

Thiago Fernando Sant'Anna

*GÊNERO, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO:
a experiência de escolarização de meninas e meninos na
Província de Goiás
(1827 – 1889)*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – Área de Concentração “Estudos Feministas e de Gênero”, Linha de Pesquisa “História das Mulheres e Epistemologia Feminista” – da Universidade de Brasília para obtenção do título de Doutor em História.

Orientadora: Profa. Dra. Diva do Couto Gontijo Muniz

BRASÍLIA
2010

Thiago Fernando Sant'Anna

**GÊNERO, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO:
a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás
(1827 – 1889)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília para obtenção do título de Doutor em História.

Área de Concentração: Estudos Feministas e de Gênero

Linha de Pesquisa: História das Mulheres e Epistemologia Feminista

Brasília, 29 de outubro de 2010

Banca Examinadora

Profa. Dra. Diva do Couto Gontijo Muniz – UNB/Brasília (presidente)

Profa. Dra. Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro – UFU/Uberlândia (avaliadora)

Profa. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante – PUC/Goiânia (avaliadora)

Profa. Dra. Vanessa Maria Brasil - UNB/Brasília (avaliadora)

Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira - UNB/Brasília (avaliadora)

Profa. Dra. Albene Mírian Ferreira Menezes – UNB/Brasília (suplente)

Ao vovô e à vovó, sujeitos constituídos por uma experiência de escolarização diferenciada, mas que projetaram, na escolarização dos/as filhos/as e dos/as netos/as, a superação dessas diferenças.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do curso de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade de Brasília, é legítimo o reconhecimento de que muitas pessoas foram indispensáveis. Dentre elas, ninguém foi mais significativa do que a Prof^a. Dr^a. Diva do Couto Gontijo Muniz, que assumiu nesses anos, com maestria e profissionalismo, o papel de professora orientadora. A ela direciono os maiores agradecimentos pela dedicação, pela confiança e pela persistência ao me dar condições para a produção desta tese.

Agradeço também às professoras que fizeram parte da minha banca de defesa de doutorado, bem como da qualificação – momento ímpar em que percebi os enormes desafios que tinha pela frente. Ressalto aqui os nomes das arguidoras: Prof^a. Dr^a. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante, Prof^a. Dr^a. Maria Elisabeth Ribeiro Carneiro, Prof^a. Dr^a. Susane Rodrigues de Oliveira, Prof^a. Dr^a. Vanessa Maria Brasil, Prof^a. Dr^a. Albene Mírian Ferreira Menezes e Prof^a. Dr^a. Tânia Navarro Swain. E agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, pela atenção que me foi dada durante o percurso, em nome da coordenadora Prof^a. Dr^a. Albene Mírian Ferreira Menezes.

Agradeço aos gestores dos arquivos públicos e particulares, lugares de memória, onde realizei os trabalhos de pesquisa de campo, sem os quais os documentos do passado se perderiam com o tempo. Dessa forma, reforço os meus agradecimentos às funcionárias do Arquivo Histórico Estadual de Goiás, em nome da sua diretora Carmem Lisita e das arquivistas Sueli, Sávvia e Meire (in memoriam). Agradeço também às/aos funcionários/as do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central, Antônio César e Euzébio de Carvalho pela sinalização de fontes indispensáveis ao trabalho. E também agradeço à historiadora Fátima Cançado, responsável pelos arquivos do Gabinete Literário e Frei Simão Dorvi, na Cidade de Goiás.

Agradeço também às/aos professoras/es da Universidade Federal de Goiás e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás pelo apoio que me deram durante minhas andanças por essas trilhas da história de Goiás. Destaco aqui o nome do Prof. Gonzalo Palácios e das Prof^{as}. Carla Agda e Gláucia Lélis, diretor do Campus Goiás e coordenadoras do curso de Serviço Social, respectivamente, pelo apoio nesta reta final de elaboração da tese e, em especial, agradeço à Prof^a. Maria Meire de Carvalho, por ter aberto possibilidades que me permitiram assumir o desafio de promover os Estudos Feministas e de Gênero na Cidade de

Goiás. E não posso deixar de registrar também meus agradecimentos ao Prof. Paulo Ribeiro e à Profª. Laís Machado (in memoriam), primeiros incentivadores das pesquisas realizadas desde a minha graduação. Agradeço aos/às professores/as do Centro Universitário Uni-Anhanguera, Profs. Raymar Leite Santos e Joveny Cândido Oliveira e, em especial, no Núcleo de Educação à Distância/NED, Mayra Caiado, Lorena Simonassi e Karina de La Cruz, pela solidariedade que manifestaram a mim ao longo do caminho. Agradeço também aos/às professores/as da Universidade Estadual de Goiás, da Unidade Cora Coralina, na Cidade de Goiás, que me oportunizaram vivenciar experiências acadêmicas significativas, em nome da Profª Balbina e das funcionários/as D. Léo, D. Jesa e Sr. Ademar. Agradeço também aos alunos e alunas com os/as quais compartilhei dados, teorias e perspectivas da pesquisa.

Agradeço a Lásara Helena e a sua família, que me incentivaram a enfrentar este desafio e por ter me apresentado a pessoas significativas no percurso.

Agradeço à *filha de Freud*, Ruskaya Rodrigues Maia, pessoa que, em meio a tantas desconstruções pós-modernas, pude contar para uma re-construção estruturalista da subjetividade e enfrentar os desafios que um curso de doutorado nos leva em termos da vida vivida.

Agradeço à Alda Alexandre, revisora do texto, que não mediu esforços para que o texto aqui apresentado alcançasse a qualidade desejada.

Agradeço aos amigos e às amigas que, ao longo da trajetória, foram indispensáveis, sobretudo nos momentos de conforto frente ao desafio de produção de uma tese como Euzébio Carvalho, Nilton Fé, Raquel Machado, Marlon Salomon, Rafaela Sudário, Maria Lemke, Cláudia Maia, Viviane Borges, Jaqueline Alves, Ramiris Soares. Agradeço também às amigas Silvéria Santos e Fabrícia Pimenta pelas experiências compartilhadas ao longo das aulas do doutorado.

Agradeço também à minha família em nome da minha mãe Lília e da minha irmã Thaísa, pela aposta nessa minha trajetória, por me fazer uma pessoa preocupada com as questões humanas da vida e atenta às relações de gênero que, desde a infância, me interpelaram.

Agradeço à Auristela, estimada companheira, pelo carinho, pela atenção, pelo criterioso cuidado na formatação final da tese e com quem tenho a sorte de poder dividir as angústias e as expectativas do que é ser professor no Brasil.

E, como cristão, agradeço a Deus.

“... já que as coisas existentes foram feitas, podem, com a condição que se saiba como foram feitas, serem desfeitas”. Michel Foucault, 1994.

RESUMO

Na presente tese, nosso objetivo é o de historicizar a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás no século XIX (1827-1889). Nosso argumento é o de que a escola funcionou como complexa tecnologia social de gênero, produtora/reprodutora dos efeitos de masculino/feminino em corpos, em comportamentos e em relações sociais. Nesse sentido, investigamos as estratégias e as técnicas discursivas mobilizadas no cotidiano escolar, de modo a domesticar, a modelar, a produzir corpos úteis, isto é, educados e civilizados segundo a lógica da partilha desigual de gênero: meninos pra cá, meninas pra lá! Na investigação feita, priorizamos um corpo documental formado por um conjunto de leis, de relatórios, de mensagens presidenciais relativos à instrução pública, de jornais, de literatura memorialística e de viagem, de mapas de frequência de alunos/as, de planos de aula, de fragmentos de livros didáticos e de termos de exames. Na análise realizada, utilizamos conceitos e perspectivas do pensamento da diferença, particularmente de Michel Foucault, bem como da teoria das representações sociais e da epistemologia feminista. Trata-se de abordagem interdisciplinar, ancorada no solo disciplinar da história, no esforço de mostrar como se deu a experiência diferenciada e desigual de escolarização das meninas, em relação à dos meninos, nas escolas de instrução pública primária da Província de Goiás.

Palavras-chave: História, Gênero, Escolarização, Diferença, Desigualdade, Província de Goiás.

ABSTRACT

In this thesis, our objective is to historicize the schooling experience of boys and girls in the Province of Goiás which occurred during in the 19th century (1827-1889). Our argument is that the school has worked as a complex social technology of gender, producing/replicating effects of male/female in bodies, in behaviors and social relations. In this sense, we investigated strategies and discursive techniques mobilized in daily school life, to domesticate, to model, to produce useful bodies, in other words, to educate and civilize individuals, according to the logic of unequal separation of genders: boys over here, girls over there! In research conducted, we selected a set of documents, including a set of laws, narratives reports, presidential messages concerning to public education, newspapers, memoirs and travel literatures, schools attendance records, lesson plans, fragments of textbooks and terms of exam. In the analysis carried, we used concepts and perspective of the theory of difference, particularly Michel Foucault, as well as the social representations theory and feminist epistemology. This is an interdisciplinary study, anchored in the discipline of history, in an effort to show how the differentiated and unequal experience of schooling between girls and boys happened in the primary school education of the public schools in the Province of Goiás

Key-words: History, Gender, Schooling, Difference, Inequality, Province of Goiás.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Gráfico 01 – Relação com Receita e Despesa com instrução pública (1872-1874)	98
Figura 02	Gráfico 02 – Proporcionalidade entre escolas masculinas e femininas na Província de Goiás (1831/1888)	107
Figura 03	Gráfico 03 – Relação entre as matrículas de alunos e de alunas nas escolas da Província de Goiás (1845-1888)	114
Figura 04	Arquitetura da sala de aula	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Mapa de receita e despesa com instrução pública primária e secundária das províncias do Império Brasileiro – 1872 – 1874	97
Tabela 02	Investimentos em Instrução Pública na Província de Goiás – 1877 – 1878	101
Tabela 03	Quantitativo de Escolas Públicas na Capital e na Província de Goiás – 1831/1888	106
Tabela 04	Quantitativo de Escolas e de Alunado da Província de Goiás – 1861	110
Tabela 05	Quantitativo de Escolas e Alunado na Província de Goiás – 1862	111
Tabela 06	Matrícula e Frequencia de Alunas e de Alunos na Província de Goiás – 1836/1880	115
Tabela 07	Quantitativo Populacional Brasileiro e Goiano – 1800/1900	116
Tabela 08	Quantitativo de Alunos e de Alunas Matriculados/as nas Escolas Públicas de Instrução Primária da Província de Goiás – 1872.	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CIVILIZAÇÃO, PROGRESSO E EDUCAÇÃO: O PROJETO POLÍTICO DE NAÇÃO DO IMPÉRIO	19
1.1 A educação como mola propulsora do progresso e da civilização	19
1.2 Educação e Imaginário Social	27
1.3 A lei de 15 de outubro de 1827: uma matriz de formação escolar sexualmente diferenciada	38
2 MENINOS PRA CÁ , MENINAS PRA LÁ: A MODELAGEM DA DIFERENÇA NA ESCOLA	49
2.1 Buscando sintonias e construindo diferenças: as orientações legais do Império e da Província de Goiás no século XIX.	49
2.2 A construção escolar do feminino e do masculino: a escola como tecnologia social do gênero	61
3 MAPEANDO UMA EXPERIÊNCIA: OS ESPAÇOS, OS DIRECIONAMENTOS E AS SIGNIFICAÇÕES DA ESCOLARIZAÇÃO EM GOIÁS	81
3.1 Entre a casa e a igreja: a localização das escolas de instrução primária na província	81
3.2 A instrução pública na província: uma cartografia dos espaços escolares	96
3.3 Na experiência de escolarização das meninas, a invenção da maternidade	123
4 “MATOS TÊM OLHOS E PAREDES TÊM OUVIDOS”: A ESCOLARIZAÇÃO VIGIADA	142
4.1 Grades que aprisionam: vigilância e cotidiano escolar	142
4.2 Castigar, persuadir e obedecer: os métodos de ensino.	160
4.3 Tornar-se disciplinado/a: sob os olhares e controles da vigilância hierarquizada	173
5 ESCOLA E PODER DISCIPLINAR: A NORMALIZAÇÃO DAS CONDUTAS	187
5.1 A Obrigatoriedade escolar	187
5.2 Os exames escolares: um dos aparatos do poder disciplinar	200
5.3 Os minúsculos observatórios da sociedade disciplinar nos goyazes	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
Fontes de Arquivos	220
Fontes Bibliográficas	229

INTRODUÇÃO

Historicizar a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás compreende o objetivo do presente estudo. O nosso argumento é o de que a escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás foi uma experiência sexualmente diferenciada e desigual ao ser informada pela lógica da partilha de gênero, que confere significados às diferenças corporais, atribuindo ao masculino maior importância do que ao feminino. Tal processo deu-se mediante o funcionamento da escola como complexa tecnologia social produtora/reprodutora do gênero, ou seja, o gênero como produto e processo de técnicas e estratégias discursivas mobilizadas e postas em ação no cotidiano escolar. Gênero, pensado, portanto, na acepção que lhe dá Teresa de Lauretis não como uma “propriedade de corpos nem algo existente a priori nos seres humanos, mas, como o conjunto de efeitos de feminino/masculino produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais”.

1

A pesquisa foi realizada, portanto, com o propósito de mostrar em que condições se construiu a experiência de escolarização de crianças na constituição de meninas e de meninos no interior das escolas primárias de instrução pública de Goiás. Construção, essa, que foi responsável pela transformação de crianças em meninos/alunos e meninas/alunas e por uma formação escolar que estabelecia para estas um destino e, para aqueles, possibilidades. Delimitamos o estudo ao período imperial e à Província de Goiás, entre os anos de 1827, quando foi promulgada a primeira lei geral de instrução pública pela Corte, e 1889, quando se encerrou a experiência monárquica, com a proclamação da República. Trata-se de um período em que meninas e meninos vivenciaram predominantemente a experiência de escolarização sexualmente diferenciada e praticada em espaços físicos separados, nas escolas masculinas e femininas da Província.

O desafio de historicizar tal experiência demandou que atentássemos para um conjunto de relações com outros atores sociais, tecidas em meio ao movimento de escolarização das meninas e dos meninos goianos/os – como mestres e mestras, pais e mães de famílias destas crianças, diretores de escolas, inspetores escolares e presidentes de província. Afinal, a escola daquele tempo, bem como a de hoje, não se encontrava fora da sociedade; pelo contrário,

¹ LAURETIS, Teresa de. Tecnologias do Gênero. Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 208.

encontrava-se informada por suas regras, seus valores, suas ideias, suas imagens e suas significações. No século XIX, ela era vista como propulsora do progresso e da civilização, integrando, portanto, “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.² Em outras palavras, uma formação discursiva da época.

Como ponto de partida, fomos interpelados por aspectos de ordem historiográfica, de ordem empírica e de ordem teórico-metodológica. No campo historiográfico, a rarefação de obras acerca da experiência de escolarização de meninas goianas levou-nos a indagar sobre os silêncios que a historiografia construiu sobre elas e, quando lhes davam visibilidade, não era pelo aspecto da leitura das representações de gênero.³ No campo empírico, em razão da invisibilidade das meninas, fomos instigados a manusear um corpus documental que rastresse a presença das meninas nas escolas da Província. No que se refere às questões teórico-metodológicas, apresentou-se indispensável o diálogo com as reflexões historiográficas e com a epistemologia feminista para historicização da experiência de escolarização, pois aquelas permitiram-nos perceber as relações de poder que atravessavam qualquer discurso, dentre eles, o historiográfico e o educacional, o lugar de fala daqueles que fizeram sua leitura, que deixaram suas versões sobre tal experiência. Tal aporte teórico foi importante, principalmente para evidenciar a natureza construída das diferenças de gênero operadas no espaço escolar.

Não há como não deixar de ressaltar que o nosso arsenal teórico-metodológico respaldou-se em três conjuntos de teorizações: as advindas dos Estudos Feministas e de Gênero, as localizadas no interior do pensamento do filósofo Michel Foucault e as operacionalizadas pela Análise do Discurso de matriz francesa. Não tomamos a teoria como ponto de partida para pensar a experiência de escolarização, mas para iluminar nossa leitura das fontes e para construir uma história daquela. Para isso, os conceitos de experiência, de gênero, de poder e de discurso foram substanciais à nossa argumentação, mas não foram usados como grades de aprisionamento, e sim como caminhos possíveis para pensar nosso objeto. Foi, portanto, a partir destes nortes que construímos a presente tese, expressa numa narrativa que, esperamos, tenha sido capaz de compor e dar sentido àquela experiência, já que está ancorada em um *corpus* empírico, em regras metodológicas, em um quadro nocional, e pautada no reconhecimento da subjetividade de tal construção na presença de “um olhar que

² ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 43.

³ Cf. SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. Historiografia Regional da Educação. *Revista do ICHL*. V. 4, n. 2, p. 285-302, jul/dez, 1984.

sabe tanto de onde olha quanto o que olha”.⁴ Isso porque os olhares, ao procurar “ver *através* um objeto multifacetado, cujos prismas permitem múltiplas abordagens”⁵, serão sempre leituras mediadas, indiretas, atravessadas por representações sociais que impedem e recusam a literalidade. Serão sempre leituras possíveis e relativas.

Por esses nortes, construímos a presente tese, atentos aos processos por meio dos quais a realidade é significada e, nela, as relações sociais são estabelecidas. Trata-se de operação em que, como assinala Foucault, é preciso, ao mesmo tempo, “distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem uns a partir dos outros.”⁶ Dessa forma, por meio da análise dos registros/documentos que nos informaram sobre práticas, pessoas, gestos, valores, idéias, representações e significações conferidas à escolarização das meninas no passado, procuramos apreender as condições de produção da experiência de escolarização de meninas e de meninos goianas/os, entre os anos de 1827 e 1889, questão primeira de nossa proposta de pesquisa. Por condições de produção compreendemos não o contexto social/político/econômico *a priori*, mas algumas, dentre as inúmeras, possibilidades de contextos/tramas oriundos da operação histórica. Além disso, e a esta análise relacionados, alguns questionamentos nortearam a pesquisa feita: como as meninas foram mencionadas e silenciadas na historiografia da educação do período? Não teriam frequentado as escolas? Como funcionavam as escolas da província goiana? Estariam elas submetidas à lógica do sistema sexo/gênero que ordenava a sociedade brasileira e goiana da época? Como funcionava o cotidiano escolar? A escola funcionaria como uma tecnologia social de gênero, produtora dos efeitos de feminino e masculino nos corpos das crianças/alunas e alunos?

Para responder a esses questionamentos, mergulhamos em “pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos”⁷, pensados e distribuídos em séries e nos dispusemos a analisá-los. Sabíamos, contudo, que as teorizações de Foucault⁸ não nos forneceriam um panorama sobre o contexto sócio-econômico e político que poderia anteceder a experiência de escolarização. Longe disso, percorremos pelas representações do nosso

⁴ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a História. In: _____. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 26.

⁵ GREGOLIN, Maria do Rosário. Olhares Oblíquos sobre o sentido no discurso. In: _____. BARONAS, Roberto (orgs). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, SP: Claraluz, 2001, p. 02-16. (Coleção Olhares Oblíquos).

⁶ FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: _____. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 05.

⁷ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia... Op. cit., p. 15.

⁸ VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 21. (Coleção Pensadores & Educação).

objeto para, a partir delas, fazer emergir suas condições de produção discursivas e imaginário-representacionais. Estas eram apenas condições de possibilidade do nosso objeto, circunscritas ao seu desenho realizado ao longo do texto.

A primeira série analisada foi a da legislação sobre a instrução pública da Província de Goiás. Trata-se de um conjunto normativo composto por leis, resoluções, decretos, regulamentos sobre instrução pública, dispondo sobre a criação de escolas, o estabelecimento de concursos e de salários de professores, a instalação de modalidades de ensino, a criação de edifícios, o orçamento para instrução pública. Enfim, todo um conjunto de prescrições quanto ao atendimento escolar na província, com as regras para ingresso e frequência escolar, currículos escolares, regime escolar, sistema disciplinar, material escolar, procedimentos de registros de matrícula e avaliação escolar.

Os relatórios dos Presidentes de Província e dos Inspectores, encaminhados à Assembléia Legislativa, e os documentos da Inspeção Geral de Instrução Pública compreendiam a segunda série analisada. Tais documentos nos informaram sobre funcionamento do sistema de ensino, público e privado, na Província de Goiás: modelos educacionais, a política educacional, exames escolares e alguns outros mecanismos de controle e vigilância do ensino, envolvendo alunos/as e também mestres e mestras, e até mesmo as famílias goianas.

A terceira série foi formada pelos jornais “Matutina Meiapontense”, “A Tribuna Livre”, “O Publicador Goyano”, “A Província de Goiás”, particularmente seus editoriais e notícias sobre educação e ensino, e pela literatura memorialística, provida de imagens e representações acerca da experiência de escolarização no século XIX. Juntamente a estes dois tipos de fontes, também consideramos alguns fragmentos de um livro didático, exercícios de alunos/as e planos de ensino. Além disso, consultamos literatura de viagem, particularmente os relatos de Saint-Hilaire e Emmanuel Pohl e a chorographia de Raimundo José da Cunha Mattos, no esforço de localizar as imagens das meninas nas escolas, a fim de mapeá-las, assim como suas práticas cotidianas.

Sob tais bases, empíricas e conceituais, historicizamos a experiência de escolarização das meninas e dos meninos, acessada mediante a leitura das práticas e das representações sobre o atendimento escolar, veiculadas nos discursos da época, inscritos em suas condições de produção. São construções que foram analisadas sob a ótica das relações de gênero e do poder disciplinar, ordenadores da escola e da sociedade da época, cuja economia operou na instituição do verdadeiro, do regime de verdade acerca da educação feminina e masculina na

Província de Goiás. A pesquisa evidenciou a produção de corpos femininos e masculinos conformados segundo modelo sexista de educação da época, constituído segundo a lógica da partilha binária de gênero que conferia ao masculino maior importância do que ao feminino. Gênero é representação que preside a partilha entre os sexos na escola, que responde pela transformação de crianças em meninas e meninos, em alunas e alunos. A escola era vista, portanto, como tecnologia social de gênero e funcionava como aparato do poder disciplinar. Esse poder, que, segundo Foucault, atravessa o tecido social, conforma corpos, gestos, comportamentos e normaliza condutas, possui uma dimensão imaginária que extrapola a representação negativa (repressiva, que cala, silencia, abafa) a que ele costuma ser associado, tendo como ponto fixo de localização o Estado e as instâncias sociais. Ele funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos que ordenam o social. Não está localizado em algo ou sob o controle de alguém; ele funciona como uma engrenagem.⁹

Para a composição do trabalho, estruturamos a tese em cinco capítulos. No primeiro capítulo, analisamos a rede discursiva em que se inscreveu, no plano geral, a experiência de escolarização das meninas e dos meninos na Província de Goiás. Com tal propósito, rastreamos significados da educação como mola propulsora para o progresso e a civilização, noções caras ao projeto político de modernização das elites políticas do Brasil Imperial. Nesse sentido, buscamos fazer com que emergissem algumas representações sociais da educação constitutivas do imaginário social da época. A lei de 15 de outubro de 1827 foi por nós analisada e entendida como matriz do atendimento escolar da época, orientadora das políticas públicas provinciais para a instrução primária. Políticas, essas, demarcadas pela lógica do sistema sexo/gênero que, por ser um “conjunto de acordos sobre os quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”¹⁰, estabeleceram currículos sexualmente diferenciados para as escolas, separando as meninas dos meninos no espaço físico escolar e na formação escolar proporcionada. Na perspectiva do sistema sexo/gênero, o biológico é “assumido como a base sobre a qual os significados culturais são constituídos”.¹¹

No segundo capítulo, adentramos na experiência de escolarização de meninas e de meninos na Província de Goiás por meio da análise das representações sociais de gênero

⁹ Sobre o conceito de poder em Foucault, Cf. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002; FOUCAULT, Michel. *Verdade de Poder*. In: *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

¹⁰ RUBIN, Gayle apud NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*. CFH/CCE/UFSC, V. 8, n. 2, p. 09-42, p. 11, 2000.

¹¹ NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*. CFH/CCE/UFSC, V. 8, n. 2, p. 11, 2000.

presentes na legislação e nos currículos escolares e que presidiram aquela experiência, de forma a produzir corpos e comportamentos masculinos e femininos. A legislação educacional, bem como os relatórios de presidente de província e da Inspetoria de Instrução Pública foram fontes privilegiadas onde buscamos estas informações. Procuramos mostrar o funcionamento da escola como uma complexa tecnologia produtora/reprodutora de gênero, em suas diversas práticas discursivas, isto é, práticas por meio das quais “as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas”¹², construindo termos a partir dos quais “compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta.”¹³ A escola percebida, portanto, como espaço político de alimentação/reafirmção de uma representação social que, ao ser internalizada e incorporada ao imaginário social, orientava e significava o modo de pensar e de agir do indivíduo e dos grupos, produzindo os efeitos de gênero nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais. Nesse contexto, enfim, a escola naturalizava construtos que não são determinados biologicamente, mas historicamente produzidos.

No terceiro capítulo, procuramos desenhar uma cartografia da experiência de escolarização na Província de Goiás, com o levantamento quantitativo de escolas masculinas e escolas femininas, de alunos e de alunas, bem como dos investimentos realizados no setor de instrução pública pelo governo provincial. Ao lado disso, atentamos para os significados atribuídos às localizações das escolas, à formação escolar proporcionada aos meninos e às meninas, e que reafirmava a imagem da “mãe de família” e da maternidade como “destinos” naturais de toda mulher.

No quarto capítulo, visitamos o cotidiano escolar, procurando identificar ali o funcionamento do poder disciplinar, expresso nos mecanismos de vigilância, de controle e de punição que presidiram as práticas escolares. Percebemos a escola como aparato do poder disciplinar, com suas práticas, em que todos/as eram hierarquicamente fiscalizados e, ao mesmo tempo, cada um se auto-fiscalizava, com vistas à normalização da conduta discente. Mapas escolares, literatura memorialística, exames escolares, fragmentos de um livro didático, planos de aula e atividades prescritas para alunos e alunas foram por nós considerados e analisados na localização daquela dimensão da experiência de escolarização das meninas e dos meninos.

¹² SPINK, Mary J. & MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary J. (Org.) *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortês, 2000, p. 45.

¹³ *Ibid.*, p. 41.

No quinto capítulo, procuramos adensar a análise da presença desse dispositivo disciplinar, atentando para o propósito da sanção normalizadora explicitado nas leis da obrigatoriedade escolar e nos exames escolares. Neste capítulo, identificamos diferentes estratégias e técnicas discursivas de modo a produzir “corpos úteis” ao aparelho disciplinar, domesticados, modelados em masculinos e femininos: educados, disciplinados, civilizados. Trata-se de processo que, possivelmente, não se resumiu ao espaço físico da escola, mas atravessou suas paredes e muros, submetendo outros atores sociais, todos eles inscritos no projeto de constituição da sociedade disciplinar na Província de Goiás.

Ao manusear os registros com suas construções e desconstruí-las a partir das categorias de análise priorizadas, conseguimos, por meio da narrativa histórica produzida, fazer com que emergissem as condições de produção/condições de possibilidades da experiência de escolarização de meninas e de meninos na Província de Goiás (1827-1889). Estas foram presididas pelo dispositivo disciplinar e por representações sociais que faziam a escola e toda sua teia discursiva funcionar como tecnologia social de gênero. Em suma, a experiência de escolarização foi processo que transformou, de forma diferenciada e desigual, pessoas em alunas e alunos. Foi processo que produziu/reproduziu a partilha de gênero operante na sociedade goiana e brasileira do oitocentos: meninos pra cá, meninas pra lá!

CAPÍTULO 1

CIVILIZAÇÃO, PROGRESSO E EDUCAÇÃO: O PROJETO POLÍTICO DE NAÇÃO DO IMPÉRIO

1.1 A educação como mola propulsora do progresso e da civilização

Dom Pedro Primeiro, por graça de Deus, e unânime aclamação do povo, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que, tendo-nos requerido os povos deste Império, juntos em câmaras, que nós quanto antes jurássemos e fizéssemos jurar o projeto de Constituição, que havíamos oferecido às suas observações para serem depois presentes à nova Assembléia Constituinte, mostrando o grande desejo que tinham de que ele se observasse já como Constituição do Império, por lhes merecer a mais plena aprovação, e dele esperarem a sua individual e geral felicidade política: Nós juramos o sobredito projeto para o observarmos e fazermos observar, como Constituição, que de ora em diante fica sendo deste Império, a qual é do teor seguinte:

[...]

Art. 179. A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

32) A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos

Em tom oficial, inscrito no sentido “positivo” da época como sinônimo de lei escrita e codificada do direito no século XIX ¹⁵, a Constituição do Império do Brasil estabelecia os princípios e as regras que ordenariam a sociedade imperial. Ao defini-los, imprimiam-se os contornos jurídicos gerais que definiriam as regras do jogo político, das relações sociais e econômicas, da organização institucional, das práticas culturais, enfim, do funcionamento da sociedade civil e suas relações com o Estado. O país era recém-independente, a nação estava em processo de construção e, em torno destes, havia o desafio e a preocupação em definir o cidadão brasileiro, seus direitos e seus deveres no novo contrato social. Assim, o artigo 179 da Carta Constitucional outorgada pelo Imperador Pedro I, em 1824, ao definir, com base nos princípios liberais, a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos, garantia-lhes, no inciso 32, instrução primária e gratuita.

Quem seriam esses cidadãos? De imediato, estavam excluídos os escravos, de ambos os sexos. O conjunto da população livre, por sua vez, encontrava-se dividido entre “cidadãos ativos” e “não ativos”, sendo aqueles os que realmente eram considerados cidadãos, com “direito a ter direitos”, em função, sobretudo, do critério censitário de possuir a renda mínima exigida de cem mil réis anuais e ser do sexo masculino. Os cidadãos não-ativos, embora não pudessem votar e nem serem votados, tinham direito de acesso ao ensino público. Quanto às mulheres, com posses ou sem posses, a participação na vida política do país estava-lhes vedada. Já o acesso ao atendimento escolar oferecido pelo Estado, um direito civil, não era proibido, embora houvesse um silêncio em torno disso no texto da Carta Magna. Teriam as meninas possibilidade de acesso à instrução pública?

Estender o direito de instrução pública a “todos os cidadãos”, de qualquer classe social, preenchia a imagem do destinatário – “para quem falava” – daquele texto, em contraposição à imagem do remetente – “quem falava” – o governo imperial. Assim, a nação em construção incluía o povo, de um lado, genericamente identificado “no masculino” e, imaginariamente, como integrante e formador do Império e da Nação; e, de outro lado, o Imperador, legitimado por Deus, pelo direito dinástico e pelo povo. Do texto, constavam os

¹⁴ BRASIL. *Constituição Política do Império*. Rio de Janeiro: Nacional, 1824. Disponível em: <<http://www.cmp.rj.gov.br/petro1/constituicao.htm>>. Acesso em: 10 out. 2007.

