese essa concentração temática, na duração mais ampla abrangida pelas Falas, é a preocupação com a instrução primária que mais emerge no corpus documental – mencionada diretamente 14 vezes, no período anterior à década de 1880. Outros temas que aparecem, ainda que com

menos frequência, são o ensino agrícola, o ensino profissional, a criação de escolas normais e de uma universidade. Em relação à recorrência do tema da instrução primária – cuja implementação desde 1834 esteve delegada às Províncias – torna-se interessante pensar qual a razão de ser evocada nas Falas do Trono. Se é certo que uma parte dessas referências pode ser explicada diante do fato da instrução primária no município da Corte ter permanecido como atribuição do governo central, deve-se ponderar, porém, como já assinala a historiografia sobre o tema, que ela serviu de base para a organização da instrução nas Províncias (Castanha, 2007, p. 510).

Assim, até que ponto as referências à instrução primária nas Falas do Trono podem testemunhar a consciência que o Imperador e os políticos tinham dessa influência do modelo escolar da Corte sobre as Províncias? Seria nesse sentido que ela era evocada na Fala do Trono? Ou seria apenas retórica política? E se o foi, qual o efeito da retórica na produção e organização da escola primária? Por outro lado, se os outros ramos do ensino – com exceção do ensino normal – permaneceram como responsabilidade exclusiva do poder central, como explicar a pouca referência a eles nas preocupações da nação, conforme podem ser tomadas, a partir do lugar de fala do discurso do Rei? Estariam melhor estabelecidos que o ensino primário e, por isso, ausentes nas preocupações? Ou então, que outra ordem de fatores pode explicar essa presença tímida no conjunto das falas? De novo, o cruzamento de diferentes Falas com outras fontes – como as já mencionadas – parece fundamental para a construção de respostas.

Um terceiro aspecto diz respeito à finalidade atribuída aos diferentes ramos de instrução que se trazia à lembrança dos legisladores. Ficando no exemplo da instrução primária, a mais lembrada, dois sentidos se cruzam e se tocam, o da educação e da instrução. Nas primeiras falas do Trono não se menciona diretamente a instrução, mas sim a Educação: a educação da mocidade (Pedro I, 1826; 1830), a educação nacional e moral (Feijó, 1836) e a educação popular (Pedro II, 1851). A educação possui, como se sabe, um sentido mais amplo, do qual a instrução é apenas um dos aspectos que possibilita que a primeira se concretize (cf. Chervel, 1990).

Desse modo, o que significava educar e instruir, a partir do testemunho das Falas do Trono? Em que medida a instrução foi posta a serviço da educação? E a que educação se queria chegar? E em decorrência, qual foi a instrução que se quis oferecer, dentro desse quadro de finalidades mais ou menos estabelecidas nas falas entre 1826-1851? Como isso se converteu, na prática, na aprovação de leis, especialmente no período anterior ao Ato Adicional?

Por outro lado, a ênfase na educação diminui a partir de 1851 para dar lugar às preocupações com a instrução. Ainda antes de 1851, na primeira menção que faz ao tema, D. Pedro II pedia atenção para a Instrução Pública (Pedro II; 1843) e volta a fazê-lo em 1854, 1856, 1857 e também depois. No entanto, ele também retoma a preocupação com a educação e a moralização, inclusive trazendo novas dimensões para o problema. Na Fala em 1858, lembra aos legisladores que “difundir a instrução e moralizar o povo (...) tem sido objeto de

meus constantes desvelos e sê-lo-ão agora também dos vossos” (Pedro II, 1858, p. 316). Dez anos mais tarde, toca na mesma tecla afirmando que “o desenvolvimento da educação e instrução pública deve ser um dos principais objetos dos vossos desvelos” (Pedro II, 1868, p. 380). Por fim, a partir de 1875, o tema da educação desaparece para dar lugar apenas às preocupações com a reforma e melhoramento da instrução. Será que a partir desse período houve uma mudança no significado e no sentido atribuído à instrução, aonde talvez, a educação teria a ela sido subordinada? Se não, qual era a finalidade que, a partir das falas do trono, se poderia apontar para a educação no final do período imperial e como ele se relaciona ou não com as finalidades das primeiras décadas do regime monárquico?

Uma quarta ordem de questionamentos, para retomar a ideia de documento-monumento presente na coleção das Falas do Trono, organizadas cronologicamente – como o quadro aqui apresentado também o foi –, recorda que é oportuno interrogar sobre o que poderia ser o progresso que o Barão de Javari queria destacar ao organizar as falas do Trono, particularmente no que diz respeito à educação, se tomarmos o progresso como aquela ideia na qual o presente é sempre melhor que o passado, um quadro no qual a cronologia se põe a serviço da afirmação do juízo de valor.

O que teria, na ótica do Barão, se processado como melhoria na organização da nação, naquilo que diz respeito à instrução e a educação dos brasileiros durante o regime monárquico? Esse melhoramento, de algum modo, se evidenciava

no apelo por reformas? Em tentativas de centralização? Na mudança de finalidades em torno da instrução primária, como as que sugerimos aqui? Como as Falas do Trono, interrogadas em relação aos demais documentos da coletânea, permitiriam ou não a ele produzir tais sentidos em 1889? Até que ponto elas se confirmam, tensionam ou não se sustentam enquanto experiências históricas concretas em torno da instrução pública, lidas à luz das Falas do Monarca?

O quinto aspecto que vale ter presente no questionamento desse corpus documental, é aquele que diz respeito às Falas do Trono como testemunho da presença e da função de equilíbrio que a monarquia teve ao longo do período imperial. Em que medida as preocupações com a instrução e educação da nação – discursos do corpo político do rei – se revelam como estratégia de sustentação desse equilíbrio? Apesar das aparentes mudanças de direção e de foco de preocupação – ora a educação, ora a instrução, ora a instrução primária, ora as reformas – que sentidos permanecem e quais se modificam naquilo que os põem em relação direta com a necessidade de equilíbrio e unidade do Império, exercidas pelo Imperador, a partir do Trono do Brasil?

Um último aspecto sobre o qual é importante se manifestar na análise das falas do trono é o de que elas se constituem um interessante filtro cultural (cf. Ginzburg, 1991), ou seja, elas permitem apreender determinadas experiências a partir de um ângulo específico, que, embora não seja absoluto – como nenhum testemunho histórico pode sê-lo – permite construir, a partir dessa sua condição de filtro, diferentes in-

terpretações que, no seu conjunto, podem confirmar experiências já conhecidas ou recolocá-las aos olhos do historiador de modo diferente. Esse papel de filtro para o conhecimento histórico me parece estar evidente quando se percebe que várias das questões que fui pontuando até aqui já vem sendo respondidas, a partir de outros documentos, por vários historiadores. Entretanto, ao serem feitas diante de um outro *corpus documental*, no confronto com outra ordem de evidências históricas, permitem a produção de novas explicações. Creio que essa é a grande contribuição que a análise das Falas do Trono enquanto fonte pode oferecer para nosso conhecimento sobre a história da educação brasileira no período imperial.

FECHANDO O CAPÍTULO

Ao longo deste capítulo, procurei apresentar um mapeamento das referências à educação e instrução nas Falas do Trono, bem como problematizar este conjunto de discursos como fonte para a uma escrita da história da educação brasileira no Império.

Foi possível perceber uma presença significativa desses temas nos discursos pronunciados pelo Imperador ou seus representantes ao longo do período monárquico brasileiro, revelando, assim, a pertinência de se tomar esse corpus documental como evidência histórica. Se, por um lado, as Falas possuem um sentido em si mesmas, como procurei demonstrar na primeira e segunda seção do texto, forçoso é reconhe-

cer que, para se perseguirem boa parte das questões enunciadas na terceira parte, impõe-se a necessidade de cruzamento das Falas com outros documentos do período.

A meu ver, isso não diminui a importância desse material, mas desafia os historiadores que forem utilizá-lo a proceder a um duplo movimento: interrogar as Falas do Trono à luz de outras fontes da época, mas, também, permitir que as Falas iluminem essas outras fontes, contribuindo, assim, para a escrita de uma história política da educação no Brasil Império. Um aspecto ainda muito pouco explorado pela historiografia brasileira imperial e para o qual a documentação aqui explorada pode ser uma alternativa.

CAPÍTULO 5

UM BALANÇO HISTORIOGRÁFICO SOBRE A ESCOLA ELEMENTAR NO BRASIL IMPÉRIO¹⁷

esde o fim do Segundo Reinado até os dias atuais, podemos falar na existência, ao menos, de três grandes tendências historiográficas em torno da história da escola elementar no Brasil Imperial.

Uma primeira tendência é a encontrada na obra de autores monarquistas, como José Ricardo Pires de Almeida (1989) que, em 1889, redigiu aquela que é considerada a primeira escrita sistematizada da história da educação no Brasil

¹⁷ Publicado originalmente na Revista Almanack (2025).

(Nunes, 1995). Para este historiador monarquista¹⁸, o Império teria feito muito pela escolarização, colocando o Brasil em situação vantajosa entre os países da América Latina e ladeando em realizações os países europeus como França e Inglaterra. Essa tendência supervalorizou os feitos educacionais do Império. Visava ser instrumento de propaganda política do regime, não muito diferente, por sinal, da historiografia da educação nascente na Europa, à mesma época, no quadro de afirmação dos Estados Nacionais e da escolarização de massas (McCulloch, 2013)

Uma segunda tendência historiográfica é a encontrada nas obras sobre história da educação no Império escritas por historiadores republicanos nas primeiras décadas do século XX. Para esses autores, apesar de algumas nuances em suas explicações, o Império nada teria feito de concreto e eficiente pela educação. Fora somente a partir da República que o país haveria, realmente, começado a avançar em matéria de educação, particularmente, dos anos 30 em diante, no bojo da política centralizadora adotada ao longo da Era Vargas. Emblemática, nessa tendência, é a obra de Fernando de Azevedo (1963), *A Cultura Brasileira*, publicada originalmente em 1943, como introdução ao Censo de 1940. Nela, constrói-se

¹⁸ Pires de Almeida, médico de formação, possuía credenciais que o permitem qualificar como historiador: era membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, instituição oitocentista que congregava, à época, os intelectuais que se propunham a escrever a história do Brasil. Sobre esse autor e suas redes de sociabilidade intelectual, ver o estudo de Vieira (2015).

a imagem do Império como uma época de ideias que não se realizam, com críticas, sobretudo, à descentralização do ensino promovida pelo Ato Adicional de 1834, vista como elemento desagregador da educação nacional. Nessa tendência historiográfica, diferente da anterior, desqualificavam-se as iniciativas imperiais para enaltecer os feitos educacionais republicanos, sobretudo, aqueles feitos que correspondiam às bandeiras defendidas pelos ideólogos da República, como fez, particularmente, Fernando de Azevedo em relação ao governo Vargas que, na sua acepção, teria encampado algumas das propostas elaboradas por ele e seu grupo, expressas no Manifesto pela Escola Nova, de 1932.

Uma terceira tendência historiográfica sobre a educação escolar elementar no Império é a que, atualmente, tem sido praticada pelos historiadores. Trata-se de um esforço por superar o discurso de apagamento das iniciativas educacionais imperiais (operação empreendida pelos historiadores republicanos) para lê-las e entendê-las à luz do seu tempo e do seu contexto, sem superestimá-las (como fizeram os historiadores monarquistas). Uma parte dessa renovação historiográfica sobre o estudo da educação no século XIX é devida aos grupos de pesquisa em história da educação da UFMG, USP e UERJ, que desde finais da década de 1990, têm dedicado esforços no sentido de desvelar esse período, a partir das experiências das Província de Minas Gerais e São Paulo e da Corte Imperial. Estudos contemporâneos e posteriores a esses, realizados em outras regiões e universidades, têm, desde então, confirmado, refutado ou identificado outras singularidades sobre o perío-

odo. Uma característica comum a todos esses novos estudos é o investimento na localização e indagação de fontes primárias, como relatórios oficiais, mas, também, relatórios manuscritos de professores e inspetores de ensino, bem como o alargamento da empiria por meio de testemunhos como a imprensa periódica, a literatura, os relatos de viagens, dentre outros.

Em face dessas considerações iniciais, a partir da análise de parcela da produção ligada a essa terceira tendência representada pela historiografia recente¹⁹, o objetivo deste capítulo é responder à seguinte questão: O que sabemos atualmente sobre a escola elementar no Brasil Império? Embora a pergunta pareça simples, a construção de respostas a ela esbarra em algumas questões historiográficas que precisam ser consideradas.

Os estudos sobre a história da educação brasileira em geral, e no Império, em particular, caracterizam-se, atualmente, por notável fragmentação em relação a temas e objetos, como teve oportunidade de assinalar Ester Buffa (2014) durante a comemoração do 30º Aniversário do GT de História da Educação da ANPEd. A meu ver, em princípio, a fragmentação em si não é um problema, já que testemunha, na variedade de questões investigadas, o exercício pleno do ofício do historiador, tão bem definido por Lucien Febvre (2009) como a busca por conhecer e fazer conhecer tudo o que é humano. Porém, no momento em que a historiografia é instada a ofe-

¹⁹ Por historiografia recente, neste capítulo, entende-se aquela produzida no Brasil a partir dos anos 2000.

recer para um público maior de educadores ou mesmo para a sociedade em geral os resultados a que chegou, para além das paredes da Oficina da História, isso se torna um significativo obstáculo para a socialização das interpretações. Isto, porque, nesse ponto, carecemos de sínteses interpretativas sobre o conjunto das questões e temáticas de que nos ocupamos, carência sentida, sobretudo, no momento do ensino da história da educação sobre o Brasil Império ou nos primeiros contatos de pesquisadores iniciantes com a temática, particularmente, em nível de iniciação científica²⁰.

Entrementes, há, ainda, um segundo problema: como operar a síntese a partir de uma quantidade de trabalhos que não para de crescer, inclusive, enquanto são redigidas essas linhas? A escolha por uma ou outra base de pesquisa (congressos ou periódicos, teses ou dissertações) sempre será arbitrária, especialmente se considerarmos que alguns estudos seminais foram publicados em formato de livros impressos, o que nem sempre torna possível o franco acesso à produção em tempos de consulta virtual em tempo real. Todavia, apesar das dificuldades, a necessidade de elaboração de sínteses interpretativas sobre escola elementar imperial permanece premente,

²⁰ Duas exceções merecem ser destacadas. A primeira é o importante trabalho de Alessandra Schueler e José Gonçalves Gondra (2008), que dá conta de oferecer uma síntese sobre a educação nas suas diversas formas no Brasil Império. A segunda é a obra “Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822-1889)” organizada por José Gonçalves Gondra e Omar Schneider (2011) que busca, a partir da contribuição de vários historiadores e historiadoras, dar um retrato da instrução primária nas diversas regiões do Império.

razão pela qual, convém buscar uma solução que permita, ainda que parcialmente e mais a modo de esboço do que de contribuições definitivas, tentar oferecer uma resposta possível à questão que é, como se percebe, problema e, ao mesmo tempo, objetivo deste capítulo.

Em termos metodológicos – numa metodologia construída a partir da reflexão sobre as situações acima apontadas –, procurei revisitar leituras realizadas em diversos momentos de minha formação acadêmica como historiador da educação no Império, docente da disciplina História da Educação Brasileira em nível de graduação e pós-graduação bem como as empreendidas em decorrência de projetos de pesquisa atualmente concluídos. Tais leituras, no cruzamento dessas trajetórias de ensino e pesquisa, parecem englobar amostra significativa de uma parcela da produção recente, em suas diversas formas de veiculação e divulgação adotadas pelos historiadores, oferecendo, por isso, um pouco do mosaico da paisagem da história da educação descortinada nesses estudos. Comportam, porém, uma limitação que deve ser explicitada desde já e que se refletirá no percurso historiográfico realizado neste capítulo: contemplam mais as iniciativas da malha estatal (subvencionada ou não) em relação à escolarização, tocando, só tangencialmente, na iniciativa privada, que era até mais numerosa que a estatal. Por outro lado, a limitação tem também sua vantagem: delineia com maior destaque a escola elementar pública, que era a que se propunha a escolarizar o grosso da população do Império.

Já para o exercício de síntese, no aspecto historiográfico, optei por empreender uma leitura “de fora para dentro” da relação histórica da escola elementar imperial com a sociedade brasileira e seus sujeitos, procurando, inicialmente, demarcar o que sabemos sobre o papel da escolarização na formação da sociedade do período e, em seguida, o que a pesquisa recente tem revelado sobre o funcionamento pedagógico dessa escola. Essa, inclusive, é a estrutura em que está dividido este texto, encerrado, ao final, com algumas considerações, a modo de conclusão.

A ESCOLA ELEMENTAR NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA IMPERIAL

Na ótica do Estado Imperial, segundo observam Faria Filho *et al.* (2006), no período imediatamente posterior à independência, as elites dirigentes preocupavam-se sobre como exerceriam controle sobre a população brasileira. Em meio a uma série de discursos sobre a necessidade de civilizar e formar um povo ordeiro, a escola despontou como uma das alternativas e ferramentas a serem utilizadas. É verdade que houve debates se, ao instruir os pobres e não morigerados, não se estaria criando ainda mais elementos para a desordem e a contestação (Faria Filho *et al.*, 2006). Todavia, o verniz liberal de que se revestiam as elites dirigentes acabou por afirmar o papel da escola como formadora do cidadão brasileiro ideal. Nesse ponto, um dado que a historiografia recente vai insistir – como faz Cynthia Greive Veiga (2008) – é que essa escola en-

tão produzida não voltou-se para as elites (como muitas vezes supôs a tendência historiográfica republicana), mas fez da população pobre e mestiça, o alvo e objeto de sua ação.

Mas, como a escola primária realizaria essa tarefa de produção da sociedade? É Ariclê Vecchia (2004), no seu estudo sobre o currículo da escola elementar, quem fornece pistas valiosas sobre a questão. Adaptando à realidade brasileira iniciativas ensaiadas na França por Guizot na década de 1830, o ensino da leitura, da escrita, do cálculo e da moral cristã foram eleitos os saberes pelos quais se formaria, nos bancos da escola, o cidadão ideal. A ênfase na moral cristã, inclusive, transmitida pela leitura de catecismos e cópias de trechos da escritura, procuraria inculcar o respeito e a obediência às autoridades constituídas (Vecchia, 2008). Àqueles que demonstrassem rebeldia e contestação, o uso de castigos corporais – como os investigados por Milena Aragão e Anamaria Bueno de Freitas (2012) na Província de Sergipe – trataria de conformar corpos e espíritos cordatos e maleáveis às finalidades ideológicas da escola elementar imperial.

Todavia, essa escola estatal, reproduzia, claramente, as clivagens sociais. Pensada para o cidadão brasileiro, excluía, tal qual o limitado conceito de cidadania então vigente, as crianças indigentes, as pessoas com deficiência, os indígenas, os escravizados e crianças que residissem muito distante das poucas escolas disponíveis. Essa última questão, inclusive, parecer ter sido um dos maiores obstáculos à implementação do ensino obrigatório entre nós, como sugerem os estudos acerca das diferentes províncias, reunidos na obra coletiva organi-

zada por Diana Vidal, Vera Gaspar da Silva e Elisabeth Sá (2013). Entre a crença na força modeladora da escola (justificativa para a obrigatoriedade do ensino) e as dificuldades materiais em garantir o acesso das diferentes infâncias à instrução elementar, a obrigatoriedade foi, na maior parte do tempo, letra morta em todo o Império. Por outro lado, no projeto de nação esboçado pela via da escolarização, é Maria Cristina Gouvêa (2007) quem observa, se a escola elementar obrigatória (mas nem sempre acessível) foi pensada para a população pobre, a escola secundária – o poderoso ensino do meio – formaria as elites que alimentariam a burocracia do estado imperial.

Mas, como lembra Michel de Certeau (1999), os processos históricos não se fazem apenas pela ação e vontade do mais forte, com suas estratégias de dominação. Eles se manifestam, também, nas táticas do “fraco”, pelas quais se apropria das produções culturais que lhe são oferecidas, burlando estratégias e produzindo novas relações e significações. Com a escola no processo de formação da sociedade brasileira imperial não foi diferente. Tanto que sujeitos para os quais a escola se voltava (como as famílias) ou em princípio excluídos do projeto da nação a ser forjado pela instrução (como os escravizados e libertos e os adultos trabalhadores), encontraram, nos seus termos, modos de conferir outras funções à escolarização, ainda que, muitas vezes, de forma quase silenciosa, silêncio que só recentemente vem sendo quebrado pela historiografia da educação.

Quanto às famílias, durante muito tempo, se imaginou que elas não se interessavam pela educação de seus filhos. A historiografia recente, porém, conforme analisada por Maria Cristina Gouvêa (2007) tem identificado justamente o contrário. Para algumas famílias – como as residentes em núcleos mais urbanizados – a escola era vista como uma possível ferramenta de ascensão social, dentro do pensamento liberal da carreira aberta ao talento, tantas vezes propalado pelas elites entre as classes “menos favorecidas”. Assim é que José Gondra e Daniel Albuquerque Lemos (2006), por exemplo, ao analisarem uma série de abaixo-assinados de pais e mães de família na Corte Imperial, observaram que para muitos deles a escola era encarada não apenas como uma possibilidade para a educação de seus filhos, mas como um direito a ser pleiteado junto às autoridades competentes. Suas intenções, embora desconhecidas, sugerem que vislumbravam, pela escola, outras possibilidades, para além daquelas da ideologia estatal que a estava, então, produzindo em nosso país. Mesmo famílias de regiões menos urbanizadas, como a cidade da Lapa, no Paraná, em alguns momentos foram flagradas pela historiografia demonstrando essa preocupação (Anjos, 2011), ainda que manifestando-a não como pedido direto às autoridades com vistas à abertura de escolas, mas enquanto apoio a um candidato à professor público, no sentido de possibilitar a permanência de funcionamento de uma das cadeiras de meninos já existentes no local.

Já no que diz respeito aos “excluídos” da escola – e aqui lanço o olhar sobre os negros escravizados²¹ –, é bastante visível como foram produzindo táticas em face às estratégias de escolarização do Estado Imperial. A partir dos anos 1870, como destaca Marcus Vinícius Fonseca (2002), por conta da lei do Ventre Livre, começa a haver, por parte das elites dirigentes, preocupação com o destino dos futuros cidadãos: tanto as crianças nascidas livres do ventre das mães (os chamados ingênuos) como os libertos e escravizados em vias de serem futuramente libertados e, com isso, terem acesso à cidadania. Aos poucos, o veto à presença dos escravizados foi sendo retirado da legislação de algumas das províncias, permitindo, assim, o acesso desses sujeitos à educação, mesmo que, na maior parte das vezes, apenas em escolas noturnas, como as estudadas por Noemi Santos da Silva (2014) no Paraná ou Mônica Luíse Santos (2011), nas Alagoas. Todavia, suas aspirações nem sempre coincidiram com aquelas de moralização e conformação social, pensadas pelos agentes do Estado Im-

²¹ Já há algum tempo, a historiografia superou o mito de que as pessoas negras livres ou libertas eram impedidas de frequentar as escolas no Brasil Império (Gouvêa, 2007). Todavia, a produção recente vem observando que, também membros da população negra escravizada, apesar dos interditos legais, tiveram acesso aos saberes elementares, por caminhos que, se permanecem ainda uma incógnita muitas vezes, testemunham que também eles, apesar da condição de vida imposta pelo cativeiro, não ficaram à margem do processo de produção da sociedade por meio da escola, então em movimento no Brasil Império, como atestam as pesquisas de Eliane Peres (2020; 2022). Por isso, meu foco, aqui, na sua escolarização e não na dos negros livres que, nunca é demais lembrar, formavam, guardadas especificidades regionais, boa parte da população à época.

perial. Em estudo acerca dessa questão, na Província do Maranhão, Mariléia Cruz (2008) observou que ingênuos, escravizados e libertos buscaram, na escola, uma forma de construir táticas de afirmação numa sociedade extremamente racista, mas na qual o domínio da escrita e da leitura permitia o apagamento dessas diferenças e o acesso a outros lugares e espaços sociais.

Também os adultos trabalhadores em suas relações com a escolarização têm sido visitados na historiografia recente. Como se sabe, a escola primária imperial voltava-se, sobretudo, às crianças, calcada que estava na crença da educabilidade dos pequenos com vistas aos adultos que se desejava formar. Os adultos, muitos já inseridos no mundo do trabalho, restavam, assim, excluídos desse projeto de escolarização. Todavia, chegada a década de 1880, a reforma eleitoral então em discussão, previa que somente adultos alfabetizados poderiam ser eleitores, o que exigiu que fossem abertas escolas noturnas nas quais essa parcela da população fosse escolarizada (Anjos, 2011). Entretanto, muitos trabalhadores livres não ficaram à espera das iniciativas estatais para se escolarizarem. Os diversos estudos reunidos no livro organizado por Marcelo Mac Cord e Cláudio Batalha (2014) acerca do mutualismo no século XIX, demonstram que em diversas províncias, esses trabalhadores se organizavam, mantendo escolas e bibliotecas e buscando produzir uma escola e uma escolarização lida nos termos de suas aspirações, como mecanismo não só de participação político-eleitoral, mas, também, de investimento na sua formação e conhecimentos profissionais.

Na Bahia, Aldrin Castelucci (2014) indica a existência de uma associação de Tipógrafos, fundada em 1871. Esses mantiveram uma escola e uma biblioteca, possivelmente, pensada para a formação e autoformação desses trabalhadores manuais que realizavam todo o trabalho de impressão dos jornais e livros baianos. Em Maceió, Osvaldo Maciel (2014) abordou uma das sociedades de caixeiros existentes na cidade. Entre esses profissionais do “baixo clero” do comércio, além de preocupação com a proteção de interesses comuns – como a empregabilidade – criou-se uma biblioteca com obras ligadas ao seu ofício e uma aula noturna, oferecendo além dos saberes elementares, conhecimentos específicos daquele ofício comercial. Em Recife, Marcelo Mac Cord (2014) encontrou uma associação de artesãos que foi ainda mais longe. Além de manter uma instituição escolar para seus membros, na década de 1870, ajudou na criação do Liceu de Artes e Ofícios do Recife, assumindo o cargo de direção dessa instituição escolar, a pedido do próprio governo provincial, num claro reconhecimento deste do capital social e cultural detido por aqueles.

A ESCOLA ELEMENTAR IMPERIAL COMO ESPAÇO DE ENSINO

Em termos de ensino a escola primária imperial também foi espaço de algumas importantes iniciativas. A circulação de modelos pedagógicos, o debate em torno dos métodos de ensino e as estratégias de formação docente são alguns exemplos

dessa dimensão que também vem sendo visitada pela historiografia. Esses elementos apontam que a escola do Império, para além de objetivos moralizantes e de reprodução das fraturas sociais, possuía, também, preocupações com a melhor forma de efetivar a instrução que se propunha a propagar na sociedade.

Quanto à circulação de modelos pedagógicos, quatro parecem ter sido os vetores de divulgação ou enunciação das ideias consideradas modernas a respeito da educação escolar no Império.

Um primeiro vetor é o constituído pela imprensa periódica, por meio da qual ideias e inovações educacionais experimentadas, em especial, na Europa, aqui chegavam, fosse através de traduções de artigos originalmente publicados em outros países, fosse pela crítica e debate público sobre a situação do ensino no país realizada por aqueles que a historiografia recente tem reconhecido como intelectuais (redatores dos jornais, bacharéis, políticos e até mesmo professores) ou, ainda, pelo surgimento de uma imprensa especificamente pedagógica, particularmente, a partir da década de 1870, tanto na Corte como em algumas províncias. É o que demonstram, dentre diversos estudos já realizados, os trabalhos coletivos reunidos na obra sobre o tema organizada por Luciano Mendes de Faria Filho, Marcília Periotto e Celina Murasse (2010).

Um segundo vetor foram os impressos pedagógicos, sobretudo, os manuais escolares, como os elencados por Elomar Tambara (2003); Giselle Teixeira (2008); Juarez dos Anjos (2017) e Diane Valdez *et al.* (2023). Por meio desses manuais

foram postos em circulação conhecimentos que viriam a estar na base do que viria a se configurar mais tarde nas disciplinas escolares como história, geografia, ciências, além de darem base para o ensino dos saberes elementares da leitura, escrita e cálculo. Fossem produzidos por autores brasileiros ou traduzidos e adaptados de obras estrangeiras – criando um insipiente, mas cada vez mais consistente mercado editorial didático, sobretudo nos anos finais do Império –, são um verdadeiro testemunho da construção, apropriação e difusão dos diferentes saberes transmitidos por via da escola e da escolarização.

Outro vetor de circulação de ideias modernizadoras da educação foram as exposições pedagógicas, estudadas por Moysés Kulhmann Jr. (2001) em sua tese de doutorado, que se constituíram, a partir da década de 1860, em grandes vitrines nas quais eram expostos materiais, livros e objetos destinados à modernização escolar. Delas, o Brasil sempre procurou participar, fosse consumindo ou apresentando realizações da modernidade pedagógica oitocentista, com o claro intuito de inserir o país no rol das consideradas “nações civilizadas” – expressão com a qual, geralmente, designava-se o atributo mais positivo almejado pelos países em termos de progresso e desenvolvimento a ser conquistado, dentre outras vias, pelos investimentos com a educação e escolarização das populações. Do debate promovido nessas exposições, colocaram-se em circulação, por exemplo, modelos de carteiras escolares norte-americanas e francesas que, vindo substituir os tradicionais bancos coletivos, traziam, consigo, uma nova racio-

nalidade pedagógica para a educação dos corpos e condutas dos estudantes (Anjos, 2019; Anjos e Barbosa, 2020; Anjos, 2022; Baldez e Anjos, 2023).

Por fim, um quarto vetor de contato com o que era considerado moderno na educação foram as chamadas viagens pedagógicas, estudadas em alguns dos capítulos que compõem o livro assim intitulado organizado por José Gondra e Ana Mignot (2007). Tais viagens de professores ou inspetores de ensino, muitas vezes patrocinadas pelos governos das províncias ou mesmo do Império, visavam trazer métodos e ideias novas para a sua aplicação nas escolas brasileiras e, por meio da comparação, produziam ao mesmo tempo importantes diagnósticos sobre a situação educacional e o nível de desenvolvimento da educação nas províncias ou mesmo no país.

No seu conjunto, tais ideias e inovações assim postas em circulação, seja pela imprensa, manuais escolares, exposições ou viagens, é preciso que se diga desde já, não se constituíram em ideias fora do lugar, mas foram apropriadas e adaptadas às mais diferentes situações experimentadas no cotidiano escolar dos trópicos. Obstáculos para que o ideário pedagógico se vertesse em práticas educativas também existiram, mas, na maioria das vezes, davam-se mais pelas limitações materiais encontradas nas diferentes províncias do que por má vontade ou descompromisso dos agentes educativos, como muitas vezes, sem maiores questionamentos, a historiografia republicana apressadamente alegou (Anjos, 2025).

No que diz respeito aos métodos de ensino²², a partir da lei de 27 de outubro de 1827 – que instituiu escolas elementares para meninos e meninas em todas as cidades, vilas e lugares mais povoados – iniciou-se um processo visando a modernização dos modos de ensinar. Se até ali as escolas utilizavam o método de ensino individual – aquele em que, segundo Pierre Lessage (1999) o professor ensina, individualmente, um aluno de cada vez, o que poderia prolongar em muitos anos o processo de aprendizado, – a escola, doravante pensada para um público mais amplo, demandaria métodos mais modernos e adequados a uma escolarização coletiva. Três foram os que, revestidos de perspectivas de modernização, passaram a ser experimentados, ainda que em diferentes tempos e ritmos, nas escolas elementares brasileiras nas diversas províncias²³. Tais diferenças explicam-se, em parte, pela descentralização do ensino promovida pelo ato adicional de 1834 que, ao invés de anarquia e desorganização como propalava Fernando de Azevedo (1963), resultou, na verdade, em

²² Por métodos de ensino quero referir-me aos diferentes modos de organização pedagógica e didática do ensino. Nem sempre as fontes os denominam de método: no caso do mútuo, por exemplo, empregava-se tanto a expressão método como sistema. Mas, no geral, métodos de ensino é uma expressão geralmente aceita no campo para referir-se a esses distintos modos de ensinar. Ver, a esse respeito, o estudo de França e Souza (2013).