¹⁵ CASTRO, Flávia Lages. *História do Direito Geral e Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2007, p. 245-266 passim.

pressupostos de uma “homogeneização das relações sociais e o aplainamento de distinções por vezes radicais”¹⁶, pois, afinal, como ressalta Veiga, todos seriam contemplados pelo atendimento escolar proporcionados pelo Estado.¹⁷ Se não havia clivagem de classe social nesse direito de acesso à instrução pública, existia, porém, a de gênero, já que o sexo feminino não era sequer mencionado na lei. Trata-se de uma política de partilha desigual de gênero que responde, inclusive, por essa prática de silenciamento. Prática essa que fundamentava e reafirmava a naturalização das diferenças entre os sexos. Para Navarro Swain, é assim “que a história do Ocidente naturaliza as relações e funções atribuídas a mulheres e homens, recriando-as e desenvolvendo uma política do esquecimento, que apaga o plural e o múltiplo do humano”.¹⁸

As meninas, o sexo feminino, encontravam-se subsumidas no masculino genérico do texto Constitucional. Eram, assim, negadas, apagadas, masculinizadas, enfim, definidas a partir do referente masculino, universal, que toma o “homem”, branco, cristão, heterossexual como representante de toda a humanidade. Trata-se de um silêncio discursivamente produzido que precisa ser denunciado, questionado e desnaturalizado. De acordo com Orlandi, existem, pelo menos, duas formas de silêncio no discurso:

1. *Silêncio Fundador*, aquele que é necessário aos sentidos: sem silêncio não há sentido (haveria o muito cheio da linguagem). É o silêncio que existe nas palavras, que as atravessa, que significa o não-dito e que dá um espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar. O silêncio como horizonte, como iminência do sentido, é a respiração da significação para que o sentido faça sentido. 2. *Política do Silêncio*. Neste caso temos 2.1. *Silêncio Constitutivo*, que nos indica que para dizer é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre os outros sentidos e 2.2. *Silêncio Local, ou Censura*, que remete propriamente à interdição: apagamento de sentidos possíveis mas proibidos, aquilo que é proibido dizer em um certa conjuntura. As duas formas de silêncio acompanham qualquer discurso, qualquer processo de produção de sentidos. Mas elas funcionam de maneira diferente.¹⁹

¹⁶ VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 94.

¹⁷ *Ibid.*, loc. cit.

¹⁸ NAVARRO SWAIN, Tânia. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. In: _____ (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 49, 2000.

¹⁹ ORLANDI, Eni P. *Discurso e Texto*. Formulação e Circulação de sentidos. 2 ed. Campinas, SP; Pontes, 2005, p. 128.

Em seu “silêncio fundador”, o texto constitucional mantém o sossego das palavras, pois sem o silêncio delas não haveria condições para significar, por exemplo, o direcionamento de gênero das políticas públicas de instrução a serem adotadas ao longo do século XIX, período que foi importante na produção/reprodução e manutenção da ordem patriarcal. A construção discursiva do sujeito universal masculino, representante da humanidade, esconde, assim, justamente, a presença de sua outra metade, um apagamento e um silêncio reafirmadores da dominação masculina.

Um olhar positivista, isto é, comprometido com a literalidade das palavras e iludido quanto à correspondência direta entre as “coisas” e as “palavras”, imerso na impossível façanha de alcançar a essência daquelas, não perceberia, por meio da leitura do texto da Constituição, “os tipos de discurso que ela (a sociedade) acolhe e faz funcionar como verdadeiros”.²⁰ Tampouco recusaria privilegiar a construção sócio-discursiva de um referente universal/masculino. Escolhemos um rumo diverso para pensar nosso tema, para construir nosso objeto de estudo. Optamos pelo diálogo entre a História e os Estudos Feministas, pois esse aporte teórico nos possibilita pensar diferentemente a história e nos permite também libertá-la de esquemas prévios, redutores do social. Com efeito, como assinala Muniz, uma vez que a epistemologia feminista possibilita

[...] evidenciar as relações de poder constitutivas da produção dos saberes, desmistificam-se as noções de objetividade e neutralidade, pressupostos de veracidade do conhecimento científico, revelando o que naquelas estava oculto ou invisível: sua dimensão particularista, ideológica, racista e sexista. No caso dos “estudos da mulher”, “estudo das mulheres” ou “história das mulheres”, os deslocamentos propostos são promissores com seu investimento na desnaturalização das identidades sociais e sexuais e na atenção à dimensão relacional do movimento configurador das diferenças sexuais.²¹

Sob tal aporte, é possível dizer que a Constituição de 1824, inscrita na formação discursiva do século XIX, não escondia por trás de seu discurso supostamente neutro, cidadão e imparcial, “sua dimensão particularista, ideológica, racista e sexista”. Longe disso, o projeto para forjar e formar a nação, a identidade nacional e a identidade cidadã incluíam como

²⁰ FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 12.

²¹ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Sobre Gênero, Sexualidade e o Segredo de Brokenback Mountain: uma história de aprisionamentos. In: STEVENS, Cristina M. T.; NAVARRO SWAIN, Tânia. *A construção dos corpos: perspectivas feministas*. Florianópolis: Mulheres, 2008, p. 120.

referente o sujeito masculino, branco e livre, “dotado de hábitos comedidos e racionais, pré-requisitos para a conquista de seus direitos individuais”²². O projeto de nação, essa “comunidade imaginada”²³, encontrava-se atravessada pela lógica da partilha desigual do gênero, já que não se reconhecia às mulheres o espaço e o lugar de fala como sujeitos políticos e históricos. A análise de Veiga reafirma esse silenciamento e essa exclusão, ao assinalar que

[...] o termo *nação* passou a fundamentar o poder político que organiza uma comunidade de indivíduos dotados de liberdades e de direitos e unificados por uma mesma tradição cultural. A referência inclui uma idéia de pertencimento que ultrapassa o território geográfico ou a religião e se fixa na lealdade aos princípios unificadores de um povo: leis, língua, hábitos e comportamentos. Como não poderia deixar de ser, e logo veremos, a educação terá um papel destacado na formação da consciência nacional dos povos.²⁴

Na leitura da autora, o projeto de construção da nação e de formação do Estado Nacional encampava “uma comunidade de indivíduos”, cidadãos ativos e não-ativos do texto constitucional. A educação teria um papel estratégico na formação desses cidadãos, de ambos os sexos, na construção da “consciência nacional dos povos”. Nesse processo, Faria Filho destaca o recorte de classe social no atendimento escolar oferecido pelo Estado, ao ressaltar que “instruir as “classes inferiores” era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação”.²⁵

Em outra direção reflete Muniz, em seu estudo sobre a educação na sociedade mineira oitocentista. A autora não estabelece uma relação tão simplificada entre a escolarização e o projeto modernizador do Estado Imperial, pois interpreta a experiência de escolarização a partir das redes de saberes e dos poderes existentes no tecido social da época. Para a historiadora havia

²² VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 94.

²³ Cf. ANDERSON, Benedict. *Imagined communities: reflexions on the origin and spread of nationalism*. London: Verso, 1983.

²⁴ VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 86.

²⁵ FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2003, p. 137.

[...] um pensamento compartilhado com aquelas [elites dirigentes] quanto à necessidade e importância da disseminação da educação escolar como estratégia básica de controle da “degeneração da raça”. O entendimento comum era de que, por meio de uma educação pautada por rígidos princípios morais e religiosos, seria possível exercer tal controle, uma vez que esta permitiria erradicar sobrevivências culturais consideradas abomináveis e “abrir caminho ao progresso e à civilização”. Abomináveis, sobretudo, porque identificadas com manifestações das raízes culturais negras, disseminadas entre as camadas populares, que comprometiam a imagem do país perante as nações “civilizadas”.²⁶

Enquanto “estratégia civilizatória”, o projeto educacional do governo imperial deve ser lido e visto sob suspeita quanto às suas pretensões humanitárias, liberais e cidadãs, já que esteve atrelado às concepções hierarquizadoras de classe, raça, sexo/gênero no que concerne ao direito de cidadania. A “comunidade de indivíduos dotados de liberdades e de direitos e unificados por uma mesma tradição cultural”, a “idéia de pertencimento”, a “formação da consciência nacional dos povos” bem como atributos definidos na construção da identidade nacional, como sugere o texto anteriormente mencionado de Veiga, não nos aponta para um projeto político tão harmonioso e pacífico assim. Ao contrário, são “construções passageiras, fluidas, com poucos esporádicos”²⁷, onde as redes de poder e os jogos de interesse se escondem e são mantidos.

Mapear alguns significados da noção de cidadania no texto constitucional nos permite pensar a respeito dos jogos de saber e de poder que presidiram o projeto de construção da identidade nacional, ancorado inclusive na estratégia da difusão da escolaridade no país recém-independente. A noção de cidadania, como foi assinalado, era limitada às pessoas de igual condição social, incluindo uns e excluindo outros, e sendo, portanto, demarcada por hierarquizações. Assim, a classificação de “cidadão não-ativo” estabelecia uma distinção de classe entre este e a de cidadão ativo, de quem era exigido um estágio civilizador efetivado na escolarização proporcionada pelo Estado para então subir de posição. Trata-se de posição da qual estavam excluídas as meninas/mulheres, já que a importância de sua escolarização era menor do que a conferida aos meninos/homens. Não era casual, desta forma, o quadro geral do reduzido número de escolas femininas nas províncias do Império Brasileiro.

²⁶ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB; FINATEC, 2003, p. 51.

²⁷ NAVARRO SWAIN, Tânia. Identidade, para que te quero? In: GONÇALVES, Ana Teresa et al. (Orgs.). *Escritas da História: intelectuais e poder*. Goiânia: UCG, 2004, p. 43.

Rastrear significados construídos em torno da noção de cidadania, naqueles anos imperiais, demanda-nos, por exemplo, percorrer também o artigo 6º. da Constituição do Império Brasileiro, que assim prescrevia:

Art. 6º São cidadãos brasileiros:

1º) Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação.

2º) Os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Império.

3º) Os filhos de pai brasileiro, que estivesse em país estrangeiro, em serviço do Império, embora eles não venham estabelecer domicílio no Brasil.

4º) Todos os nascidos em Portugal e suas possessões que, sendo já residentes no Brasil na época em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, aderiram a esta expressa ou tacitamente pela continuação da sua residência.

5º) Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua religião. ²⁸

Ser cidadão no Brasil Imperial, como podemos perceber, abrangia uma noção hierarquizada, pautada pelo local de nascimento, pela adesão à causa de independência, ou pela naturalização. Além desses critérios, vários outros, como os de classe social, de escolaridade, de raça, de gênero, de condição civil e religiosa cuidavam de demarcar as distinções entre cidadãos e não cidadãos na sociedade fluída da época, vincada pela divisão primeira entre pessoas livres e escravizadas, entre “brasileiros” e “portugueses”. A homogeneidade requerida para a construção da Nação e da identidade brasileira dar-se-ia por vários mecanismos – como a cidadania e a instrução pública. Cidadãos educados e civilizados formariam a nação, construída por eles e a partir de um repertório comum de valores, ideias, costumes, comportamentos, hábitos, língua, memória e história. E a escola, a instrução pública, seria um dos espaços privilegiados para esse amálgama, para a construção de uma nação civilizada.

Uma massa de pessoas livres e pobres, por não possuírem atributos além da própria liberdade, encontrava-se assim destituída do direito de votar e ser votada nessa sociedade ordenada segundo os princípios liberais e ambíguos de cidadania. Os escravos, que para os

²⁸ BRASIL. *Constituição Política do Império*. Rio de Janeiro: Nacional, 1824. Disponível em: <<http://www.cmp.rj.gov.br/petro1/constituicao.htm>>. Acesso em: 10 out. 2007.

administradores do Estado não passavam de coisas ²⁹, estavam excluídos de tal direito, despossuídos, portanto, dos direitos definidos como inalienáveis a todo ser humano, dentre eles a liberdade, inclusive, de frequentar a escola pública. Tal proibição não significava, porém, que estivessem totalmente ausentes dela, como mostram recentes estudos sobre o tema. ³⁰ No entanto, em termos gerais, o percurso em direção à cidadania, via instrução pública, compreendia, prioritariamente, as pessoas brancas e mestiças livres e do sexo masculino.

As restrições de classe, de gênero, de condição civil quanto ao acesso à cidadania e à instrução pública teriam existido durante o século XIX, nas diversas províncias do Império, dentre elas, a de Goiás. Segundo Silva, em seu estudo sobre a escola primária goiana no século XIX,

[...] as matrículas, até a abolição, eram franqueadas apenas às pessoas livres. Ao lado dos escravos, impedidos que estavam, também, de frequentar escolas públicas os portadores de moléstias contagiosas e os não vacinados. Libertos os negros, deveriam, ao lado dos brancos, compor o contingente a povoar as salas de aula. No entanto, destituídos da mais elementar tradição escolar, vivendo numa falta quase total de meios pecuniários que lhes possibilitassem arcar com as despesas da educação da prole, e sem contar com maiores oportunidades oferecidas pela sociedade, o analfabetismo era o natural no meio dos recém-libertos. Em geral, aos bancos escolares acorria a classe média e a alta da sociedade. Nos bons tempos, os mais aquinhoados davam-se até ao luxo de designar uma mucama para acompanhar os filhos à escola. Cuidado levado religiosamente a termo quando se tratava de acompanhar uma menina. ³¹

A autora reafirma construções consensuais na historiografia da educação brasileira, como a da ausência de escravos nas escolas, além da ausência de meninas. Não existiam, assim, na província goiana, escolas femininas? O Regulamento de Instrução Pública, instalado pelo Ato de 9 de abril de 1884, previa em seu artigo 32º. que fossem excluídos da matrícula

²⁹ Sobre o debate historiográfico que trata a questão da escravidão, cf. QUEIRÓZ, Suely. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

³⁰ Cf. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2003, p. 325-346. Cf. SCHUELER, Alessandra Frota M. de. A imprensa pedagógica e a educação de escravos e libertos na Corte Imperial: impasses e ambiguidades da cidadania na revista Instrução Pública (1872-1889). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 4, p. 13-25, jan./dez. 2005.

³¹ SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e Renovação Educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975, p. 78.

“os que soffrerem moléstias contagiosas”, “os menores de 7 annos e maiores de 14”, “os que não tiverem sido vaccinados” e “os escravos”, sem qualquer referência ao sexo feminino.³² Já o Regulamento da Instrução Primária da Província de Goiás, instalado pelo ato de 11 de fevereiro de 1887, reiterava as mesmas exclusões, com exceção das delimitações em torno da idade escolar que excluía “os menores de 7 annos e maiores de 18”.³³

Excluídas pelo enunciado generalizante da Constituição de 1824, as meninas, subsumidas no masculino genérico, estavam também excluídas da legislação provincial, embora tenham sido criadas escolas femininas para lhes dar acesso ao atendimento escolar proporcionado pelo Estado, em número bem mais reduzido do que o oferecido aos meninos. Assim, embora com uma inclusão marcada pela política de silêncio, pelo não-dito e pelo masculino generalizante, as meninas ingressaram nas escolas primárias goianas. Ao nos reportarmos à Joan Scott e à Teresa de Lauretis, para quem os sujeitos “são constituídos através da experiência”³⁴ e a experiência “é o processo pelo qual, para todos os seres sociais, a subjetividade é construída”,³⁵ crianças foram transformados/as em alunos e alunas, meninos e meninas, na experiência de escolarização do século XIX. Como teria sido tal experiência? Como esta experiência, através de situações e posições que lhes são conferidas, constituiu-os/as enquanto sujeitos, meninos e meninas? É o que nos propomos a investigar na presente pesquisa.

1.2 Educação e Imaginário Social

Ao longo do século XIX, na Província de Goiás, a instrução pública foi sublinhada como condição de acesso à pretendida posição de país civilizado, com progresso material e moral. Nos relatórios e nas mensagens trocadas entre os presidentes de província e as

³² ACTO de 9 de Abril de 1884. Regulamento de Instrução Pública. Escola Normal. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³³ ACTO de 11 de Fevereiro de 1887, redando Regulamento para a Instrução primaria da Provincia. Regulamento para Instrucção Primária da Província de Goyaz. Goyaz: Typographia Provincial, 1887. Arquivo da sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³⁴ SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da et all (Orgs.) *Falas de gênero*. Teorias, análises, leituras. Florianópolis: Mulheres, 1999, p. 27.

³⁵ LAURETIS, Teresa de. *Alice doesn't*. Bloomington: Indiana University Press, 1984, p. 159.

assembleias legislativas, encontramos alguns desses sentidos, que tomavam a “instrução” como “o ponto de partida”, como “base em que deve assentar o edifício social”.³⁶ Assim, por exemplo, em relatório apresentado à Assembleia Provincial, em 1858, o presidente da província, Dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira destacou que

Avaliando devidamente o immenso alcance que tem sobre os destinos da sociedade a instrução publica, especialmente em um paiz livre, onde todos os cidadãos são chamados a intervir na direção da vida politica e social, tendo-me preocupado muito com esse ramo da administração, sem que todavia pudesse ainda atinar com os meios de eleva-lo rapidamente ao grão de prosperidade, que é para desejar-se.

Com effeito, senhores, não conheço nas sociedades modernas interesse algum que deva ser anteposto aos da instrução e educação do povo. Sendo ella a condição essencial de todo e verdadeiro progresso e felicidade publica, justificados estão previamente todos os disvelos e sacrificios, que empregardes em melhora-la.³⁷

Como se vê, algumas das imagens afirmadas/reafirmadas para significar a instrução pública em Goiás reforçavam sua importância para o progresso, para a felicidade pública, para a modernização da sociedade. Nessa matriz discursiva, encontramos ainda as significações atribuídas à experiência de escolarização, à moralidade e ao ambiente higiênico que deveriam nortear o funcionamento das escolas e da ação educacional. Afinal, “se o Estado obriga o pae de familia a mandar seu filho para a escola, deve ter bons professores, e escolas em condições hygienicas e moralizadas”³⁸, como definia o Presidente da Província de Goiás, Dr. Aristides de Souza Spinola, em relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, em março de 1880.

Igualmente nos jornais da Província, as imagens e as representações dessa formação discursiva eram também veiculadas e disseminadas, como na “Tribuna Livre”, periódico de

³⁶ RELATORIO que a' Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1845 o Exmo. Presidente da mesma Provincia Dr. José de Assis Mascarenhas. Goyaz: Typographia Provincial, 1845, p. 06-07. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1845-1849. Goiânia: UCG, 1996, p. 16-17. v. 4.

³⁷ RELATORIO apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz na Sessão ordinária de 1858 pelo Exmo. Presidente da Provincia Dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira. Goyaz: Typographia Goyazense, 1858, p. 12-14. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997, p. 139-141. v. 7.

³⁸ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola. Presidente da Província à Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º. de Março de 1880. Goyaz: Typographia Provincial, 1880, p. 22-29. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001, p. 32-39. v. 13.

tendência liberal, que veiculou um artigo de Félix de Bulhões sobre a transformação do Liceu em escola normal, no qual este reconhecia que “teremos um instituto senão a par do que se poderia desejar, ao menos ao nível dos reclamos mais urgentes do progresso e civilização da nossa sociedade”.³⁹

Também significativo, o texto “A Educação da Mulher”, sem autoria, publicado no jornal “Tribuna Livre”, em 20 de agosto de 1881, em que se associava à imagem da educação as de progresso, modernização e civilização, relacionadas à até então não suposta imagem de “emancipação da mulher”. Afinal, como isso poderia ser possível numa “sociedade moderna” distanciada das modernas sociedades européias e norte-americanas cujas mulheres àquela época, 1881, já lutavam pela igualdade de direitos, pela emancipação da tutela masculina? Segundo o autor ou a autora da matéria,

É notavel o incremento que vae tomando em todos os payzes civilizados a generosa Idea da emancipação da mulher.

[...]

Estas idéas são filhas do egoismo e ignorancia do homem e, como preconceitos sociaes anachronicos, hão de desaparecer totalmente com o pgresso das luzes.

Os factos attestam que a capacidade intellectual da mulher è igual a do homem.

E quem hoje poderá duvidar dos elevados dotes do espirito da mulher?

[...]

Hoje geralmente se reconhece que a mulher tem o direito de instruir-se, de conquistar titulos scientificos; em alguns payzes discute-se a intervenção nos negocios publicos. Não está longe o dia em que todos os seus direitos serão proclamados e em que ella poderá concorrer com o homem em todos os cargos, profissões e posições sociaes.⁴⁰

Ao postular o direito das mulheres de acesso à instrução, à conquista de “títulos científicos”, ressaltando a igualdade de “capacidade intelectual” e a importância de sua escolarização para o progresso do país, o/a autor/a enfoca a educação feminina como espécie de passaporte para a emancipação das mulheres. Assim, do silêncio do texto constitucional de 1824 à defesa explícita do direito das mulheres de acesso à instrução em 1881, a circulação de enunciados em defesa da emancipação feminina torna perceptível uma virada insuspeitada para os padrões da época, no que tange às relações de gênero.

³⁹ BULHÕES, Félix. Instrução Secundaria. *A Tribuna Livre*: órgão do Club Liberal de Goyaz, Goiás, p. 1-2, 11 jun. 1881. Arquivo microfilmado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

⁴⁰ A EDUCAÇÃO da Mulher. *A Tribuna Livre*: órgão do Club Liberal de Goyaz, Goiás, p. 1-4, 20 ago. 1881. Arquivo microfilmado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

Nas significações dadas à escolarização de meninas, tal como a dos meninos, encontramos as imagens de progresso, de modernização e de civilização, construções caras ao projeto político pensado para o país sob o regime monárquico. São representações presentes no imaginário social da época, compartilhado pelas elites políticas empenhadas em tornar o país uma nação que se encaixasse nos moldes europeus. Esse imaginário, tal como foi pensado por Castoriadis, era o elemento

[...] que dá à funcionalidade de cada sistema institucional sua orientação específica, que sobredetermina a escolha e as conexões das redes simbólicas, criação de cada época histórica, sua singular maneira de viver, de ver e de fazer sua própria existência, seu mundo e suas relações com ele, esse estruturante originário, esse significado-significante central, fonte do que se dá cada vez como sentido indiscutível e indiscutido, suporte das articulações e das distinções do que importa e do que não importa, origem do aumento da existência dos objetos de investimento prático, afetivo e intelectual, individual ou coletivos.⁴¹

Sob tal referência, podemos perceber que os sentidos atribuídos à educação, à instrução pública, à escolarização de meninas e de meninos existem a partir da criação de uma ordem imaginária que orienta a funcionalidade de cada sistema institucional. Assim, emerge a articulação entre educação, progresso, modernização e civilização como orientação estruturante da “maneira de viver, de ver e de fazer a própria existência”⁴² da sociedade brasileira do século XIX e, por desdobramento, da sociedade goiana do período. No discurso de passagem do antigo para o novo, de sociedade colonial para sociedade monárquica, a educação feminina era vista e significada como importante, sinônimo de emancipação das mulheres e civilização da sociedade. Sob tal ótica, imaginário e simbólico estão intrinsecamente associados, pois, “o imaginário deve utilizar o simbólico, não só para “expressar-se”, mas “para “existir”, enquanto, inversamente, “o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária”, ou seja, “a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é. [...] É finalmente a capacidade elementar e irredutível de evocar uma imagem”.⁴³

Para Castoriadis, as relações sociais são percebidas como “instituições”, já que são socialmente sancionadas e “só podem existir no simbólico, são impossíveis fora do simbólico

⁴¹ CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Renaud. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 175.

⁴² CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Renaud. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 175.

⁴³ *Ibid.*, p. 154.

em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica”.⁴⁴ E a escola, as práticas escolares, assim como as sociais, não estão fora dessa rede simbólica. Nessa mesma direção reflete Navarro Swain, ao assinalar que o imaginário encontra-se “em toda formação social como solo elementar de sua construção, traçado simbólico que organiza as forças constitutivas de um sistema histórico determinado”.⁴⁵

O entendimento compartilhado entre setores das elites goianas era o de que a difusão da instrução pública entre meninos e meninas daquela sociedade impulsionaria a província e o país em direção à civilização, com a modernização de seus costumes, modos e comportamentos, com a ampliação dos espaços de sociabilidade entre os sexos e também com o progresso material e moral. Observa-se, assim, que a idéia de civilização incluía a de progresso e de modernização, processada sob os vieses da moralização e da higienização da sociedade, proporcionada principalmente pela escola, pelo atendimento escolar à população da província.

Evocar uma imagem remete-nos ao campo das representações sociais por elas formado. Representação social percebida, na acepção dada por Jodelet, que a entende como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.⁴⁶ Trata-se de “sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros”.⁴⁷ Tais saberes orientam nossas ações no mundo ao nomearmos, definirmos e significarmos os diferentes aspectos e dimensões de nossa realidade diária. São elas que nos permitem interpretar o mundo, tomar decisões e posicionarmo-nos na realidade social. Elas são social e culturalmente produzidas e seu objetivo é justamente o de instituir o real em seus aspectos social e individual, orientando comportamentos e práticas sociais. A pesquisa feita mostrou-nos imagens e representações de gênero que presidiam as práticas cotidianas na sociedade goiana do século XIX, dentre elas, as práticas escolares. O espaço escolar orientado por essa lógica de gênero opera como espaço produtor/reprodutor de corpos masculinos e femininos, participando, enfim, desse sistema que responde pela partilha binária e desigual de gênero.

A pesquisa mostrou-nos ainda uma concepção e uma prática de escolarização pública informadas por representações e por um imaginário social em que as imagens de educação, de

⁴⁴ Ibid., p. 142.

⁴⁵ NAVARRO SWAIN, Tânia. Você disse imaginário? In: _____ (Org.). *História no plural*. Brasília: UnB, 1994, p. 55.

⁴⁶ JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 22.

⁴⁷ Ibid., loc. cit.

progresso, de civilização e de modernização estão associadas e sexualmente demarcadas. Elas ancoram o projeto de construção da nação brasileira, constituída sob a lógica da partilha de gênero. São matrizes de inteligibilidade que são criadas e reiteradas, ao tomarem os investimentos em torno da instrução pública, “a magna questão do dia”, significada discursivamente como “a primeira condição social”⁴⁸, como um “grande movimento social que se experimenta e executa por toda parte, para, educando o povo, em todas as suas diversas camadas sociais, abrir mais vastos horizontes ao aperfeiçoamento humano em todas as suas relações de vida, quer physica quer moraes”.⁴⁹

A preocupação com o progresso moral e material, com o aperfeiçoamento físico e moral do ser humano, via educação, é construção ancorada em um tempo social e cultural em que predominam as concepções científicas e evolucionistas do século XIX.⁵⁰ Nestas, figuram os pressupostos de que a sociedade, tal como a natureza, transforma-se sob a lógica evolutiva, sendo que suas mudanças representariam a passagem de um estágio inferior para outro superior. Tal mudança evolutiva, em direção ao progresso e à civilização, garantiria a sobrevivência das sociedades e a dos indivíduos aptos, sendo que a educação seria um dos principais meios para desenvolver aptidões. Inscrita no âmbito desse imaginário que faz “existir” a instrução pública sob a ótica científica e evolucionista dos estágios de desenvolvimento social e dos mais aptos, encontra-se a visão do Presidente da Província de Goiás, Aristides de Souza Spínola, explicitada em mensagem dirigida à Assembléia Provincial, em 1879. Segundo ele,

O mais digno objecto da cogitação dos brasileiros é, depois da emancipação do trabalho, a emancipação do espírito captivo da ignorância. Sob o ponto de vista da propria instrução elementar, (e não fallemos do estudo das sciencias) nosso povo *não entrou ainda na orbita do mundo civilizado*.⁵¹

⁴⁸ RELATORIO apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cicero de Assis, Presidente da Provincia em o 1º. de Junho de 1871. Goyaz: Typographia Provincial, 1871, p. 7. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999, p. 73. v. 11

⁴⁹ RELATORIO apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis, Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1875. Goyaz: Typographia Provincial, 1875, p. 28-29. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1875-1879. Goiânia: UCG, 1999, p. 16-17. v. 12

⁵⁰ Segundo Lília Moritz Schwarcz, “de um lado, o positivismo era nessa época o único conjunto formal de princípios reconhecido e, por outro, o evolucionismo social de Spencer penetrava de maneira forte, como que justificando toda a estrutura social vigente”. Cf. SCHWARCZ, Lília M. *Retrato em Branco e Preto: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 51.

⁵¹ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola, Presidente da Provincia à Assembleia Provincial de Goyaz no dia 1º. de Junho de 1879. Goyaz: Typographia Provincial, 1879, p. 15-22 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias*

Como dirigente “esclarecido pelo saber”, o presidente não se vê como integrante desse “povo” brasileiro, que “não entrou ainda na orbita do mundo civilizado”, mas imbuído da tarefa de conduzi-lo ao “mundo civilizado”, via atendimento escolar proporcionado pelo Estado do qual ele é o principal dirigente. Daí sua preocupação com a situação precária desse atendimento escolar, quando reclama da pouca frequência de alunos e de alunas nas escolas elementares. Ele manifesta sua preocupação com o futuro da província e da nação, pois a instrução pública, significada como uma das condições para a modernização, o progresso e a civilização, apresentava-se precariamente instalada e com reduzido número de alunos e de alunas. Segundo aquele governante, era necessário e indispensável

[...] infiltrar em todas as camadas sociais a crença dos benefícios da instrução, abrir gosto pelo estudo, mostrar a todos os paes, responsaveis pelo futuro de seus filhos, que tornão-se reos de crimes gravissimos deixando que elles fundadores de futuras famílias, fiquem sepultados na ignorancia. Se não instruis a mocidade, esta terra está inevitavelmente condemnada a decadencia.

No grande certamen, diz o Exm. Sr. Ministro do Imperio, que apresenta a vida moderna em seus variados aspectos e manifestações é fraco todo aquelle que não possui uma certa somma relativa de conhecimentos e succumbirá necessariamente em concurrencia com os que se dedicão a mesma carreira ou exercem o mesmo ramo de actividade, dispondo d’este elemento essencial de successo. Em qualquer carreira, - diz um escriptor – a supremacia será sempre dos mais intelligentes, dos mais instruidos.⁵²

A pouca frequência às escolas públicas era creditada pelo governante ao desinteresse das famílias pela educação de seus filhos e suas filhas. Além da lei da obrigatoriedade escolar, cumpria inculcar em todas as camadas sociais a importância da educação escolar, a “crença dos benefícios da instrução”. Assim, ele conclamava as famílias da sociedade goiana a cumprirem seu dever para com a escolarização de seus meninos e de suas meninas. Segundo o presidente, somente pela escolarização seria possível evitar que a província fosse

Goianas. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1875-1879. Goiânia: UCG, 1999, p. 247-255 passim. v. 12.

⁵² RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola, Presidente da Provincia à Assembleia Provincial de Goyaz no dia 1º. de Junho de 1879. Goyaz: Typographia Provincial, 1879, p. 15-22 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1875-1879. Goiânia: UCG, 1999, p. 247-255 passim. v. 12.

“condenada a decadência”. O “controle da degeneração da raça”⁵³, na leitura do governante e das elites letradas da época, mostrava-se indispensável para a construção da nação e passava pela educação, pelo atendimento escolar proporcionado pelo Estado.