²³ Embora, para fins de exposição, os três métodos sejam abordados sequencialmente, é preciso reconhecer, que, na prática, eles conviveram entre si até mesmo hibridizando-se, dando origem ao que, em algumas fontes, era chamado de método misto. Mais do que evidência de confusão, penso que isso atesta o caráter inventivo da escola imperial e das culturas escolares que ela acabou por produzir.

múltiplas e complexas experiências de escola e escolarização em cada uma das províncias do Império, como defendem Gondra e Schueler (2008), dentre outros.

Um primeiro método tido como capaz de modernizar o ensino, como indicam os trabalhos reunidos em livro organizado por Faria Filho e Maria Helena Câmara Bastos (1999), foi o método mútuo ou lancasteriano. Em tal método o professor ensinaria não mais individualmente, mas a grupos de alunos divididos em classes, com o auxílio de monitores. Estes seriam a ponte entre o mestre e os condiscípulos. Nesse método, de origem inglesa, previam-se uma série de exercícios e materiais a serem utilizados, sobretudo, nos castigos disciplinares. Pesquisas recentes evidenciam que chegou a ser aplicado em diversos lugares, mas, rapidamente, revelou-se inviável pelo alto custo que representava aos cofres públicos de um Estado ainda em formação e que, por isso, nem sempre conseguia garantir o provimento material reclamado por esse método de ensino. Foi um método, ainda, transnacional, experimentado ao mesmo tempo em diversas repúblicas latino-americanas no Oitocentos (Olivato, 2023), tendo sido fundamental enquanto estratégia de governo dessas populações (Gondra, 2025).

Um segundo método – que parece ter tido mais sucesso e durabilidade – foi o simultâneo, de origem francesa e sistematizado por João Batista de La Salle (2012), no final do século XVII, no seu famoso *Guia das Escolas Cristãs*. Em tal método, explicam-nos Franciele França e Gizele de Souza (2013), a sala era dividida, geralmente, em três classes. O pro-

fessor, durante a aula, passava por cada uma delas, ensinando o mesmo conteúdo simultaneamente a um grupo de alunos, procurando garantir, assim, um aprendizado concomitante e mais homogêneo. Todavia, como a separação das classes se dava pelo nível de aprendizagem e dependia de uma frequência assídua para melhores resultados, foi comum, ao longo do século XIX, que as faltas dos alunos fossem consideradas um dos maiores empecilhos ao pleno sucesso do método. Ainda assim, ele permaneceria em uso nas escolas até bem entrado o século XX, nas chamadas escolas multisseriadas ou de mestre único, atestando como uma modernidade pedagógica de um século constituiu-se, posteriormente, num arcaísmo e incômoda permanência histórica.

Um terceiro método, de inspiração europeia e norte-americana, foi o intuitivo ou de “lições de coisas”. Por muito tempo a historiografia associou-o à escola graduada republicana, que dele, de fato, como demonstrou Rosa Fátima de Souza (1998), fez largo uso nos seus grupos escolares. Entrementes, a historiografia recente tem destacado que ele já se fazia presente, ainda que mais como aspiração que como realização efetiva, desde a década de 1870. Tal método chegou ao Brasil por meio das escolas protestantes criadas na Província de São Paulo. Posteriormente, na década de 1880, foi amplamente defendido pela comissão parlamentar formada por Rui Barbosa, Thomaz do Bomfim Espíndola e Ulysses Machado Pereira Vianna em seus famosos pareceres (Machado, 2010), ganhando, até mesmo, uma tradução feita pelo primeiro. O princípio do método era que não bastava que o

aprendizado se desse pela memorização – como até então ocorria com o individual, mútuo e simultâneo – mas pela compreensão daquilo que se aprendia (Anjos, 2025). Para ajudar nesse processo, o professor deveria se valer de objetos os mais variados (donde a alcunha de “lições de coisas”), possibilitando uma experiência sensorial no aprendizado. Logicamente, os mesmos percalços enfrentados pelo método mútuo seriam de novo vivenciados no método intuitivo: a dificuldade em obter tantos materiais necessários ao ensino, o que fez com que fosse praticado, principalmente, em escolas particulares nas décadas finais do Império, que apresentavam melhores condições para sua implementação. Um testemunho disso nos chega até mesmo pela literatura, como no relato ficcional de Raul Pompéia (2014) em *O Ateneu* que, nas páginas iniciais do romance, apresenta minuciosa descrição de objetos de ensino como museus escolares, mapas e globos, tipicamente associados, à época, ao famoso método defendido por Rui Barbosa. Sobre o valor desse testemunho, convém recordar que, segundo a crítica especializada, pode bem ser uma ácida descrição das experiências reais de Pompéia enquanto aluno do Colégio de Abílio Cesar Borges, na Corte Imperial, onde estudou em menino e que também ficou afofado por defender a adoção das lições de coisas nos diversos colégios que manteve no Império (Gondra e Sampaio, 2010). Em todo caso, a escola republicana, nesse ponto, foi claramente tributária de um ideário pedagógico da escola imperial.

Em decorrência da necessidade de aplicação dos métodos de ensino, investiu-se, também, ao longo do todo o período

do Império, em diferentes estratégias de formação de professores, que pudessem não só executá-los, mas realizar, efetivamente, o ensino das primeiras letras. Segundo Heloísa Vilela (2003), emergiram dois modelos de formação docente: o artesanal, mais antigo, herdado das reformas pombalinas – baseado em saberes docentes adquiridos na prática – e o modelo profissional, esse, representado pela formação institucionalizada no interior das escolas normais, de cunho mais teórico, com alargamento de conteúdos e saberes pedagógicos.

Quanto ao modelo artesanal, a historiografia tem identificado duas variações. Na primeira, ainda conforme Heloísa Vilela, a formação do futuro professor era feita na condição de aprendiz de um mestre mais experiente, atuando por um tempo como professor adjunto. Após certo período de aprendizado, o professor adjunto, por meio de um concurso, poderia ser promovido a professor efetivo de uma escola. Na segunda variação, de acordo com as pesquisas de Fabiana Garcia Munhoz (2009), a aprendizagem artesanal do ofício se dava durante a infância, quando um candidato a professor, sem ter sido adjunto, em adulto valia-se dos saberes e modos de ensinar que aprendeu e com os quais foi ensinado quando fora aluno de alguma escola primária. Com base nessa experiência, prestava concurso ensinando à moda do mestre de quem foi discípulo.

O segundo modelo de formação de professores no Império, o profissional, tem início com a criação das primeiras escolas normais. Como descreve Leonor Tanuri (2000), a primeira escola foi criada em Niterói, Província do Rio de Ja-

neiro em 1835 e, nas décadas seguintes, outras trataram de manter suas próprias escolas. Todavia, a maioria delas funcionou de modo bastante irregular, sendo seguidamente fechadas e reabertas, muitas vezes, pela falta de alunos que as frequentassem, o que demonstra, assim, a força que o modelo artesanal de formação manteve durante o Império, uma vez que a frequência à escola Normal não era condição para a participação nos concursos que efetivamente proveriam as cadeiras de primeiras letras. Segundo Paula Vicentini e Rosário Luggli (2009), os governos provinciais, apesar dos discursos que exaltavam as escolas normais, privilegiavam o modelo artesanal, por ser menos dispendioso. Inicialmente, ainda conforme Leonor Tanuri (2000), o saber ensinado nas escolas era apoucado e dedicado quase que exclusivamente ao ensino do método mútuo. Nas décadas finais do Império, porém, observa-se uma ampliação do currículo das escolas normais, oferecendo, aos futuros professores, uma formação mais alargada e pedagógica, como percebe-se, dentre outras circunstâncias, na moderna biblioteca com que foi equipada a escola normal paulista em 1882 (Carvalho, 2007).

FECHANDO O CAPÍTULO

Procurei, a partir de um ponto de vista e de uma determinada leitura da parcela da historiografia recente, apontar o que sabemos atualmente sobre a escola elementar no Brasil Império. Evidentemente, o panorama desenhado aqui representa não mais que um pouco daquilo que historiadores e historiadoras

da educação vêm dedicando-se a desvelar de um passado que, a cada investida, revela novas facetas das experiências educativas pretéritas. Ainda assim, parece ser possível, a modo de conclusão e de uma resposta à questão-problema deste capítulo, tecer algumas considerações.

No que diz respeito ao papel da escola elementar na construção da sociedade brasileira oitocentista, sabemos hoje que, aos poucos e não sem uma série de limitações de ordem política e material, ela tornou-se uma instituição social conhecida e reconhecida no Império, alvo de investimentos do Estado (ainda que, muitas vezes, no intuito de por meio dela exercer controle sobre a população precisando, para tanto, moldar hábitos, condutas, comportamentos e saberes); mas, também, objeto de apropriação de diferentes grupos que, por ela e através dela, buscaram para si o mesmo reconhecimento e mobilidade que a instrução, ao menos nos debates e representações de verve liberais correntes à época, prometia conferir aos que dela fossem portadores. Esse último dado, inclusive, aponta que a produção da escola não parece ter se dado apenas à sombra do Estado, mas comportou espaço para que outros grupos a produzissem e, a seu modo, participassem desse complexo e lento processo de institucionalização da escola entre nós.

Em relação ao ensino ministrado na escola elementar do Império, a imagem de atraso e letargia desenhada pela historiografia republicana e cristalizada no imaginário coletivo, já não corresponde ao nível de conhecimento a que a historiografia nos leva atualmente. Hoje sabemos que, em que pesem

inegáveis finalidades moralizantes da escolarização praticada, havia também uma preocupação eminentemente pedagógica com o ensino, manifesta na circulação de modelos pedagógicos, no debate e busca pelo método que melhor atendesse às necessidades educativas identificadas e o empenho em produzir a profissão docente consoante às demandas nascidas daquele contexto escolar. Essas preocupações e iniciativas, por sinal, inserem o Brasil Oitocentista no bojo dos debates internacionais que se fazia à mesma época em todo o Ocidente, num momento em que, junto da afirmação dos Estados Nacionais, se afirmava, também, a escola como ferramenta indispensável na produção da nação e de nacionalidades.

Finalmente, o estado de conhecimento a que chegamos alerta que, se não devemos subestimar a história da escola elementar no Império como faziam historiadores republicanos, também não devemos supervalorizar seus feitos, como manifestou na historiografia monarquista. Parece claro que todo esse fenômeno histórico esbarrou inúmeras vezes em limitações materiais e até mesmo humanas que o tornaram marcado por êxitos e fracassos, avanços e retrocessos que, ao historiador, não cabe julgar, mas compreender e explicar. E é nessa direção, sem dúvida, que têm se movido a historiografia e o saber histórico-educacional sobre a escola elementar imperial na atualidade.

CAPÍTULO 6

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO PARANÁ: UM ESTADO DA ARTE (2000-2015)²⁴

O campo da história da educação no Brasil, desde a década de 1980, tem se expandido significativamente. Prova disso o vigor da produção dos Programas de Pós-Graduação, seja a veiculada em forma de teses e dissertações, seja em artigos e comunicações apresentados em congressos (internacionais, nacionais e regionais) e periódicos da área, no Brasil e exterior – além de revistas especializadas de História e Educação, onde tradicionalmente tem circulado o conheci-

²⁴ Publicado originalmente em *Práxis Educativa* (2017).

mento produzido por historiadores e historiadoras da educação.

Dada essa vitalidade, com frequência vêm sendo efetuados balanços da produção, que ajudam a dar inteligibilidade ao campo, evidenciando problemas, objetos, temas e períodos mais visitados, e chamando a atenção para aqueles que ainda esperam por seus investigadores. Tais balanços têm se tornado instrumentos indispensáveis para a construção de novos estudos e, ao mesmo tempo, de uma memória da história da historiografia educacional.

Este capítulo, que apresenta resultados parciais de uma pesquisa de pós-doutoramento, intenta contribuir com o conhecimento sobre a configuração atual do campo de pesquisa em história da educação tomando por objeto de estudo um tema, período histórico e região específicos: a institucionalização da escola primária, no período imperial, na Província do Paraná.

Por institucionalização da escola primária refiro-me, aqui, ao processo histórico por meio do qual ela foi tornando-se uma instituição educativa presente na vida da criança brasileira no século XIX (ainda que lentamente e sem chegar a obter hegemonia sobre as demais agências educativas de então, como a Igreja, a família e o mundo do trabalho) por efeito de uma dupla ação: de uma parte, do investimento estatal, no sentido de ofertá-la e expandi-la (incidindo, com isso, sobre uma ampla gama de questões, como a formação de professores, inspeção do ensino, legislação, produção de uma cultura material escolar e de mecanismos diferenciados de instrução

para meninos e meninas de diferentes estratos sociais, dentre outros); de outra, das apropriações que sociedade, crianças e famílias foram fazendo da escola e da escolarização, por meio de *táticas* e *bricolagens*, no sentido proposto a esses conceitos por Michel de Certeau (1999). Entendo, ainda, que com isso tornava-se concreto e real aquilo a que Luciano Mendes de Faria Filho denomina de escolarização do social, o fenômeno pelo qual “na transição de uma sociedade não escolarizada para uma escolarizada, a tensão desta recai sobre a totalidade do social, não deixando intocada nenhuma de suas diversas dimensões.” (Faria Filho, 2008, p. 81).

Já o Império – nas suas relações com a história da escolarização – de um momento histórico supervalorizado por monarquistas como José Ricardo Pires de Almeida (1989), a subestimado por republicanos da envergadura de Primitivo Moacyr (1939) e Fernando de Azevedo (1963), diz respeito, no debate historiográfico contemporâneo, a um período que tem sido revisitado por historiadores e historiadoras preocupados em compreendê-lo dentro do seu próprio tempo. Superando militâncias e anacronismos, buscam, parafraseando Lucien Febvre (2009), conhecer e fazer conhecer uma época que viu em nosso país, afirmar-se a escola pública primária como instituição privilegiada de formação das novas gerações, embora não sem tensões e resistências por parte de diferentes segmentos de uma sociedade em processo de escolarização (Faria Filho, 2008). Se já contamos com significativos balanços da produção sobre o período em nível nacional, como os efetuados por Anaete Schelbauer (2005), Maria Cristina So-

ares de Gouvêa (2007), José Gondra e Alessandra Schueler (2008) e, indiretamente, pelos estudos reunidos na obra organizada por José Gondra e Omar Schneider (2011), parece importante, agora, reduzir a escala de análise para as diferentes regiões brasileiras, contemplando, assim, as especificidades de contextos e das historiografias locais relativas à escolarização nos seus tempos provinciais. No caso do Paraná, dispomos, até o presente, apenas de estudos sobre a historiografia educacional de modo geral, abordando a contribuição de programas de pós-graduação ao conhecimento histórico (Bencostta, Cunha e Bastos, 2002; Bencostta e Vidal, 2010) ou tratando do período provincial de modo sucinto, por meio da análise de apenas uma pequena parcela da produção acadêmica (Neves, 2011a). Praticamente nada sabemos sobre a historiografia educacional paranaense anterior à criação dos programas de pós-graduação no estado e, tampouco, sobre a historiografia recente de modo amplo e aprofundado, naquilo que diz respeito à era monárquica.