A difusão da instrução pública era vista como estratégia para arrancar o país do atraso, retirá-lo do conjunto das nações pobres e bárbaras e colocá-lo entre as ricas e civilizadas, alinhando-o, portanto, às modernas nações européias e à norte-americana. Sinal disso é a referência no relatório do referido Presidente Spínola de que “vasto e complexo assumpto da instrucção publica não é difficil invocar theorias, que tem sido brilhantemente sustentadas nos Estados-Unidos e na Allemanha”.⁵⁴ Afinal, como nos ensina Orlandi, o que é dito codifica uma mensagem sobre o que foi dito antes, em outros lugares. Os dizeres não são, “apenas mensagens a serem decodificadas”, mas

[...] efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.⁵⁵

O que é dito sobre instrução pública remete-nos ao que não é dito ali, mas que faz parte de suas condições de produção. Remete-nos, assim, às ideias de modernidade, civilização, progresso e construção da nação, imagens e significações usadas na tessitura do projeto político do Brasil Imperial. Elas, como informa a Constituição de 1824, são reiteradas nos diferentes discursos governamentais e educacionais do século XIX. Constrói-se uma memória acerca da educação e de seu papel na construção de nação, projetada como moderna, civilizada, com progresso material e moral. Orlandi ressalta a importância da memória e seu efeito de sentido ou interdiscurso, isto é, o que foi dito antes, os acontecimentos passados:

⁵³ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB; FINATEC, 2003, p. 51.

⁵⁴ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola. Presidente da Província à Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º de Março de 1880. Goyaz: Typographia Provincial, 1880, p. 22-29. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001, p. 32-39 passim. v. 13.

⁵⁵ ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 30.

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do preconstruído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.⁵⁶

Considerar a educação inscrita na formação discursiva de seu contexto implica considerá-la “numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.⁵⁷ Assim, a noção de instrução pública não podia ser desvinculada do projeto civilizador e construtor da nação, daí ser identificada como “estratégia civilizatória”, tal como faz Faria Filho. Também Muniz ressalta esta posição estratégica da educação no projeto de modernização e de civilização do Brasil do século XIX. Tal projeto comporia a formação discursiva de onde emergiriam os dizeres e significados sobre a instrução pública. Segundo a historiadora,

Modernização entendida como projeto das elites dirigentes cujo propósito maior consistia em impulsionar o Brasil em direção ao “novo”, à “civilização” ou, como assinala Chalhoub, “no sentido da constituição de uma ordem social burguesa”. Uma ordem cuja construção processou-se no contexto social da consolidação do capitalismo, no incremento da vida urbana, que oferecia novas alternativas de convivência social, na reorganização das vivências familiares e doméstica, do tempo e das atividades femininas. Enfim, um conjunto de transformações significativas que responderiam pela instauração de um novo estilo de vida, o estilo burguês.⁵⁸

Educação, modernização, progresso e civilização, segundo o ethos burguês, compunham o modelo de organização da sociedade brasileira, tal como arquitetado no projeto de construção da nação sob a égide da Monarquia. A instrução pública seria o caminho priorizado para essa mutação. Seria preciso construir todo o aparato funcional para o atendimento escolar, regulado por normas e leis, provido de recursos materiais e humanos e também de instrumentos de controle, de vigilância e de punição, os quais serão analisados posteriormente. Tal aparelhamento institucional deveria ser capaz de operar a transformação

⁵⁶ Ibid., p. 31.

⁵⁷ Ibid., p. 43.

⁵⁸ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. O Império, o piano e o ensino da “miserável música” em Minas Gerais do século XIX. In: COSTA, Cléria Botelho; MACHADO, Maria Salete Kern (Orgs.). *Imaginário e história*. Brasília: Paralelo, 1999, p. 129-130.

buscada, a que transformava indivíduos rudes e ignorantes em pessoas civilizadas e polidas, dignos da designação de cidadãos e cidadãs.

Após a promulgação da Constituição, os esforços em torno da definição dos princípios e das diretrizes do atendimento escolar resultaram na aprovação da lei de Instrução Pública, de 15 de outubro de 1827. Nessa, seus princípios orientadores encontravam-se pautados em concepções liberais de educação e de instrução primária da experiência européia, desatrelada, portanto, da realidade brasileira daquele momento, em que os quadros docentes mal conheciam e sequer dominavam os métodos de ensino propostos. Tratava-se de concepções informadas por um pensamento em que se fundiam tradições do antigo regime, do iluminismo e do ideário da modernidade capitalista. Conforme Kuhlmann Júnior,

A escola primária desenvolveu-se de maneira distinta das demais instituições de educação popular, pois, embora sua expansão mais significativa tenha ocorrido durante a segunda metade do século XIX, ligava-se também às tradições do Iluminismo e da Revolução Francesa e aos seus ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. Assim, ao lado da vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa da universalização do ensino, que promoveria a educação moral para todas as classes, assim como seria um instrumento de cidadania e de fornecimento dos conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial.⁵⁹

Inscrita nessas perspectivas, a instrução pública e gratuita para todos os cidadãos brasileiros, assegurada pela Constituição de 1824, não buscava, aqui, “normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação”, pois manteve o trabalho escravo e este não era objeto de normalização de conduta já que se excluía os escravos do atendimento escolar. De modo geral, a teoria e a prática dos homens liberais que governavam o país, e que visavam “substituir as instituições coloniais por outras mais adequadas a uma nação independente”⁶⁰, incluíam um projeto e uma política educacional que conferiam à instrução pública a posição e o papel de transformar pessoas em meninas e meninos, em cidadãs e cidadãos educados, isto é, civilizados.

⁵⁹ KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 73. v. 2.

⁶⁰ COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7 ed. São Paulo: Unesp, 1999, p. 131.

A manutenção da escravidão na ordem monárquica revela as ambiguidades e os limites do liberalismo e da modernização à brasileira. Segundo Wolkmer, como elemento indispensável à vida cultural no império brasileiro, o liberalismo “acabou constituindo-se na proposta de progresso e modernização superadora do colonialismo, ainda que admitisse a propriedade escrava e convivesse com a estrutura patrimonialista de poder”.⁶¹ Nessa direção, de acordo com Costa,

Contrariamente ao que se tem sugerido às vezes, o compromisso das elites brasileiras com as idéias liberais não foi um simples gesto de imitação cultural, expressão de uma cultura colonial e periférica subordinada às idéias e aos mercados europeus. O liberalismo não foi um simples capricho das elites brasileiras, e os *slogans* liberais não foram usados meramente como símbolos do *status* “civilizado” dos que os invocavam, se bem que para alguns tenham sido apenas isso. Para a maioria, no entanto, as idéias liberais eram armas ideológicas com que pretendiam alcançar metas políticas e econômicas específicas.⁶²

As reflexões de Costa nos permitem, portanto, perceber a adoção do liberalismo menos do que “simples gesto de imitação cultural”, e provavelmente como “armas ideológicas”, mas também como formação discursiva mobilizada pelas elites brasileiras para alcançar suas metas. Dentro desta, incluía-se a extinção de práticas identificadas com o passado colonial que possibilitassem a aquisição de novos hábitos e costumes, como o de consumo de produtos e serviços, via escolarização dos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

O liberalismo convinha aos interesses das elites brasileiras porque compunha a rede de sentidos, ou seja, a formação discursiva que inscrevia seus membros como sujeitos históricos e políticos, que se arrogavam a função, inclusive, de modelos e de condutores da nação. O liberalismo integrava, assim, as condições de produção do discurso educacional do período. Orlandi define as condições de produção como o contexto sócio-histórico e ideológico de onde emergem os sentidos.⁶³ Tal “contexto”, no entanto, não é dado *a priori*, mas é constitutivo do objeto de investigação, fazendo parte dele e emergindo junto dele, com suas memórias, seus esquecimentos, suas situações e suas posições na ordem do discurso.

⁶¹ WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 10.

⁶² COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República...* Op. cit., p. 134.

⁶³ ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 30.

A construção da nação, todavia, era projeto que dividia as elites, pois não havia consenso quanto ao arranjo institucional que melhor atendesse aos diferentes interesses locais e regionais.⁶⁴ Mesmo depois que se construiu um consenso em torno da monarquia constitucional, permaneceram sérias divisões entre as elites quanto aos rumos e encaminhamentos da política e administração imperiais. Conforme Costa,

A organização do sistema educacional, a legislação agrária, a abolição do tráfico de escravos, a liberdade de imprensa, a naturalização de estrangeiros, o recrutamento militar, a liberdade de culto, a organização de conselhos provinciais e municipais, a composição do poder judicial: estes eram alguns dos pontos que dividiam os representantes em dois grupos opostos, um liberal e outro conservador.⁶⁵

Reunidos, finalmente, em torno de projetos comuns de construção da nação e de superação dos entraves coloniais em direção à ordem burguesa, liberais e conservadores, todavia, dividiam-se quando a questão eram os rumos da política educacional do Império, pois alguns defendiam a obrigação do Estado de assegurar a educação ao cidadão, enquanto para outros ela deveria ser deixada por conta da iniciativa privada, laica ou religiosa, com a interferência mínima do Estado. Essa divisão esteve presente nas discussões sobre educação no século XIX.⁶⁶

Escolarizar via atendimento estatal ou particular significava garantir que a transição de uma sociedade tradicional para a moderna se processasse dentro da ordem e da legalidade, sem perigo para a propriedade e livre de maiores problemas causados pela anarquia dos levantes populares.⁶⁷ Escolarizar significava construir futuros cidadãos e cidadãs e, por

⁶⁴ Cf. CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial*. 4 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

⁶⁵ COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7 ed. São Paulo: Unesp, 1999, p. 145.

⁶⁶ Cf. SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2ª. ed. Rev. e ampl. Campinas. SP: Autores Associados, 2008, (Coleção memória da educação); OLIVEIRA, A. de Almeida. *O Ensino Público. Obra destinada a mostrar o estado, em que se acha, e as reformas que exige a instrução publica no Brazil*. Vol. Único. Maranhão, 1874; BARBOSA, Rui. *Obras Completas de Rui Barbosa. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*. Vol. X, Tomo III. Ministério da Educação e Saúde: Rio de Janeiro, 1947.

⁶⁷ VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2003, p. 103. Sobre o medo das elites em relação à levantes de escravos, Cf. AZEVEDO, Célia Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites. Século XIX*. São Paulo: Annablume, 2004.

efeito, a nação brasileira, fundada nos princípios da ordem burguesa: patriarcal, androcêntrica, heterossexual, cristã e capitalista.

1.3 A lei de 15 de outubro de 1827: uma matriz de formação escolar sexualmente diferenciada

Ao propor soluções para o problema da sociedade brasileira, formada por uma “ilha de letrados cercada por um mar de analfabetos”,⁶⁸ as políticas públicas educacionais do governo imperial investiram mais na promulgação de leis e no estabelecimento e substituição de métodos do que na criação de escolas e na formação de quadros profissionais que pudessem nelas atuar. Afinal, eram iniciativas que demandavam menor custo e, além disso, criavam a ilusão de permanente investimento dos poderes executivo e legislativo na questão que, pretensamente, era de interesse da nação.

Até a lei de 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a lei geral de instrução pública, as escolas brasileiras eram ainda regidas conforme a legislação portuguesa. Como o Ato Adicional de 1834 transferiu às províncias a competência e a responsabilidade pelo atendimento escolar de nível primário, em Goiás, após essa data, foi produzida uma extensa legislação com vistas a normatizar o atendimento escolar. Composta de leis, regulamentos, atos e decretos, esta legislação encampava diversos aspectos da instrução pública, desde criação de escolas, salários dos professores/as, provimento de cadeiras, organização do ensino, currículo escolar, material e frequência, métodos de ensino, inspeção e disciplinas escolares. Todo o universo escolar era, então, objeto de minuciosa legislação que definia as regras também no que tange ao orçamento provincial para instrução pública, às despesas com a instrução de alunos pobres, às reformas educacionais, à restauração de escolas, à aquisição de material escolar.

O ano de 1827 foi significativo para a instrução pública, pois se estabeleceu a lei emanada do governo imperial, de 15 de outubro de 1827, conhecida como Decreto-Lei de Instrução Pública, o primeiro ordenamento legal sobre instrução primária do Império que

⁶⁸ CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial*. 4 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003, p. 63.

orientaria as ações públicas e privadas sobre instrução primária no país. Da referida lei constavam as diretrizes orientadoras para o atendimento escolar, firmado no princípio da universalidade, do direito ao ensino público e gratuito a todo cidadão. Foi ela a direção primeira sobre o assunto e da qual resultaram as seguintes, sendo que sua aplicabilidade não se deu uniformemente e nem ao mesmo tempo em todas as províncias do Império. De acordo com Ana Maria Moura Lins,

Mesmo que a Constituição de 1824 tenha declarado gratuita a instrução primária em todo o Império e que a *Carta de Lei* de 1827 haja instruído todas as províncias em torno das medidas para efetivar as ações necessárias para alcançar tal objetivo, vale destacar que, na província de Alagoas, somente a partir de 1834, com o Ato Adicional da Reforma Constitucional, através da qual as assembleias provinciais ganharam autonomia e obrigação de criar, organizar, legislar e fiscalizar a educação, a carta de 1827 se tornou presente.⁶⁹

A Lei de 15 de outubro de 1827 definia alguns nortes, em seus dezessete artigos: a criação de Escolas de Primeiras Letras em cidades, vilas e lugares que fossem “populosos”; as competências dos presidentes de Província, Câmaras e Conselhos Gerais no que tange ao atendimento escolar primário; as condições materiais para o funcionamento das escolas; salário de professores; a expectativa quanto ao estabelecimento do método de ensino mútuo; sistema disciplinar para professores/as e alunos/as. Também normatizava as disciplinas a serem ensinadas e aprendidas pelos/as alunos/as:

Dom Pedro, Por Graça de Deos, e Unânime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Súbditos que a Assembléa Geral Decretou e Nos Queremos a Lei seguinte.

Art.1º. Em todas as Cidades, Villas, e Lugares mais populosos haverão as Escolas de Primeiras Letras, que forem necessárias.

Art. 2º. Os Presidentes das Províncias, em Conselho, e com audiência das respectivas Câmaras, em quanto não tiverem exercicio os Conselhos Geraes, marcarão o numero, e localidades das Escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos, e remover os

⁶⁹ LINS, Ana Maria Moura. O Método Lancaster. Educação elementar ou adestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria. (Orgs). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupef, 1999, p. 88-89.

Professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.⁷⁰

Como podemos perceber, nos dois primeiros artigos da lei programou-se uma proposta de difusão do ensino por meio das Escolas de Primeiras Letras no Brasil, tendo como requisito básico a quantidade populacional e não a condição de cidade, vila ou povoado. Também, por estes artigos, delegava-se ao nível provincial, aos presidentes de província e com audiência das respectivas câmaras, a competência e a responsabilidade pela criação de escolas e provimentos das cadeiras.

O atendimento escolar obrigatório encontrou, portanto, na lei de 1827, suas delimitações jurídicas, geográficas e populacionais voltadas para esquadrihar a rede de produção de sentido em torno da instrução pública de meninas e meninos, assim como também foram definidas suas táticas, disposições, manobras, técnicas e percepções quanto às práticas e representações tecidas na experiência de escolarização. Seu texto regeu no plano geral, em tese, o atendimento escolar no Brasil e tal processo não se deu de forma aleatória e desprovida de regras de funcionamento. Longe disso, foi um processo calcado em diretrizes e regras de funcionamento aspirantes a reger o atendimento escolar no Império Brasileiro, cuja cena discursiva foi construída em torno da figura do Imperador, que a rubricava – *quem fala* – em direção aos súditos – *para quem fala*.

Enquanto um mecanismo de regulação e de gestão da vida e de seus processos no interior da experiência de escolarização, a lei de 15 de outubro perfazia a montagem de um aparelho de controle da escolarização, uma tecnologia na arquitetura de um dispositivo que visava disciplinar a instrução pública. As leis que se seguiram a ela, não há como negar, funcionavam, dentro desse “dispositivo histórico”, como “tecnologias políticas”, ou seja, como técnicas de discurso que produzem efeitos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais, de forma a politizá-los.

Historiadores/as divergem quanto aos efeitos da lei de 1827. Assim, segundo Villela, após o início da vigência do “estatuto” de 1827, teve início um processo de homogeneização, unificação e hierarquização da instrução pública, diferentemente da fase anterior, dos mestres régios portugueses, que foram enviados ao Brasil nos séculos XVII e XVIII, com a finalidade

⁷⁰ BRASIL. Lei geral de instrução pública, de 15 de outubro de 1827. *Lex*: collecção das Leis do Imperio do Brasil, desde a Independência. 1826 a 1829, Ouro Preto, v. 2, 1830. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

de exercerem a profissão docente.⁷¹ Já Veiga, embora reconheça a posição de referência da lei, discorda de seu efeito homogeneizador no que tange aos métodos de ensino. Conforme esta autora,

Essas prescrições legais, no entanto, não foram aplicadas de modo uniforme nem ao mesmo tempo em todas as províncias – embora a lei de 1827 tenha servido como referência para legislações locais. Além disso, apesar da indicação do método mútuo em lei, era permitida a aplicação dos métodos individual e simultâneo.⁷²

Como entre o prescrito e o praticado existia uma grande distância, não há como não concordar com Veiga e discordar de Villela quanto à homogeneização de métodos de ensino e também quanto ao cumprimento do Estado de sua obrigação legal de atendimento escolar. No caso da Província de Goiás, como foi assinalado por Bretas, durante o governo de Lino de Moraes (1827-1831), foram criadas as primeiras 20 cadeiras de escolas de primeiras letras na província. Criaram-se também duas escolas de meninas, uma para Natividade e outra para a capital, a Cidade de Goiás.⁷³ Isso porque a lei de 15 de outubro previa, em seu artigo 11º. que “haverão escolas de meninas nas Cidades, e Villas mais populosas, em que os Presidentes, em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”.⁷⁴ Todavia, até 1831, havia um número reduzido de escolas, aquém das necessidades da província e do projeto político de criação e expansão da instrução pública. De acordo com Bretas,

[...] 24 cadeiras de escolas de primeiras letras já tinham sido criadas, pelo Conselho Geral da Província, e aprovadas pela Corte, incluídas nesse número as seis antigas escolas régias, que então foram transformadas em escolas de ensino mútuo. Essas escolas se achavam em funcionamento com professores interinos, exceto duas (Traíras e Natividade), mas funcionavam mal, sem interesse de seus poucos alunos e dos professores, desalentados estes pelas freqüentes transformações por que passavam.⁷⁵

⁷¹ VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2003, p. 100.

⁷² VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 154.

⁷³ BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 129. (Coleção Documentos Goianos, 21).

⁷⁴ BRASIL. Lei geral de instrução pública, de 15 de outubro de 1827. *Lex: collecção das Leis do Imperio do Brasil, desde a Independência. 1826 a 1829, Ouro Preto, v. 2, 1830*. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

⁷⁵ BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 130. (Coleção Documentos Goianos, 21).

Nesse conjunto, é visível a disparidade entre o quantitativo das escolas masculinas, 22, para apenas 2 femininas, sendo que, nesse período, a população feminina se equilibrava à masculina. Seria a escola um bicho papão que afugentava as meninas? As famílias não se empenhavam ou não tinham meios para enviar suas filhas às escolas? São questões que nortearam nossas investigações, pautadas por essa primeira evidência de que não se conferia socialmente à alfabetização das meninas, a mesma importância dada à alfabetização dos meninos.

Várias dificuldades ocorreram na implementação da instrução pública, dentre elas a própria indefinição de competências, a falta de recursos, as longas distâncias, o isolamento, a falta de docentes, sobretudo habilitados. Só após 1834, com a clara definição das transferências de competências de atendimento escolar para as províncias, é que os governos provinciais levariam a cabo a tarefa do atendimento escolar público e gratuito.

Como estava definido na lei, a escola, que também recebia o nome de “aula”, era geralmente constituída de uma só turma, regida por um único professor ou professora,⁷⁶ com alunos do mesmo sexo e com diferentes níveis de escolarização, daí o uso do método mútuo, definido na lei, alternado com o individual e o simultâneo. Funcionava quase sempre em casa do próprio mestre ou mestra ou em casa alugada por este/a, que era depois ressarcido/a por tal custo. Segundo relatório do presidente Dr. Januário da Gama Cerqueira, apresentado à Assembléia Legislativa, também o próprio Estado adquiria os imóveis para a realização das aulas, como foi o caso de uma escola feminina na Cidade de Goiás, em 1859:

Por conta d’aquella subvenção mandei tambem comprar um predio que deve servir para as duas aulas do sexo feminino da capital, e determinei que fossem prestados aos demais professores as quantias indispensaveis para alugueis de casas, em que possam commodamente funcionar as suas respectivas escolas.⁷⁷

⁷⁶ SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e Renovação Educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975, p. 121.

⁷⁷ RELATORIO apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinária de 1859 pelo Exmo. Presidente da Província Dr. Januário da Gama Cerqueira. Goyaz: Typographia Goyaense, 1859, p. 35. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997, p. 242. v. 7.

Mas o quê e como se ensinava nas escolas de primeiras letras? Como, a partir do ensino de um conjunto de conteúdos curriculares, crianças seriam transformadas em meninas e meninos, em alunas e alunos? Antes da lei de 1827, na escola primária ensinava-se “apenas ler, escrever e contar (as quatro operações somente), e o Catecismo”.⁷⁸ A nova lei teria introduzido algumas mudanças, muitas delas só implementadas bem mais tarde, como a criação de escolas femininas, como foi a situação da Cidade de Goiás, quando a primeira mestra de escola pública feminina, Maria Romana da Purificação, só foi aprovada em concurso em 2 de agosto de 1832.⁷⁹ Os artigos 6º. e 12º. da lei de 1827 podem nos ser esclarecedores sobre o currículo escolar, quem ensinava e para quem ensinava:

Art. 6º. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações d'Arithmetica, pratica de quebrados, decimaes, e proporções, as noções mais geraes de Geometria pratica, a Gramática da Língua Nacional, e os princípios da Moral Christã, e da Doutrina da Religião Catholica, e Apostólica Romana, proporcionados à comprehensão dos meninos, preferindo para as Leituras a Constituição do Império, e a História do Brasil. [...]

Art. 12º. As Mestras, alem do declarado ao Art. 6, com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrucção de Arithmetica só às suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas, que servem à economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes, em Conselho, aquellas mulheres, que sendo Brasileiras, e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do Art. 7.⁸⁰

O artigo 6º. da Lei de Instrução Pública de 1827 introduzia mudanças quanto à formação escolar básica, pois, além do ler, escrever e contar, incluía o ensino de geometria e gramática da língua nacional, princípios da moral cristã e a formação política e civil, como o ensino de leitura pautado nos textos da Constituição do Império e da História do Brasil. Instruir implicava preparar o aluno para aquisição de habilidades cognitivas, motoras e intelectuais, de forma que ele tivesse uma formação intelectual, moral e religiosa com a aquisição dos conhecimentos universalmente sistematizados. Também incluía a formação do caráter, pautada em princípios morais, éticos e religiosos.

⁷⁸ BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 135. (Coleção Documentos Goianos, 21).

⁷⁹ *Ibid*, p. 137.

⁸⁰ BRASIL. Lei geral de instrução pública, de 15 de outubro de 1827. *Lex: collecção das Leis do Imperio do Brasil, desde a Independência. 1826 a 1829, Ouro Preto, v. 2, 1830*. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

O acesso à instrução se dava via experiência de escolarização processada no cotidiano escolar. Por meio dessa experiência, operava-se também a educação de corpos, comportamentos e relações sociais. A escola, ao proporcionar o ensino de disciplinas diferenciadas segundo o sexo, conforme estava disposto no Decreto-lei de 1827, em seu artigo 12º., funcionava como uma tecnologia social capaz de produzir “corpos dóceis”/corpos disciplinados e modelados em masculino e feminino, ou seja, segundo o gênero.

Interessante notar que a construção discursiva da diferença não acobertava a condição salarial das mestras que, segundo o art. 13º. “vencerão os mesmos ordenados, e gratificações concedidas aos Mestres”,⁸¹ regulados, no artigo 3º., “de duzentos mil réis a quinhentos mil réis anuais: com atenção às circunstâncias da população, a carestia dos lugares e o farão presente à Assembléa Geral para a aprovação”.⁸² Havia uma nítida divisão de gênero nos currículos escolares, mas não no pagamento de salários. Se, por um lado, as mestras ocupavam, em seu fazer, posições significativas na construção das diferenças de gênero, graças à sua atuação na condução de um currículo sexualmente diferenciado, por outro lado, isso não significava que elas estivessem em condição diferente e desigual perante os mestres no que concernia aos salários, galgando provavelmente respeito semelhante aos dos mestres. Ambos teriam o provimento, a nomeação e o exercício de sua profissão regulamentado pelos artigos 7º., 8º., 9º., 10º. e 14º. do decreto de 1827:

Art. 7º. Os que pretenderem ser providos nas Cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho, e esses proverão o que for julgado mais digno, e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º. Só serão admittidos à opposição, e examinados os Cidadãos Brasileiros, que estiverem no gozo de seus Direitos Civis, e Politicos, sem nota na regularidade de sua conducta.

Art. 9º. Os professores actuaes não serão providos nas Cadeiras que novamente se crearem, sem exame, e appovação na forma do Art. 7.

Art. 10º. Os Presidentes, em Conselho, ficão authorisados a conceder huma gratificação annual, que não exceda á terça parte do ordenado, aqueles professores que, por mais de doze annos de exercicio não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande numero, e aproveitamento de discipulos.

[...]

Art. 14º. Os provimentos dos Professores, e Mestras serão vitalicios; mas os Presidentes, em Conselho, a quem pertence a fiscalisação das Escolas, os

⁸¹ BRASIL. Lei geral de instrução pública, de 15 de outubro de 1827. *Lex*: collecção das Leis do Imperio do Brasil, desde a Independência. 1826 a 1829, Ouro Preto, v. 2, 1830. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

⁸² *Ibid.*

poderão suspender, e só por Sentença serão dimittidos, provendo interinamente quem substitua.⁸³

Não se pode ignorar que a igualdade de salários poderia ter em vista atrair as mulheres para o trabalho docente em um meio em que havia muito preconceito quanto ao fato delas trabalharem no espaço público. Isso porque havia algumas restrições para esse trabalho conforme o artigo 12º. da lei de 15 de outubro de 1827, no qual somente seriam nomeadas “aquellas mulheres, que sendo Brasileiras, e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do Art. 7.”.⁸⁴

Algumas prescrições curriculares da lei de 15 de outubro de 1827 mostravam-se pretensiosas para a época e para as precárias condições do país em termos de quadros profissionais, como foi o caso do ensino de geometria. Com efeito, como mostra-nos Bretas, apesar do caráter descritivo e positivista de sua obra, o Presidente Lino de Moraes informava, em carta ao Ministro do Império, que na Capital “só existiam duas pessoas que podia[m] servir de examinadores de Aritmética e Geometria, e estas eram ele próprio, o Presidente, que podia lembrar-se de algumas noções aprendidas no tempo de estudante, e o bacharel em matemática João Gomes Machado Corumbá, Tesoureiro e Deputado Escrivão da Junta da Fazenda”.⁸⁵ Conforme assinala aquele historiador, “a Província inteira era cronicamente ignorante em questão de matemática”.⁸⁶ Desse ensino estavam excluídas as meninas, não apenas pela inexistência de mestras que soubessem ensiná-lo, mas pelo entendimento de que o sexo feminino, as mulheres, pela sua “fragilidade estrutural”, e sua “índole nervosa”, não poderia aprender essas complexas operações matemáticas, como difundido pelo autorizado discurso médico da época, que figurava a mulher e a criança como “as personagens centrais no tratamento das questões de ordem higiênica”.⁸⁷

⁸³ BRASIL. Lei geral de instrução pública, de 15 de outubro de 1827. *Lex*: collecção das Leis do Imperio do Brasil, desde a Independência. 1826 a 1829, Ouro Preto, v. 2, 1830. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 127. (Coleção Documentos Goianos, 21).

⁸⁶ *Ibid.*, p. 133.

⁸⁷ ENGEL, Magali. *Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840-1890)*. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 43. Sobre a relação entre medicina e educação no século XIX, cf. GONDRA, José. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2003. Sobre o discurso médico e as representações femininas no século XIX, cf. COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.; QUINTANEIRO, Tânia. *Retratos de Mulher: o cotidiano feminino no Brasil sob o olhar de viajeros do século XIX*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

Nesta restrição, revelam-se os direcionamentos pensados para meninas e meninos. Para estes, as possibilidades de ingresso no mundo do trabalho ou de prosseguimento de estudos; para aquelas, o destino ligado aos afazeres da casa, dos cuidados com os filhos e a família. Não é outro senão o sentido da prescrição de que às meninas, as mestras “ensinarão também as prendas, que servem à economia domestica”, com exclusão dos ensinamentos da geometria e dos conhecimentos aprofundados em aritmética. Diferente e desigual, portanto, da escolarização destinada aos meninos, aptos à aprendizagem de conteúdos aritméticos que envolviam complexas operações mentais, já que providas de razão e discernimento.

Do conjunto normativo, o artigo 12º. é visivelmente o mais emblemático quanto às concepções e à construção discursiva da diferença de gênero, operada na experiência de escolarização de meninos e meninas. Com efeito, embora meninos e meninas aprendessem a ler, escrever, contar, além de noções sobre a religião e a fé católica, sobre Direito e História, aquelas estavam excluídas do ensino de geometria e dos conhecimentos mais aprofundados de aritmética, reservados aos meninos, e submetidas, em lugar disto, ao ensino das “prendas”. São essas as condições de produção de um discurso generizado, em que meninas não aprenderiam geometria, mas prendas, úteis à economia doméstica, próprias de seu sexo, de sua natureza.

Construção discursiva que foi evidenciada em outras fontes, como o texto que circulou no jornal “Matutina Meyapontense”, na cidade de Meiaponte, em 1832, intitulado “Maximas de conducta para as Senhoras Brasileiras”. Em seu conteúdo educativo, marcado pela difusão de virtudes femininas idealizadas, como a “ênfase na moderação” e a crítica aos “posicionamentos e atitudes extremistas”,⁸⁸ assim se referia: “A economia domestica he huma virtude que deve ser observada pelos Chefes de família. A economia consiste em regular cada familia suas despesas de modo que não observaõ o total de suas rendas.”⁸⁹ Trata-se, portanto, de texto assentado em matriz de sentido, identificada por Muniz como uma “perspectiva [...] que responde pela partilha cultural processada até hoje entre o universo masculino, representado como ativo e racional, e o universo feminino, como passivo e emocional”.⁹⁰

⁸⁸ JINZENJI, Mônica Yumi. *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 247.

⁸⁹ DO RECOPIADOR. Maximas de conducta para as Senhoras Brasileiras. *Matutina Meyapontense*, Meiaponte, n. 276, 3 jan. 1832, Seção Artigo Comunicado, p. 3. Arquivo digitalizado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

⁹⁰ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB; FINATEC, 2003, p. 164.

A experiência de escolarização de meninas e de meninos estava, dessa forma, ancorada na matriz de sentido que dividia de forma binária e desigual a sociedade, ao instaurar hierarquias nas relações entre os sexos. Meninos de um lado, meninas de outro. Os conhecimentos ensinados e as práticas escolares cotidianas obedeciam ao critério da partilha do gênero, tal como assinalado por Navarro Swain, para quem “a divisão binária da sociedade segundo o sexo torna-se “evidência” e a imposição, a construção desta divisão biológica, enquanto valor distintivo, não é questionada, já que “natural”.”⁹¹

Essa lógica binária informa e preside a experiência de escolarização forjadora de meninas e de meninos, modeladora de corpos femininos e masculinos. Essa mesma lógica está presente no corpo da lei, ao estabelecer currículos escolares, critérios para a criação de escolas masculinas e femininas e para admissão de mestres e de mestras. No caso das mestras, exigia-se, após nomeação pelo Presidente da Província, que fossem brasileiras, que tivessem habilitação necessária conforme os exames exigidos e também “reconhecida honestidade”, sendo que esta última não era exigida dos mestres. Conduzir honestamente a vida, aos olhos e com o reconhecimento de outros, possibilitava o acesso das mulheres à carreira do magistério. Nessa exigência, a evidência do controle social das condutas das mestras, traduzia o viés sexista, moralista e moralizador do projeto educacional e civilizador da sociedade brasileira.

A prescrição do ensino de geometria para os meninos e de prendas e economia doméstica para meninas aponta-nos para a construção das desigualdades de gênero na experiência de escolarização e também para o funcionamento da disciplina, não apenas como “analítica do poder”, mas também como procedimento de exclusão interior do discurso. Segundo Foucault, a disciplina, enquanto uma forma/ um procedimento de exclusão é “um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” que tem por objetivo exercer um controle sobre os discursos que circulam no plano social.⁹² Seu objeto é a construção de um discurso “verdadeiro”, ao fazer com que o “dito” no discurso das disciplinas encontre-se no campo do “verdadeiro”. De certa forma, as “disciplinas” não excluem o caráter “disciplinar”, pois existe uma estreita ligação entre a produção do verdadeiro e o norteamto/direcionamento das condutas.

⁹¹ NAVARRO SWAIN, Tânia. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. In: _____ (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 49, 2000.

⁹² FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996, p. 30.

As disciplinas fixam limites, ritualizam regras, abarcam objetos, métodos e horizontes teóricos específicos. Assim, as noções de “menino” e de “menina” passam a ser cifradas pelas concepções ensinadas nas disciplinas curriculares. O ensino de geometria sugere um aprendizado comprometido com o desenvolvimento da racionalidade, com o pensamento lógico e com a esfera pública do mundo do trabalho. Já o ensino das prendas domésticas abrange experiências associadas à afetividade, aos cuidados com a casa, com a família, ao que, enfim, se convencionou chamar de espaço privado.

Nesse sentido, os artigos da lei de 1827, norteadores da experiência de escolarização diferenciada segundo o sexo/gênero, funcionavam como peça de uma engrenagem na produção discursiva da diferença e do uso político desta na instauração das desigualdades de gênero naquela sociedade. A escolarização sexualmente diferenciada indica uma matriz de sentido na qual se desenhavam práticas e representações escolares inscritas em um regime disciplinar, caracterizado pelo enquadramento e esquadramento do tempo e do espaço, de modo a desenvolver a política dos corpos, a produzir corpos masculinos e femininos.

CAPÍTULO 2

MENINOS PRA CÁ, MENINAS PRA LÁ:

A MODELAGEM DA DIFERENÇA NA ESCOLA

2.1 Buscando sintonias e construindo diferenças: as orientações legais do Império e da Província de Goiás no século XIX.

Não há como negar que as linhas mestras do projeto educacional do Império, traduzidas na Lei de Instrução Pública de 1827, foram incorporadas e implementadas em ritmos diferenciados e de acordo com as possibilidades pedagógicas das diferentes realidades provinciais do país.

²³⁵ Dessa forma, as experiências de escolarização de meninos e meninas na Província de Goiás estiveram alicerçadas em condições de produção específicas, cujas regras sociais – e, dentre elas, as legais – demarcaram os limites entre o que era permitido e proibido em termos de atendimento escolar, público e privado. As leis de instrução pública funcionavam, portanto, como instrumentos de normatização, orientação, controle, funcionamento da conduta escolar, docente e discente.

Após a vigência da lei de 1827, seguiu-se a aprovação, na Província de Goiás, do Decreto-Lei de Instrução de Pública n. 13, de 1835, pela Assembleia Legislativa, com a sanção do Presidente José Rodrigues Jardim. Este texto legal foi produzido nos quadros do contexto regencial, de 1831 a 1840, um dos períodos conturbados da história brasileira, quando esteve em disputa a orientação mais ou menos centralizadora nas relações entre províncias e o Império. A questão da centralização e da descentralização do poder envolvia a definição do grau de autonomia das províncias em relação ao governo central, questão que dividia as províncias e principalmente suas elites políticas, alinhadas, então, a projetos mais ou menos autônomos no que tange à organização administrativa daquelas. Dentre os acontecimentos marcantes da experiência regencial, destacamos a eclosão de vários conflitos armados, expressão da instabilidade política e da falta de consenso entre as elites políticas e proprietárias e das disputas regionais e locais em torno do exercício do poder.

As reformas nesse período caracterizam-se pelos choques entre os interesses regionais e locais, entre o poder público e o privado, entre a ordem antiga e a moderna, entre o esforço do Estado Imperial em estabelecer leis gerais, impessoais e comuns a todos, e a resistência dos poderes locais em abrir mão do **status quo** até então existente. O arcabouço legal escolar daí resultante se inscreveu assim dentro do esforço governamental de modernização da

²³⁵ Cf. MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB; FINATEC, 2003; VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007; SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. rev. e ampl. Campinas. SP: Autores Associados, 2008, (Coleção memória da educação); SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. (Orgs.). *O legado educacional do século XIX*. 2 ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, (Coleção Educação Contemporânea); LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005, (Coleção Memória da Educação); SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (Orgs.). *Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso*. Campinas, SP: Autores Associados, SBHE, 2000; SCHNEIDER, Regina Portella. *A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/EST, 1993. Ver também as coletâneas: LOPES, et al. (orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2003; BASTOS, Maria Helena Câmara & FILHO, Luciano Mendes de Faria. (orgs). *A escola elementar no século XIX*. O método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

sociedade, via acesso aos bancos escolares e também de ampliação desse acesso, de modo a envolver todos os setores da sociedade brasileira pela iniciativa dos governos provinciais.

Com efeito, com o Ato Adicional de 1834, emenda à Constituição de 1824, transferiram-se para a alçada das províncias a competência para legislar sobre instrução pública e a responsabilidade para implantá-la e implementá-la. O governo das províncias era administrado pelos presidentes de Província, designados pelo governo central, e pelas Assembleias Provinciais, substitutas dos antigos Conselhos Gerais. Tanto a Presidência da Província quanto as Assembleias Provinciais compreendiam poderes e instâncias governamentais que responderiam pelo atendimento escolar na Província, cuja estrutura incluía legislação escolar, orçamento, provimento de cadeiras, currículos, métodos de ensino, funcionamento das escolas, sistema disciplinar e inspeção do ensino.

As mudanças no que concernia à responsabilidade do atendimento escolar, introduzidas pelo Ato Adicional de 1834, se bem-vindas para os setores liberais da sociedade goiana, ciosos de maior autonomia provincial, por outro lado, geraram um jogo de empurra em que os fracassos na implantação das escolas eram frequentemente creditados à falta de recursos financeiros, de apoio do governo imperial, e também de interesse das famílias em mandar seus/suas filhos/as às escolas. Raramente esse fracasso era atribuído ao descaso do governo provincial. Assim, por exemplo, em 1858, em mensagem que o presidente da Província, Dr. Januário da Gama Cerqueira, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial, constava o relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, em que este assinalava ser a causa “principal do atraso do ensino primário e secundário”. No relatório, o inspetor Filippe Antonio Cardoso de Santa Cruz, em nome da Secretaria da Inspeção Geral da Instrução Publica da Província de Goiás, ressaltava que

Desgraçadamente os autores das reformas constitucionaes, preocupados com as luctas da epoca, só curarão da influencia ou importancia politica das províncias, sem tratarem de dar-lhes os meios necessários para satisfazerem as multiplicadas e importantes necessidades, ás quaes elas [ilegível].
Estabelecendo a divisão dos negocios geraes e provinciaes, fonte talvez d’alguns males ou ao menos de uma grande complicação do nosso mecanismo administrativo, querendo tudo decentralisar, derão ás assembleas provinciaes numerosas e importantissimas attribuições, sem que lhes dessem recursos, que estivessem em relação com o numero e importancia dos encargos, que assim lhes deixavão.

É esta origem das queixas de quase todas as províncias contra o centro do imperio, é esta a causa do mal com que agora me occupo.²³⁶

É bem verdade que a escassez de recursos e o precário investimento público nas províncias, excetuando-se alguns poucos casos, eram o quadro predominante no contexto da Monarquia. Particularmente na Província de Goiás, a situação de falta de recursos financeiros advinha das dificuldades de fiscalização e da cobrança de impostos, fonte de renda do governo provincial. O “imposto de exportação”, oriundo da venda de gado para outras províncias, não era devidamente pago e recolhido, segundo avaliação do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província, pois a

[...] dispersão da população dificulta e encarece a fiscalização de qualquer outro imposto.

A pouca importância das povoações torna insignificante o rendimento dos de consumo, que não podem ser outros senão os lançados sobre os gêneros alimentícios, únicos productos da nossa definhada lavoura.

A enorme distancia, em que estamos dos portos de mar, a falta de boas vias de comunicação (principalmente a que nos offereceria a navegação dos nossos rios, se fosse tornada mais franca) encarecendo extraordinariamente os objectos de importação, e diminuindo o valor d’aquelles de que consta a nossa pequena exportação – gado – pelles – e pouco ouro -; demorando, e dificultando o commercio, por tanto necessariamente pouco lucrativo; dando pouca ou nenhuma animação á industria e á lavoura; tornão difficilima a accumulção de capitaes e por consequencia quase impossivel a formação mesmo de pequenas riquezas.

A lavoura pois, a industria e o commercio lutando com essas dificuldades, difficilmente poderão supportar qualquer imposição, e o rendimento d’esta não deixaria de ser bem pouco avultado.

Alem de tudo difficil ou impossivel é evitar-se a defraudação das rendas publicas pelos agentes collocados a grandes distancias da administração central, que, por isso, não póde exercer sobre elles sinão uma fiscalização muito fraca.

D’essas circunstancias provem o máo estado das finanças provinciaes, a escasseza das suas rendas, mal que, attendas as circunstancias ligeiramente acima mencionadas, eu julgo quase incurável, como já pensára um distincto escriptor, que por alguns annos residiu entre nos – O mau estado das finanças provinciaes, diz elle n’uma Memória, que escreveu sobre esta provincia, considerado por muito tempo como resultado só da má gestão dos negocios fiscaes, é antes um mal verdadeiramente incuravel, como filho das circunstancias peculiares da provincia.

[...]

O inspector geral

Filippe Antonio Cardoso de Santa Cruz.²³⁷

²³⁶ RELATORIO apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinária de 1858 pelo Exmo. Presidente da Província Dr. Januário da Gama Cerqueira. Goyaz: Typographia Goyaense, 1858, p. 08-09. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997, p. 196-197 . v. 7.

O “mao estado das finanças provinciais” e a “escassez de suas rendas”, a “dipersão da população”, as “grandes distancias” e a “falta de boas vias de comunicação” compreendiam dificuldades comuns às províncias do interior do Império e sérios obstáculos à modernização, ao progresso e à civilização, finalidades buscadas no projeto de construção da nação. A implantação da instrução pública nas províncias enfrentou, assim, sérios obstáculos de ordem não apenas cultural, mas também econômica, política e administrativa. Nesse cenário, na Província de Goiás, o decreto-lei de instrução pública no. 13 de 23 de julho de 1835, orientado pelas indicações da Lei de 15 de outubro de 1827, assim como as leis das demais províncias do Império, foi sancionado pelo Presidente de Província, José Rodrigues Jardim. Torna-se visível, em seus artigos, as orientações e prescrições estabelecidas, similares à Lei no. 13, de 28 de março de 1835 da Província de Minas Gerais.²³⁸ Afinal, não se trata de cópia, nem de coincidência, já que a matriz discursiva era a mesma, a referida Lei de 15 de outubro de 1827.

Essa lei, com os princípios, diretrizes e concepções que informam suas prescrições, permaneceu como matriz norteadora da legislação e das políticas públicas para instrução primária no Império. As inúmeras reformas realizadas na instrução pública, nas províncias do Império, mantiveram-se alinhadas àquelas prescrições primeiras, acrescidas, é claro, de peculiaridades próprias de cada província, não sendo a de Goiás exceção. As mudanças de método de ensino na organização do ensino primário, na criação de escolas e no provimento de cadeiras foram feitas sem comprometer aqueles princípios e orientações. Apenas em 1892, com a criação legal das turmas mistas é que se introduziu uma mudança significativa naquelas diretrizes. Dessa forma, em Goiás, a aprovação da lei n. 13, em 1835, expressava a consonância com a primeira lei do Império sobre instrução primária, de 15 de outubro de 1827, como se pode observar:

²³⁷ RELATORIO apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinária de 1858 pelo Exmo. Presidente da Província Dr. Januário da Gama Cerqueira. Goyaz: Typographia Goyaense, 1858, p. 09-11. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997, p. 197-199. v. 7.

²³⁸ Segundo Genesco Ferreira Bretas, essa lei “é resultante de um projeto que o presidente tinha há elaborado em seu gabinete, calcado sobre outro, aprovado em Minas Gerais, para o ensino primário. Poucas alterações foram feitas, na realidade, no projeto mineiro para deste resultar o projeto goiano. Essas alterações foram introduzidas não tanto para se não dizer que a lei goiana era cópia servil da lei mineira, mas para atender às circunstâncias especiais em que vivia a Província”. Cf. BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 172. (Coleção Documentos Goianos, 21). Sobre a lei mineira cf. MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB; FINATEC, 2003.

José Rodrigues Jardim, Presidente da Provincia de Goyaz: Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléa Legislativa Provincial Decretou, e eu Sanccionei a Lei seguinte.

Artigo 1º. A Instrucção primaria consta de dous grãos: no 1º. Se ensinará a ler, escrever, a pratica das quatro Operações Arithmeticas, e a Doutrina Christiana; e no 2º. a ler, escrever, Arithmetica ate as proporções, Grammatica da Lingua Nacional, e as noções geraes dos deveres moraes, e religiosos.

Art. 2º. O Governo estabelecerá Escolas publicas do 2º. gráo na Capital da Provincia, e nas Villas, em que julgar conveniente: e do primeiro gráo em todos os lugares, em que, attenta a População, poderem ser habitualmente freqüentadas por dezesseis Alumnos ao menos.

Art. 3º. O Governo poderá estabelecer tambem Escolas para meninas nos lugares, em que as houver do 2º. gráo, e em que. Attenta a população, poderem ser habitualmente freqüentadas por dezesseis Alumnas ao menos. N'estas Escolas se ensinarão, alem das matérias do 1º. gráo, Orthographia, Prosódia, e noções geraes dos deveres moraes, religiosos, e domesticos.

Art. 4º. As Escolas publicas já estabelecidas, e as que no futuro o forem, serão abolidas, quando não as freqüente o numero de Alumnos, que exigem os Artigos 2º., e 3º., e não estejam nas circunstancias em os mesmos declarados.

Art. 5º. Serão dimittidos os actuaes Professores, ou Professoras, cujas Escolas não freqüentarem tantos Alumnos, e Alumnas quantos á ellas podião concorrer, attenta a População dos respectivos lugares: serão porem removidos, se esta infrequencia proceder de falta de População, ou de outra causa.

Art. 6º. São permittidas Escolas Particulares; independentemente de licença do Governo, huma vez, que os Professores sejam habilitados na forma desta Lei.

Art. 7º. Os Professores, que abrirem Escolas, sem que sejam devidamente habilitados, serão suspensos ate que se habilitem, e multados pela primeira vez em vinte cinco a cincoenta mil reis; incorrendo nas reincidencias, em multa dobrada, alem da suspensao, e da pena de oito a trinta dias de prisão.

Art. 8º. Sómente as pessoas livres podem freqüentar as Escolas Publicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos.

Art. 9º. Os Pais de famílias são obrigados á dar a seus filhos a instrucção primaria do primeiro gráo, ou nas Escolas Publicas, ou em suas proprias casas; e não os poderão tirar d'ellas, em quanto não souberem as matérias proprias do mesmo gráo. A infracção deste Art. Será punida com multa de dez a vinte mil réis, huma vez, que aos infractores se tenham feito trez intimações no espaço de seis mezes, e não tenham elles apresentado rasões, que justifiquem o seu procedimento, ou as apresentadas tenham sido julgadas inatendiveis pelo Governo, avista de informações dos Delegados. Nas reincidencias a multa será dobrada. Considera-se reincidencia a continuação da falta dous mezes depois da condemnação. Estas multas ajudarão á formar a Receita provincial.

Art. 10º. A obrigação imposta no Art. precedente aos Pais de famílias, começa desde cinco annos até oito de idade dos meninos; mas estende-se aos que actualmente tiverem quatorze annos.

Art. 11º. Podem ser Professores os Cidadãos Brasileiros, ou Estrangeiros que professarem a Religião Catholica Romana, e que mostrarem ter:

1º. Mais de vinte hum annos de idade.

2º. Bom comportamento.

3º. Os conhecimentos exigidos nesta Lei.

Em igualdade de circunstancias serão proferidos os Nacionais aos Estrangeiros; e estes alem dos requisitos mencionados deverão pronunciar bem a lingua Nacional.

Art. 12º. Não podem ser Professores

1º. Os que tiverem sido das vezes dmittidos, ou trez vezes suspensos do Ensino Publico.

2º. Os que tiverem sido condemnados por furto, ou roubo.

Art. 13º. O bom comportamento se provará por documentos fidedignos, em que não só se declare expressamente que o pertendente (sic) he de vida regular, e proprio para o ensino da mocidade; mas tambem não foi condemnado pelos crimes mencionados no § 2º. do Art. precedente. E provando-se a todo o tempo, que o Professor por factos anteriores, ou posteriores ao seo Magistério está comprehendido em alguma das disposições dos paragraphos do Art. precedente, será dmittido.

Art. 14º. Os conhecimentos exigidos nesta Lei, se provarão por exames publico feitos com approvação perante o governo, ou os Delegados, á quem elle os commetter.

Art. 15º. Ao Governo compete nomear, suspender, remover, e demittir os Professores pela forma prescripta nesta Lei.

Art. 16º. Convencido o Governo pelos mais circumstanciados informações, é quem cumpre proceder, que o Professor he incapaz do Magisterio Publico, e não tendo produzido efeito prévios advertências, ou suspensão, poderá demittil-o.

Art. 17º. Poderá tambem demittir os Professores contra quem houver attendiveis Representações dos Delegados.

Art. 18º. Poderá suspender os Professores:

1º. No caso de pronuncia.

2º. Por correccão.

Art. 19º. Os Professores, que abandonarem as Escolas, sem previa participação ao Governo, ou aos seus Delegados, hum mez ante pelo menos, serão punidos com multa de vinte e cinco á cincoenta mil reis, e prizão por cinco a quinze dias. Não se julga abandono a falta de comparecimento por menos de quinze dias, indo que successivos, ou tendo ocorrido motivo urgente, e imperioso, que obstasse a participação acima exigida.

Art. 20º. O Ordenado minimo dos Professores do primeiro gráo he fixado em cento e sessenta mil reis, e o maximo em duzentos e quarenta mil reis. O minimo dos do segundo gráo em duzentos e quarenta mil reis, e o maximo em quatrocentos mil reis. As Professoras vencerão o mesmo Ordenado, que os Professores do segundo gráo. Na fixação dos Ordenados se terá attenção principalmente ao numero de Alumnos.

Art. 21º. O Governo nomeará em cada Municipio hum seo Delegado, e hum Supplente, que substitua a este na sua falta, e impedimentos.

Art. 22º. Ao Delegado compete:

1º. Nomear Visitadores parciais das Escolas, que se regularão pelas Instrucções, que o Delegado receber do Governo.

2º. Nomear Substitutos, nos casos de falta, ou impedimento dos Professores, dependendo de proposta dos mesmos; e sem ella, quando da demora se sigao graves males; e de approvação do Governo para cobrarem o Ordenado, que será a metade só quando o impedimento for por enfermidade.

3º. Impor, e fazer realisar perante o Juiz de Paz as multas do §9º.

4º. Fazer observar esta Lei, e os Regulamentos, e Ordens do Governo; esmerando-se em que seja a mocidade doutrinada nas mais puras idéas

religiosas, e moraes, e nas da importancia da união, e integridade do Imperio, ainda a custa dos maiores sacrificios.

Art. 23º. As Camaras Municipais, quando o julgarem necessário, poderão convidar os Delegados para que estes visitem alguma, ou algumas Escolas do seo Município; e, se os Delegados se recusarem, representarão ao Presidente da Província.

Art. 24º. Todas as disposições desta Lei a respeito dos Professores são extensivas ás Professoras naquillo, em que poderem ser-lhes applicaveis.

Art. 25º. O Governo dará os Regulamentos necessários para a plena execução desta Lei; e nelles marcará tambem os dias de estudo, as horas de cada lição, os suetos, e ferias, que nunca poderão exceder á quinze dias, nem ser mais de duas vezes no anno; o tempo, e methodo dos exames públicos, o regumem, a policia nas Escolas, a maneira dos concursos, que deverão sempre ter lugar para provimento das cadeiras, e os castigos, que devem os Professores applicar aos Alumnos; devendo o Governo fazer apresentar os ditos Regulamentos a Assembléa Legislativa Provincial.

Art. 26º. Ficáo revogado todas as Leis, e Disposições acerca da Instrução primaria, ou que á ellas possam ser applicaveis.

Manda por tanto a todas as Authoridades, á quem o conhecimento, e execução da referida Lei pertencer, que a cumprao, e facão cumprir tão inteiramente, como nella se contem. O Secretario desta Provincia o faça imprimir, publicar, e correr.

Palácio do Governo da Província de Goyaz aos vinte e tres dias do mez de julho de mil oitocentos e trinta e cinco, Décimo quarto da Indendencia, e do Imperio.

José Rodrigues Jardim. ²³⁹

É inegável que as possibilidades de interpretação do Decreto-Lei de 23 de julho de 1835, bem como das instruções, regulamentos e resoluções que o seguiram são múltiplas. Também se pode ver há nele alguns pontos e aspectos prontamente identificáveis, dentre esses, as regras fundamentais de criação de escolas e de organização e funcionamento do atendimento escolar na Província de Goiás. Além disso, também os critérios de provimento de cadeiras, os salários dos mestres e mestras, as condições de ingresso e permanência no magistério. O referido decreto também define os mecanismos de fiscalização e controle do atendimento escolar, sob responsabilidade das delegacias de instrução pública criadas ao longo do século XIX, conforme as necessidades e interesses de cada município.

Trata-se de uma lei que teve longa vigência, sendo que regulamentos e instruções posteriores apenas lhe acrescentaram novos dispositivos sem a revogarem, como foi observado na mensagem do presidente da Província de Goiás, Dr. Aristides de Souza Spinola, à Assembleia Legislativa Provincial, em 1º. de março de 1880:

²³⁹ GOIÁS. Lei n. 13. Primeira Lei Goiana de Instrução Pública. 1835. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

A instrução obrigatória foi consagrada pela lei de 23 de julho de 1835, votada pela primeira Assembléa Legislativa que teve Goyaz. Esta lei não foi revogada. Aos contrario, varias disposições posteriores, notavelmente o regulamento de 20 de abril de 1847 e as instr. de 8 de janeiro de 1862, a confirmação.²⁴⁰

A referência à legislação sobre instrução pública remete-nos às reflexões de Foucault sobre disciplina e governo. Segundo o filósofo, o governo “é definido como uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os textos dos juristas, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar.”²⁴¹ Assim, governar, ainda segundo Foucault, não implica o ato de “impor uma lei aos homens”, mas de “dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas”.²⁴²

Nesse sentido, a legislação primeira sobre instrução pública, que compreendia as leis de 1827 e de 1835, funcionava como táticas para “dispor as coisas” relativas à instrução pública a fim de conduzi-las ao objetivo da governabilidade que incluía o ordenamento da sociedade civil sob a égide do Estado Imperial. Tal ordenamento fundava-se no projeto comum de construção de uma nação civilizada, moderna e progressista. A educação escolar foi significada, desta forma, como uma das estratégias para a consecução daquele objetivo. A escola funcionaria na produção de “corpos dóceis”, corpos educados e civilizados. Funcionaria, enfim, como uma complexa tecnologia de gênero e, tal como foi pensada por Teresa de Lauretis, como produtora de corpos, de comportamentos e de relações sociais segundo a ótica de gênero, do binário naturalizado.²⁴³ Tratava-se, portanto, de táticas diversas do governo imperial, nos seus níveis central e provincial, que convergiam para a instalação de um regime de verdade que aprovava/incluía as condutas aceitáveis e reprovava/excluía as incabíveis. O aparato legal montado ao longo do século XIX sobre a instrução primária, pública e privada instalava um “regime de verdade”, uma “política geral de verdade”, configuradora da experiência de escolarização sexualmente diferenciada na sociedade

²⁴⁰ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola. Presidente da Província à Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º de Março de 1880. Goyaz: Typographia Provincial, 1880, p. 22-29 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001, p. 32-39 passim. v. 13.

²⁴¹ FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. Curso do Collège de France, 1 de fevereiro de 1978. In: _____. *Microfísica do Poder*. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 284.

²⁴² *Ibid.*, loc. cit.

²⁴³ LAURETIS, Teresa de. Tecnologias do Gênero. Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p. 240.

brasileira oitocentista e, em especial, na sociedade goiana dessa época. Por “regime de verdade”, compreendemos, tal como o define Foucault:

[...] os tipos de discurso que ela (a sociedade) acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns dos outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.²⁴⁴

Na produção do “regime de verdade” sobre instrução primária, pública e privada na província de Goiás, que a lei n. 13, de 1835 acolhe e faz funcionar, percebe-se o que é significado como verdadeiro/importante nessa área: a obrigação do Estado de zelar pelo cumprimento do atendimento escolar gratuito, direito de todo cidadão, de ambos os sexos; a obrigatoriedade dos pais de família de assegurar a escolarização de seus filhos e de suas filhas menores, de 5 a 14 anos; a exigência do domínio de habilidades e conhecimentos específicos, comprovado pela aprovação em concurso público para o exercício da docência, bem como de “bom comportamento”; a liberdade de criação de escolas privadas, desde que atendidas por mestres habilitados e a obrigação do Estado de fiscalizar esse atendimento, bem como as escolas públicas; a necessária separação entre meninos e meninas nas classes de instrução pública e privada; a equiparação dos salários/ordenados das mestras aos dos mestres de instrução primária de 2º. grau; a obrigatoriedade da frequência escolar; a oferta sistemática e assídua das aulas; o registro, pelo mestre ou mestra, do controle da matrícula e da frequência; o envolvimento das autoridades locais – Câmaras e Juiz de Paz – na fiscalização do atendimento escolar.

O avesso dessas prescrições revela-se naquilo que o “regime de verdade” estabelecera como indevido, inaceitável, incabível: a recusa das famílias em encaminhar seus filhos e filhas às escolas; a pouca importância dada socialmente à instrução; as práticas docentes de abandono das classes; o exercício da docência por pessoas sem habilitação exigida e, principalmente, com algum envolvimento com a justiça; a escassez de escolas públicas, masculinas e femininas; a expressiva escassez de professoras na Província, apesar de a equiparação de seus salários/ordenados aos dos professores do último nível, do primário de 2º. grau.

²⁴⁴ FOUCAULT, Michel. Verdade de Poder. In: _____. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 12.

Percebe-se, assim, que o conjunto normativo estabelecia a topografia de interesses e de verdades acerca da escolarização. Esta não poderia ser praticada livremente, sem regras, sem controle, mas seria configurada no interior do espaço escolar, sem que estivesse fora da sociedade, mas inscrita nela. Enfim, esse conjunto de regras e de procedimentos visava ao controle do processo, que incluía o esquadramento das ações, dos gestos, das disposições, das relações e das atitudes dos discentes, e também dos docentes, de modo a evitar os perigos, os enunciados falsos e as inverdades. Afinal, tratava-se a de um arcabouço legal e institucional, construído em torno de saberes, de linguagens, de relações de poder inscritos em uma rede de sentidos que envolvia a experiência de escolarização de meninas e de meninos que deveriam ser educados, instruídos e civilizados.

Uma divisão escolar, com duas modalidades de instrução primária, 1º. e 2º. graus, contornaria as dificuldades de oferecer atendimento escolar nas localidades menores ou mesmo supriria a falta de escolas ou colégios de instrução secundária. Além dos recortes de classe, de raça e de gênero, também uma hierarquização de região atravessava o atendimento escolar oferecido pelo Estado, praticamente ausente nos pequenos povoados. Nas palavras do Presidente de Província, Dr. Francisco Januário da Gama Cerqueira, em mensagem à Assembléia Legislativa, em 1858:

É também manifesta a necessidade de instituir-se dous grãos diferentes da instrucção primaria, de modo que se possa accomoda-la às exigencias das diversas classes da população. O plano de ensino hoje estabelecido poderia, com pequena modificação ser adoptado para as escolas do 1º. gráo, dando-se ás do 2º. gráo mais alguma amplitude de maneira a elevar-se convenientemente o nivel da instrucção primaria na provincia.

Esta medida me parece tanto mais justificavel, por isso que não nos é dado ainda cuidar da creação de escolas ou collegios de instrucção secundaria em diversas localidades da provincia, os quaes supprirão, até certo ponto, a falta desse segundo gráo de instrucção primaria.²⁴⁵

Não resta dúvida de que ocorria uma preocupação dos governantes provinciais com a questão de escolarização da população. É recorrente, na documentação consultada, esse investimento discursivo na educação, significada como “mola propulsora para o progresso e

²⁴⁵ RELATORIO apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz na Sessão ordinária de 1858 pelo Exmo. Presidente da Provincia Dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira. Goyaz: Typographia Goyazense. 1858, p. 12-14. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997, p. 139-141. v. 7.

para a civilização”.²⁴⁶ Nem mesmo, contrariamente ao que era suposto, as meninas estiveram fora desse projeto. Havia um esforço em estabelecer a importância do ensino também para elas, até porque à sua educação escolar estava associada às funções de saudável reprodutora, de boa educadora dos filhos e também de boa mestra, com um possível exercício no magistério.