Como se sabe, o Paraná foi a última província criada no Império, em 1853, desmembrando-se da Província de São Paulo, da qual era, até então, 5ª Comarca. Caracterizado por uma economia pouco desenvolvida, baseada no beneficiamento da erva mate e no comércio de gado, atividades das quais emergiram as duas grandes forças políticas locais (a burguesia do mate, filiada ao partido Conservador, e a elite campeira, ligada ao partido Liberal) e com uma população dispersa em vasto território, vivenciou, a seu modo, o mesmo processo de institucionalização da escola primária posto em

movimento nas demais províncias do Império há pelo menos duas décadas, desde o Ato Adicional de 1834. Contudo, até fins dos anos 1990, pouquíssimos eram os estudos que se debruçaram sobre essa história da educação paranaense no seu período provincial²⁵. Foi somente a partir dos anos 2000 que, seguindo uma tendência também observada na produção nacional (Xavier, 2001; Catani e Faria Filho, 2002), começa a verificar-se um crescente interesse por desbravar esse momento da história da escola primária naquela região, imediatamente anterior à implantação da escola graduada. Em face dessas considerações iniciais, o objetivo deste artigo é analisar a produção recente sobre a institucionalização da escola primária na Província paranaense entre os anos 2000 e 2015, evidenciando os temas privilegiados e apontando, a partir deles, possibilidades para futuras pesquisas.

²⁵ O primeiro trabalho acadêmico de pós-graduação a abordar o período provincial, ainda que estendendo-se até o fim da Primeira República, foi a tese de doutorado de Lilian Ana Wachowicz (1984 [1981]). Até o ano 2000, apenas outros dois trabalhos de fôlego foram realizados sobre o período: a dissertação de Cecília Marins de Oliveira (1982), abordando o ensino primário na Província, e a tese de doutorado de Ariclê Vechia (1998), acerca do processo de escolarização dos imigrantes alemães. Também deve ser mencionada, embora a autora trate de um período anterior à criação da província, quando a região era 5ª Comarca da Província de São Paulo, a tese de doutorado de Elvira Mari Kubo (1986 [1982]). Dos anos 1980 a 1999, praticamente todos os artigos, teses e capítulos de livros, que se poderiam encontrar acerca da educação no Paraná Província, eram da lavra dessas historiadoras. Essas produções, por ora, não serão analisadas, no entanto, um mapeamento a respeito delas pode ser encontrado em Bencostta, Cunha e Bastos (2000), e uma análise historiográfica em Neves (2011).

Em termos metodológicos – ainda que concorde com Carlo Ginzburg (1991), quando diz que o método, para o historiador, é quase sempre a clareza que adquire sobre o caminho somente depois de tê-lo percorrido – procedi a uma pesquisa historiográfica de teses, dissertações e artigos²⁶ defendidos/apresentados/ publicados entre 2000 (ano até onde chegou o estudo de Bencostta, Cunha e Bastos (2002), mapeando, dentre outras, a produção sobre o período provincial) e 2015 (data de início da pesquisa de pós-doutorado, que motivou o presente levantamento). A busca efetuou-se em três etapas, ampliando-se, em cada uma delas, as bases consultadas. O critério foi selecionar trabalhos cuja periodização/objeto tivessem relação cronológica com o período provincial²⁷ e abordassem objetos ligados direta ou indiretamente à institucionalização da escola primária na Província do Paraná, no sentido a que me referi anteriormente.

Na primeira etapa, foram consultados os anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação, dos Encontros

²⁶ Optou-se por não incluir no levantamento a produção veiculada em forma de capítulos de livros, pela dificuldade de localização de exemplares em tempo hábil para o cumprimento dos prazos do estágio de pós-doutorado.

²⁷ Três subcritérios cronológicos foram adotados: trabalhos cuja cronologia se situasse no interior do período provincial (1853-1889), trabalhos cujo recorte inicial principiasse no período anterior à criação da Província, mas tivesse seu marco final já no período provincial, e trabalhos cujo recorte iniciasse no período provincial e chegasse até as primeiras décadas republicanas, desde que procurando compreender um problema/objeto relacionado à educação nos tempos da Província.

Anuais da ANPED (apenas os trabalhos apresentados no GT 02, de História da Educação), dos Encontros Regionais da ANPED região sul (ANPED-SUL) e os quatro periódicos brasileiros da área (*Revista História da Educação*, *Revista Histebdr-online*, *Revista Brasileira de História da Educação* e *Cadernos de História da Educação*). Na segunda etapa, a consulta recaiu sobre os bancos de teses e dissertações dos 10 Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Paraná (limitando-se, porém, àquilo que encontrou-se disponibilizado online ou, ao menos, referenciado nas páginas dos PPGes) e no banco de teses da CAPES. Ao cabo, foi efetuada consulta aos currículos *Lattes* dos pesquisadores cujos trabalhos haviam sido identificados nas etapas anteriores, buscando, assim, sua produção publicada em outros congressos e periódicos, para além daqueles da primeira fase. Também coautores, cujos nomes não houvessem sido individualizados anteriormente (mas que surgiram nesse momento), tiveram seus currículos *Lattes* analisados²⁸.

Concluída a pesquisa nas bases de informação, cheguei a um total de 124 trabalhos: 6 teses, 11 dissertações, 37 artigos e 70 comunicações. Optando por analisar, neste ensaio, apenas os artigos e comunicações²⁹, procedi à leitura dos resumos

²⁸ Registre-se que alguns currículos encontravam-se desatualizados, o que pode, por isso, ter deixado a produção publicada, mas não registrada, fora do levantamento.

²⁹ As teses e dissertações produzidas no período, por sua natureza peculiar, estão sendo objeto de um estudo específico. Todavia, de certo modo, alguns de seus resultados estão presentes no *corpus* analisado neste traba-

e, quando necessário, da introdução, conclusões e, em certos casos, dos trabalhos na íntegra. Finda a leitura, foram excluídos da amostra 11 trabalhos, que não puderam ser localizados e outros 22 que, após lidos, embora inicialmente parecessem guardar relação com o objeto aqui investigado, revelaram abordar o período provincial apenas como referência para a compreensão do período republicano, ou o faziam em estudos comparados com outras províncias, mas de forma a não ser possível individualizar as especificidades do caso paranaense. Configurou-se, assim, um *corpus* de 74 trabalhos, que compõem a amostra que passo a analisar.

TEMAS E POSSIBILIDADES DE PESQUISA

Classificar temáticas a partir de uma produção que revelou ter por característica primordial a dispersão de temas e problemas não foi tarefa fácil. A solução que adotei consistiu em tentar agrupar os trabalhos em torno de temáticas já consolidadas nos balanços que têm circulado entre os historiadores da educação, sem descuidar, porém, de produzir novas classificações quando as especificidades do processo histórico de institucionalização da escola primária paranaense, reveladas pela produção analisada, o exigissem. Logicamente, como toda categorização, essa também é subjetiva e arbitrária, re-

lho, uma vez que seus autores também comparecem aqui com artigos e comunicações.

presentando, assim, não mais que uma possibilidade de leitura da historiografia compulsada. (Tabela 1)

Tabela 1 – Temas de pesquisa investigados no estudo da institucionalização da escola primária na Província do Paraná

Tema	Quantidade	Porcentagem
Organização da instrução pública	11	14,88%
História da Profissão Docente	08	10,83%
Fontes	07	9,47%
Escravidão e escolarização	06	8,10%
Escolarização da criança	05	6,77%
Escolas étnicas (alemães)	04	5,40%
Cultura material escolar	03	4,05%
Escolas étnicas (italianos)	03	4,05%
Inspeção do Ensino	03	4,05%
Arquivos	02	2,70%
Castigos Corporais	02	2,70%
Currículo	02	2,70%
Escolarização e educação do corpo	02	2,70%
Escolas étnicas (poloneses)	02	2,70%
Historiografia	02	2,70%
Livros didáticos	02	2,70%
Métodos de ensino	02	2,70%
Obrigatoriedade escolar	02	2,70%
Escolarização de adultos trabalhadores	01	1,35%
História das disciplinas escolares	01	1,35%
Ideias psicológicas	01	1,35%
Educação feminina	01	1,35%
Produção da Legislação educacional	01	1,35%
Trajetórias de sujeitos	01	1,35%
Total	74	100%

Fonte: Dados coletados pelo autor em Congressos e Periódicos consultados.

A ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

O tema mais pesquisado, pelo qual responde 14,88% da produção inventariada, é o da *organização da instrução pública*. Trata-se de estudos que se propõem a abordar a escolarização a partir do cruzamento de diversas questões a ela inerentes, como legislação, formação de professores, inspeção do ensino, obrigatoriedade escolar, currículo, construção de casas escolares, dentre outros. Muitos desses trabalhos relevam uma preocupação com a elaboração de sínteses da situação escolar na Província, com base em fontes primárias, quase sempre de cunho oficial (Vecchia, 2003a; Castanhe e Guarnieri, 2006; Miguel e Saiz, 2006; Miguel, 2008; Miguel e Klenk, 2009a; Miguel e Klenk, 2009b; Miguel, 2012; França e Barbosa, 2013; Miguel, 2013; Castanha e Santi, 2015), enquanto um o faz detendo-se num período específico, acompanhando a atuação de um inspetor geral (Barbosa e Anjos, 2013).

Ainda assim, o debate político na organização da instrução – entendido como a discussão entre concepções liberais e conservadoras da educação, bem como entre concepções hegemônicas e alternativas em torno dos projetos de escolarização – vem pouco explorado nessa produção que se propõe, justamente, a pensar as estratégias estatais na organização da instrução pública elementar, deixando de problematizar com isso, em sua maior parte, o Estado como lugar de tensões e disputas. Projetos de Reforma da Instrução, como os apresentados por João Köpke e Silva Jardim na década de 1880, a

pedido do então presidente da Província Brasília Machado de Oliveira (Mortati, 2002), também são exemplos de questões que esperam por investigações mais acuradas para a compreensão da organização da instrução elementar, naquilo que muda ou que permanece na sua constituição. A influência da imprensa, associações civis e sociedades literárias nesse processo – tema bastante frequentado por historiadores mineiros (Morais, 2004) e paulistas (Hilsdorf, 2002) -, complementando ou até mesmo redirecionando as intenções do Estado, igualmente aguardam seus historiadores no Paraná Provincial.

A HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE

O segundo tema em ordem de incidência (10,83 %) é o de pesquisas relacionadas à *história da profissão docente*. Como assinala Denice Catani, esse termo, pouco usual até a década de 1990 na historiografia brasileira (mas bastante recorrente desde então), remete à

uma noção unificadora das várias dimensões do exercício profissional do magistério, cuja concepção exige a análise simultânea e integrada dessas mesmas dimensões: a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o Estado, as formas de organização da categoria profissional (Catani, 2010, p. 587).

Assim, a historiografia paranaense tem como seu segundo tema mais pesquisado o estudo das condições de for-

mação e profissionalização dos professores, focando-se, sobretudo (mas não exclusivamente) naquilo que Heloísa Vilella (2003) denomina como modelo de formação artesanal – uma vez que a escola normal na Província foi uma instituição tardia – e nas experiências cotidianas da sala de aula pelas quais homens e mulheres foram, nesse contexto, fazendo-se e sendo reconhecidos como professores (Vecchia, 2003b; Munhoz, 2009a; Munhoz, 2011; Munhoz, 2012; França, 2014; Munhoz, 2014; França, 2015a; França, 2015b).

Entrementes, é digna de nota a ausência de abordagens, no bojo dessa temática, acerca da feminização do magistério ou das relações de gênero na conformação da profissão docente. Também está a merecer a atenção dos pesquisadores a comparação das semelhanças e diferenças da profissão docente entre professores das escolas públicas e aqueles mestres particulares, tantas vezes mencionados em anúncios de jornal; ou, quiçá, entre esses dois grupos e os professores das escolas étnicas, que, a partir da década de 1870, marcam a paisagem paranaense por conta das grandes levas de migrantes europeus que a Província passou a receber.

FONTES PARA A HISTÓRIA DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA

Em torno de 9,47% dos trabalhos dedicam-se a estudos sobre *fontes* para a história da instrução primária. Manifestam preocupação com a localização, preservação e até mesmo publicação de fontes para a história da educação paranaense, o que,

sem dúvida, representa incontestável contribuição historiográfica (Martin, 2003; Miguel e Remédios, 2003; Guhur; Machado; Hoff, 2003; Taborda de Oliveira *et al*, 2003; Miguel; Wachowicz; Nascimento, 2004; Munhoz, 2009b; Munhoz, 2010). Mas revelam, ainda, uma ênfase exclusiva em fontes oficiais, isto é, produzidas pelo Estado e seus agentes (com a exceção feita a um trabalho que problematiza livros didáticos e a imprensa periódica).

Da mesma forma, a maior parte desses estudos anuncia a necessidade de maiores investimentos naquele procedimento analítico a que Faria Filho (1997) e Clarice Nunes (2001; 2005) denominam como teorização das fontes, o exercício verdadeiramente inventivo – para usar a expressão da Natalie Davis (1987) – e desafiador de teorizar as múltiplas formas pelas quais um documento pode falar e as diversas perspectivas através das quais o historiador pode interrogá-lo para a construção de diferentes objetos.

ESCRAVIDÃO E ESCOLARIZAÇÃO

Um tema significativo e que surpreende ao ocupar o quarto lugar em termos de investimentos de pesquisa (8,10%) é o da *escravidão e escolarização*. Significativo porque estudar a institucionalização da escola primária é tomar em consideração, também, a experiência dos sujeitos para os quais ela foi pensada ou aos quais foi, até certo momento, interdita e aos poucos franqueada, como é o caso dos cativos, mudança no movimento da história que configura e reconfigura a escola

pública no Império. Surpreendente pelo fato de o Paraná ser um estado em que políticos, população e até mesmo a academia, por muitos anos, alimentaram a ilusão de constituírem-se num “Brasil Diferente” (por sinal, título do polêmico livro de Wilson Martins (1989) sobre a aculturação europeia na região), branco, europeu, com poucos escravos e, sobretudo, com irrelevante contribuição dos negros na sua formação histórica e cultural. Isso revela, a meu entender, que a historiografia paranaense deste começo de século está preocupada em alinhar-se àquela de outras regiões que tem, a exemplo do que realizaram Mariléia Cruz (2008) no Maranhão e Graciane Sebrão (2010, 2015) na vizinha Província de Santa Catarina, problematizado o papel que a escolarização teve na vida dos escravizados, no processo de extinção do trabalho compulsório e, por outro, desconstruído uma memória coletiva sobre a ausência da participação dos cativos na definição dos rumos da instrução elementar em terras paranaenses.

Duas parecem ser as tendências nesses estudos: minoritariamente, a ênfase nos discursos e práticas das elites sobre as melhores alternativas para a instrução de escravos, ingênuos e libertos (Anjos, 2010a) e, majoritariamente, o modo como esses sujeitos entenderam e buscaram para si a instrução como forma de emanciparem-se e inserirem-se, dentro dos seus termos, na sociedade em que viviam (Silva, 2011; Silva, 2012; Silva, 2013a; Silva, 2013b; Silva, 2015). Em ambos os casos, o enfrentamento das fontes e a busca por documentação para

além do mundo escolar – como a eclesiástica e os processos-crime – parece ser o caminho para o aprofundamento dessas e de futuras investigações.

A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA

Se até algum tempo atrás era comum, como observam Luciano Mendes de Faria Filho e Vânia Araújo (2011), escrever a história da educação sem dar destaque à presença da criança, na historiografia paranaense sobre o período provincial, 6,77% dos trabalhos estão tentando trazer para a escrita da história tanto as representações dos adultos sobre a infância – entendida como tempo social (Anjos, 2013; Anjos e Souza, 2015) –, como os vestígios da participação da criança nos processos de sua escolarização (Anjos, 2011a; Anjos, 2011b; Anjos, 2015).

Mas, nesses estudos sobre a *escolarização da criança*, percebe-se a ausência da discussão das relações de gênero, a exemplo do que tem observado Egle Becchi (2004) no conjunto dos estudos que abordam ou dialogam com proposições da história e da historiografia da infância na atualidade. Destarte, valeria a pena, sem dúvida, investir no estudo das relações diferenciadas da instituição escolar com meninos e meninas, e como determinadas concepções de gênero ali embutidas, a fim de compreender como produziram múltiplas infâncias e múltiplas experiências de escolarização.