2.2 A construção escolar do feminino e do masculino: a escola como tecnologia social do gênero

Com maiores detalhamentos, a lei n. 13, de 1835 adensava as prescrições contidas na lei de 15 de outubro de 1827. Nessa especificação, reafirma-se a orientação primeira de um ensino diferenciado segundo o gênero. Assim, reservava-se às meninas o aprendizado do ler, do escrever e do contar, da ortografia e da prosódia. Além desses domínios, acrescentava-se o dos “deveres morais, religiosos e domésticos”. Nesse último aprendizado, fica evidente diferença de gênero na escolarização oferecida, já que dele estavam excluídos os meninos. Para as meninas, definia-se o acesso apenas às escolas primárias de 1º. grau, enquanto para os meninos, as de 1º. e 2º. graus, com a possibilidade, ainda, de maior aprofundamento curricular, com o aprendizado de “arithmeticas até as proporções, Grammatica da Língua Nacional”.²⁴⁷ Nos direcionamentos educacionais propostos, as marcas de um sistema binário naturalizado: para os meninos, as possibilidades; para as meninas, o destino ligado à maternidade, “ao sul do corpo”²⁴⁸/ ao ventre, aos cuidados com a casa. A compreensão instalada sobre a escolarização das meninas como explicitamente diferenciada dos meninos

²⁴⁶ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. In: NAVARRO SWAIN, Tânia. (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 195, 2000.

²⁴⁷ GOIÁS. Lei n. 13. Primeira Lei Goiana de Instrução Pública. 1835. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

²⁴⁸ Cf. PRIORE, Mary Del. *Ao Sul do Corpo*: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, Brasília, DF: UnB, 1993.

acionava representações sociais de gênero, capazes de produzir no interior do espaço escolar, os efeitos masculino/feminino nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais.²⁴⁹

Ao reiterar a lógica binária que organizava o ordenamento da sociedade goiana e da experiência de escolarização daquela época, reafirmava-se a construção naturalizada da superioridade do masculino em relação ao feminino. Assim, aos meninos, o conhecimento racional e lógico das “Operações Arithmeticas”; às meninas, o conhecimento dos “deveres domésticos”, voltados para sua modelagem como boas mães, esposas e donas de casa. Ambas as leis, a de 1827 e a de 1835, apontam para o funcionamento de uma complexa tecnologia política que, a partir de múltiplos discursos/práticas discursivas²⁵⁰, normatizava, disciplinava, normalizava condutas, instaurava saberes, produzia verdades. A escola funcionava, portanto, como uma complexa tecnologia social do gênero, na acepção dada por Lauretis, qual seja, “o conjunto de técnicas e estratégias discursivas por meio das quais o gênero é construído”,²⁵¹ que incluía as leis e os discursos governamentais e pedagógicos do período.

Meninas educadas e civilizadas seriam, no futuro, agentes do projeto civilizador, pois, na condição de mães e esposas, ensinar-lhes economia doméstica, ortografia, prosódia e noções gerais dos deveres morais, religiosos e domésticos significava instrumentalizá-las para o adequado papel de reprodutoras do ideário da civilização e do progresso material e moral do país, para a construção da nação. Nesse sentido, a escolarização proporcionada acionava representações sociais de gênero, reiteradoras da partilha hierarquizada entre o público e o privado, da divisão sexuada dos papéis sociais. A respeito desse currículo diferenciado segundo o gênero, estabelecido pela legislação de 1835, Silva comenta que a razão das restrições às meninas no que se refere ao aprofundamento do aprendizado da aritmética salta aos olhos:

[...] ao homem apresentavam-se mais largos os horizontes profissionais, onde o cálculo era essencialmente útil e imprescindível; ele era o que

²⁴⁹ LAURETIS, Teresa de. Tecnologias do Gênero. (Tradução de Suzana Funck). In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p. 204.

²⁵⁰ Segundo Mary Jane Spink e Benedito Medrado, “o discurso (...) remete às regularidades linguísticas, ou, para utilizarmos uma expressão de Bronwyn Davies e Rom Harré (1990), ao *uso institucionalizado da linguagem e de sistemas de sinais de tipo lingüístico*. Esse processo de institucionalização pode ocorrer tanto no nível macro dos sistemas políticos e disciplinares, como no nível mais restrito de grupos sociais.” Cf. SPINK, Mary J. & MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary J. (Org.) *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo, Cortês, 2000, p. 43.

²⁵¹ LAURETIS, Teresa de. Tecnologias do Gênero... Op. cit., p. 204.

comerciava e fazia negócios ou, para usar da expressão coloquial, o que negociava. Para a mulher, que se limitava ao círculo das atividades domésticas, a vida profissional, quando se lhe alargava demasiado, restringia-se às funções que os legisladores não estivessem certos: copiavam para a escola a prática da vida.²⁵²

Embora reconheça a lógica binária na leitura da realidade, a autora interpreta, de forma redutora, a escola como um espelho da sociedade, como lugar onde seriam produzidas e reproduzidas as hierarquias sociais, sem atentar, porém, para a dimensão histórica, cultural, social e linguística da construção do gênero. Esta construção, porém, não existe, a priori, não é uma propriedade dos corpos, mas sim uma construção que foi naturalizada inclusive pela ação da escola. Assim, não é que as mulheres se limitaram “ao círculo das atividades domésticas”, mas foram pedagógica e historicamente limitadas a esse lugar. O uso político da diferença baseada em um aspecto anatômico responde pela inferiorização da posição do feminino na sociedade, assim como pela desigualdade de gênero que a escola também produz e reproduz.

Para mostrar como a escola produzia/reproduzia hierarquias de gênero, buscamos não apenas a legislação, mas também outros discursos. Percebemos que a perspectiva generizada do atendimento escolar goiano informava as mensagens e relatórios dos presidentes da Província de Goiás. Como, por exemplo, o relatório do Dr. José Vieira Couto Magalhães, de junho de 1863, que assim se referia às matérias a serem ensinadas nas escolas primárias:

A Instrucção Primaria comprehende actualmente: a leitura e a escripta; as regras elementares d'arithmeticas; a theoria e pratica das quatro operações sobre numeros inteiros, fracções ordinarias e decimaes, e proporções; os systemas mais usados de pesos e medidas; a grammatica da lingua nacional; o cathecismo, explicações sobre os dogmas fundamentaes da Religião e doutrina christã, e as principaes orações. Consta para o sexo feminino das mesmas matérias com pequena alteração, devendo ainda as professoras ensinar as matérias indispensáveis a economia domestica.²⁵³

²⁵² SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e Renovação Educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975, p. 167.

²⁵³ RELATORIO apresentado á Assembléa Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. José Vieira Couto Magalhães no dia 1º. de junho de 1863. Goyaz, Typographia Provincial, 1863, p. 05-06. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1861-1863. Goiânia: UCG, 1998, p. 219-220. v. 9.

Sob essa lógica generizada, a escolarização das crianças goianas, essa experiência escolar que transforma seres humanos em meninas e meninos, em alunas e alunos, pautou-se na partilha binária, na separação entre o que “deve” ser ensinado aos meninos e o que “deve” ser ensinado às meninas. Trata-se de partilha determinada não pela biologia, pela “natureza das coisas”, mas construída discursivamente, constituída historicamente, por meio de práticas sociais, como as escolares, dentre várias outras. Discursos, decisões, leis, regulamentos foram produzidos e operados por complexa tecnologia de modo a modelar as crianças em meninas e meninos, a produzir o efeito de masculino/feminino em seus corpos e comportamentos.

A montagem da escola, como tecnologia social do gênero define-se com as leis de 1827 e de 1835, pois estas não apenas definiam aprendizados diferenciados, com o ensino da geometria para os meninos e prendas domésticas para as meninas, mas também estabeleciam dois graus na instrução primária, priorizando os meninos no acesso às escolas primárias de 2º. grau. Como a lei estabelecia, a condição para a criação de escolas femininas era a de que já houvesse, na localidade, escolas masculinas de 2º. grau. Esta prática de exclusão, sob o argumento da dificuldade de se criar escolas femininas, pela falta de mestras e resistência dos pais em encaminhar as filhas às escolas, predominou durante o século XIX, na província goiana. A criação, no final do século XIX, em 1882, da primeira Escola Normal, permitiu às meninas o acesso à formação de nível secundário. Mesmo assim, por conta de um posterior possível exercício profissional no magistério, visto à época como continuidade das atividades do lar, próprias do domínio feminino.²⁵⁴

A escola funcionava, assim, como instituição produtora/reprodutora da diferença em suas múltiplas faces – de classe, de raça, de etnia, de religião e de gênero –, por meio de suas várias práticas discursivas. Ela operava como uma engrenagem, no cotidiano escolar, atravessado por regras e por procedimentos, que estabeleciam os limites dos espaços de atuação de cada um dos envolvidos no processo de escolarização. Como ressalta Louro “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.²⁵⁵

O funcionamento da escola como complexa tecnologia produtora do gênero evidenciava-se na legislação que orientava práticas escolares nas províncias do Império,

²⁵⁴ Cf. CANEZIN, Maria Tereza; LOUREIRO, Walderês Nunes. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994. (Coleção Documentos Goianos, 28).

²⁵⁵ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 58.

particularmente as públicas. Machado, em estudo sobre o Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa para reformar o ensino público no Brasil, ressalta a desigualdade de tratamento dado às meninas no atendimento escolar do município da Corte.²⁵⁶ Segundo a autora, o Decreto n. 7.247, de Leôncio de Carvalho (1879), medida legal que objetivava reformar “o ensino primário e secundário do município da Corte e o superior em todo o Império”²⁵⁷, definia em seu artigo inicial que o ensino primário e secundário na Corte era “completamente livre”,²⁵⁸ ou seja, desobrigando o Estado de seu dever de assegurar o ensino primário gratuito e transferindo-o para a iniciativa privada. Além disso, dividiu o ensino primário em primeiro e segundo graus, com duração de quatro anos, desobrigando alunos não católicos de frequentarem as aulas de ensino religioso, o que quebrou o predomínio do catolicismo como doutrina ensinada. Também previa que a co-educação dos sexos até a idade de dez anos²⁵⁹ ficasse restrita aos meninos até a idade de 10 anos. Estes poderiam ser recebidos nas escolas primárias femininas de 2º grau, mas as meninas não poderiam frequentar as escolas primárias masculinas, independentemente de sua faixa etária. Nessa restrição, fica visível a desigualdade de gênero quanto às condições de acesso às escolas. Muniz, igualmente, destaca essa discriminação e desigualdade de gênero no atendimento escolar de Província de Minas Gerais.²⁶⁰

Tal como as leis de 1827 e de 1835, também o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que estabelecia as diretrizes para a instrução primária na Corte, parece ter sido referência não apenas para a província mineira, mas também para a de Goiás e as demais províncias do Império. Essa lei integrava a matriz discursiva generizada da época, ao estabelecer, sob a lógica binária e sexista, os limites e possibilidades de cada um dos sexos: para os meninos, o percurso no mundo do trabalho remunerado, dos negócios e da política; para as meninas, o destino ligado à maternidade, à casa, aos cuidados com os outros. Assim é que o Decreto estabelece em seu

²⁵⁶ MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate. A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 96. v. 2.

²⁵⁷ BRASIL. Decreto-lei n. 7.247, de 19 março de 1879. Reforma do ensino primário, secundário no Município da Corte e superior em todo o Império, Rio de Janeiro. In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 273-303, tomo I, v. 9.

²⁵⁸ *Ibid.*, loc. cit.

²⁵⁹ MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho... Op. cit. p. 96.

²⁶⁰ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB; FINATEC, 2003, p. 259.

Art. 4º. O ensino nas escolas primárias do 1º. Grau do município da Corte constará das seguintes disciplinas:

Instrução moral.

Instrução religiosa.

Leitura.

Escrita.

Noções de cousas.

Noções essenciais de gramática.

Princípios elementares de aritmética.

Sistema legal de pesos e medidas.

Noções de história e geografia do Brasil.

Elementos de desenho linear.

Rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto.

Ginástica.

Costura simples (para meninas).

O ensino nas escolas do 2º. grau constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º. grau e mais das seguintes:

Princípios elementares de álgebra e geometria.

Noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida.

Noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império.

Noções de lavoura e horticultura.

Noções de economia social (para os meninos).

Noções de economia doméstica (para as meninas).

Prática manual de ofícios (para os meninos).

Trabalhos de agulhas (para as meninas).²⁶¹

O investimento na escolarização diferenciada entre meninas e meninos estava presente no decreto que as escolas cuidaram de modelar com uma prática curricular em que, não obstante as disciplinas comuns, as meninas aprenderiam também “costura simples”. Nas escolas de 2º. Grau, essa diferenciação era reafirmada com a aprendizagem de “noções de economia social” e de “prática manual de ofícios” para os meninos e “noções de economia doméstica” e de “trabalhos de agulhas” para as meninas. Tais diferenciações acionavam e reafirmavam hierarquias dos papéis sociais, pois, enquanto o aprendizado dos meninos era direcionado para o mundo do trabalho remunerado, o das meninas era orientado para as obrigações domésticas.

Tal orientação diferenciada permaneceu nos currículos de instrução primária, 1º. e 2º. graus das escolas femininas e masculinas da província goiana. Assim é que, em 1884, os “trabalhos de agulhas” eram aprendizado exigido das normalistas para que pudessem praticá-

²⁶¹ BRASIL. Decreto-lei n. 7.247, de 19 março de 1879. Reforma do ensino primário, secundário no Município da Corte e superior em todo o Império, Rio de Janeiro. In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 273-303, tomo I, v. 9.

lo em casa ou ensiná-lo às futuras alunas, de acordo com o que determinavam os programas de ensino:

Programma de ensino pa. aula pratica de instrucção primaria do sexo feminino annexa a Escola Normal.

Estabelecer o methodo de ensino simultâneo dividindo-se as Alumnas em 5 classes, e funcionará 2 vezes pr. Dia das 9 as 11 da manhan e de 1 a 3 da tarde.

1ª. Classe

Leitura – Conhecim.to de letras e syllabas do 1º. livro de leitura de Abilio.

Escripta – Traçar na pedra letras soltas maiusculas e minusculas.

Arithmetica – Conhecim.to dos algarismos e formação dos n.os até dezenas.

Doutrina – Ensino oral das orações da Cartilha até a pagina 39.

2ª. Classe

Leitura – Continuação do 1º. livro de Abilio até a pag. 33.

Escripta – O alfabeto seguido, e algarismos a lapes sobre papel.

Arithmetica – Formação dos n.os até milhões.

Doutrina – Continuação das Orações, da Cartilha até a pág. 45.

3ª. Classe

Leitura – Continuação e fim do 1º. Livro de Abilio.

Escripta – Cópia de traslado em bastardo.

Arithmetica – Taboada de adição e subtração. Pratica dessas 1 op.es.

Doutrina – Continuação das Orações da Cartilha até o fim.

4ª. Classe

Leitura – 2º. Livro de leitura do Dr. Abilio

Escripta – Cópia de traslados em bastardinho.

Arithmetica – Taboada de multiplicar e dividir. Pratica dessas 2 op.es

Doutrina – Explicações da Cartilha ou Cathecismo.

5ª. Classe

Leitura – 3º. Livro de leit.a do Dr. Abilio e Grammatica Portugueza do mesmo auctor.

Escripta – Cursivo. Cópia e dictado.

Arithmetica – Problemas sobre as 4 op.es e noções de metrologia.

Doutrina – História Sagrada.

Aos sábados execução do artigo 75 do Regulamento.

1 dia na semana destinada unicam.te aos trabalhos d'agulha a qual será a 5ª. feira.

A Professora

Silvina E. Xavier de Brito.²⁶²

A leitura do programa de ensino permite-nos perceber que, em geral, as meninas aprendiam a ler, escrever, contar e rezar. Os trabalhos de agulha, conhecimento cifrado pelas convenções de gênero da época, ocupavam posição importante no currículo, haja vista que as quintas-feiras eram dedicadas exclusivamente ao seu ensino. Como já foi assinalado, a

²⁶² PROGRAMA de ensino para a aula prática de instrução primária anexa à Escola Normal. 1884. Arquivo do Pacote Instrução Pública, da Caixa-Arquivo 0333, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

reprodução da lógica de gênero no espaço escolar se dava também por conta de currículos sexualmente diferenciados, definidos pela exigência do ensino de “economia domestica” e “trabalhos d’ agulha”. Se “instruir meninas” era “abrir uma escola no seio da família”, a escolarização delas exigia a aprendizagem do ler, do escrever e do contar, acrescida dos “trabalhos d’agulha”, isto é, costurar, bordar e tecer.

O controle desse ensino era objeto das prescrições legais que asseguravam efetiva presença das alunas nas escolas. Assim é que, conforme o artigo 75 do regulamento de 1884, relativo ao curso normal da Cidade de Goiás, estabelecia-se que o/a docente “terá direito a inamovibilidade, e somente será removido depois de ouvido em processo disciplinar perante congregação da Escola Normal, e será demittido quando em processo da mesma natureza se provar offensas a moral ou negligencia habitual no cumprimento dos seus deveres.”²⁶³ Tanto zelo pelo “cumprimento dos deveres” dos mestres e das mestras aponta-nos, inclusive, as dificuldades que o poder público tinha em assegurar que as aulas fossem dadas e que sobretudo as alunas delas participassem.

O regulamento de 1886 reformava a instrução pública goiana, ao introduzir mudanças na organização do ensino primário – níveis elementar, 1^a., 2^a. e 3^a. entrâncias – e ao ampliar o currículo escolar – sistema métrico, História do Brasil, decimais, metrologia e corografia. Foi mantida, contudo, a histórica diferenciação de gênero, com a oferta de “trabalhos d’agulha” para as escolas do sexo feminino:

CAPITULO 2º.

Do Ensino primario

Art. 9º. – Nas escolas publicas primarias se ensinará:

§1º. – Nas elementares, a ler e a escrever a lingua portugueza, taboada, pratica das 4 operações sobre numeros inteiros, catechismo e pezos e medidas métricas.

§2º. – Nas de 1^a. entrancia, a ler e escrever a língua portugueza, taboada, as 4 operações sobre números inteiros, decimaes e fracionarios, catechismo e o systema metrico.

§3º. – Nas de 2^a. entrancia, a grammatica, leitura e escripta da língua portugueza, taboada, as 4 operações sobre números inteiros, decimaes, fraccionarios e complexos, regra de trez e juros simples, catechismo e systema métrico.

§4º. – Nas de 3^a. entrancia, grammatica, leitura, escripta e composição da língua portugueza, catechismo e Historia Biblica, arithmetica e metrologia, chorographia e historia do Brazil.

²⁶³ ACTO de 9 de Abril de 1884. Regulamento de Instrução Pública. Escola Normal. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

§5º. – Nas escolas do sexo femenino regulará o art. antecedente e mais os trabalhos de agulha.²⁶⁴

Nota-se que o ensino primário compreendia, em 1886, o aprendizado de ler, escrever, contar, medir e rezar, o que possibilitava o domínio de habilidades intelectuais e motoras indispensáveis às vivências cotidianas, dentro de casa e fora dela. Provavelmente, em razão da falta de quadros habilitados e/ou da economia de recursos, a organização do sistema escolar obedecia a uma classificação em ordem crescente de aprofundamento do currículo. Assim, nas escolas elementares, ensinava-se apenas a ler, escrever e contar, catecismo, pesos e medidas. Já nas escolas de 1ª e 2ª entrâncias, aperfeiçoava-se o ensino da aritmética e do português. Nas de 3ª Entrância, incluíam-se disciplinas de História, Aritmética, Metrologia e Corografia. O estabelecimento de disciplinas implicava a presença de objetos, métodos, regras, relações de poder, definições, técnicas e instrumentos, com fins de produção de um discurso disciplinar e verdadeiro,²⁶⁵ produtor de sujeitos sociais como alunos e alunas.

No espaço da escola, meninas e meninos eram distribuídos e submetidos ao tempo e aos saberes escolares de forma sexualmente diferenciadas. A escola operava, assim, a partir do controle e do esquadramento do tempo e do espaço, com a separação do que é permitido e do que é proibido.²⁶⁶ Nessa distinção, estabeleciam-se os lugares de fala de cada um dos sujeitos do processo educacional. Segundo Muniz, nesse processo de “fabricação”, “de engendramento” dos sujeitos/alunos e alunas, de constituição

[...] de suas identidades plurais, múltiplas, mutantes e até mesmo contraditórias, apreende-se a força instauradora das práticas e representações constitutivas do universo escolar no assujeitamento de seus alunos e alunas. Apreende-se que as múltiplas formas assumidas pelas masculinidades e feminilidades são “efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais, por meio do desdobramento de uma complexa tecnologia política.” São efeitos das complexas redes de poder que atravessam o tecido social, que perpassam principalmente, mas não exclusivamente, a instituição

²⁶⁴ ACTO de 2 de Abril de 1886, reformando a Instrução Publica da Provincia. Gabinete da Presidência. 1886. Regulamento da Instrução Publica. Typographia Perseverança de Tocantins & Aranha: Goyaz, 1886. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada, do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

²⁶⁵ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996, p. 30.

²⁶⁶ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 58.

escolar, seus discursos, seus códigos, seus símbolos, suas práticas, instaurando hierarquias entre os gêneros.²⁶⁷

Sob tal perspectiva, a escola seria o espaço institucional de criação e, ao mesmo tempo, de assujeitamento, com disposição para “sequestrar” almas e corpos, domesticar pensamentos e gestos, produzir modos e modas, palavras e atitudes. O processo de fabricação de sujeitos e de assujeitamentos dava-se por meio de práticas discursivas no interior das escolas, acionando imagens e sentidos que alimentavam as representações sociais, dentre elas, as de gênero. Os indivíduos acabavam por se assujeitarem e se identificarem com tais representações, tomando-as como se fossem auto-representações e também representações do/a outro/a. A escola funcionaria, assim, como instituição “de sequestro” no sentido de que funcionaria, como fala Foucault, na produção de “corpos dóceis”, disciplinados e normalizados. É por meio do jogo de uma série de instituições de sequestro que, segundo o filósofo,

[...] o tempo da vida se torne tempo de trabalho, que o tempo de trabalho se torne força de trabalho, que a força de trabalho se torne força produtiva; tudo isto é possível pelo jogo de uma série de instituições do seqüestro. Parece-me que, quando interrogamos de perto estas instituições de seqüestro encontramos sempre, qualquer que seja seu ponto de inserção, seu ponto, seu ponto de aplicação particular, um tipo de invólucro geral, um grande mecanismo de transformação: como fazer do tempo e do corpo dos homens, da vida dos homens; algo que seja força produtiva. É este conjunto de mecanismos que é assegurado pelo seqüestro.²⁶⁸

O sequestro operado pela instituição escolar revelava-se modelador e disciplinador dos corpos e da subjetividade de alunas e de alunos, tornados aptos para a aquisição do aprendizado eficaz de que fala Louro: por meio de uma disposição física e mental, capaz de penetrar e produzir nas pessoas ali envolvidas, a partir da experiência escolar, identidades escolarizadas. Experiência pensada não como anterior às práticas discursivas, mas constituída nelas e também, ao mesmo tempo, constituidora delas. Navarro Swain também define experiência como

²⁶⁷ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. In: NAVARRO SWAIN, Tânia. (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 192, 2000.

²⁶⁸ FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 2003, p. 122.

[...] um processo em andamento, pelo qual a subjetividade é construída semiótica e historicamente (...) como um complexo de hábitos, resultando da interação semiótica entre o “mundo de fora” e o “mundo de dentro”, o engajamento contínuo do *self* ou sujeito na realidade social.²⁶⁹

Na experiência de escolarização operada a partir de um conjunto de leis que normatizavam a instrução pública, construiu-se a diferença de gênero, que produzia corpos masculinos e femininos, transformando crianças em meninos/alunos e meninas/alunas. Tais sujeitos eram assujeitados à lógica das identidades fixas de gênero na experiência cotidiana de escolarização, que não reconhecia outras possibilidades que não as da lógica binária: feminino e masculino. Fora dessa lógica, o anormal, o desviante. Navarro Swain, ao questionar tal lógica, investe em dimensões outras de todo ser humano como estratégia para quebrar aquela. Assim, conforme a historiadora,

A experiência é assim concebida como a imersão do sujeito nas práticas sociais, a inserção do ser no mundo, sua ação e seus movimentos em uma ordem social múltipla, plurívoca. Isto significa que uma identidade não pode ser designada por UM detalhe anatômico, emocional ou funcional, mas por um conjunto de experiências que fazem de nós seres em mutação, marcados por momentos e motivações diversas, agindo, entretanto a partir de um lugar de fala, de um papel sócio-histórico e individual específico. O movimento, a mutação é o eixo de ação, deslocando assim as identidades fixas/fictícias, em um processo de transformação incessante.²⁷⁰

A escola, como tecnologia social de gênero, produz diferenças entre meninas e meninos, constrói identidades fixas, femininas/masculinas e escolarizadas, alunas e alunos. Ela opera por meio da ação diária que afirma/reafirma gestos, modos, movimentos, posturas e leituras sexualmente diferenciadas. De acordo com Louro, tais identidades escolarizadas

[...] são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são

²⁶⁹ NAVARRO SWAIN, Tânia. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. In: _____ (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 72, 2000.

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 73.

atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença.²⁷¹

As práticas escolares cotidianas produzem, assim, efeitos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais, tornando identificável o indivíduo e o seu corpo, bem como o indivíduo e os outros. Ao final, discursos e práticas escolares cotidianas, constituídas e constituidoras da experiência de escolarização, atuam nos processos de objetivação e subjetivação, modelando os sujeitos do processo educacional. A diferença de sexo/gênero torna-se desigualdade quando é interpelada pelas redes poder, ou seja, quando as auto-representações e representações sociais marcam posições de inferioridade dos espaços e dos lugares de fala do sujeito. Um exemplo disso é a configuração da identidade feminina, que não somente se *diferencia* da identidade masculina, mas também fundamenta uma hierarquia, onde o masculino é visto como *melhor, superior* ao feminino.

Tal processo se dá na escola, e também fora dela, sob a ação do dispositivo disciplinar que controla o tempo, o corpo, os movimentos, os gestos, os sentidos dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar, suas alunas e seus alunos. Não por acaso, o tempo do “aprender” é segmentado e fracionado, porque voltado para a produção de um saber, tal como reflete Foucault:

Primeiramente, estas instituições-pedagógicas, médicas, penais ou industriais – têm a propriedade muito curiosa de implicarem o controle, a responsabilidade sobre a totalidade, ou a quase totalidade do tempo dos indivíduos; são portanto, instituições que, de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos.²⁷²

A produção da diferença de gênero é operada também por esse controle do tempo do dispositivo disciplinar. Significativamente, o programa de ensino da Escola Normal, de 1884, constrói uma racionalidade temporal dividida em cinco classes, cada uma delas dedicada a um conjunto de atividades didáticas repetidas dia a dia, semanalmente, até formar um habitus, a internalização de imagens, de valores e de significações sociais que referenciam os padrões normativos de corpos e de condutas masculinas e femininas. Tal internalização se dá por força

²⁷¹ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 61.

²⁷² FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 2003, p. 115-116.

de uma ação pedagógica, ininterrupta, temporalmente controlada, capaz de “inculcar nos indivíduos um conjunto organizado de esquemas de percepção, de pensamento e de ação”,²⁷³ predispondo-os “a agir de uma determinada maneira”.²⁷⁴

A manutenção dos “trabalhos de agulha” nos currículos das escolas femininas de 1827 a 1886 aponta-nos para a internalização e a naturalização de representações dessa atividade como “própria” do sexo feminino. Tal aprendizado reservado às meninas e não aos meninos encontrava suas justificativas na descrição sobre a instrução pública no Brasil, como a encontrada na obra sobre a “instrução publica no Brazil” de Almeida Oliveira, na qual este argumenta sobre a “co-educação dos sexos”, em 1874. Segundo o autor,

A eschola commum – objectam ainda – equipara o homem à mulher no que diz respeito ao ensino. Ora não é certo que a educação da mulher não precisa de ser tão extensa como a do homem? Que ha cousas que só as mulheres precisam de aprender e *vice-versa*?

É certo sim que alguns conhecimentos sam necessarios à mulher e dispensaveis ao homem. O homem por exemplo não precisa de aprender a bordar e cozer.

Mas não é verdade que a mulher possa dispensar os conhecimentos que se exigem no homem. Até acho que a educação da mulher é mais difficil que a do homem. Está entendido que fallo da educação, que se pode chamar *commum*.

Ella deve aprender tanto o que é proprio do seu sexo como o que é proprio do homem.

A mulher precisa de saber ler, escrever e contar, porque tem funcções a exercer, que não prescindem desses conhecimentos.

É, pois, o mesmo principio dos estudos.²⁷⁵

O texto de Almeida Oliveira, ao justificar a escola comum ou mista, amparada legalmente a partir de 1892, mas já experienciada antes dessa data, reconhece a clivagem na escolarização das meninas e dos meninos. Dessa forma, as meninas receberiam a mesma educação que os meninos – aprender a ler, a escrever e a contar –, porém deveriam aprender “o que é proprio do seu sexo” – aprender a bordar e a cozer. Não há como negar que as ressonâncias da matriz discursiva da escolarização sexualmente diferenciada espalharam-se por realidades distantes e distintas do Império Brasileiro, mesmo que inscritas no invólucro do discurso da “co-educação dos sexos”. Sob o rótulo de aprendizado de “trabalhos de agulha”, as meninas submetiam-se a um direcionamento voltado para os afazeres domésticos, inscrito

²⁷³ PASSERON, Jean Claude. Pedagogia e Poder. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Pannomica, v.5, p. 03, 1992.

²⁷⁴ *Ibid.*, loc. cit.

²⁷⁵ OLIVEIRA, A. de Almeida. O Ensino Publico. Obra destinada a mostrar o estado, em que se acha, e as reformas que exige a instrução publica no Brazil. [São Luis]: [s.n.], 1874, p. 137-138.

nos sentidos construídos historicamente em torno dos espaços definidos como de domínio feminino. A diferenciação estabelecida, marcada por convenções de gênero, aponta-nos, como assinala Muniz, para os “direcionamentos generizados pensados para elas, circunscritos a uma formação que não ultrapassava a preparação para o exercício das atividades do lar ou um quase prolongamento dessas com a docência nas escolas de primeiras letras”.²⁷⁶

Ao final do Império, o regulamento de 1887, do qual destacamos alguns capítulos, redefinia o regime de ensino nas escolas goianas, sem alterar, contudo, seus fundamentos e direcionamentos. A instrução primária permanece organizada em dois níveis, 1º. e 2º. graus, e o núcleo de disciplinas/atividades também: ler, escrever, contar, sistema métrico decimal e doutrina cristã. Algumas inovações foram introduzidas, apontando para o enriquecimento do currículo escolar: ensino de gramática, língua nacional, noções de geografia e história do Brasil e da Província de Goiás. Também a referência à Thesouraria Provincial para o fornecimento de “expediente, livros e compendios aos alumnos pobres” e de “mobilia” indicam-nos uma maior organização e centralização dos serviços de atendimento escolar do Estado e, principalmente, sua orientação e atuação provedora junto às camadas desfavorecidas da sociedade.

Promulgado no final do Império, o regulamento de 1887 inscrevia-se em um tempo social e histórico em que as relações entre governo central, provincial e local estavam melhor ajustadas às dimensões nacional e regional do projeto civilizador, negociadas em seus diferentes níveis, inclusive no âmbito educacional, com o ensino da “língua nacional” e de geografia e história do Brasil e da Província. A permanência do aprendizado de “trabalhos d’agulhas” nas escolas femininas aponta-nos, porém, para os limites e alcances dessa modernização da ordem monárquica:

CAPITULO 7º.