AS ESCOLAS ÉTNICAS

Como já se assinalou, olhar para a institucionalização da escola primária na Província paranaense é deparar-se com uma história marcada por contatos e tensões étnicas, em função da presença significativa de imigrantes que trouxeram para a região, além de seus braços para a lavoura (na expressão dos políticos da época), suas aspirações e demandas pela escolarização. Nesse sentido, o sexto, oitavo e décimo quarto temas mais pesquisados dizem respeito a estudos sobre *escolas étnicas dos alemães* (5,40%) (Vecchia, 2000; Vecchia, 2008b; Vecchia 2013; Vecchia, 2014), *italianos* (4,05%) (Maschio, 2013; Maschio, 2014; Maschio, 2015) e *poloneses* (2,70%) (Martiniak, 2013a; Martiniak, 2013b).

São investigações que têm apontado as várias soluções encontradas por esses grupos para o acesso à escolarização de seus filhos: criação de escolas próprias (opção dos alemães e poloneses), ou de luta junto às autoridades por escolas públicas nas colônias, que parece ter sido a peculiaridade dos italianos. Não deixa de ser paradoxal, contudo, que o grupo étnico mais expressivo em termos numéricos – os poloneses – seja no momento o menos estudado na produção recente, embora existam significativas fontes para a pesquisa sobre seus processos de escolarização. Também é relevante apontar a ausência de estudos sobre a escolarização de outros grupos étnicos presentes na Província, como os ingleses e suíços. Ainda a respeito do conceito de etnia e relações étnico-raciais, que perpassa essa produção, há um silêncio completo sobre a

escolarização dos indígenas, nas colônias e aldeamentos paranaenses, e sobre a população negra livre, sobre os quais, no entanto, existe farta documentação repousando no arquivo público paranaense.

A CULTURA MATERIAL ESCOLAR E A INSPEÇÃO DO ENSINO

A cultura material escolar e a inspeção do ensino ocupam, junto com as escolas étnicas italianas (4,05% cada), o sétimo lugar em recorrência na produção analisada. No primeiro caso, seguindo um interesse crescente no campo (Castro, 2011; Silva e Petri, 2012), têm-se estudos que procuram dar a ver como, por meio dos aspectos materiais da escola e da escolarização – como instrumentos para o ensino da leitura, móveis, roupas e materiais didáticos –, foram se configurando projetos e experiências na educação das crianças e na prática docente (Anjos, 2014; Barbosa e França, 2015; Souza E Anjos, 2015). No segundo caso, tratam-se de pesquisas abordando a constituição da inspeção pública na Província por uma ótica focada não nas concepções foucaultianas de vigilância e punição, mas nos diferentes sujeitos inspetores – políticos, conselhos literários – e suas práticas instituidoras de tal ramo da instrução pública (Barbosa, 2011; Barbosa, 2013; Barbosa, 2015).

No tocante à cultura material escolar, podem-se investigar ainda muitos aspectos que pouco conhecemos, como, por exemplo, a produção local de materiais escolares: desde cartas

de abc, passando por objetos de escrita (como lápis, penas, borradores), até mesmo livros e outros materiais didáticos (manuscritos e impressos) elaborados pelos próprios paranaenses para a escola provincial, à exemplo do que tem estudado Isabel Frade (2010).

Por sua vez, no que diz respeito à inspeção, talvez fosse interessante observar como as câmaras municipais – responsáveis pela inspeção escolar nos tempos da 5ª Comarca – continuaram ou não influenciando nessa questão ao longo do período provincial, bem como o papel inspetor que famílias e sociedade, por meio de denúncias, processos e imprensa, podem ter exercido sobre a instituição escolar no período.

ARQUIVOS

Os trabalhos sobre *arquivos* (2,70% do total da produção inventariada) abordam, tanto questões teóricas sobre a relação do historiador com esses lugares de memória, quanto se ocupam em detalhar e descrever a documentação existente em dois acervos públicos, apontando, ainda, as suas possibilidades e limites para a escrita da história da educação elementar (Anjos, 2012; Souza; Barbosa e Anjos, 2013).

Entretanto, a julgar pelo grande número de conjuntos arquivísticos existentes no Paraná – como o Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, o Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá, a Casa da Memória de Curitiba, o Círculo de Estudos Bandeirantes, o Museu Paranaense, a Casa da Memória de Ponta Grossa e o Arquivo Histórico da Unicentro,

dentre outros – tal temática pode ser alvo de maiores investimentos, no sentido de continuar a teorizar o arquivo como um dos pontos de apoio do trabalho do historiador, mas, ao mesmo tempo, socializar os fundos e fontes existentes nos diversos acervos disponíveis para a pesquisa histórico-educacional paranaense, no que diz respeito ao período imperial.

CASTIGOS CORPORAIS

Os estudos relativos aos *castigos corporais* (2,70% do total da produção inventariada) também se situam no rol de temas que ainda podem ser largamente explorados. As pesquisas analisadas versam sobre sua prática no ambiente das escolas públicas (Dalcin, 2004; Dalcin, 2008). Todavia, há que se indagar sobre a outra faceta a eles relacionada: a da emulação. Teria havido uma passagem da prática do castigo para a da premiação na Província? Que sentidos e discursos pedagógicos atuaram ou foram silenciados nesse processo?

Também sobre a temática dos castigos físicos, parece promissor buscar entender como os alunos – alvos dessas práticas punitivas – encaravam tais questões, problemática que, sem dúvida, exigirá a produção de novas fontes para além daquelas já exploradas até o momento pelos que se dedicaram a esse tema. Textos memorialísticos que contenham relatos sobre a infância escolarizada podem constituir, nesse último caso, testemunhos fundamentais.

CURRÍCULO

Embora os estudos de *currículo* sejam uma temática bastante consolidada no campo da educação e da história da educação, apenas 2,70% dos trabalhos sobre a institucionalização da escola primária paranaense se dedicaram a investigá-lo na Província. No caso dos até agora existentes (Vecchia, 2004; Vecchia, 2008a), situam-se naquele nível que Ivor Goodson (1991) designa de currículo prescrito, faltando realizarem-se pesquisas mais aprofundadas sobre a sua fase de produção (através de debates políticos, pedagógicos, sociais) e de realização (analisando o que os estudiosos do currículo no âmbito anglo-saxão chamam de “caixa preta da escola”).

Na perspectiva de uma história cultural, também poderiam ser promissores estudos que superem a ideia de cópia e transplante de modelos – que parece ser uma tendência partilhada na historiografia paranaense sobre esse tema, seguindo a matriz interpretativa de Antonio Chizzotti (1975) – e tomem como hipótese as apropriações e diferentes interpretações (Chartier, 2002) que podem ter sido realizadas nas três fases que o currículo, como artefato social (Goodson, 1991), atravessa em sua realização histórica.

EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DO CORPO

Um tema que, na mesma percentagem, deteve a atenção dos historiadores paranaenses foi o da *educação e escolarização do corpo*, numa discussão ligada tanto ao currículo como à histó-

ria das disciplinas escolares (sendo, por isso, tema de difícil classificação, mas cuja ênfase parece recair, de fato, sobre como determinadas práticas foram propostas com o intuito de educar e escolarizar corpos, razão de ser classificado, enfim, sob essa rubrica).

Os estudos em questão se focaram em como a inserção de atividades voltadas ao corpo foram produzindo tal fenômeno na escola elementar paranaense (Taborda de Oliveira, 2003; Taborda de Oliveira, 2006). Estudos futuros, possivelmente, poderão desvelar diferentes modalidades de escolarização dos corpos que podem ter tido lugar na instrução primária, incidindo não apenas sobre o corpo dos alunos, mas sobre os corpos de professores e sobre os corpos dos próprios membros da sociedade, que passaram a ter, também, suas experiências corporais tocadas por aquela escolarização do social de que se falou no início deste capítulo.

HISTORIOGRAFIA

Estudos sobre a *historiografia* da educação paranaense no período provincial também constituem um tema que apenas nos últimos anos começa a ser objeto de investimentos, respondendo por 2,70% do total da produção inventariada.

As pesquisas arroladas tratam, de uma parte, da escrita histórica sobre instituições escolares polonesas na Província (com ênfase na historiografia e não nas experiências efetivas dessas escolas, motivo de figurarem neste e não no grupo temático das escolas étnicas, analisado anteriormente) (Marti-

niak, 2014) e, de outra, das relações entre historiografia e ensino de história da educação paranaense (mas com forte acento na primeira dimensão, razão pela qual o incluo nessa categoria) (Neves, 2011b).

Oportunamente, poderia se investir em análises historiográficas verticalizadas sobre temas específicos (como os aqui levantados), bem como sobre toda uma tradição historiográfica paranaense, de interpretação do passado educacional provincial, anterior à criação dos Programas de Pós-Graduação. Refiro-me, dentre outras, às escritas do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense, do Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá, do Círculo de Estudos Bandeirantes e as escritas comemorativas versando sobre a história da instrução pública, como as do Centenário do Descobrimento, por Rocha Pombo (1900) ou do Centenário de Emancipação da Província, como a de Alir Ratacheski (1954). Há, também, análises como a de Erasmo Pilotto (1954), feitas a pedido do INEP que, sem assumirem para si o estatuto de escritas históricas, abordam, assim mesmo, a história da educação paranaense, no interior da qual produzem explicações sobre a educação na Província. Que imagens da educação dos tempos da província essas escritas elaboraram? Que influências tiveram, ou não, em escritas posteriores? Em que se aproximam ou distanciam da escrita acadêmica atual? São, em todo caso, questões que estão à espera de historiadores que decidam dirimi-las.

HISTÓRIA DOS LIVROS DIDÁTICOS

É provável que a *história dos livros didáticos* seja um dos temas mais consolidados no campo da história da educação na atualidade, mas que só agora começa a ser explorado no estudo da institucionalização da escola no Paraná Império. No caso das pesquisas arrolada – 2,70% do total –, as investigações efetuadas dedicam-se a um mesmo tipo de manual: aqueles propostos e postos em circulação na escola normal da Província, a partir da década de 1870, como difusores de saberes pedagógicos e do método intuitivo (Schaffrath, 2010; Schaffrath e Miguel, 2011).

Como pondera Alain Choppin, “os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura, às mentalidades, à linguagem, às ciências...ou ainda à economia dos livros, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem” (Choppin, 2002, p. 13). Têm-se, apenas por essa breve referência, pistas para múltiplas abordagens sobre o livro didático na Província do Paraná, seja na perspectiva de compreender as representações de mundo que colocavam em circulação, ou a história editorial por trás desses impressos, muitos deles, como já foi assinalado anteriormente, produzidos na própria província, por autores locais. A partir de um mapeamento e repertório de livros – outro tipo de pesquisa fundamental para o aprofundamento da temática – novas abordagens igualmente poderão ser pensadas e propostas por futuras pesquisas.

OS MÉTODOS DE ENSINO

Os *métodos de ensino* são outro tema que começa a despertar interesse de historiadores no período provincial paranaense, totalizando 2,70% da produção. Os estudos atualmente existentes oferecem abordagens globais sobre os métodos prescritos e adotados na escola pública primária. Informam da recomendação e uso dos métodos individual, simultâneo e intuitivo (França, 2011; França e Souza, 2012).

Seria importante, doravante, o desenvolvimento de pesquisas verticalizadas, que analisassem a efetiva adoção desses métodos e os modos como participavam do ensino das diferentes matérias de que se compunha o currículo das escolas elementares. Dizendo de outro modo: como professores efetivamente ensinavam a ler ou a escrever seguindo um ou outro método de ensino? Que bricolagens não realizavam ao combinar diferentes métodos – a que, por vezes, chamavam de método misto? Para além desses métodos, que poderíamos chamar de hegemônicos (já que defendidos pelas autoridades e regulamentados, quase sempre, pela legislação ou por normativas da Inspetoria Geral da Instrução), que outros menos notórios também circularam por ali e, contribuíram, com isso, para a institucionalização da escola primária?

A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

A *obrigatoriedade escolar* também recebeu atenção em 2,70% dos trabalhos. Os estudos levantados abordam a obrigatoriedade ao longo do período provincial e a questão das multas às

famílias refratárias – muitas que, até onde se pôde observar, nunca chegaram a ser efetivamente cobradas (Fell, 2010; Fell e Tremea, 2013).

Embora a constatação de que, na maior parte do tempo, a obrigatoriedade tenha constituído uma “ideia que não se realizou” na Província, parece não haver motivo para deixar de investir no estudo de diversas questões a ela relacionadas. Que impactos as tentativas de implantação da obrigatoriedade tiveram, então, sob outros aspectos da institucionalização da escola, como o reconhecimento da necessidade de provimento de materiais para alunos pobres e de expansão do número de escolas com vistas à tentativa de dar cumprimento à lei? Como diferentes famílias –de agricultores, citadinas, e de imigrantes – resistiram ao envio coercitivo dos filhos às escolas? E, de outra parte, que famílias buscaram para seus filhos a educação escolar e com base em quais motivações?

A década de 1880 parece ter sido uma exceção na história da implementação da obrigatoriedade, tendo conhecido um breve – mas significativo sucesso – na sua efetivação. Por conta disso, foi produzida uma importante documentação: as listas do ensino obrigatório, fornecendo, assim, pistas para compreender o perfil das infâncias que se submeteram à instrução compulsória e aquelas que não o fizeram. Se boa parte da história da infância é, como defende Linda Pollock (2004), a história das atitudes (mais generalizadoras, esperadas e desejadas em cada época história por determinados setores da sociedade) e das condutas individuais (efetivamente assumidas) no trato das questões que envolvem a criança, confrontar a

atitude homogeneizadora que está por trás da obrigatoriedade escolar com as condutas assumidas por diferentes famílias e, porque não (até prova em contrário!) pelas crianças, pode fazer emergir outras histórias da obrigatoriedade escolar na sua relação com a institucionalização da escola elementar, no período aqui analisado, e as infâncias que ela ajudou a produzir.

ESCOLARIZAÇÃO DE ADULTOS TRABALHADORES

Quanto à *escolarização de adultos trabalhadores* (representando 1,35% da produção analisada), o único trabalho a abordar a temática (embora seja preciso reconhecer que ela também se faça presente em alguns dos estudos sobre *escravidão e escolarização*), fê-lo analisando uma escola noturna, na década de 1880 (Anjos, 2010b).

Escolas noturnas, de fato, começam a ser abertas na Província do Paraná a partir de fins dos anos 1870, tanto por iniciativa particular (por meio de associações, como a Literária Lapeana), quanto estatal (na figura das Câmaras Municipais), em parte por conta dos debates que culminariam na Reforma Eleitoral de 1881 (exigindo que os votantes fossem alfabetizados), mas, também, pela necessidade de garantir instrução aos escravos e libertos, dadas as políticas de emancipação da escravidão postas em movimento no mesmo período. A pesquisa localizada, inclusive, aponta que essas escolas foram frequentadas não apenas por adultos trabalhadores (livres, cativos e

libertos), como também por crianças trabalhadoras, livres e ingênuas (os filhos livres da mulher escrava, assim nascidos em virtude da lei de 28 de setembro de 1871).

Essa temática parece oferecer, ao menos, três frentes de investigação aos interessados. A primeira seria a do processo de escolarização de adultos enquanto uma dimensão do processo de escolarização do social, na medida em que, ao procurar atender esse segmento da população (até então, não atingido pelas preocupações do Estado com a instrução) pode ter colaborado para a institucionalização da escola primária na província, mostrando-a como instituição que, naquela altura, já se via como socialmente necessária e indispensável, no bojo da transição do trabalho escravo para o livre e das mudanças na participação política no Império.

A segunda frente seria a da análise das práticas de educação dos adultos enquanto segmento geracional específico. Como seriam educados, em termos pedagógicos e de método? Usavam-se, com eles, os mesmos métodos e materiais pensados para crianças ou realizavam-se, ali, importantes adaptações construindo uma educação diferenciada daquelas das escolas diurnas?

Já uma terceira frente seria a do estudo da experiência dos próprios adultos trabalhadores frente à necessidade de escolarização. Trabalhos como os reunidos na obra organizada por Marcelo Mac Cord e Cláudio Batalha (2014) demonstram que essa classe não foi indiferente ao mundo da instrução e, sobretudo, não ficou na espera da iniciativa do Estado no sentido de atendimento de suas demandas. Na Bahia, Ma-

ceió e Recife trabalhadores urbanos se uniram, criando suas próprias escolas. Teria havido movimento nesse sentido no Paraná? E, na ausência de um movimento assim articulado, seria possível recuperar e interrogar as vozes dos trabalhadores e suas aspirações em relação ao acesso à escolarização?

HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Outro tema que pode vir a ser explorado pelos historiadores da escola provincial no Paraná – até agora limitado a 1,35% da produção – é o da *história das disciplinas escolares*. Apesar de ter classificado apenas um estudo nessa temática – uma pesquisa sobre a disciplina do ensino de arte na escola primária (Barbosa, 2014) – os agrupados anteriormente, na temática *currículo e educação e escolarização do corpo*, também poderiam se figurar aqui (em função das suas proximidades teóricas e empíricas). Mas, independentemente disso, permanece latente o fato de que nada ainda sabemos, para o caso paranaense, sobre a história de outras disciplinas ensinadas na escola elementar, como, por exemplo, o ensino religioso.

Coincidindo com o período provincial, ocorriam no Brasil Império importantes transformações nas relações entre Igreja e Estado, em função do movimento de reforma ultramontana (cf. Santirocchi, 2010), que teve, como uma de suas manifestações, uma nova concepção teológica e pastoral da doutrina religiosa a ser ensinada às crianças pelo catecismo, inclusive, nas escolas primárias. Como essas mudanças de um

catolicismo regalista para um catolicismo ultramontano se refletiram na construção de uma disciplina escolar (naquela concepção conferida ao conceito por André Chervel (1990) como combinação de várias constituintes em relação com diversas finalidades) que tinha por objetivo, justamente, a transmissão de rudimentos da religião do Estado, mas com enfoques diferenciados para um mesmo conteúdo?

A HISTÓRIA DAS IDEIAS PSICOLÓGICAS

Um tema bastante original abordado em uma das pesquisas diz respeito à *história das ideias psicológicas*, isto é, das ideias que estariam na base da psicologia da educação moderna, mas, que já eram encontradas em proposições pedagógicas no século XIX, sobretudo, ligadas a concepções sobre habilidades e aprendizagens (Rorsin e Antunes, 2006).

É difícil apontar outras possibilidades de pesquisa para o período/temática – justamente por sua novidade para a história da educação (mais acostumada, como se sabe, à história das ideias pedagógicas). Contudo, seria interessante talvez uma análise de outras concepções relacionadas às ideias psicológicas, presentes não apenas nas falas dos envolvidos com a instrução primária – que foi o foco do estudo localizado –, mas em livros e outros textos através dos quais correntes dessas ideias eram postas em circulação na Província.

EDUCAÇÃO FEMININA

Mais fácil é apontar possibilidades em torno da temática da *educação feminina*, contemplada em apenas um estudo, acerca do funcionamento de uma escola pública de meninas na vila de São José dos Pinhais (Mimesse e Palaro, 2011). Como recorda Michelle Perrot (2005), no século XIX as luzes se voltam para iluminar e destacar a figura feminina, rompendo com o aparente silêncio das mulheres. Isso implicou, dentre outras mudanças que vêm sendo estudadas pela história das mulheres, em investimentos na sua educação, do bojo dos quais a escola compareceu como uma possibilidade a ser concretizada.

Seria relevante, nesse sentido, que historiadores e historiadoras paranaenses se proponham a investigar os desafios que se impunham, no processo de institucionalização da escola primária, em relação à instrução feminina. Como as práticas escolares eram diferentemente vivenciadas no interior das escolas voltadas à formação das mulheres, na infância? Que limites e possibilidades essa educação lhes oferecia, para além das expectativas – essas razoavelmente bem conhecidas – dos homens que, naquele momento, fabricavam e dirigiam o aparelho estatal na Província? Estudos conduzidos com perguntas semelhantes, em outras regiões do Império, já apontam a complexidade dessa experiência e como ela foi perpassada por contradições. Teria sido assim também no Paraná? Algumas particularidades locais – como a presença do elemento estrangeiro, dentre os quais algumas mulheres que al-

cançaram notoriedade, como a imigrante britânica Caroline Tamplim (Gilies, 2010) ou a fotógrafa alemã Fanny Paul Volk (Simão, 2010) – podem ter conferido outras tintas à tal experiência, mas uma experiência cujas matizes ainda aguardam por estudos que ofereçam maiores aprofundamentos.

A PRODUÇÃO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A *produção da legislação educacional* (1,35% da produção) também desponta como um tema fértil para futuras análises, como sugere o estudo que se propôs a analisar os meandros desse processo no âmbito das relações entre presidente da Província e Assembleia Legislativa Provincial (Souza; França e Barbosa, 2014). É certo que, no caso paranaense, esse tipo de estudo esbarra com o problema da inexistência dos anais da assembleia legislativa relativos ao período. Todavia, uma alternativa seria acompanhar as notícias sobre os debates entre os parlamentares, publicadas na imprensa periódica, bem como as eventuais batalhas de ofícios por meio das quais muitas questões eram resolvidas no plano político.

Uma documentação que também pode ajudar nisso são as coletâneas de discursos proferidos por paranaenses envolvidos com a política, alguns dos quais possuem exemplares na biblioteca nacional do Rio de Janeiro ou encontram-se esquecidos nos diversos arquivos locais. Também é possível que documentos ainda desconhecidos venham a ser localizados nos arquivos da própria Assembleia Legislativa do Estado.

TRAJETÓRIAS DE SUJEITOS

Finalmente, as *trajetórias de sujeitos* parecem ser também uma temática interessante para o estudo mais detalhado de personagens da história da educação paranaense que viveram o processo de institucionalização da escola primária na Província. Representam 1,35% da produção compulsada.

Pesquisas como a empreendida sobre Victor Ferreira do Amaral e Silva (Campos, 2011) – ainda que boa parte de sua trajetória escolar tenha se dado fora da Província – podem ajudar, justamente, a compreender, naquele nível a que Jacques Revel (2000) denomina de *rés do chão*, como nas relações cotidianas presidentes de província, inspetores, professores e alunos viveram, entenderam e tomaram parte na construção da escola primária na terra dos pinheirais.

Se trouxermos o conceito de trajetória para o campo da história intelectual, a gama de possibilidades aumentaria ainda mais, uma vez que não existem, pelo que esse balanço apurou, estudos sobre intelectuais paranaenses do período provincial, que escreviam em jornais (da província e da corte), publicavam livros e davam conferências públicas, como foi o caso do médico Dr. Leocádio José Correia, em Paranaguá, ou do bacharel e professor Joaquim Dias da Rocha, em Curitiba. Também a análise desse tipo de trajetória pode oferecer inestimáveis contribuições para a compreensão da institucionalização da escola primária na Província paranaense.

FECHANDO O CAPÍTULO

Ao término deste balanço da produção recente sobre a história da institucionalização da escola primária na Província do Paraná, feito a partir de artigos e comunicações publicados ao longo dos últimos 15 anos (2000-2015), em periódicos e congressos da área de história da educação e afins, pode-se destacar, a modo de conclusão, três dados relevantes.

Em primeiro lugar, confirma-se, seguindo a tendência nacional já apontada no início do capítulo, um grande investimento por parte dos historiadores e historiadoras da educação paranaenses em produzir conhecimento histórico educacional sobre a institucionalização da escola primária, nos tempos da Província. O reitera tanto o que foi analisado como um olhar quantitativo sobre essa produção que, numa leitura cronológica, indica significativa evolução. Dos 74 trabalhos arrolados, 46 foram publicados apenas nos últimos cinco anos, o que sugere (e análises futuras poderão vir a confirmar ou redimensionar essa afirmação) estarmos vivendo, no presente, um momento de intenso interesse pelo estudo desse período do passado educacional local.

Em segundo lugar, a multiplicidade de temas até o momento abordados por essa historiografia ou aqueles sinalizados, ao longo deste artigo, como possibilidades para futuras pesquisas, permite aventar a hipótese de que, dado o momento fecundo que a historiografia paranaense sobre o período provincial parece estar atravessando, é possível que nos próximos anos não apenas lacunas de conhecimento sejam

supridas como, mesmo tópicos já bastante visitados, sejam re-dimensionados ou ampliados pelos estudos ora em desenvolvimento ou em vias de serem desenvolvidos por novos pesquisadores(ingressantes nos diversos programas pós-graduação em cuja produção em tela tem seu ponto de origem).

Em terceiro lugar, as explicações, apontamentos e sugestões aqui construídos, constituem-se não mais que uma interpretação possível da historiografia paranaense do começo de século, sendo, como tudo em matéria histórica, fruto de olhar e interesses de pesquisa específicos, que, desse modo, conduziram tanto minhas indagações quanto proposições. Por essa razão é que, ao incluir nas referências a indicação detalhada de cada trabalho analisado, espero permitir que, a partir deste balanço e dessas indicações, outras leituras possam ser feitas pelos historiadores e historiadoras da educação paranaense. Afinal, a produção de conhecimento histórico, mais do que nunca, parece impor-se não como atividade solitária, mas solidária na Oficina da História.

FONTES

APMCM. **Parecer da Câmara dos Vereadores da Lapa relativo ao ano de 1873.** Caixa 6, *documento manuscrito*.

APMCM. **3º Livro Copiador da Câmara Municipal da Vila do Príncipe.** Caixa 6, *códice manuscrito*.

APMCM. **Balanços da Câmara Municipal da Lapa 1882-1889.** Caixa 6, *documentos manuscritos*.

APMCM. **Ofício da Professora Rita Idalina de Carvalho ao Inspetor Paroquial da Lapa.** Lapa, 20 de novembro de 1877, caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Ofício do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província do Paraná ao Inspetor Paroquial da Lapa.** Curitiba, 16 de novembro de 1872, caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Ofício do professor Francisco Bueno Freire ao Inspetor Geral da Instrução Pública.** Rio Negro, 15 de outubro de 1872, caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Ofício do professor Geniplo Pereira Ramos ao Inspetor Geral da Instrução Pública.** Lapa, 12 de outubro de 1872, caixa 13, *documento manuscrito*.

APMCM. **Ofício do Subinspetor da Vila de Rio Negro ao Inspetor Paroquial da Lapa.** Rio Negro, 27 de novembro de 1872, caixa 13, *documento manuscrito*.

BRASIL. **Anais do Parlamento Brasileiro.** Câmara dos Senhores Deputados. Primeiro Ano da Primeira Legislatura. Rio de Janeiro: Typografia do Imperial Colégio, 1876.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1826.** Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1880.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Lisboa: Impressão de João Nunes Esteves, 1826.

BRASIL. Decreto de 26 de Abril de 1826 sobre a recepção do Imperador na Instalação da Assembleia Geral. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1826**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1880.

BRASIL. **Regimento Comum**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1845.

BRDFCD. **Parecer da Comissão de Instrução Pública acerca do Compêndio Catecismo Político**. Rio de Janeiro, 03 setembro 1827. Maço 27, pasta 2.

BRDFCD. **Petição do professor Lázaro Muniz da Costa**. Bahia, 1832. Maço 17, pasta 2.

BRDFCD. **Projeto de autoria do Deputado Antonio Ferreira França sobre o magistério feminino**. Rio de Janeiro, 15 maio 1830. Maço 9, pasta 1.

BRDFCD. **Requerimento do Deputado Costa de Albuquerque**. Rio de Janeiro, 10 abril 1830. Maço 13, pasta 11.

BRDFCD. **Requerimento do Deputado Deus e Silva**. Rio de Janeiro, 1827. Maço 2, pasta 2.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Regimento interno da Câmara dos Deputados**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1832.

CARVALHO, C. A. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná por ocasião da Instalação da 1ª Sessão da 15ª Legislatura no dia 1º de outubro de 1882 pelo presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho**. Curitiba: Typographia Perseverança, 1882.

FEIJÓ, D. A. Fala do Trono de 1836. in: BRASIL. **Falas do Trono**. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977, p. 173-174.

JAVARI, Barão de. Apresentação à edição de 1889. in: BRASIL. **Falas do Trono**. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977, p. 9-10.

LAMENHA LINS, A. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 15 de fevereiro de 1876 pelo Presidente da Província o Excelentíssimo Senhor Doutor Adolpho Lamenha Lins**. Curitiba: Typographia da Viúva Lopes, 1876.

PARANÁ. Lei n. 734 de 22 de outubro de 1883. in: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck.; MARTIN, Sônia Dorotea (orgs.) **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, *cd-room*.

PARANÁ. Portaria de 5 de outubro de 1854. in: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck.; MARTIN, Sônia Dorotea (orgs.) **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, *cd-room*.

PEDRO I. Fala do Trono de 1826. in: BRASIL. **Falas do Trono**. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977, p. 97-98.

PEDRO I. Fala do Trono de 1830. in: BRASIL. **Falas do Trono**. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977, p. 127-128.

PEDRO II. Fala do Trono de 1843. in: BRASIL. **Falas do Trono**. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977, p. 227-228.

PEDRO II. Fala do Trono de 1851. in: BRASIL. **Falas do Trono**. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977, p. 278-279.

PEDRO II. Fala do Trono de 1858. in: BRASIL. **Falas do Trono**. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977, p. 315-316.

PEDRO II. Fala do Trono de 1868. in: BRASIL. **Falas do Trono**. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977, p. 379-380.

SOUZA, J. F. O. Relatório apresentado pelo Inspetor Geral João Franco de Oliveira Souza ao Presidente da Província Dr. Venâncio de Oliveira Lisboa. Curitiba: Typographia Paranaense, 1872.

VASCONCELOS, Z. G. Relatório do Presidente da Província do Paraná, o Conselheiro Zacarias Goes de Vasconcelos, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 15 de Julho de 1854. Curitiba: Typographia Paranaense de Cândido Martins Lopes, 1854.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, C.; VILLA-FLORES, J. Los archivos y la construcción de la verdad histórica en America Latina. **Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas -Anuario de Historia de America Latina**. Ursulaplatz, n. 46, p. 5-17, 2009.

ALMEIDA, J. R. P. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: Hucitec, 1989.

ALVES, C. M. C. **Acervos bibliográficos para a História da Educação**. Niterói: EDUFF, 2001.

ANJOS, J. J. T. A criança no processo de escolarização primária na Província do Paraná (1867-1885): uma história ao rés do chão. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34. **Anais...** Natal: ANPED, 2011a.

ANJOS, J. J. T. A Instrução primária de trabalhadores na cidade da Lapa, Província do Paraná, em 1882. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8. **Anais...** Londrina: UEL, 2010b.

ANJOS, J. J. T. A instrução pública na província do Paraná no século XIX: uma interpretação a partir do testemunho de três alunos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 45-68, jan.- mar. 2015.

ANJOS, J. J. T. O Arquivo como um lugar para a História: reflexões a partir da prática de pesquisa em história da educação no Oitocentos. **Histebdr-online**. Campinas, n. 46, p. 173-189, jun. 2012.

ANJOS, J. J. T. Práticas em torno da escolarização de ingênuos na cidade da Lapa, Província do Paraná. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PES-

QUISA EM EDUCAÇÃO, 33. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010a.

ANJOS, J. J. T. Propostas do professor Pedro Fortunato para a escolarização da criança na Província do Paraná. **Linhas**. Florianópolis, v. 14, n. 23, p. 112-133, jan.-jun. 2013.

ANJOS, J. J. T.; BARBOSA, E. B. L.; SOUZA, G. O arquivo público paranaense: possibilidades de pesquisa em história da educação no período provincial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 627-643, jul.-set. 2013.

ANJOS, J. J. T. A criança no processo de escolarização primária nas últimas décadas do período imperial. Lapa, Província do Paraná, 1866-1886. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 10. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011b.

ANJOS, J. J. T.; SOUZA, G. A criação e supressão de escolas no Paraná Oitocentista: o barulho por baixo da história. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 225-245, jan.-abr. 2015.