Do ensino e regimen das escolas

Art. 18º. O ensino primário terá por fim o desenvolvimento das faculdades perceptíveis, intellectuaes e moraes dos meninos, e será dado em escolas elementares do 1º. e 2º. gráu.

Art. 19º. Compor-se-ha o ensino:

§1º. Da educação religiosa e doutrina christã;

§2º. Leitura corrente;

§3º. Escripta corrente;

§4º. Arithmetica, theoria e pratica até decimaes.

§5º. Systema metrico decimal.

²⁷⁶ MUNIZ, Diva do Couto. Mulheres, trabalho e educação: marcas de uma prática política. In: NAVARRO SWAIN, Tânia; MUNIZ, Diva do Couto. (Orgs). *Mulheres em Ação*: práticas discursivas, práticas políticas. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005, p. 94.

§6º. Noções de grammatica.
§7º. Trabalhos de agulha nas escolas para o sexo feminino.
Art. 20º. Estas disciplinas constituirão o ensino primário do 1º. gráo.
Art. 21º. Ao ensino de 2º. gráo addiciona-se mais:
§1º. Cathecismo.
§2º. Arithmetica theorica e pratica até a regra de 3 simples.
§3º. Grammatica da língua nacional e analyse grammatical e logica.
§4º. Noções de geographia e historia do Brazil, com especialidade a da provincia de Goyaz.
Art. 22º. As escolas funcionarão das 9 horas da manhã as duas da tarde, em uma só sessão.
Art. 23º. O fornecimento do expediente, livros e compendios aos alumnos pobres, será feito pela thesouraria provincial, mediante pedido dos professores.
Art. 24º. O fornecimento de mobília será igualmente feito pela thesouraria provincial, mediante pedido dos professores e a vista de um orçamento feito pelo delegado litterario.²⁷⁷

Outras hierarquizações foram também operadas, pois o regulamento dividia não somente meninos e meninas, mas ricos e pobres, alunos de instrução primária de 1º. e de grau 2º. graus, das cidades e das vilas, da capital e do interior, dentre outras. Se bem que havia um investimento na valorização da escolarização feminina (embora a prioridade continuasse a ser o atendimento ao sexo masculino) centrado no “desenvolvimento das faculdades perceptíveis, intellectuaes e moraes dos meninos”.²⁷⁸ Sobre as meninas, o texto silencia e, ao mesmo tempo, explicita a exigência do ensino de “trabalhos de agulha” nas escolas primárias de 1º. grau. A diferença é reafirmada tanto pelo silêncio como pela explicitação do ensino dessa atividade reafirmada como de domínio feminino pelo autorizado saber escolar. Como um dispositivo que engloba “discursos, instituições [...] leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não-dito”²⁷⁹, a escola, a ação pedagógica diária, operavam, junto com a família e a sociedade, na produção desse feminino, capaz de executar trabalhos manuais, de agulha ou de pintura. Como assinala Louro,

As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens “prendadas”, capazes

²⁷⁷ ACTO de 11 de Fevereiro de 1887, redando Regulamento para a Instrução primaria da Provincia. Regulamento para Instrucção Primária da Província de Goyaz. Goyaz: Typographia Provincial, 1887. Arquivo da sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

²⁷⁸ Ibid.

²⁷⁹ FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: _____. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 244.

dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos.²⁸⁰

O aprendizado, a aquisição de conhecimentos e de habilidades, a internalização de um habitus, via educação formal, criou/recriou o sistema binário naturalizado. A repetição, o sequestro do tempo, a ação disciplinar acabaram por “naturalizar” como próprios de cada sexo, da natureza destes, aquilo que foi cultural e historicamente construído. A produção de alunos e de alunas, de identidades escolarizadas, era atravessada por relações de saber e de poder, no interior da escola e fora dela, já que essa instituição não estava apartada da sociedade, mas inscrita nela. Ainda segundo a referida educadora,

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos.²⁸¹

Tal processo de construção e de atribuição de sentidos aos corpos e aos comportamentos de meninos e de meninas engendrados também na experiência da escolarização diferenciada segundo o gênero, pode ser por nós analisado, na significação dada aos corpos, como um dos mecanismos de produção da diferença na qual o “sexo”, ao invés de ser um mero detalhe anatômico, é o que define o humano. Essa significação é construída socialmente, apropriada objetivamente e naturalizada ideologicamente.²⁸² A esse procedimento de constituição de um sexo no campo ideológico-representacional, Mathieu nomeia de “sexo-social”. Para a feminista,

[...] a definição ideológica que é dada do sexo, particularmente do das mulheres (o que pode recobrir o termo “gênero”) e os aspectos materiais da organização social que utilizam (e também transformam) a bipartição anatômica e fisiológica.

O *sexo* – nos seus aspectos ideais [...] e *materiais* – funciona efetivamente como parâmetro na variabilidade das relações sociais concretas e das elaborações simbólicas – que a tendência atual (especialmente nos *Women’s Studies* anglo-saxões) à utilização exclusiva e a todo propósito do termo “gênero” tende a mascarar, fazendo perder a este conceito uma parte do valor heurístico que nós havíamos pretendido dar. Ouvimos falar agora de

²⁸⁰ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 62.

²⁸¹ *Ibid.*, p. 84-85.

²⁸² *Ibid.*, p. 23.

“relações de produção de gênero” (*gender relations os production*), mas a despeito das passagens de gênero e mesmo de sexo, estas relações de produção consistem na exploração das mulheres. Sem dúvida existem gêneros “homem-mulher”, mas na base e no baixo da escala dos gêneros, bem existem fêmeas: sexo social “mulher”.²⁸³

Afirmar que a formação escolar das meninas e meninos goianas/os encontrava-se informada pela perspectiva de gênero, exige-nos atentar para a dimensão social do sexo, para o “modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social”.²⁸⁴ Assim, ser menina/aluna implica ser modelada pelas representações sociais de gênero veiculadas na sociedade goiana do período, e, ao mesmo tempo, modelo para estas representações. Modelagem/modelo operados na experiência de escolarização, no funcionamento da escola como uma complexa tecnologia social do gênero.

A escola, em suas diversas práticas discursivas, funciona, como já assinalamos, como uma complexa tecnologia produtora/reprodutora de gênero, esse “saber que estabelece significados para as diferenças corporais”.²⁸⁵ A escola opera, portanto, como espaço político de alimentação/reafirmação de uma representação social que, ao ser internalizada e incorporada ao imaginário social, orienta e significa o modo de pensar e de agir do indivíduo e dos grupos, produz os efeitos de gênero nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais. Como ressalta Navarro Swain, as tecnologias do gênero traduzem “a criação da pesada materialidade dos corpos femininos e masculinos a partir de valores e de representações que os constituem.”²⁸⁶

A escola, as representações e as práticas que a constituem como tal, particularmente as práticas discursivas regulatórias da experiência de escolarização aqui analisadas, acionam uma rede de relações de saber e de poder no interior da qual se dá a modelagem da diferença de gênero. Nessa construção, o gênero constrói o sexo para ser pensado como natural e binário (masculino e feminino), através de técnicas e estratégias discursivas, como a legislação de instrução pública. Ou seja, o gênero é o “meio discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”,

²⁸³ MATHIEU, Nicole-Claude. “A anatomia política”. *Categorizações e Ideologias do Sexo*. In: DAUNE-RICHARD, et al (Orgs.). *Categorizações de sexo e construções científicas*. Aix-em-Provence: Universidade de Provence, 1989, p. 109-147.

²⁸⁴ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças*. In: NAVARRO SWAIN, Tânia. (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 191, 2000.

²⁸⁵ SCOTT, Joan. Prefácio. *A gender and politics of history*. *Cadernos Pagu*, v.3, p.12, 1994.

²⁸⁶ NAVARRO SWAIN, Tânia. *A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário*. In: _____ (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 57, 2000.

anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura”, como assinala Judith Butler.²⁸⁷ Tal tecnologia social indica-nos as apostas políticas construídas no interior das redes de poder escolares que designam identidades, estabelecem verdades sobre o sexo/gênero e instauram sentidos.

Não há como negar que os sentidos instaurados por estas “apostas” reiteravam, para as meninas, a necessidade de aprender a ler, escrever, contar e, particularmente, escrever com letra bonita legível (ortografia), falar adequadamente (prosódia), cuidar bem da casa, da família e dos filhos e filhas (deveres domésticos), o que incluía, logicamente, o saber fazer doméstico (trabalhos de agulha). Aos meninos, a restrição a estas últimas práticas, vistas como “coisas de mulher”, independente da maior ou menor habilidade para trabalhos manuais, de agulha, de cada um dos discentes, aluno ou aluna.

Os discursos até agora analisados nos indicam uma história possível sobre a escolarização das meninas e meninos goianas/os no século XIX, sobre a apropriação e a domesticação de corpos de crianças que, de seres humanos, eram transformados em meninas/meninos, alunas/alunos, mulheres/homens. Mostramos como a escola funcionava na produção da diferença de gênero, ao destacar currículos diferenciados segundo o sistema sexo/gênero. Quando a lei estabelecia e orientava uma escolarização sexualmente diferenciada para as classes de instrução primária, ela separava meninos e meninas e instalava, portanto, os mecanismos discursivos e não discursivos que reiterariam e colocariam em funcionamento, naquela sociedade e época, o dispositivo hierarquizador da diferença entre os sexos. A diferença sexo/gênero inscrita nas práticas e nos fatos foi construída pelos discursos que a fundaram e a legitimaram, e não como um reflexo de relações econômicas.²⁸⁸

Tal diferença foi construída até mesmo na prática da separação física e espacial das alunas e dos alunos na sala de aula. Essa separação tornou-se o lugar de onde emergiram os significados das práticas discursivas construtoras daquela diferença. Tais significados funcionavam como “repertórios interpretativos”, ou seja, “conjunto de termos, descrições, lugares-comuns e figuras de linguagem que demarcavam o rol de possibilidades de

²⁸⁷ BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25.

²⁸⁸ RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam. (Orgs). *Masculino, Feminino, Plural. Gênero na interdisciplinaridade*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2000, p. 28.

construções discursivas”.²⁸⁹ Nesse sentido, a experiência de escolarização das meninas em espaços separados dos ocupados pelos meninos operava como esquema de interpretação para a manutenção da partilha binária e desigual de gênero. Trata-se de uma demarcação, uma linha que divide meninos de um lado e meninas de outro. Não há, portanto, como negar a tese de Muniz, em seu estudo sobre a escolarização de meninos e meninas na sociedade mineira do século XIX:

A inclusão das “prendas domésticas” constitui uma clara definição destes limites, referendários dos direcionamentos pensados para as mulheres, em termos educacionais, associados ao seu sexo biológico.

Limites que denotam o sentido hierarquizador, pois, se o conteúdo programático era o mesmo para meninos e meninas, a inclusão de “prendas domésticas” no currículo das escolas femininas configura um traço discriminatório, instaurador das diferentes e desiguais diretrizes educacionais, definidas segundo a divisão de sexo/gênero.²⁹⁰

Abrigada sob essa matriz de sentido – a divisão hierarquizada dos sexos e a escolarização diferenciada segundo o sexo/gênero – são vários os significados possíveis e passíveis de serem lidos acerca daquela experiência de escolarização das crianças goianas. Um deles, conforme assinalado, é o de que a escolarização era desigual: para os meninos, demarcava o caminho das possibilidades; para as meninas, o do destino, ligado ao “sul do corpo”/ventre, à maternidade, aos cuidados com o outro.

No próximo capítulo, analisaremos os efeitos da lógica da representação do gênero na política, na criação de escolas e no acesso aos bancos escolares, bem como no funcionamento do cotidiano escolar.

²⁸⁹ SPINK, Mary J. & MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary J. (Org.) *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano*: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo, Cortês, 2000, p. 47.

²⁹⁰ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero*: história e educação em Minas Gerais (1835-1892). Brasília: UnB, FINATEC, 2003, p. 273.

CAPÍTULO 3

MAPEANDO UMA EXPERIÊNCIA: OS ESPAÇOS, OS DIRECIONAMENTOS E AS SIGNIFICAÇÕES DA ESCOLARIZAÇÃO EM GOIÁS

3.1 Entre a casa e a igreja: a localização das escolas de instrução primária na província

As políticas de instrução pública da Província de Goiás, embora priorizassem o atendimento escolar dos meninos, não descuidavam das meninas. Assim, já entre 1831 e 1832, foram criadas duas escolas femininas: uma em Natividade, em 7 de junho de 1831, e a outra na cidade de Goiás, capital da Província, em 25 de outubro do mesmo ano. Segundo Bretas, apesar da primazia da escola de Natividade, “a primeira a ser realmente aberta foi a da Capital, com o provimento na cadeira de Maria Romana da Purificação, por concurso, em setembro de 1832”.²⁹¹

Estas duas escolas compartilhavam o atendimento escolar na província com outras que foram criadas nos anos subsequentes à lei provincial de 1835. Na capital, a segunda escola para o sexo feminino foi criada somente em 1869, o que aponta para a prioridade dada ao sexo masculino pelas políticas governamentais. Segundo consta no relatório da Inspeção Geral de Instrução Pública, de 1869, a criação, em Goiás, de uma escola masculina e outra feminina era iniciativa

[...] conveniente para o progresso do ensino e commodidade dos alumnos a criação de uma segunda aula que funcione em lugar mais próximo aos habitantes dos bairros da Matriz, Chafariz, Moreira. Igual conveniência se encontra na transferência d’uma das aulas de meninas para o bairro do Rosario, providencia reclamada pelos pais de família.²⁹²

²⁹¹ BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 138. (Coleção Documentos Goianos, 21).

²⁹² RELATORIO da Inspeção Geral da Instrução Publica. 1869, p. 1-6 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1864-1870. Goiânia: UCG, 1998, p. 281-286 passim. v. 10.

Na sociedade goiana oitocentista, a mobilização de interesses em torno da criação e da localização das escolas dava-se, inclusive, por conta das imagens/representações que norteavam as iniciativas dos pais de família com relação à escolarização de seus filhos e, particularmente, de suas filhas. A noção de imagem remete-nos ao conceito de imaginário que, segundo Castoriadis, “não é imagem de”, mas “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”.”²⁹³ Nesse caso, o discurso racional sobre a “commodidade dos alunos” e “igual conveniência” como justificativa para a criação de uma segunda escola/aula masculina e para a transferência de uma feminina para um “lugar mais próximo aos habitantes dos bairros da Matriz, Chafariz, Moreira” estaria vinculado à significação da escola como espaço necessário e também perigoso. Daí a conveniência de uma localização estratégica da escola, de modo a possibilitar aos alunos estudarem mais próximos a suas residências e também algum controle das famílias sobre a permanência dos filhos e das filhas na escola, o que garantiria supostamente a segurança deles, pela proximidade do olhar e vigilância paternos.

Algumas imagens podem ser construídas a partir dos registros sobre a criação da segunda escola do sexo feminino na cidade de Goiás. Em arquivos de 1870, encontramos alguns rastros dos lugares de funcionamento das escolas femininas em Goiás, dos quais constam os relatórios da Tesouraria da Fazenda Provincial, relativos ao orçamento da Província e à instrução pública. Nas despesas com esse setor de serviços, verificamos que incluía o pagamento do aluguel de casas para o funcionamento das aulas, já que a Província não dispunha de edifícios próprios para o atendimento escolar. Essa situação não era específica apenas da província, mas do Império em geral, como ficou demonstrado em vários estudos sobre a instrução pública no século XIX, como o de Muniz sobre a Província de Minas Gerais.²⁹⁴

Alessandra Schueler, em estudo sobre as representações da experiência docente no Rio de Janeiro, entre 1870 e 1890, assinala que o lugar de instalação das escolas, tanto na sociedade européia como aqui no Brasil Imperial, foi alvo de debates no decorrer do século XIX e no início do século XX. Projetos e medidas que viabilizassem a construção de “edifícios amplos, arejados, com ar puro e livre”, diferentes dos antigos casebres, pequenos e

²⁹³ CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Renaud. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 13.

²⁹⁴ Cf. MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB, FINATEC, 2003.

imundos que caracterizavam as escolas públicas, “integravam a idéia moderna da escola situada em um edifício central, dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano e social que o rodeia, projetando o seu exemplo para a sociedade.”²⁹⁵

No século XIX, vários viajantes fizeram referência ao quadro de carência de prédios públicos nas cidades do Império, dentre eles Auguste de Saint-Hilaire. Segundo ele, no que se referia aos prédios públicos em Goiás, “não se deve imaginar que se trata dos enormes edifícios que se vêem na Europa”, pois na capital da Província “tudo é pequeno, tudo é mesquinho, sem beleza e, até mesmo, segundo dizem, sem solidez.”²⁹⁶ O atendimento escolar proporcionado pelo Estado funcionava, assim, precariamente também do ponto de vista das condições materiais e físicas. As escolas femininas, assim como as masculinas, depois de criadas, eram instaladas em “casas” alugadas para tal fim, após autorização da Tesouraria Provincial. Na correspondência trocada entre inspetores da instrução pública e daquele órgão verifica-se que o valor era, em média, 20\$000 réis mensais, e que o processo envolvia alguma burocracia:

1ª. Secção Palacio do Governo de Goyaz, 31 de Outubro de 1870
n. 274

Conformando-me com a informação constante de seo officio d’esta data autorizo-o a contractação pelo preço de 20\$000 r. mensais com o Capitão Joaquim de S. Anna Xavier de Barros, as casas pertencentes ao mesmo, sitas no Largo do Rosario para n’ellas funcçionar a segunda escola de instrucção primaria do sexo feminino d’esta Capital.

Deos Guarde a Vmce.

João Bonifacio Gomes de Siqueira

Sr. Inspector da Thesouraria de Fazenda Provincial²⁹⁷

[...]

1ª. Secção Palacio do Governo de Goyaz, 31 de Outubro de 1870
n. 103

N’esta data autorizei o Inspector da Thesouraria de Fazenda Provincial a contractar pelo preço de 20\$000 r. mensaes com o Capitão Joaquim de Sant’Anna Xavier de Barros as casas pertencentes ao mesmo, sitas no Largo do Rosario, para n’ellas funcçionar a segunda escola da instrucção primaria do sexo feminino d’esta capital

Deos Guarde a V. S.

²⁹⁵ SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. 2002. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

²⁹⁶ SAINT-HILAIRE, Auguste. *Viagem à Província de Goiás*. Tradução de Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1975, p. 51.

²⁹⁷ OFÍCIO n. 274 de Instrução Pública. 1870. Arquivo do Pacote 1 (Governo, Offícios, Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0194, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

João Bonifacio Gomes de Siqueira
Sr. Inspector da Instrução Pública.²⁹⁸

[...]

Palacio do Governo de Goyaz, 12 de Novembro de 1870
n. 360

Acusando a recepção de seu officio de 10 do corrente, em que submete a minha aprovação o contracto celebrado por essa Repartição com o Capitão Joaquim de Santa Anna Xavier de Barros de arrendamento de uma morada de casas para nella funcionar a 2^a. escola de instrucção primaria do sexo feminino desta Capital, tenho a dizer-lhe que approvo o referido contracto.

Deus Guarde V. mce.

João Bonifacio Gomes de Siqueira.

V. Inspector da Thesouraria de Fazenda Provincial.²⁹⁹

No largo da Igreja do Rosário, situado à margem direita do Rio Vermelho, que entrecortava a cidade de Goiás, localizava-se a 2^a. escola pública do sexo feminino. Esta localização se dava em atendimento às solicitações dos pais de famílias por um local mais centralizado, de fácil acesso e com possibilidade de maior controle sobre o atendimento escolar, já que a escola era vista como espaço relativamente perigoso, particularmente para as meninas. Assim, a proximidade entre igreja e escola mostrava-se conveniente para as famílias, pois estes eram os espaços socialmente autorizados à circulação das meninas. O ato de perfazer o trajeto entre a casa, a igreja e a escola se dava, assim, em consonância com os limites estabelecidos para sua atuação no espaço público.

A invisibilidade das mulheres no espaço público foi construída, inclusive, pela literatura dos viajantes do século XIX. Auguste Saint-Hilaire, por exemplo, reconhece que “a não ser em ocasiões extraordinárias, as mulheres do interior do Brasil não saem provavelmente à rua senão para ir à igreja”³⁰⁰. Assim, o ingresso das meninas nas escolas foi visto com cautela e reserva pelas famílias, pois ampliava o espaço de circulação do sexo feminino e as possibilidades de convivência social. Por isso havia tanto zelo no que se refere à localização das escolas femininas, que não poderiam funcionar em qualquer lugar, sendo conveniente para as famílias que funcionassem em pontos bem localizados do espaço urbano, próximos às igrejas: “lugares respeitáveis”.

²⁹⁸ OFÍCIO n. 103 de Instrução Pública. 1870. Arquivo do Pacote 1 (Governo, Offícios, Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0194, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

²⁹⁹ OFÍCIO n. 360 de Instrução Pública. 1870. Arquivo do Pacote 1 (Governo, Offícios, Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0194, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³⁰⁰ SAINT-HILAIRE, Auguste. *Viagem à Província de Goiás*. Tradução de Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1975, p. 24.

A demarcação de espaços de circulação para as mulheres não significava, porém, o restrito cumprimento dessa prescrição social, pois seria impensável que as meninas e, sobretudo, as mulheres, não circulassem por outros lugares, por força do trabalho, necessidade, lazer ou escolhas próprias. Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, em suas *Reminiscências*, escreveu que a vida das crianças no passado “se desdobrava entre o lar, o colégio e os brinquedos”.³⁰¹ Esses “brinquedos” poderiam ser tanto no quintal da casa, na rua ou praça próxima da casa, e também em locais distantes dela, alhures, longe dos olhares das famílias e conhecidos.

A delimitação de espaços de circulação, diferenciados segundo o gênero, aponta-nos para o esforço normatizador do Estado e da sociedade, no sentido de estabelecer as demarcações entre as esferas pública e privada, contidas no projeto modernizador e civilizador do governo Imperial. O espaço urbano, local de tessitura das relações sociais, foi ordenado segundo as significações estabelecidas sob a lógica binária do gênero. Isso porque o “mundo social” é “constituído e articulado em função de um sistema de tais significações”³⁰², as quais se constituem, de acordo Castoriadis, de imaginário efetivo, pois expressam as “escolhas” que grupos da sociedade brasileira, e especificamente goiana, fizeram ao estabelecer as regras, os valores e os papéis de seu ordenamento social.

Em estudo sobre a Europa dos séculos XVI ao XVIII, Martine Sonnet descreve os “lugares da educação” das meninas estabelecidos a partir de demarcações próprias, como a casa, o convento, o internato laico e a escola elementar.³⁰³ Também na Província de Goiás, sob os olhares da família, do padre e da professora, olhares configuradores da ordem patriarcal e androcêntrica, estabeleciam-se, tal como na Europa, as condições específicas de produção escolar da identidade de gênero, operada mediante a experiência cotidiana de escolarização de meninas e de meninos, e percebida não como produto ancorado em um único detalhe anatômico, como algo *dado a priori*, mas, conforme reflete Navarro Swain, designada por “um conjunto de experiências que fazem de nós seres em mutação, marcados por momentos e motivações diversas, agindo, entretanto a partir de um lugar de fala, de um papel

³⁰¹ MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. *Reminiscências*. (Goiás D’Antanho). 1907 a 1911. Goiânia: Oriente, 1974, p. 53.

³⁰² CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Renaud. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 177.

³⁰³ SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: PERROT, Michelle; DUBY, Georges. *História das mulheres: do Renascimento à Idade Moderna*. Roma-Bari: Afrontamentos, 1991, p. 141-179 passim. v. 3

sócio-histórico e individual específico”.³⁰⁴ Como efeitos de práticas discursivas e não-discursivas, que incluíam uma cartografia dos espaços de circulação e da posição de observáveis, as identidades feminina e masculina são discursiva e historicamente produzidas, assujeitadas à lógica da partilha binária e desigual do gênero, demarcadas pelos lugares e pelos olhares, inclusive, das famílias. Esses olhares funcionavam como peças na operacionalidade do dispositivo disciplinar que busca a normalização das condutas feminina e masculina.

Casas, igrejas e escolas compreendiam um espaço, um campo de visibilidade social por meio do qual as meninas podiam ver e ser vistas, podiam vigiar e ser vigiadas. Espaços significados como próprios do sexo feminino, tais lugares serviam para moldar a pessoa feminina, impedindo que escapasse às determinações representacionais de gênero que circulavam no imaginário social da época. Embora precárias, as casas destinadas ao atendimento escolar feminino na Província eram escolhidas com algum critério, sendo um deles o de sua localização. Essa preocupação implicava a renovação de contratos, de modo que o mesmo endereço fosse mantido por algum tempo, conforme a conveniência das famílias, como se pode perceber no ofício de 27 de dezembro de 1870:

2ª. Secção Palacio do Governo de Goyaz, 27 de Dezembro de 1870.

330

Accuso recebido seo oficio de hontem n. 76 que acompanhou o contracto que essa Repartição tem de celebrar com Francisca Maria da Conceição, proprietaria do prédio n. 11, site no Largo do Chafariz d'esta cidade para arrendamento do mesmo prédio por tres annos a fim de n'elle continuar a funcionar a 1ª. aula de instrucção primaria do sexo feminino, em resposta tenho a dizer a Vmce. que approvo as condições contidas no referido contracto.

[...]

Deos Guarde a Vmce.

João Bonifacio Gomes de Siqueira.

V. Inspector da Thesouraria de Fazenda Provincial.³⁰⁵

Desde 1870, as duas escolas funcionavam, uma no largo do Rosário, outra no largo do Chafariz, onde localizava-se também a Casa de Câmara e Cadeia, um dos principais prédios públicos da cidade. Esta, trata-se de uma construção arquitetônica imponente, situada no alto

³⁰⁴ NAVARRO SWAIN, Tânia. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. In: _____ (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 73, 2000.

³⁰⁵ OFÍCIO n. 330 de Instrução Pública. 1870. Arquivo do Pacote 1 (Governo, Ofícios, Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0194, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

do largo, com vista para tudo o que ali ocorria. O grandioso edifício do século XVIII oferecia um campo de observação panóptico, de onde tudo se enxergava sem que os inspecionados se dessem conta de que estavam sendo observados pelas autoridades.³⁰⁶ Estrategicamente localizada, encontrava-se a primeira escola feminina da Província, sob o manto observador e controlador dos poderes executivo, legislativo e judiciário, materializados no prédio da Câmara e Cadeia. A população da cidade de Goiás, particularmente seu segmento feminino, era alvo dos olhares do pátrio poder, disseminado pelos olhares das famílias, dos padres, dos políticos, dos juízes e dos/as professores/as que vigiavam os outros e também se auto-vigiavam. A operacionalidade desse poder disciplinar, sugerida na vigilância hierarquizada e na distribuição espacial das escolas femininas, remete-nos às reflexões de Michel Foucault acerca do dispositivo disciplinar que incluía também “organizações arquitetônicas”.³⁰⁷ Essa funcionalidade “assegura sua economia (em material, em pessoal, em tempo); assegura sua eficácia por seu caráter preventivo; seu funcionamento contínuo e seus mecanismos automáticos. É uma maneira de obter poder.”³⁰⁸ Os lugares de funcionamento das escolas femininas na cidade de Goiás atuavam, portanto, como “intensificadores para qualquer aparelho de poder”, pois asseguravam a reprodução das relações e dos papéis de gênero naquela sociedade, ao garantirem o acesso das meninas às escolas sem riscos, em tese, quanto ao ordenamento social sob tal lógica.

As escolas, com suas possibilidades de observar e serem observadas, embora estivessem instaladas provisoriamente em prédios alugados, não descartavam o propósito de atender às conveniências das famílias. Em geral, “instaladas em construções inapropriadas, não levavam nomes designativos de figuras históricas, personagens locais ilustres ou de santos padroeiros”,³⁰⁹ prática adotada a partir da República e seu projeto de construção de uma memória e de um patrimônio nacionais. No século XIX, as escolas das províncias eram denominadas pelo nome do lugar onde se localizavam – escola masculina de Bonfim, e Escola feminina de Meiaponte, escola mista da Currallinho – ou pelo nome de sua mestra– escola de

³⁰⁶ Sobre o conceito de “panóptico”, Cf. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

³⁰⁷ Para Foucault, por dispositivo compreende-se “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”. Cf. FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 244.

³⁰⁸ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 170.

³⁰⁹ SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e Renovação Educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975, p. 75.

Mestra Inhola, escola de Mestra Silvina. Encontravam-se, assim, identificadas com as características da província, onde as pessoas se conheciam pelo primeiro nome, e onde as ruas e as praças eram às vezes também identificadas pelos nomes de pessoas que ali moravam ou que ali exerciam uma atividade profissional. Cora Coralina³¹⁰ faz referência a isso no poema “A Escola de Mestra Silvina”: “Minha escola da Mestra Silvina... Silvina Ermelinda Xavier de Brito. Era todo o nome dela”.³¹¹

Em um desses espaços provisórios, em uma casa alugada, funcionava, em 1883, a escola do sexo feminino da Mestra Silvina, Silvina Ermelinda Xavier de Brito. Esta professora enfrentou dificuldades para manter funcionando sua escola em razão de aluguel que ela considerava abusivo, e de sua decisão em transferi-la para outro local, o Largo do Chafariz, conforme ofício encaminhado ao Inspetor de Instrução Pública, em 1883:

Escola publica do sexo fiminino da Freguezia de Sant’Anna da Capital de Goyaz 25 de Junho de 1883.

Illmo. Snr. O Snr. Tem. Luiz de Macedo Carvalho Junior, proprietario da casa em que funciona a escola sob minha direcção, reclamei a sua propriedade estando disposta a continuar a alugal-a, porem mediante o preço de 40\$000 rs. mensaes.

He inaceitavel esse preço por ser exagerado, e alem disso precisa a casa de grandes concertos como por exemplo a reconstrução da parede externa da sala da escola, que está bastantemente arruinada. Accresce que minhas circunstancias pecuniarias não me permitem fazer maiores despesas, auxiliando-me a Provincia apenas com a modica quantia de 12\$000 rs. mensaes. Por estes motivos transfiro hoje minha residência e a escola para a casa do Sr. Virgilio Gaudie Fleury, sita no Largo do Chafariz, a qual, se não offerece á escola as mesmas commodidades da do Senr. Macêdo, é com tudo a melhor que se pode encontrar como V. S. sabe.

Dirigindo a V. S. esta communicação, rogo-lhe que se digne fazel-a chegar ao conhecimento do Exmo. Presidente da Provincia, afim de que a Thesouraria Provincial seja autorisada a me pagar de hoje em diante o mencionado auxilio de 12\$000 rs, que não me tem sido abonado por que o aluguel era pago pela Thesouraria ao Senr. Macêdo, em virtude de um contracto que já caducou.

Deos Guarde a V. S. Illmo. Senr. Cap. João Fleury Alves de Amorim, M. Digno Inspector da Instrucção Publica desta Freguesia.

A Professora Silvina Ermelinda Xavier de Britto.³¹²

³¹⁰ Cora Coralina foi poetisa que viveu na Cidade de Goiás entre os anos 1889 e 1985. Deixou-nos uma vasta obra composta de livros, poemas, poesias, artigos, crônicas e discursos. Cf. BRITTO, Clóvis Carvalho; SEDA, Rita Elisa. *Cora Coralina: raízes de Aninha*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.

³¹¹ CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e Estórias Mais*. Rio de Janeiro: Olympio, 1965, p. 19-22 passim.

³¹² OFÍCIOS de Instrução Pública. 1883. Arquivo do Pacote 1 (Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0325, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

Preço abusivo do aluguel, aprisionamento a um contrato de aluguel firmado por outrem, no caso, a Tesouraria da Fazenda Provincial, baixo valor do auxílio aluguel, necessidade de mudança de casa com a mudança da escola foram as razões e as dificuldades apontadas pela mestra para sua decisão de mudar sua escola. Possivelmente, várias outras escolas goianas enfrentaram dificuldades semelhantes às da mestra Silvina. Também na Província de Minas Gerais, conforme destacou Muniz, o quadro era similar, com carência de materiais básicos de ensino, precariedade das instalações físicas, falta de bibliotecas, baixos salários e atraso dos vencimentos dos mestres e das mestras. Além disso, também o despreparo dos docentes, de ambos os sexos, contribuía para o precário quadro da instrução pública na província mineira, onde as condições de funcionamento das escolas estavam sempre aquém das necessidades da população.³¹³

As dificuldades financeiras e burocráticas para o aluguel ou para mudança de residência e de contrato de aluguel, no caso de mestra Silvina, traduziam-se em uma verdadeira via crucis para a mestra, ao mesmo tempo que apontavam para a rede de relações e de interesses que envolvia as escolas naquele contexto. Assim, em 25 de junho de 1883, o pedido de aprovação de transferência de residência e de escola da mestra foi parar na mesa e nos ouvidos do Inspetor Geral da Instrução Pública, por ofício encaminhado pelo inspetor paroquial, João Fleury Alves de Amorim, nos seguintes termos:

Illmo. Exmo. Snr. Tendo a honra de passar ás mãos de V. Excia. o incluso officio que dirigio-me a Professora de 1^{as}. letras do sexo fiminino d'esta Freguesia, Silvina Ermelinda Xavier de Britto, communicando-me a transferencia de sua residênciã e da Escola para a casa de Virgilio Gaudie Fleury, cita no largo do chafariz n'esta freguesia, visto ter o proprietario das casas onde residia e tinha a Escola Ten. Luiz de Macedo Carvalho Junior, declarado não querer continuar a alugar pelo preço de 30\$000 rs. como tem sido ate esta data; cujo contracto a muito me caducou. Não encontrando preventemente outra casa nas condições de poder prestar-se, e attendendo ao que acaba de expor a referida Professora concordei no aluguel das casas de Virgilio Gaudie Fleury a preço 30\$000 res. Mensaes contando-se com o auxilio da Thesouraria Provincial de 12\$000 rs, correndo o mais por conta da Professora; o que tudo submetto a aprovação de V. Ex. O aluguel terá começo d'esta data em diante. Deos Guarde a V. Ex. Illmo. e Exmo. Snr. Dezembargador João Bonifacio Gomes de Siqueira, M. D. Inspector Geral da Instrucção Publica.

³¹³ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. In: NAVARRO SWAIN, Tânia. (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 206, 2000.

Embora contasse apenas com 12\$000 réis para as despesas do aluguel do prédio onde seria instalada a escola, qualquer decisão quanto à escolha do lugar do edifício e do valor do aluguel estava subordinada à aprovação das autoridades superiores. Assim, os trâmites eram burocráticos, pois, após chegar ao conhecimento do Inspetor Geral, o processo foi parar nas mãos do Presidente da Província. Não há como negar que toda e qualquer decisão quanto ao funcionamento do atendimento escolar público goiano deveria ser submetida à estrutura hierárquica das relações de poder da burocracia estatal e ao controle governamental.

O caso da transferência de prédio da escola de Mestra Silvina é revelador desses mecanismos de controle sobre o serviço de atendimento escolar proporcionado pelo Estado. Assim é que, em 26 de junho de 1883, o Inspetor Geral da Instrução Pública, João Bonifácio Gomes da Siqueira, informou em ofício ao Presidente da Província, Dr. Antônio Gomes Pereira Junior, o teor do documento do Inspetor Paroquial, João Fleury Alves de Amorim, da mesma família do proprietário da casa pretendida pela Mestra Silvina. Teria tal parentesco facilitado a aprovação do pedido de transferência de residência e de escola? Parece-nos que esse fator teve peso no parecer favorável do referido Inspetor Geral da Instrução Pública:

N. 110 Inspectoria Geral da Instrucção Publica em Goyaz, 26 de Junho de 1883.

Tenho a honra de passar ás maos de V. Excia. as inclusas copias do officio, que em data de hontem me dirigio o Inspector Parochial da Freguezia de S. Anna desta Cidade, e do que ao mesmo dirigio na mesma data a Professora de instrucção primaria da dita freguesia, D. Silvina Ermelinda Xavier de Brito, participando que, tendo o proprietário da casa, em que ella residia, e funcionava a escola, exigido augmento de aluguel, que não lhe era possivel pagar, e estando ha muito tempo findo o contracto com o mesmo proprietario, resolvera transferir sua residencia, e a escola para outra casa, pertencente a Virgilio Gaudie Fleury, sita no largo do chafariz, e pede não só a approvaçõ de sua mudança, como também que se lhe mande pagar directamente a quantia de 12\$000 rs. mensaes, com que concorre a Thesouraria Provincial, a contar de 25 do corrente.

Cumpre-me informar a V. Exa. que em vista das rasões expendidas parece que se póde dar a approvaçõ pedida.

V. Excia. porem resolverá como julgar mais conveniente.

Deos Guarde a V. Exa.

Illmo. e Exmo. Sr. Dr. Antônio Gomes Pereira Junior, M. D. Presidente da Província.

³¹⁴ OFÍCIOS de Instrução Pública. 1883. Arquivo do Pacote 1 (Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0325, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

João Bonifacio Gomes da Siqueira.
Insp. G. da Instr. Pub.³¹⁵

A professora Silvina Ermelinda Xavier de Brito, a partir dessa rede de relações pessoais e de parentesco, teria provavelmente conseguido mudar de prédio, embora o contrato anterior já tivesse, há muito tempo, caducado. O aumento no valor do aluguel para 40\$000 réis exigiu dela a decisão de mudar-se para um local mais barato, solicitando um auxílio de 12\$000 réis para o aluguel de 30\$000 que correria por sua própria conta. O apoio do inspetor paroquial pode ter sido importante para viabilizar sua pretensão. Assim é que, em 16 de julho de 1883, finalmente o Inspetor Geral comunicou ao Presidente da Província a data de entrega das chaves da casa ao proprietário:

N. 122 Inspectoria Geral da Instrução Publica em Goyaz, 16 de Julho de 1883.

Illmo. e Exmo. Snr.

Tenho a honra de levar ao conhecimento de V. Ex. que o Inspector Parochial da Freguesia de Sant'Anna desta Cidade communicou-me que tendo tido começo do dia 24 de Junho ultimo o aluguel do prédio pertencente a Virgilio Gaudie Fleury, para onde foi transferida a escola de meninas da referida Freguesia, só poude entregar as chaves da casa pertencente ao Snr. Luiz de Macêdo Carvalho Junior no dia 26 do referido mez de Junho.

Deos Guarde a V. Ex.

Illmo. e Exmo. Snr. Doutor Antonio Gomes Pereira Junior, M. D. Presidente da Provincia.

João Bonifacio Gomes da Siqueira

Insp. G. da Instr. Pub.³¹⁶

Depois de demorada tramitação de ofícios, Mestra Silvina mudou-se de residência, mantendo-se nesse endereço até sua aposentadoria, em 1892. Sua escola foi instalada na Rua Direita, n. 13, e ali permaneceu até o início do século XX. Cora Coralina imortalizou-a: “A casa da escola inda é a mesma. – Quanta saudade quando passo ali! Rua Direito, n. 13. Porta da rua pesada, escorada com a mesma pedra da nossa infância.”³¹⁷ Em 1892, Mestra Silvina se aposentou pela lei n. 13, de 21 de julho de 1892 e, a partir dessa data, se tornou professora

³¹⁵ OFÍCIOS de Instrução Pública. 1883. Arquivo do Pacote 1 (Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0325, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³¹⁶ Ibid.

³¹⁷ CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e Estórias Mais*. Rio de Janeiro: Olympio, 1965, p. 19-22.

de escola particular.³¹⁸ Como poderia sobreviver apenas com os poucos vencimentos de professora aposentada?

Cora Coralina, ao referir-se à escola em que foi alfabetizada, como a “casa da escola”, usa de construção que remete às lembranças de sua experiência de escolarização, que nos informam sobre as condições físicas de funcionamento das escolas públicas da província goiana. Em nossas análises, percebemos a escola como uma continuidade do lar, inclusive porque a casa da mestra e a escola eram, quase sempre, instaladas no mesmo prédio. Não por acaso, as imagens utilizadas para se referir à escola eram, recorrentemente, “casa”, “prédio”, “residência”. Talvez estivesse aí, nessa condição, a razão da desconfiança das famílias ao encaminharem suas filhas para as escolas. Afinal, seria inevitável a convivência delas com a família da mestra, o que incluía a presença de pessoas do sexo masculino, possibilidade que trazia insegurança às famílias, daí a conveniência de serem as escolas localizadas em lugares bem frequentados, mais próximos de suas casas. Na República, esse quadro não mudou. Pelo contrário, piorou para muitas famílias com a convivência de meninos e de meninas na mesma sala de aula, com a adoção do regime da co-educação entre os sexos. Segundo as memórias de Célia Coutinho Seixo de Britto, a escola de Mestra Silvina assim se caracterizava, já nos tempos da República:

À direita da entrada, estava a sala de aula da dedicada Mestra com janelas de persiana dando para a rua. Mesa grande, resistente, toda manchada de tinta caída dos tinteiros da meninada. Teto sem forro. Paredes altas; pendurada numa delas a famosa palmatória, “pedagogicamente” utilizada nos dias de argüição; e em outra, os retratos dos dois primeiros presidentes republicanos, marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto.

Contígua à sala de aula, a alcova com velho armário, canastra de couro tacheada e o tradicional pote de barro com água da Carioca, tapado por velho prato, pouco lhe restando do seu esmaltado. Sobre ele uma caneca de asa para uso coletivo.

A meninada acomodava-se em compridos bancos sem encosto. Banco para meninas e banco para meninos, que, em voz alta, faziam leitura, aprendendo o abecedário, para, em seguida, soletrar e ler o 1º. ao 4º. livro didático de Abílio César Borges, Barão de Macaúbas, e as sábias máximas, sempre atuais, do Marques de Maricá.

As contas eram feitas em lousas individuais, de lâminas de ardósia, pedra cinza-escura retirada de rocha de textura folheada, esquadrejadas e emolduradas de madeira. Nelas se escrevia com lápis também de pedra, especialmente fabricado para aquela finalidade.³¹⁹

³¹⁸ SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e Renovação Educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975, p. 56.

³¹⁹ BRITTO, Célia Coutinho Seixo de. *A mulher, a História e Goiás*. Goiânia: Departamento Estadual de Cultura, 1974, p. 94.

“Banco para meninas e banco para meninos”, apenas “mesa grande, resistente”, separando umas e outros, divisão reforçada pela presença da mestra, de seu olhar atento, e, sobretudo, pela palmatória pendurada em uma das “paredes altas” da sala. Também as atividades cotidianas de leitura em voz alta do abecedário, de fazer contas, de soletrar as “sábias máximas” se criavam dificuldades às brincadeiras entre eles, não impediam, por outro lado, o estabelecimento de sociabilidades entre os sexos, através de bilhetinhos, sinais ou gestos. A precariedade e as adaptações eram condições comuns às escolas públicas goianas, masculinas e femininas, conforme pudemos identificar na descrição do interior da escola pública de Mestra Silvina, no início da República, cujas imagens convergem com a descrição da referida escola pela poetisa Cora Coralina, quando esta se refere à “escola antiga da antiga mestra”.³²⁰ O teto sem forro, embora adequado ao clima quente da cidade, apontava para a ausência de qualquer luxo quanto às instalações desprotegidas da poeira vinda do exterior. O pote de barro da carioca, com seu esmalte gasto, e a única caneca para uso coletivo, evidenciam as limitações financeiras do orçamento provincial para instrução pública, bem como os provincianos padrões de higiene, traduzidos no desprezo para com a filtragem – possibilitada por um recipiente de pedra – e para com o uso coletivo de uma caneca. Esses costumes ficaram para sempre na memória de muitos que vivenciaram a experiência de escolarização, como a poeta Cora Coralina:

A Escola da Mestra Silvina:
Um pote d'água.
Um prato de ferro.
Uma velha caneca, coletiva, enferrujada”.³²¹
[...] Banco dos meninos. Banco das meninas.
[...] A gente chegava “- Bença, Mestra.”
Sentava em bancos compridos, escorridos, sem encosto³²²

A cultura escolar, engendrada no interior do espaço institucional, por meio de suas normas e de suas práticas cotidianas³²³, transformava corpos de crianças em corpos de

³²⁰ CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e Estórias Mais*. Rio de Janeiro: Olympio, 1965, p. 19-22.

³²¹ *Ibid.*, loc. cit.

³²² *Ibid.*, loc. cit.

³²³ JULIA, Dominique apud VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária. (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação), p. 24. Ver também: JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. N. 1, pp. 09-44, (Original francês: mimeo,

meninas e de meninos escolarizadas/os. Meninas e meninos que compartilhavam a experiência comum de escolarização, mas eram separados entre si pela experiência de gênero, pela lógica da partilha binária e desigual que confere ao masculino uma posição de superioridade em relação ao feminino. Essa partilha era materializada na escola em classes masculinas e femininas, ou, quando juntas, apartadas por uma mesa com os bancos para as meninas e outro para as meninas.

Dependentes dos recursos públicos para instalação e manutenção das escolas, os docentes, de ambos os sexos, além de arcar com parte do aluguel do imóvel onde funcionava sua classe, também eram responsáveis pelos pedidos de material escolar e pelas condições higiênicas da turma. E essas condições de trabalho, ao que tudo indica, perduraram durante todo o Império. Em agosto de 1889, a professora D. Maria Victoria de Moraes Brandão enviou lista de pedido de objetos para a escola de primeiras letras do sexo feminino da Freguesia de S. Anna da Capital, que incluía 1 “ourinol” de ferro Agalte com tampa.³²⁴ Dois meses depois, em outubro de 1889, a Professora interina Luiza Joaquina de Souza Marques, Mestra Lili, irmã de Mestra Inhola, solicitou, para a Escola Pública do Sexo Feminino da Freguezia de N. S. do Carmo da Capital de Goyaz, junto à Inspeção Geral de Instrução Pública para o 4º. Trimestre do ano, os seguintes objetos: 1 resma de papel pautado, 2 garrafas de tinta preta para escrever, 2 caixas de penas de aço mallat n. 13, 12 coleções de taboadas de Antonio M. Barbosa, 12 cursos de arithmetica de D. Ascasio, 6 gramáticas portuguesas do Dr. Abílio, 12 catecismos do Pará, 12 cartilhas da Doutrina cristã, 12 lápis para lousas, 6 lápis faber n. 2, 12 lousas, 18 canetas, 6 coleções de livros do Dr. Abílio, 6 cursos graduados de letra manuscrita e 1 espanador.³²⁵ Pelo material relacionado, notamos as evidências de uma escolarização centrada nas atividades de ler, de escrever, de contar, de noções de Doutrina Cristã e de gramática portuguesa, tal como foi estabelecido na legislação de 1827 e subsequentes.

Tratava-se de material escolar fornecido pelo Estado, de modo a assegurar o atendimento escolar às crianças cujas famílias não dispunham de recursos financeiros para tal.

1993), p. 10-11. Cf. GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura Escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. Belo Horizonte: Autêntica, FCH, FUMEC, 2006.

³²⁴ OFÍCIO de Instrução Pública, de 03 de agosto de 1889. Pedido de objetos para a escola de primeiras letras do sexo feminino da Freguesia de S. Anna da Capital. Inspeção Geral da Instrução Pública de Goyaz. n. 143. Arquivo do Pacote Instrução Pública, da Caixa-Arquivo 0390, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³²⁵ OFÍCIO da Inspeção Geral da Instrução Pública de Goyaz, de 18 de outubro de 1889, n. 214. Arquivo do Pacote Instrução Pública, da Caixa-Arquivo 0390, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

O quantitativo desse material em relação ao número de alunos/as de cada turma, em torno de 20 a 25 alunos/as, mostra-nos que o número de alunos/as carentes correspondia à metade da turma. Como nos pedidos anteriores, o da professora Silvina Ermelinda Xavier de Brito não foge à regra. Em 1889, ela enviou ofício de pedido de utensílios para as alunas pobres da 1ª. escola do sexo feminino da Freguesia de Sant'Anna da Capital de Goyaz, que listava os seguintes objetos: 1 resma de papel fino pautado, 2 caixas de penas de aço mallat n. 10, 2 garrafas de tinta, 6 exemplares do pequeno curso de aritmética do Dr. Arcanio, 6 exemplares da gramática portuguesa do Dr. Abílio, 6 catecismos de doutrina cristã, 10 coleções de taboadas de Antônio M. Barker, 12 cartilhas de Doutrina cristã, 1 canivete pequeno, 2 régua de 0,05 de extensão e 0,05 de largura.³²⁶

Em mapa confeccionado, em 1871, pela Inspeção de Instrução Pública da Freguesia de Nossa Senhora do Rosário da cidade de Goiás, podemos ver o cuidado dos inspetores não apenas com as condições físicas, mas também higiênicas das escolas. Segundo avaliação dos inspetores, a escola onde atuava o professor Jacintho Soares de Gouvêa encontrava-se em boas condições higiênicas, tal como as da escola da professora Maria Cyriaca Ferreira. Ambos cumpriam com as obrigações do cargo? No quesito “estado dos utensílios e mobília”, registra-se um “soffrivel” para a escola de Jacintho e um “bom” para a escola de Maria Cyriaca, nas avaliações feitas.

Os utensílios e mobílias escolares, objeto de avaliação dos inspetores, assim como o material solicitado pelas professoras Maria Victoria, Lili e Silvina revelavam as principais necessidades das escolas, assim como suas condições de funcionamento, aprendizagem e ainda de higiene. O quadro geral era de precariedade, tanto para as escolas femininas como masculinas. A escola era vista como lugar onde as crianças eram alfabetizadas e onde também se tornavam civilizadas, com a aprendizagem das noções básicas de higiene e de convivência social. O zelo dos inspetores, centrado muito mais nos aspectos físicos, materiais e higiênicos de cada uma das classes do que nos conteúdos ensinados, traduzia a operacionalidade do poder disciplinar, cujo propósito era de fabricar “corpos dóceis”, não apenas de alunas/os, mas também de mestres e de mestras. Daí as técnicas de fiscalizar, avaliar, punir as condutas transgressoras e sancionar as normais. O que se buscava era a normalização das condutas docentes e discentes.

³²⁶ OFÍCIO da Inspeção Geral da Instrução Pública de Goyaz, de 12 de julho de 1889. Pedido de utensílios para as alunas pobres da 1ª. escola do sexo feminino da Freguesia de Sant'Anna da Capital de Goyaz. n. 111. Arquivo do Pacote Instrução Pública, da Caixa-Arquivo 0390, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

3.2 A instrução pública na província: uma cartografia dos espaços escolares

A precariedade das escolas públicas da Província e a discriminação do poder público, revelada no atendimento escolar para as meninas, apontam para as representações de gênero, dentre outras, que presidiram a experiência de escolarização na Província de Goiás, durante o Império. Segundo a referência anterior de Bretas, após 1835, escolas masculinas e femininas foram criadas. Nessa política, o atendimento escolar proporcionado pelo Estado era uma das vias para se atingir o buscado progresso material e moral do país, a fim de que fosse disseminada a civilização entre brasileiros e brasileiras.

Em termos orçamentários, os recursos destinados ao setor da instrução pública não correspondiam às expectativas dos legisladores e nem às das famílias e da sociedade em geral. Segundo Saviani, as condições materiais precárias decorrentes do insuficiente financiamento do ensino público, além da “mentalidade pedagógica”³²⁷, representaram obstáculos à expansão e à melhoria do atendimento escolar público, assim como à criação e à consolidação de um sistema nacional de ensino no Brasil do século XIX. Segundo o autor, durante 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, “a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%”.³²⁸ Segundo Josephina Chaia, a “discrepância” e o “menosprêzo” à escolarização revelavam “um quadro ainda mais desalentador”. O ano de 1844 foi o de menor investimento, com 1,23% para o conjunto da educação e 0,11% para a instrução primária.³²⁹

As considerações de Saviani e de Chaia, não podem, no entanto, ser tomadas para todas as províncias do Império, pois foi diferente o investimento de cada uma delas no setor de instrução pública. Assim, por exemplo, quando consultamos os dados contidos na obra “O Ensino Publico. Obra destinada a mostrar o estado, em que se acha, e as reformas que exige a instrucción publica no Brazil”, de autoria de A. de Almeida Oliveira, as despesas com

³²⁷ SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Rev. e ampl. Campinas. SP: Autores Associados, 2008, p. 168. (Coleção memória da educação).

³²⁸ Ibid., p. 167.

³²⁹ CHAIA, Josephina. *Financiamento escola no segundo império*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1965, p. 129-131.

instrução pública, no período de 1872 - 1874, representaram entre 9,2% e 30,8% do total das receitas,³³⁰ como foi exposto na tabela 01 e figura 01 a seguir:

TABELA 01 – Mapa de Receita e Despesa com Instrução Pública Primária e Secundária das Províncias do Império Brasileiro – 1872 - 1874

Províncias	Receita (réis)	Exercícios	Despesa com instrução (réis)	Porcentagem
Maranhão	854:854\$000	1873 a 1874	263:455\$000	30,8
Goiás	148:922\$574	1873 a 1874	45:250\$000	30,3
Minas Gerais	1,412:942\$881	1872 a 1873	411:840\$000	29,5
Santa Catarina	243:698\$487	1872 a 1873	63:619\$797	26,1
Ceará	850:897\$197	1872 a 1873	217:100\$000	25,5
Espírito Santo	275:930\$000	1872 a 1873	64:864\$000	23,5
Sergipe	505:519\$000	1872 a 1873	106:880\$000	21,4
Paraíba	600:000\$000	1872 a 1873	119:693\$800	19,9
Pernambuco	2,425:194\$612	1872 a 1873	459:959\$166	18,9
Rio Grande do Norte	357:678\$169	1872 a 1873	64:620\$000	18,6
Pará	1,674:800\$000	1872 a 1873	307:740\$000	18,4
Alagoas	687:414\$000	1872 a 1873	125:384\$000	18,2
Bahia	1,885:305\$000	1872 a 1873	335:240\$331	17,7
São Paulo	2,110:787\$000	1872 a 1873	345:612\$660	16,3
Paraná	621:965\$409	1872 a 1873	92:588\$000	14,8
Rio Grande do Sul	1,850:800\$000	1872 a 1873	250:000\$000	13,5
Piauí	326:796\$869	1872 a 1873	47:090\$422	12,9
Mato Grosso	226:000\$000	1872 a 1873	23:960\$000	10,6
Amazonas	511:712\$313	1872 a 1873	61:320\$000	10,1
Rio de Janeiro	4,437:000\$000	1872 a 1873	629:582\$000	9,2
Total	21:041:217\$512	1872 a 1873	4,035:799\$176	19,2

Fonte: OLIVEIRA, A. de Almeida. *O Ensino Público*. Obra destinada a mostrar o estado, em que se acha, e as reformas que exige a instrução publica no Brazil. [São Luis]: [s.n.], 1874, p. 479.

³³⁰ OLIVEIRA, A. de Almeida. *O Ensino Público*. Obra destinada a mostrar o estado, em que se acha, e as reformas que exige a instrução publica no Brazil. [São Luis]: [s.n.], 1874, p. 479.

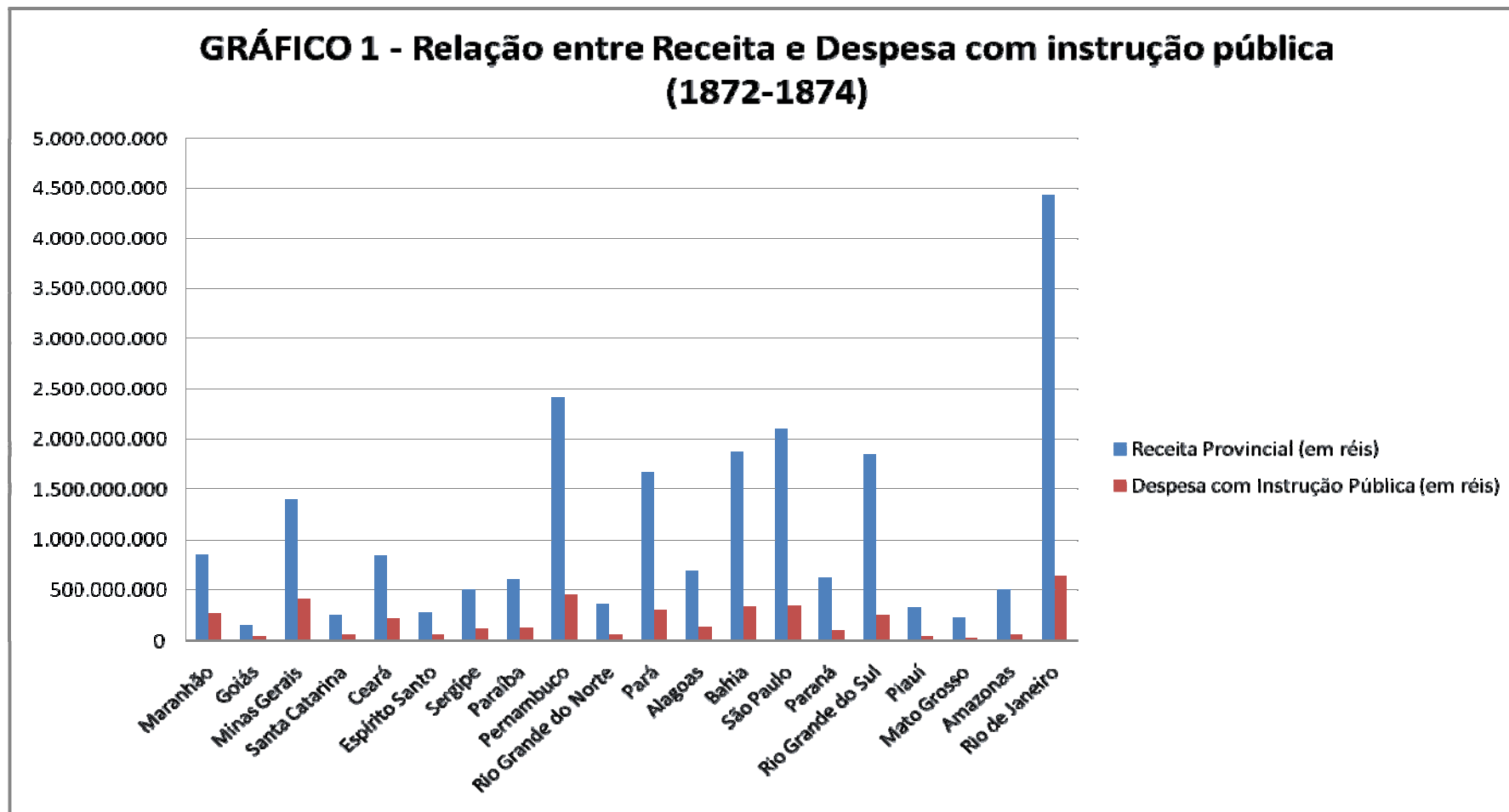


Figura 01

Fonte: OLIVEIRA, A. de Almeida. O Ensino Publico. Obra destinada a mostrar o estado, em que se acha, e as reformas que exige a instrucção publica no Brazil. [São Luis]: [s.n.], 1874.

Org.: SANT'ANNA, Thiago F. (2010)

Como podemos perceber, entre 1872 e 1874, as maiores receitas do orçamento provincial estavam localizadas nas províncias do Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo, Bahia e Rio Grande do Sul, cujas despesas com instrução pública representavam, respectivamente, 9,2%, 18,9%, 16,3%, 17,7% e 13,5% do total da receita e cada província, bem acima, portanto, dos dados apontados por Saviani e Chaia. Já as províncias com orçamentos menores, como era o caso de Maranhão, Goiás, Minas Gerais, Santa Catarina e Ceará, gastavam, respectivamente, 30,8%, 30,3%, 29,5%, 26,1% e 25,5% do total de suas receitas. O orçamento da Província de Goiás, por exemplo, embora fosse o menor destas 5 províncias, destinava 30,3% da receita – 148:922\$574 réis – com instrução pública primária e secundária. Esse percentual era praticamente o mesmo representado pelas despesas em instrução pública primária e secundária das províncias de Maranhão (30,8%) e Minas Gerais (29,5%), cujas receitas eram maiores: 854:854\$000 e 1,412:942\$881, respectivamente. Trata-se de quantitativo que aponta para a preocupação das autoridades governamentais da província com a educação e não o “menosprezo” assinalado por Chaia. O montante destinado ao setor era pequeno, mas, no geral, todo o orçamento provincial (e imperial) era acanhado, reduzido.

No caso da Província de Minas Gerais, por exemplo, as despesas com instrução pública eram relativamente expressivas, segundo o que demonstrou a tabela 01 e o gráfico 01. Também conforme ressaltou e demonstrou Muniz, as despesas com esse setor, no período de 1835 a 1888, “consumiram entre 16,75% a 31,09% do orçamento provincial”³³¹, o que tornava a educação o segundo setor a receber o maior montante de recursos, inferior apenas ao de viagens e obras públicas.³³² Não há como desconsiderar, como aponta aquela historiadora, que o orçamento provincial, como um todo, era bem acanhado e limitado, aquém das necessidades da província. Em Minas, a política de adoção de recursos públicos destinados à instrução pública, acompanhava a das províncias de São Paulo e Rio de Janeiro, as principais do Império. Provavelmente, a baixa média anual – 1,8% do orçamento do governo imperial – destacada no estudo de Saviani, expressa o conjunto do país, sendo que os melhores desempenhos foram diluídos no quadro geral de precariedade das demais. Como teria sido a situação na Província de Goiás?

³³¹ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB; FINATEC, 2003, p. 247.

³³² *Ibid.*, loc. cit.

Para termos uma idéia dos investimentos feitos em atendimento escolar público, na Província de Goiás, consideremos a lei n. 350, de 31 de julho de 1864. Nesta, a receita para a província estava orçada em 117:140\$000 réis. Deste total, foram gastos 21:640\$000 com professores e professoras de primeiras letras, distribuídos entre as várias localidades da província.³³³ Ou seja, cerca de 18% da receita da província era destinada à instrução pública, acompanhando, assim, diretriz orçamentária similar à de Minas Gerais.