ANJOS, J. J. T. **Coisas que em crianças viram, reminiscências que em adultos contam**: a institucionalização da escola primária na Província do Paraná através de egodocumentos (1853-1889). São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

ANJOS, J. J. T. Gustavo Alberto: “invenção” e circulação da primeira carteira escolar patenteada no Brasil (1881-1884). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 48, p. 1-17, 2022.

ANJOS, J. J. T. Manuais escolares oitocentistas no acervo de Obras Raras da Biblioteca da UnB; inventário e possibilidades de pesquisa. IV ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE. **Anais...** Campo Grande: UEMS, 2017, p. 1-12.

ANJOS, J. J. T. Para uma história da protoindústria escolar no Brasil Império: a Fábrica Rohe & Irmãos e seus bancos-carteira (1868-1883). **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, p. 71-94, 2019.

ANJOS, J. J. T. **Uma trama na História:** a criança no processo de escolarização primária nas últimas décadas do período imperial (Lapa, Província do Paraná, 1866-1886). Curitiba: Dissertação de Mestrado em Educação, UFPR, 2011.

ANJOS, J. J. T.; BARBOSA, E. B. L. Questão de materialidade: a carteira escolar no Congresso de Instrução Pública do Rio de Janeiro (1883). **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 13, p. 113-136, 2020.

ARAGÃO, M.; FREITAS, A. B. Práticas de castigos escolares: enlazes históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Santa Cruz, v. 17, n. 2, p. 17-36, mai.-ago. 2012.

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**. Brasília: Editora da UnB, 1963.

BALDEZ, E.; ANJOS, J. J. T. Vestígios de representações sobre a carteira escolar nas Conferências efetuadas na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (1883). **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, v. 23, p. 127-146, 2023.

BARBOSA, E. B. L. A inspeção escolar paranaense no século XIX: seus sujeitos e suas ações na instrução pública primária. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 10. **Anais...** Curitiba, PUCPR, 2011.

BARBOSA, E. B. L. Inspeção da Instrução Pública no Paraná: seus sujeitos e práticas. (1854-1883). REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.

BARBOSA, E. B. L. Instrução e arte na escola primária do Paraná no Oitocentos: proposições e efetivações (1870-1880). **Histebdr-online**. Campinas, n. 58, p.151-166, set. 2014.

BARBOSA, E. B. L. Modelos e propostas de conselhos pensados pelos partícipes da Inspeção e Instrução Pública do Paraná (1857-1883). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8. **Anais...** Maringá: UEM, 2015.

BARBOSA, E. B. L.; ANJOS, J. J. T. A instrução pública primária na província do Paraná: uma interpretação a partir da atuação do inspetor Joaquim Ignacio Silveira da Mota (1856-1857). **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 152-177, 2013

BASTOS, M. H. C. O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. **Espacio, Tiempo y Educación**. V. 3, n. 1, p. 43-59, jan.-jun. 2016.

BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (orgs.) **A escola elementar no século XIX: o método monitorial mútuo**. Passo Fundo: Editora da UPF, 1999.

BECCHI, E. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. **Pró-posições**. Campinas, v. 14, n. 3, p. 41-52, set-dez 2003.

BELLOTTO, H. L. A. P. **Tratamento Documental**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BENCOSTTA, M. L. A.; CUNHA, M. T. S.; BASTOS, M. H. C. Uma cartografia da pesquisa em história da educação na região sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (1980-2000). REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25. **Anais...** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 1-57.

BENCOSTTA, M. L. A.; VIDAL, D. G. A historiografia da educação paranaense no cenário da história da educação brasileira: 10

anos de pesquisa na Universidade Federal do Paraná. **Educar em Revista**. Curitiba, n.38, p.295-315, 2010.

BEZERRA, J. A. B. Sistematização de fontes do fundo Instrução Pública no Ceará (1844-1889). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. **Anais...** Goiânia: SBHE, 2006.

BLOCH, M. **Os Reis Taumaturgos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BLOCH, M. **A Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BRAUDEL, F. O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo à época de Filipe II. Extraído do Prefácio. In: **Escritos Sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 13-16.

BUFFA, E. Os 30 anos do GT de História da Educação: sua contribuição para a constituição do campo. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, v. 16, n. 4, p. 393-419.

BURKE, P. A Fabricação do Rei. **A Construção da imagem pública de Luis XIV**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

BURKE, P. **O mundo como teatro – estudos de antropologia histórica**. Lisboa: Difel, 1992.

BURKE, P. História como memória social. In: **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 67-90.

CAMPOS, N. Victor Ferreira do Amaral e Silva: do Oikos a Scholé (1862-1878). **Histedbr-online**. Campinas, n.41, p. 72-87, mar. 2011.

CARR, E. **O que é História?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

CARVALHO, M. M. C.; NUNES, C. Historiografia da Educação e fontes. In: GONDRA, J. G. (org.) **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

CARVALHO, M. M. C. A historiografia da educação no Brasil: tradições historiográficas e reconfiguração de um campo de pesquisa. In: **A Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 281-312.

CARVALHO, M. M. C. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 17-41.

CARVALHO, M. M. C.; NUNES, C. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**. Porto Alegre, n. 5, 1993, p. 7-64.

CASTANHA, A. P. **O Ato Adicional de 1834 e a Instrução Elementar no Império: descentralização ou centralização?** (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASTANHA, A.; GUARNIERI, M. C. da S. A organização da educação no Paraná Provincial. **Educare et Educere**. Cascavel, v.1, n. 2, p.57-71, jul-dez 2006.

CASTANHA, A.; SANTI, D. N. Educação primária na província do Paraná entre 1854 e 1871: um breve percurso a partir de fontes da época. SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, 5. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2015.

CASTELUCCI, A. O associativismo mutualista na formação da classe operária em Salvador (1832-1930). In: MAC CORD, M.; BATALHA, C. (orgs.) **Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)**. Campinas: Editora Unicamp, 2014, p. 47-82.

CASTRO, C. A. (org.) **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império**. São Luís: EDUFMA, 2009.

CASTRO, C. A. **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luís: EDUFMA/Café e Lápis, 2011.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. M. et al (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 585-600.

CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT história da educação da ANPED (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, p. 113-128, jan.-abr. 2002.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHACON, V. **História do Legislativo Brasileiro**. Câmara dos Deputados. Brasília: Senado Federal, 2008.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990.

CHIZZOTTI, A. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FAVERO, O. (org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 31-54.

CHIZZOTTI, A. **As origens da instrução pública no Brasil**. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1975.

CHOPPIN, A. Os historiadores e o livro escolar. **História da Educação**. Pelotas, n.11, p. 5-24, 2002.

COSTA, E. V. **Coroas de glória, lágrimas de sangue**: a rebelião dos escravos de Demerara em 1823. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CRUZ, M. S. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. Araraquara: Tese de Doutorado em Educação, UNESP, 2008.

CUNHA, M. T. S. Essas coisas de guardar... homens de letras e acervos pessoais. **História da Educação**. Pelotas, v. 12, 2008, p. 109-130.

DALCIN, T. B. Os castigos corporais nas escolas domésticas e isoladas do Paraná no século XIX: disciplina e controle de corpos. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3. **Anais....** Curitiba: PUCPR, 2004.

DALCIN, T. B. Palmatoando as fontes: os usos dos castigos físicos em nome da disciplinarização e da ordem nas escolas paranaenses da segunda metade do século XIX. CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. **Anais...** Faxinal do Céu, 2008.

DAVIS, N. Z. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DAVIS, N. Z. **Pasión por la Historia**: entrevista com Denis Crouzet. Valência: PUV, 2006.

DUBY, G. Escribir la Historia. **Reflexiones**. Costa Rica, v. 25, n. 1, 1994, p. 1-9.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ELIAS, N. **A sociedade da Corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FARGE, A. **Lugares para a História**. Lisboa: Teorema, 1999.

FARGE, A. **O Sabor do Arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FARIA FILHO, L. M. A história da educação e o desafio das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa. **História da Educação**. Pelotas, v.2, p.111-125, set. 1997.

FARIA FILHO, L. M. et al. **Escola, política e cultura**. Belo Horizonte: Argumentum, 2006.

FARIA FILHO, L. M. Fontes para a história da educação mineira do século 19: uma introdução. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 6, n. 10, p. 163-174, 1997.

FARIA FILHO, L. M; ARAÚJO, V. Prefácio. In: **História da Educação e da Assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 9-13.

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, C. G.; LIMA, T. N. F. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 77-98.

FARIA FILHO, L. M.; PERIOTTO, M. R.; MURASSE, C. **Império em debate**: imprensa e educação no Brasil Oitocentista. Maringá: Eduem, 2010.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **As lentes da História**: estudos de História e Historiografia da Educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

FEBVRE, L. **O problema da incredulidade no século XVI**: a Religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FEBVRE, L. Vivre l'Histoire. **Mélanges d'histoire sociale**. Paris, n. 3, 1943, pp. 5-18.

FEBVRE, L. **Combates pela História**. Lisboa: Presença, 1989.

FELL, E. ; TREMEA, E. M. A gênese da legislação sobre abandono intelectual no Paraná: um estudo sobre a pena de multa imposta aos refratários no período provincial. **Publica Direito**. 2013, online.

FELL, E. Direito à educação e obrigatoriedade da instrução pública no Paraná: primeiras reflexões. SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2010.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

FONSECA, T. N. L. **As Reformas Pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FRADE, I. C. Uma genealogia dos impressos para o ensino de escrita no Brasil do século XIX. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 15, n. 44, p. 264-281, mai-ago. 2010.

FRANÇA, F. F. “Quem ensina, também aprende”: a formação pela prática de professores primários na Província do Paraná. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37. **Anais...** Florianópolis: UDESC/UFSC, 2015a.

FRANÇA, F. F. Os métodos de ensino na história da educação pública paranaense no século XIX. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. **Anais...** Vitória: UFES, 2011.

FRANÇA, F. F. 'Um viveiro donde se tiraram mestres': alunos mestres e professores adjuntos, os aprendizes de professores da província paranaense. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2014.

FRANÇA, F. F. Uma vez nomeado por ato da presidência o professor (...) Modos de existir dos professores primários na Província do Paraná. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8. **Anais...** Maringá: UEM, 2015b.

FRANÇA, F. F.; BARBOSA, E. B. L. E pois, que valem escolas sem bons livros? Materiais utilizados para o ensino da leitura nas escolas primárias da Província Paranaense. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8. **Anais...** Maringá: UEM, 2015.

FRANÇA, F. F.; BARBOSA, E. B. L. Entre a determinação e a prática: a história da educação primária impressa nos relatórios de professores e inspetores escolares paranaenses. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

FRANÇA, F. F.; SOUZA, G. Modos de fazer, modos de ensinar: os métodos de ensino na História da Educação pública paranaense na segunda metade do século XIX. **Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 17, 2013.

FRANÇOIS, E. Os “Tesouros da Stasi” ou a Miragem dos Arquivos. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (orgs.). **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998, p. 155-162.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil: 1926-1996**. São Paulo: Cortez, 2009.

GILLIES, A. M. R. **O Diário de uma imigrante britânica no Paraná (1860-1890)**. (Doutorado em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

GINZBURG, C. Apontar e citar: a verdade na História. **Revista de História**. Campinas, n. 1-2, p.91-106, 1991.

GINZBURG, C. Os pombos abriram os olhos: conspiração popular na Itália do século XVII. In: **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Difel, 1991.

GINZBURG, C. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: **GINZBURG, Carlo. A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991, p. 169-178.

GONDRA, J. G.; SCHNEIDER, O. (org.) **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial**. Vitória: EDUFES, 2011.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. F. M. de. **Educação, poder e sociedade no Império**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA, J. G. Uma arte das doses: ensino mútuo, microgoverno das aulas e da vida no Rio de Janeiro (1816-1833). **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, v. 25, p. 1-32, 2025.

GONDRA, J. G.; MIGNOT, A. (Orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

GONDRA, J. G.; SAMPAIO, T. Ciência pela força? Dr. Abílio Cesar Borges e a propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade (1856-1876). **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 32, n. 1, p. 75-82, 2010.

GONDRA, J.; LEMOS, D. Poderes da assinatura: abaixo assinados como fonte para a história da educação brasileira no século XIX. In: ROCHA, H. H. P. (org.) **Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira**. Bragança Paulista: Edusf, 2006, p. 189-206.

GOODSON, I. La construcción social del curriculum: possibilidade y ámbitos de investigación da la historia del curriculum. **Revista de Educación**. v.1, n.295, p. 7-37, 1991.

GOUVÊA, M. C. S. A escolarização da criança brasileira no século 19: apontamentos para a reescrita. **Educação em Questão**. Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, 2007.

GUHUR, J. V. M.; MACHADO, M. C. G.; HOFF, S. Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da educação brasileira localizadas no Estado do Paraná: o itinerário do Histedbr-PR. **Histebr-online**. Campinas, n.10, 2003.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HILSDORF, M. L. S. A série ofícios diversos do arquivo do Estado de São Paulo como fonte para a história da educação brasileira. In: VIDAL, D. G.; SOUZA, M. C. C. (orgs.) **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 13-20.

HILSDORF, M. L. S. Construindo a escolarização em São Paulo (1820-1840). In: PRADO, M. L. C. VIDAL, D. G. (org.) **À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes**. São Paulo: Edusp, 2002, p. 185-202.

HILSFORF, M. L. S. Tempos de escola: fontes para a presença feminina na educação escolar – São Paulo – século 19. In; GONDRA, J. G (org.). **Dos arquivos à escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República**. Bragança Paulista: EDUSE, 2002, p. 133-145.

HOBSBAWM, E. **A Era das Revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. O. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

JANSSENS, G. Los lugares de la memoria archivística europea: un reconocimiento del recorrido. **Pliegos de Yuste**. Cuácos de Yuste, n. 11-12, 2010, p. 83-90.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, pp. 9-44, jan/jun 2001.

KANTOROWICZ, E. **Os Dois Corpos do Rei**: um estudo sobre teologia política medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KUBO, M. **A Legislação e a Instrução Pública de Primeiras Letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo**. Curitiba: SECE, 1986.

KUHLMANN JR, M. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: Edusf, 2001.

LA SALLE, J. B. **Guia das Escolas Cristãs**. Canoas: Unilassale, 2012.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LE ROY LADURIE, J. **O Estado Monárquico**. França-1460-1610. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LESAGE, P. A pedagogia das escolas mútuas no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (orgs.) **A escola elementar no século XIX: o método monitorial mútuo**. Passo Fundo: Editora da UPF, 1999, p. 5-15.

LOPES, E. M. S.; GALVÃO, A. M. O. **Território Plural**: a pesquisa em História da Educação. São Paulo: Ática, 2010.

MAC CORD, M.; BATALHA, C. **Organizar e proteger**. Trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX). Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

MAC CORD, M. Imperial sociedade dos artistas mecânicos e liberais: mutualismo, cidadania e a reforma eleitoral de 1881 no Recife. In: MAC CORD, M.; BATALHA, C. (orgs.) **Organizar e prote-**

ger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX). Campinas: Editora Unicamp, 2014, p. 131-152.

MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa**. Recife: Massangana, 2010.

MACIEL, O. Mutualismo e identidade caixeiral: o caso da Sociedade Instrução e Amparo (Maceió, 1882-1884). In: MAC CORD, M.; BATALHA, C. (orgs.) **Organizar e proteger:** trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX). Campinas: Editora Unicamp, 2014, p. 131-152.

MARTIN, S. D. Uma coletânea de leis para a educação no Paraná. **Histebdr-online**. Campinas, n. 9, 2003.

MARTINIAC, V. L. A relação entre trabalho, educação e imigração no Paraná. JORNADA DO HISTEBDR, 12. **Anais...** Sem local: HISTEBDR, 2013a.

MARTINIAC, V. L. As instituições escolares polonesas no Paraná: análise historiográfica. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2014.

MARTINIAC, V. L. Educação e imigração na Província do Paraná: análise da constituição das escolas étnicas para os filhos de imigrantes. **Histedbr-online**. Campinas, n.52, p. 119-137, set. 2013b.

MARTINS, M. C.; ROCHA, H. H. P. Lugares de memória: sedução, armadilhas, esquecimento e incômodos. **Horizontes**. Vol. 23, n. 2, p. 91-99, jul.-dez. 2005.

MARTINS, W. **Um Brasil diferente:** ensaio sobre os fenômenos de aculturação no Paraná. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.

MASCHIO, E. C. F. A escrituração escolar como prática e como lugar indiciário de representações da infância. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v.37, n. 2, p. 141-150, abr.-jun 2015.

MASCHIO, E. C. F. A escrituração escolar nas colônias italianas de Curitiba: o que informam os mapas de frequência? CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

MASCHIO, E. C. F. Experiências comunitárias na organização das escolas étnicas italianas da cidade de Curitiba. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 52, p. 177-192, abr. – jun. 2014.

McCULLOCH, G. Novos rumos da História da Educação. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, n. 32, p. 121-138, set.-dez. 2013.

MENEZES, U. B. A História cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, n. 34, 1992, p. 9-34.

MIGUEL, M. E. B. A educação no Paraná Provincial: o que revelam os documentos. JORNADA DO HISTEDBR, 11. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2013.

MIGUEL, M. E. B. A História, a memória e as instituições escolares: uma relação necessária. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v. 11, p. 243-156, 2012.

MIGUEL, M. E. B. A institucionalização da instrução pública no Paraná: um estudo a partir de fontes. **Série Estudos (UCDB)**. Brasília, v. 25, p. 43-56, 2008.

MIGUEL, M. E. B. **Relatórios e ofícios da instrução pública no Paraná Provincial (1854-1889)**. 2. Vols. Vitória: SBHE, 2014.

MIGUEL, M. E. B.; SAIZ, P. G. A organização da escola primária pública no Paraná: período provincial. **Histedbr-online**. Campinas, v. 22, p.39-53, 2006.

MIGUEL, M. E. B.; KLENK, H. A instrução pública na Província do Paraná: reflexões a partir dos relatórios do período de 1854 a 1874. **Educare et Educere**. Cascavel, v. 4, p. 133-145, 2009a.

MIGUEL, M. E. B.; KLENK, H. O início da organização do ensino público na Província do Paraná (primeira década: 1854-1864). SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2009b.

MIGUEL, M. E. B.; REMÉDIOS, I. S. dos. Coletânea de relatórios da Instrução Pública na Província do Paraná, no período de 1854 a 1889. **Histedbr-online**. Campinas, n. 9, 2003.

MIGUEL, M. E. B.; WACHOWICZ, L. A.; NASCIMENTO, V. M. do. Instrução Pública Paranaense (1854-1889). SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2004.

MIGUEL, M. E.; MARTIN, S. D. (orgs.) **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP, 2004.

MIMESSE, E.; PALARO, L. As escolas femininas de instrução primária em São José dos Pinhais nos anos finais do século XIX. **Histedbr-online**. Campinas, n. 42, p.157-168, jun. 2011.

MOACYR, P. **A instrução e as Províncias**. 3 vol. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**: subsídios para a História da Educação no Brasil. (3 vol.) São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MOGARRO, M. J. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Proposições**. Campinas, v. 16, n. 1, jan.-abr. 2005, p. 103-116.

MORAIS, C. C. “Para aumento da instrução da mocidade de nossa Pátria”: estratégias de difusão do letramento na Vila de São João Del Rei (1825-1846). in: GOUVÊA, M. C. S. de; VAGO, T. M. (org.). **Histórias da educação**: histórias da escolarização. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004, p. 37-52.

MORTATI, M. R. L. João Köpke. In: FÁVERO, M. de L.; BRITO, J. (org.) **Dicionário de Educadores no Brasil da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

MUNHOZ, F. G. A Constituição de um corpus documental para o estudo da formação docente paranaense oitocentista (1830-1860). CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO AMERICANA, 9. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2009b.

MUNHOZ, F. G. Experiência docente de um padre mestre. Paranaguá - 1822 a 1862. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9. **Anais...** Lisboa: UL, 2012.

MUNHOZ, F. G. Experiência docente em circulação entre instituições imperiais e províncias Castro PR 1844 - 1863. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9. **Anais...** Toluca: CM, 2014.

MUNHOZ, F. G. Formação de professores de Primeiras Letras no 'Paraná' oitocentista. CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 17. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2009a.

MUNHOZ, F. G. Negociações, no campo da lei, no processo de incorporação dos professores ao grupo de funcionários públicos nas Províncias de São Paulo e do Paraná (1852-1869). SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 26. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011.

MUNHOZ, F. G. Relatórios de presidentes de província: fontes para o estudo da profissão docente no Paraná oitocentista. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8. **Anais...** São Luís: UFMA, 2010.

MUNHOZ, F. G. Formação de professores de primeiras letras no "Paraná" Oitocentista. 17º Congresso de Leitura no Brasil. **Anais...** Campinas, 2009.

NEVES, F. M. A Província paranaense e o ensino de História da Educação. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. **Anais...** Vitória: UFES, 2011b.

NEVES, F. M. Educação e instrução na Província do Paraná. In: GONDRA, J. G.; SCHNEIDER, O. (org.) **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial**. Vitória: EDUFES, 2011a, p. 397-424.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Projeto História**. São Paulo, n. 10, dezembro 1993, p. 7-28.

NUNES, C. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 1, p. 67-79, jan.-abr. 1996.

NUNES, C. I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil.(1500-1970). In: FARIA FILHO, L. M. de (org.). **Modos de ler, formas de escrever**. Estudos de História da Leitura e da Escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 11-28.

NUNES, C. Publicizando uma prática: a avaliação de trabalhos de história da educação. **Educação em Questão**. Natal, v. 24, n. 10, p. 91-109, 2005.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**. Caxambu, n. 5, p. 7-64, 1993.

NUNES, C. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 93, p. 51-59, mai. 1995.

NUNES, C. História da educação: espaço do desejo. **Em Aberto**. Brasília, n. 47, jul.-set. 1990, p. 37-46.

OLIVATO, L. **A educação nas independências da América: a circulação do plano de ensino mútuo (1810-1830)**. Jundiá: Paco Editorial, 2023.

OLIVEIRA, M. C. M. **O ensino primário na Província do Paraná (1853-1889)**. (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1982.

PERES, E. T. A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros escravizados no Brasil: as várias histórias dos “sem arquivos”. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v. 24, p. 1-32, 2020.

PERES, E. T. Ler, escrever e contar entre mulheres escravizadas: uma história a ser escrita. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, v. 22, p. 1-28, 2022.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

PETTITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PILOTTO, J. **A educação no Paraná (síntese sobre o ensino público elementar e médio)**. Brasília: INEP, 1954.

PINHEIRO, A. C.; CURY, C. E. (orgs.) **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial**. Brasília: INEP, 2004.

POLLOCK, L. A. Los niños olvidados. **Relaciones padres y hijos 1500-1900**. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

POMPÉIA, R. **O Ateneu**. São Paulo: Paulus, 2014.

QUINTANILHA, M. M. S. **A Educação e a ação político educativa do Imperador do Brasil D. Pedro II**. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? *Educar em Revista*. **Curitiba**, n. 18, 2001, p. 13-28.

RATACHESKI, A. Cem anos de ensino no Estado do Paraná. In: PARANÁ (org.). **1º Centenário da emancipação política do Paraná**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1954.

REVEL, J. A história ao rés-do-chão. In: LEVI, G. **A herança imaterial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

REVEL, J. Retornar ao acontecimento – um itinerário historiográfico. In: **Proposições: ensaios de história e historiografia**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009, p. 73-96.

ROCHA POMBO, J. F. da. **O Paraná no centenário 1500-1900**. Rio de Janeiro: Tipografia Leuzinger, 1900.

ROSIN, S. M.; ANTUNES, M. A. As “ideias psicológicas” sobre as condições de aprendizagem na Província do Paraná (1854-1889). **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 22, 1º sem. 2006, p.9-29.

SALOMON, M. Saber dos arquivos. In: SALOMON, Marlon (org.). **Saber dos Arquivos**. Goiânia: Edições Ricochete, 2011, p. 5-18.

SALVADORI, M. Â. B.; BICCAS, M. S. Editorial do dossiê História, Historiografia e Ideias Educacionais. **Horizontes**. Bragança Paulista, v. 23, n. 2, jul.-dez. 2005, p. 89-90.

SANTIROCCHI, Í. **Os ultramontanos no Brasil e o regalismo do Segundo Império (1840-1889)**. (Doutorado em História). Faculdade de História e Bens Culturais da Igreja da Pontifícia Universidade Gregoriana. Roma, 2010.

SANTOS, M. L. **A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890)** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SCHAFFRATH, M. A. Manuais e Livros didáticos para a escola normal de Curitiba (1870-1889): Desenhando a identidade do professor. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8. **Anais...** São Luís: UFMA, 2010.

SCHAFFRATH, M. A.; MIGUEL, M. E. B. Livros para a escola normal do Paraná: modelos e projetos que se viabilizam. EDUCERE, 10. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011.

SCHELBAUER, A. R. O estado da arte em história da educação no Brasil Império: mapeamento preliminar da produção do Histedbr nas Jornadas, Seminários e Revista online. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2005, cd-room.

SCHUELLER, A. F. M.; GONDRA, J. G. **Poder, educação e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWARCZ, L. M. **As Barbas do Imperador**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEBRÃO, G. D. **A educação dos negros na Província de Santa Catarina**: narrativas, expectativas, experiências (1850-1889). (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

SEBRÃO, G. D. **Presença/ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888)**. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

SILVA, N. S. Apendar a liberdade: reflexões sobre projetos e práticas de escolarização de escravos, libertos e ingênuos no Paraná (1871-1888). **Revista Vernáculo**. Curitiba, v. 28, p. 149-185, 2015.

SILVA, N. S. Escravos, Libertos e ingênuos na escola: instrução e liberdade na Província do Paraná. ENCONTRO ESCRAVIDÃO

E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 6. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013a.

SILVA, N. S. Festa da Instrução e da Liberdade: abolicionismo e instrução pública no Paraná na década de 1880. ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 7. **Anais...** Curitiba, UFPR, 2015.

SILVA, N. S. Instrução e trabalho: a experiência dos ingênuos no Paraná (1871-1888). ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PR. **Anais...** Londrina: ANPUH, 2012.

SILVA, N. S. Instrução, trabalho e liberdade: escravos, libertos e ingênuos nas escolas públicas do Paraná provincial. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 27. **Anais...** Natal: UFRN, 2013b.

SILVA, N. S. **O “Batismo da Instrução”**: projetos e práticas de instrução formal de escravos, libertos e ingênuos no Paraná Provincial. (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

SILVA, V. L. G. da; PETRY, M. G. **Objetos da escola**: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina, séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

SIMÃO, G. **T. Fanny Paul Volk**: pioneira na fotografia de estúdio em Curitiba. (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

SIMÕES, R. H.; FRANCO, S. P. Arquivos, fontes e historiografia capixaba: tecendo espaços/tempos de reflexão, produção, socialização e investigação histórica da educação no Espírito Santo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3. **Anais...** Curitiba: SBHE, 2004.

SOUZA, G.; ANJOS, J. J. T. dos. Rememorando a escola e seus objetos: a cultura material escolar e memórias de infância. CON-

GRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8. **Anais...** Maringá: UEM, 2015.

SOUZA, G.; ANJOS, J. J. T. dos; BARBOSA, E. B. L. O Arquivo Público paranaense: possibilidades para a pesquisa em história da educação no período provincial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.39, n. 3, p. 627-643, jul.- set. 2013.

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

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária paranaense (finais do século XIX, início do século XX). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. **Anais...** Goiânia: SBHE, 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Escolarização e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926). REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. et al. Fontes para o estudo histórico das práticas corporais escolares e a constituição da educação física escolar no estado do Paraná. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 1, p.145-158, 2003.

TAMBARA, E. **Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil**. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

TANURI, L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 14, p. 61-88, mai-ago 2000.

TEIXEIRA, G. B. **Compêndios autorizados, saberes prescritos: uma análise da trajetória dos livros nas escolas da Corte Impe-**

rial. (Relatório de Pesquisa). Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Curitiba: Copyflet, 2009.

VALDEZ, D. E. A. (orgs.). **Dicionário de autoras(es) de cartilhas e livros de leitura no Brasil (Século XIX)**. Goiânia: Cegraf-UFG, 2023.

VECHIA, A. A Deutsche Schule de Curitiba de 1867 a 1889: do evangelho à germanidade. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

VECHIA, A. A Deutsche Schule de Curitiba: recriando a cultura pedagógica germânica. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5. **Anais...** Aracaju: SBHE-UNIT, 2008b.

VECHIA, A. A Deutsche Schule e a formação das crianças e jovens curitibanos de 1867 a 1889. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2014.

VECHIA, A. A formação dos professores para o magistério público primário em Curitiba; 1853-1889. CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 14. **Anais...** Campinas: ALB, 2003b.

VECHIA, A. Cultura, currículo e diferença: o espaço escolar como locus de formação de identidades no Paraná Provincial. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 3, p.33-45, 2008a.

VECHIA, A. **Imigração e educação em Curitiba (1853-1889)**. (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, 1998.

VECHIA, A. O governo provincial e a educação dos imigrantes em Curitiba 1853-1889. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDU-

CAÇÃO NA REGIÃO SUL, 3. **Anais...** Porto Alegre: ANPED, 2000.

VECHIA, A. O Ensino elementar na Província do Paraná: a instrução para todos no discurso e na prática. **Quaestio (UNISO)**. Sorocaba, v.5, n. 2, p. 9-20, 2003a.

VECHIA, A. O plano de estudos das escolas públicas elementares na Província do Paraná: ler e escrever, para Deus e para o Estado. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 7, p.135-160, jan-jun 2004.

VEIGA, C. G. Escola pública para negros e pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 13, n. 39, p. 502-516, set.-dez. 2008.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Brasília: Editora UNB, 1998.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, D. G.; SILVA, V. L. G.; SÁ, E. (orgs.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2013.

VIEIRA, C. E. José Ricardo Pires de Almeida entre duas vocações: a política e a ciência. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 753-771, set.-dez. 2015.

VILELLA, H. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.

VILELLA, H. O. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. 26º ENCONTRO NACIONAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, 2003.

WACHOWICZ, L. A. **Relação professor-estado no Paraná Tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

WARDE, M. J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em Aberto**. Brasília, v. 3, p. 1-6, 1984.

XAVIER, L. N. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). In: SBHE (org.) **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 217-234.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

DEBULHAR

.



Acesse nosso site

Conheça o catálogo completo da Editora Debulhar.

www.editoradebulhar.com.br



Fale conosco por e-mail

Dúvidas, sugestões ou propostas editoriais.

debulhar@editoradebulhar.com.br



Fale conosco pelo WhatsApp

Atendimento direto e rápido.

(86) 9 8147-8117



Siga no Instagram

Bastidores, lançamentos e novidades da editora.

[@editoradebulhar](https://www.instagram.com/editoradebulhar)

Esta obra foi composta em fontes EB Garamond e Cinzel e
impressa para a editora Debulhar em julho de 2026.

Os arquivos constituem um dos principais pontos de partida para a escrita da História, mas somente ganham sentido quando interrogados por problemas, métodos e interpretações. Neste livro, Juarez José Tuchinski dos Anjos reúne pesquisas desenvolvidas ao longo de quase duas décadas para discutir três dimensões fundamentais do ofício do historiador da educação: os arquivos, as fontes e a historiografia. Combinando reflexão teórica, análise documental e balanços historiográficos, a obra evidencia como diferentes conjuntos documentais podem ampliar a compreensão sobre a educação no Brasil Império e renovar as interpretações consolidadas pela tradição. Destinado a pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores e leitores interessados na produção do conhecimento histórico, este livro oferece uma contribuição consistente para os estudos em História da Educação e, ao mesmo tempo, convida o leitor a refletir sobre os caminhos pelos quais o passado é transformado em conhecimento histórico.

ISBN 978-65-82009-08-2



9 786582 009082 >