Esse valor não era, porém, nem estável, nem fixo, oscilando conforme as necessidades da província e sua capacidade de arrecadação de impostos, principal fonte de receita para os gastos com a administração pública. Assim é que, em 1865, a Resolução n. 383, definiu que o presidente da província de Goiás fosse autorizado a despender, no exercício de 1866, a quantia de 155:719\$063 réis. Desse total, 6.040\$000 réis, em torno de 3,8% do montante, seriam destinados à instrução pública, com visível redução orçamentária.³³⁴ Nesse orçamento, eram poucos os gastos com obras materiais e cursos para os docentes, sendo quase todo o orçamento destinado a pagamentos de pessoal: do secretário da inspetoria e do liceu, dos lentes de filosofia, geometria, geografia, francês, latim, língua nacional, música, do porteiro, do expediente e do servente, bem como dos docentes.

Os gastos com o setor de instrução pública, voltados praticamente para o pagamento de pessoal, estavam aquém dos gastos com outros setores, como o da “Representação Provincial” que, ao juntar a ajuda de custo para membros da Assembléia que moravam fora, como o amanuense, o porteiro, e também para gastos com expediente e o servente, perfaziam um total de 9:053\$000 réis, ou seja, aproximadamente 5,8% do orçamento provincial. Já os gastos com a Secretaria do Governo, como gratificação de secretário, chefes de seção, oficiais, amanuenses, arquivista, porteiro, expediente e servente alcançavam 8:300\$000, cerca de 5,3% do total do orçamento. Para a Diretoria das Rendas Provinciais, que reunia o diretor geral, o procurador fiscal, os chefes de seção, o escriturário, o amanuense, o tesoureiro, o porteiro, expediente e servente, destinava-se o montante de 16:899\$507 réis, ou seja, 10,8% do orçamento. Para a Tipografia Provincial, incluindo diretor, o compositor, o colaborador, o servente, o impressor, estabeleceu-se o montante de até 3:689\$000 réis, cerca de 2,3% do

³³³ GOIÁS. Lei n. 350, 31 de julho de 1863. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás. v. 29.

³³⁴ GOIÁS. Resolução n. 383, 4 ago. 1865. Coleção das Leis da Província de Goyaz. Tomo 31. Goyaz: Typographia Província, 1866. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás. v. 31.

orçamento.³³⁵ No conjunto dos gastos com serviços, o de instrução pública representava um dos menores, embora todos aqueles não ultrapassassem a 10% do total do orçamento provincial, o que mostra sua limitação e acanhamento.

Entre 1877 e 1878, as rendas provinciais goianas alcançaram o total de 280:904\$058 réis. Deste total, foi destinado, pela lei n. 566, de 2 de agosto de 1876,³³⁶ um montante de 52.935\$000 réis, cerca de 5% do total à instrução pública, cujos gastos envolviam majoritariamente despesas com pessoal, como se pode ver na tabela 02 a seguir:

TABELA 02 – Investimentos em Instrução Pública na Província de Goiás – 1877 - 1878

Despesas	Valores (réis)
Subvenção ao seminário episcopal	2:000\$000
Inspector geral e director do lycêo	1:200\$000
Secretario da instrucção publica	300\$000
Amanuense	700\$000
Lente de geographia e historia	800\$000
Dito de arithmetica e geometria	800\$000
Dito de francez	800\$000
Dito de latim	1:000\$000
Dito de desenho, ornatos e figuras	600\$000
Porteiro do lycêo inclusive 100\$000 rs. como archivista	500\$000
Expediente e servente	35\$000
Professor de latim e francez de Meiaponte	700\$000
Professor e professoras de 1as. Letras da provincia	40:600\$000
30 por cento aos professores e professoras de 1as. letras da provincia, vitalicios que leccionarem diariamente mais de 50 alumnos.	1:000\$000
Expediente das aulas	1:500\$000
14 Alugueis de casa e aquisição de moveis	4:00\$000
Total	52:935\$000

Fonte: BRASIL. Lei n. 566, de 2 de agosto de 1876. *Collecção de Leis da Provincia de Goyaz*. Tomo 42. 1876. Parte 1. Arquivo da sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

Evidenciava-se, nesse período, um aumento expressivo de gastos com instrução pública, representando cerca de 18% do total do orçamento provincial. Tal como foi observado em Minas, nas décadas de 1870-1888 havia uma expansão do atendimento escolar

³³⁵ GOIÁS. Resolução n. 383, 4 ago. 1865. *Coleção das Leis da Provincia de Goyaz*. Tomo 31. Goyaz: Typographia Provincia, 1866. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás. v. 31.

³³⁶ GOIÁS. Lei n. 566, 2 ago. 1876. *Lex: collecção de Leis da Provincia de Goyaz*, Goyaz. Parte 1. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás. v. 42.

na província goiana. Naquela província, conforme estudo de Muniz, as despesas com instrução representavam entre 30,73% e 25,18% do orçamento provincial.³³⁷ Entre 1878 e 1879, a receita goiana alcançou o total de 287:388\$199 réis, segundo a lei n. 587, de 9 de agosto de 1877. O montante destinado ao setor de instrução pública foi reduzido a 41:400\$000 réis, isto é, em torno de 14%.³³⁸ Em 1886, segundo a lei n. 794, a receita provincial estava orçada em 207:599\$766 réis,³³⁹ sendo que, desse montante, o setor de instrução pública foi contemplado com 57:460\$000 réis para pagamento dos salários de professores e de professoras, 2:500\$000 réis para gastos com expediente, livros e compêndios e 1:000\$000 réis para despesas com mobiliário para as escolas, perfazendo um total de 29% das receitas provinciais.³⁴⁰ Como se vê, a dotação orçamentária para instrução pública da Província de Goiás não era tão ínfima em relação ao Império (1,8% do orçamento) como ressaltou Saviani, mas acompanhava as províncias com menores orçamentos.

Ao montar a tabela sobre a fatia da receita provincial (tabela 02) destinada à instrução pública, concluímos que a oscilação era a tônica que atravessava a experiência de escolarização goiana no que se referia à dotação de recursos, às vezes significativos, às vezes precários e sempre insuficientes. Tal oscilação reforçava o quadro de precariedade do atendimento escolar proporcionado pelo Estado, uma das marcas da cultura escolar instalada nas diversas províncias do Império e, particularmente, nos sertões dos goyazes.

Desse quadro não escapava nem mesmo o atendimento escolar proporcionado às meninas e aos meninos da capital da província, a principal cidade de Goiás. No caso das meninas, o relatório da Câmara Municipal, de 1863 era deveras esclarecedor quanto às condições físicas da escola no que se refere aos recursos materiais e didáticos, e aos objetivos instrucionais do ensino “das prendas domésticas”:

A escola de meninas marcha regularmente, e a sua respeitável professora se esforça para dar as suas alumnas uma educação e instrução conveniente. A escola porém precisa de muitos melhoramentos, tem falta de objetos essenciaes não só para o ensino das primeiras letras, como para o das prendas domésticas, que ali devem ser ensinadas. Conviria sobretudo

³³⁷ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB; FINATEC, 2003, p. 324.

³³⁸ GOIÁS. Lei n. 587, 9 de agosto de 1877. *Lex: coleção de Leis da Provincia de Goyaz, Goyaz. Parte 2*. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás. v. 43.

³³⁹ GOIÁS. Lei n. 794, de 01 dezembro de 1886. *Lex: coleção de Leis da Provincia de Goyaz, Goyaz. Arquivo da Caixa-Arquivo 02 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás*. v. 51.

³⁴⁰ *Ibid.*

habilitar a professora com os meios necessários de alugar uma casa com os commodos convenientes ou então dar ela uma casa própria para o fim a que é destinada. Uma escola de meninas deve sempre ter duas divisões pelo menos – de leitura, escripta, e a do ensino das prendas domésticas; ora para isto exige-se pelo menos, uma sala espaçosa que receba luz, igualmente, em todas as suas partes [...] ³⁴¹

Além disso, o relatório destaca a necessidade de prover a professora de “meios necessários de alugar uma casa com os commodos convenientes”, ou seja, era necessário ajuda de custo para tais despesas, pois seu salário era baixo, ínfimo, desestimulante, já que “um pedreiro bronco n’esta capital ganha muito mais que um professor de alguns lugares”. ³⁴² No referido documento, não há como desconhecer as dificuldades que presidiram a experiência de escolarização na província. Ensinar as meninas a ler, a escrever e a contar, bem como a aprender as prendas domésticas, era atividade e desafio inscrito no projeto político imperial, que via a educação como mola propulsora do progresso e da civilização do país. Ao longo do século XIX, os obstáculos foram registrados e reiterados nos relatórios de instrução pública, de 1874, referentes à escola feminina de Mestra Maria Cyriaca, na Freguesia do Rosário, onde “apesar de algumas faltas de livros mais clássicos e modernos como se espera da generosa offerta do D. Abilio”, de acordo com a dita professora, ainda lhe faltava “alguma mobilia, cousas e compêndios”. ³⁴³ A falta de mobiliário, de materiais didáticos e de “cômodos convenientes” e os baixos salários dos mestres e das mestras representavam as dificuldades recorrentes nos ofícios e relatórios que transitaram pelas repartições públicas do governo provincial goiano.

Entre o prescrito e o vivido, percebe-se que a experiência de escolarização tanto de meninas como de meninos, em Goiás, não acompanhou as expectativas dos legisladores, já que, de 1831 a 1888, há referências de que a escola não atendia ao que dela se esperava. Em 1831, em texto publicado em Meiaponte, no jornal “Matutina Meiapontense”, reconheceu-se que a instrução pública conservava-se “no mesmo estado, em que a figurei o anno passado” (sic) com problemas como falta de mestres habilitados e baixa frequência de alunos, devido

³⁴¹ RELATÓRIO de 1863 da Câmara Municipal. Paço da Comarca Municipal. 2 mar. 1863. Arquivo do Pacote Instrução Pública, da Caixa-Arquivo 0150, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³⁴² Ibid.

³⁴³ RELATÓRIO de instrução pública de 1874. Arquivo do Pacote Instrução Pública, Relatórios, da Caixa-Arquivo 0236, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

ao desleixo e à pobreza dos pais.³⁴⁴ Na matéria publicada, a precariedade do atendimento escolar foi creditada mais à falta de habilitação dos/as professores/as e ao desinteresse e pobreza dos pais, e menos à atuação do Estado, desobrigado de qualquer responsabilidade. Na visão do autor, ao Estado caberia apenas estabelecer leis e pagar os mestres e as mestras, e pagar mal.

Tal quadro não se alterou nem mesmo com aumento dos gastos com o setor. Assim, em 1872, por exemplo, o Presidente de Província descreveu sucintamente a situação da instrução pública em relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial, em 1º. de junho: “A respeito da instrução publica, o que se ha feito vale tanto, que póde-se dizer sem abuso de hyperbole: - quase tudo está por fazer-se.”³⁴⁵ Quase 10 anos depois, em 10 de fevereiro de 1881, o Vice-Presidente, Theodoro Rodrigues de Moraes, relatou ao Presidente Joaquim de Almeida Leite Moraes a situação da instrução pública na Província: “Entretanto, incompletos os dados, e mesmo, quem sabe se inexactos? Podemos affirmar que a instrução publica ainda está no berço.”³⁴⁶ Observa-se que, embora desconhecendo ou suspeitando dos dados existentes sobre a instrução pública, os governantes tinham, porém, uma certeza: o crônico estado de precariedade da instrução pública na província.

Estas últimas referências são elucidativas para nossa dificuldade no levantamento de dados quantitativos sobre o atendimento escolar na província: os dados disponíveis são escassos, incompletos e inexatos. As expressões “tudo” ainda estava por se fazer e “ainda está no berço” não nos soam como hiperbólicas nem caricaturais. Em meio à documentação que manuseamos, informações acerca dos dados quantitativos do atendimento escolar goiano são sempre incompletas e, muitas vezes, contraditórias e inexatas. Não há nem mesmo periodicidade e registro sistemático de dados sobre o quantitativo de vilas, arraiais, cidades, escolas, população escolar, matrículas, frequências, modalidades de ensino, mobiliário, material escolar, provimento de cadeiras. Tudo se apresenta de modo esparso, rarefeito e desorganizado. Também aí “tudo esta por ser feito”.

³⁴⁴ ARTIGOS de Officio. *Matutina Meyapontense*, Meiaponte, 8 jan. 1831. n. 122, cont. do n. anterior. p.01. Arquivo digitalizado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

³⁴⁵ RELATORIO apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1872. Goyaz, Typographia Provincial, 1872, p. 12-14. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999, p. 110-114 passim. v. 11.

³⁴⁶ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Theodoro Rodrigues de Moraes, 1º. Vice Presidente ao Exm. Sr. Dr. Joaquim de Almeida Leite Moraes. Presidente da Provincia no dia 10 de Fevereiro de 1881. Goyaz. Goyaz. Typographia Provincial. 1881, p. 56-66 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001, p. 206-217 passim. v. 13.

Procuramos, então, fazer um levantamento primeiro do quantitativo de escolas, femininas e masculinas da província, no qual tiveram importância não apenas as fontes, mas também a bibliografia disponível sobre o assunto. Desta consulta, resultaram as tabelas elaboradas com base na localização de dados esparsos e incompletos. Segundo Genesco Ferreira Bretas, entre 1835 e 1845, existiram 32 escolas, sendo 8 primárias do segundo grau, 20 primárias do primeiro grau e 4 escolas femininas do primeiro grau nas cidades de Goiás, Natividade, Cavalcante e Meiaponte. O autor afirmou que “não havia ano em que todas estivessem providas”, já que todas enfrentavam condições precárias de funcionamento.³⁴⁷ Das escolas femininas, a da Capital, segundo Bretas, criada em 1831, “funcionava regularmente desde 1832”. A de Natividade, “também criada em 1831, só foi preenchida em 1837 com Leocádia Antônia dos Santos” que, apesar de ter sido nomeada vitaliciamente, “não assumiu a cadeira”, permanecendo assim até 1841, ocasião em que Ana Rosalinda de Castro ocupou-a provisoriamente.³⁴⁸ As escolas de Meiaponte e de Cavalcante foram providas logo depois de criadas.

No final da década de 1880, o número de escolas femininas era praticamente a metade do total das escolas primárias da Província: 19 para 36 masculinas, como se pode verificar na tabela 03 e na figura 02, a seguir. A construção desse quadro quantitativo das escolas da Província de Goiás revelou-se um trabalho árduo em vista da imprecisão e da dispersão dos dados a que já havia se referido o Vice-Presidente da Província, Theodoro Rodrigues de Moraes, em 1881. Buscamos, diante de tais dificuldades, cotejar dados das diversas fontes consultadas, bem como com os da bibliografia utilizada. Assim, não obstante a pesquisa feita nos relatórios e mensagens dos presidentes de província, dos deputados da Assembléia Legislativa e dos inspetores de Instrução Pública, bem como em obras da área de História da Educação em Goiás, a tabela construída apresentava-se incompleta e com lacunas.

³⁴⁷ BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 178. (Coleção Documentos Goianos, 21).

³⁴⁸ *Ibid.*, loc. cit.

TABELA 03 – Quantitativo de Escolas Públicas na Capital e na Província de Goiás – 1831/1888

Ano	Capital		Província de Goiás		
	Masculina	Feminina	Masculino	Feminino	Total
1831	01	01	22	02	24
1836	...	01	...	03	...
1837	...	01	16	03	19
1845	...	01	27	05	32
1846	...	01	29	04	33
1850	...	...	33	08	41
1851	...	...	37	08	45
1854	...	...	36	06	42
1854	02	01	37	06	43
1855	02	01	36	06	42
1857	...	...	26	07	33
1858	...	...	34	08	42
1859	02	...	43	22	65
1859	...	...	43	22	65
1860	...	...	42	22	64
1861	04	01	42	23	65
1861	04	01	42	22	64
1862	06	01	42	23	65
1868	...	01	41	22	63
1869	...	02	45	24	69
1870	...	02	46	24	70
1871	...	02	43	17	60
1872	...	...	47	23	70
1873	...	...	50	25	75
1874	...	...	56	28	84
1875	...	...	56	28	84
1876	...	...	56	30	86
1877	...	...	56	30	86
1878	...	...	57	30	87
1879	...	...	36	18	54
1880	...	...	36	19	55
1881	...	...	...	...	52
1888	...	...	56	37	93

Fontes: RELATORIOS... In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. Goiânia: UCG. Vários Volumes. ALMEIDA, José Ricardo P. de. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). *História e Legislação*. São Paulo: Educ; Brasília: INEP/MEC, 1989.

Notas: Mantivemos duas opções do quantitativo relativo aos anos de 1854 e de 1861, de acordo com a documentação consultada.

Sinal convencional utilizado:

... Dado numérico não disponível.

GRÁFICO 2 - Proporcionalidade entre escolas masculinas e femininas na Província de Goiás 1831/1888

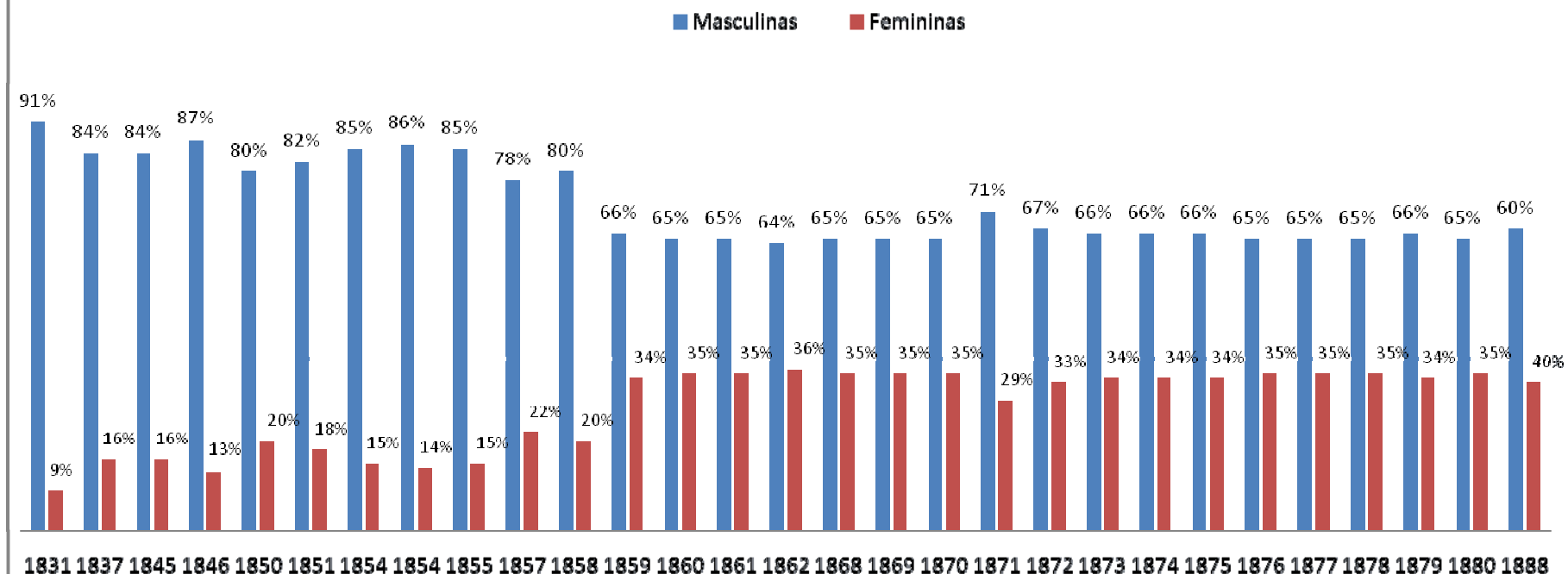


Figura 02

Fontes: RELATORIOS... In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. Goiânia: UCG. Vários Volumes; ALMEIDA, José Ricardo P. de. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). *História e Legislação*. São Paulo: Educ; Brasília: INEP/MEC, 1989.

Org.: SANT'ANNA, Thiago F. (2010)

Os dados expressam os direcionamentos e prioridades na política de atendimento escolar na Província de Goiás, sendo visível o predomínio das escolas masculinas em relação às femininas, que representavam entre 9% (1831) e 33% (1888) do total das escolas masculinas. É visível também o esforço de ampliação de escolas públicas masculinas e femininas, pois, em 1831, aquelas somavam apenas 24 unidades (22 masculinas – 91% e 2 femininas – 9%) e, em 1880, elas atingiram o número de 55 unidades (36 masculinas – 65% e 19 femininas – 35%), sendo que, na década de 1870, chegaram a totalizar 87 unidades (57 masculinas – 65% e 30 femininas – 35%). Na última década do Império, observava-se um decréscimo desse quantitativo – 55 escolas –, por certo pela extinção de cadeiras, por abandono de seus titulares, exoneração ou insuficiência de alunos e de alunas.

Quanto às prioridades, percebemos a diferença de gênero na política de criação das escolas masculinas e femininas. Em termos quantitativos, as meninas foram preteridas em relação aos meninos no atendimento escolar público, ao longo do governo imperial: 2 escolas para 22, em 1831, e 37 escolas para 56, em 1881. Embora em número reduzido antes da implementação da lei de 1835, havia um movimento de expansão das escolas femininas a partir de 1858, quando seu quantitativo praticamente atingiu a quarta parte do total de escolas da província. O gráfico anterior (Figura 02) nos permite perceber não apenas a disparidade quanto ao quantitativo de escolas masculinas e femininas na Província de Goiás, mas também esse movimento de expansão das escolas femininas. Assim, se no período de 1837 a 1858, aquelas variavam entre 16% e 22% do total, já entre 1859 a 1888, as escolas femininas representavam entre 29% e 35% do total de escolas da província ou mais de 50% das masculinas. Pelo que demonstra o gráfico, houve uma redução da disparidade entre o quantitativo de escolas masculinas e escolas femininas a partir de 1858.

Nesse ano, a Resolução n. 15, além de criar a Escola Normal determinava que nenhum professor fosse admitido na rede pública de ensino sem ter sido aprovado nas matérias desta instituição.³⁴⁹ A própria resolução apontava para uma política mais precisa em direção à capacitação de docentes na Província, com a criação da Escola Normal. Não há dúvida de que com tais medidas houve uma maior valorização da profissão e, particularmente, a cooptação das mulheres para o magistério, se bem que em número ainda bastante reduzido, embora o salário das mestras fosse igual ao dos mestres. Tal inserção não se deu, porém, sem a presença

³⁴⁹ Segundo a Resolução n. 15, de 28 de julho de 1858, “o presidente fica autorizado a marcar os vencimentos dos professores nela formados até 1:000\$000 réis anuais e dos professores nela formados até 600\$000 réis”. Cf. BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 304. (Coleção Documentos Goianos, 21).

das marcas da desigualdade de gênero, pois, no que se refere à atuação das mulheres no magistério, o Regulamento de Instrução Pública e Particular, de 1868, previa, segundo Canezin e Loureiro, que

As mulheres casadas deveriam apresentar autorização do marido para lecionarem; as viúvas, a certidão de óbito; as separadas judicialmente, a certidão da sentença comprovando não terem sido causa da separação. As mulheres solteiras só poderiam ser nomeadas aos 21 anos, se residissem com os pais ou tutores; residindo sozinhas, somente após os 25 anos. Além desses limites, a mulher somente poderia lecionar em turmas do sexo feminino, bastante reduzidas.³⁵⁰

Os efeitos da desigualdade de gênero no atendimento escolar explicitavam-se nos currículos diferenciados das escolas femininas, com inclusão e permanência do ensino das “prendas domésticas”, bem como nas exigências feitas às mulheres e não aplicadas no caso dos docentes do sexo masculino. Estabelecer critérios diferenciados em função do sexo é reafirmar a partilha desigual de gênero que confere ao feminino uma posição inferior em relação ao masculino. Não por acaso, a exigência do consentimento masculino para as mulheres casadas, solteiras ou viúvas, via apresentação de documentos emitidos por aquele poder – autorização, certidão de óbito, sentença judicial de separação – que pretendessem ingressar no magistério. Não há como negar que esta política de atendimento escolar encontrava-se atravessada pelas convenções de gênero que circulavam à época; como tal, presidiam igualmente a experiência de escolarização de meninos e de meninas.

Essa orientação diferenciada esteve presente na sociedade provincial, durante o governo imperial, tanto na capital como em vários de seus municípios. Assim, por exemplo, conforme mapas do quantitativo de escolas de alguns municípios da Província, constantes nos relatórios apresentados à Assembléia Legislativa, em 1861 e 1862, observava-se um número maior de escolas masculinas em relação às femininas: de um total de 40 escolas, em 1861, 32 eram masculinas; ou seja, estas representavam 75% do total. Também em números absolutos, nesse período, os meninos compreendiam 978 alunos e as meninas 193 alunas, menos de 15% do total do alunado, como se pode verificar nas tabelas 04 e 05, a seguir:

³⁵⁰ CANEZIN, Maria Tereza & LOUREIRO, Walderês Nunes. A Escola Normal em Goiás. Goiânia: UFG, 1994, p. 19. (Coleção Documentos Goianos, 28).

TABELA 04 – Quantitativo de Escolas e de Alunado da Província de Goiás – 1861

Municípios	Número de escolas			Número de alunos do sexo masculino (1)	Número de alunos do sexo feminino (1)	Total
	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total			
Capital	04	01	05	181	39	220
Pilar	04	01	05	44	0	44
Jaraguá	01	01	02	32	20	52
São José	01	-	01	...	...	...
Meia Ponte	01	01	02	54	33	87
Trahiras (1)	01	-	01	...	...	...
Corumbá	01	-	01	52	...	52
Catalão	01	01	02	37	22	59
Santa Cruz	02	-	02	79	...	79
Bomfim (1)	03	01	04	53	31	84
Santa Luzia	01	-	01	56	...	56
Formosa	01	-	01	...	...	...
Flores	01	01	02	44	28	72
Taguatinga	01	-	01	37	...	37
Cavalcante	01	01	02	46	20	66
Arrayas (1)	02	-	02	59	...	59
Palma	01	-	01	79	...	79
Conceição	01	-	01	22	...	22
Natividade	01	-	01	16	...	16
Porto Imperial	02	-	02	50	...	50
Boa vista	01	-	01	37	...	37
Total:	32	08	40	978	193	1171

Fonte: RELATORIO apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinaria de 1861 pelo exm. Presidente da Provincia José Martins Pereira de Alencastre. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional, 1861, p. 15. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. Vol 9. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1861-1863. Goiânia: UCG, 1998, p. 27. v. 9.

Notas: (1) Grafia mantida conforme o original.

Sinal convencional utilizado:
... Dado numérico não disponível.
- Valor numérico nulo.

TABELA 05 – Quantitativo de Escolas e Alunado na Província de Goiás – 1862

(Continua)

Municípios	Número de escolas									Sexos		Total
	Creadas (1)			Providas			Vagas			Masculino	Feminino	
	Sexo		Total	Sexo		Total	Sexo		Total			
	Masculina	Feminina		Masculina	Feminina		Masculina	Feminina				
Capital	06	01	07	03	01	04	03	...	03	191	39	230
Jaraguá	01	01	02	01	01	02	...	...	-	42	26	68
Meiaponte (1)	01	01	02	01	01	02	...	...	...	62	30	92
Corumbá	01	01	02	01	...	01	...	01	01	30	34	64
Bomfim (1)	03	01	04	03	01	04	...	...	...	90	30	120
Santa Luzia	01	01	02	01	01	02	...	...	...	40	12	52
Formosa	01	01	02	01	...	01	...	01	01	39	...	39
Santa Cruz	02	02	04	02	...	02	...	02	02	40	...	40
Catalão	02	01	03	02	01	03	...	...	...	45	23	68
Entre Rios	01	...	01	01	...	01	...	...	...	...	...	...
Pilar	04	01	05	02	01	03	02	...	02	91	21	112
São José do Tocantins	02	02	04	02	...	02	...	02	02	51	...	51
Cavalcante	03	01	04	01	01	02	02	...	02	30	21	51
Arrayas (1)	02	01	03	02	...	02	...	01	01	69	...	69
Flôres (1)	01	01	02	01	...	01	...	01	01	69	...	69
São Domingos	01	01	02	01	...	01	...	01	01	27	...	27
Palma	01	01	02	01	...	01	...	01	01	24	...	24
Boa-Vista (1)	01	01	02	01	01	02	...	...	...	27	...	27

TABELA 05 – QUANTITATIVO DE ESCOLAS E ALUNADO NA PROVÍNCIA DE GOIÁS – 1862

(Conclusão)

Municípios	Número de escolas									Sexos		Total
	Creadas (1)			Providas			Vagas			Masculino	Feminino	
	Sexo		Total	Sexo		Total	Sexo		Total			
	Masculina	Feminina		Masculina	Feminina		Masculina	Feminina				
Conceição	02	01	03	01	...	01	01	01	02	34	...	34
Taguatinga	01	01	02	01	...	01	...	01	01	24	...	24
Natividade	02	01	03	01	01	02	01	...	01	28	20	48
Porto Imperial	03	01	04	02	...	02	01	01	02	86	...	86
Total	42	23	65	32	10	42	10	13	23	1139	256	1395

Fonte: RELATORIO lido na abertura d’Assembléa Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. José Martins Pereira de Alencastro no dia 1º. de Junho de 1862. Goyaz, Typographia Provincial, 1862, p. 52-59. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1861-1863. Goiânia: UCG, 1998, p. 105-112. v. 9.

Nota:

Sinal convencional utilizado:
 ... Dado numérico não disponível.

(1) Grafia mantida conforme o original.

Se a expansão ocorrida no atendimento escolar da Província, em 1862, incluía tanto meninos quanto meninas, manteve, porém, a prioridade dada ao sexo masculino: 74 para 33 escolas femininas, ou seja, mais do que o dobro de escolas. O crescimento das escolas femininas era, contudo, significativo: de 8 (1861) para 33 (em 1862). Essa expansão explicitava-se também no quantitativo de alunas das escolas: 193 (em 1861) para 256 (1862), como foi evidenciado nas tabelas 04 e 05. Os dados das duas tabelas nos permitiram concluir que a política de atendimento escolar se destacava em algumas cidades da província, além da capital. Assim, observava-se, em 1861, nas cidades de Pilar e Bonfim, a existência, respectivamente, de 5 e 4 escolas femininas, em contraposição ao restante das cidades da Província, que possuíam 1 ou 2 escolas, ou nenhuma.

No entanto a ocorrência de um maior número de escolas não estava diretamente relacionada à existência de um maior número de alunos e de alunas. Assim, por exemplo, enquanto Pilar possuía 44 alunos e Bonfim 84, a antiga Meiaponte, atual Pirenópolis, possuía 87 alunos. No que se refere às escolas femininas, seu número reduzia-se, em geral, a uma ou duas escolas nos municípios e quase sempre a nenhuma. O quantitativo de alunas também ficava muito aquém do quantitativo de alunos, perfazendo, em média, a metade destes. A cidade de Pilar, apesar de possuir uma escola feminina, não tinha nenhuma aluna matriculada. Também nas cidades de Santa Cruz e São José do Tocantins havia o registro da criação de 2 escolas femininas em cada uma delas, sem provimento das cadeiras. Essas escolas, como várias outras, apesar de criadas, estavam vagas. O que não pudemos verificar é se estavam vagas esperando alunas ou se esperavam o provimento da cadeira, a nomeação de uma mestra responsável por ela.

Pode-se pensar que a criação de cadeiras, sem o respectivo provimento, atendia menos ao interesse das famílias em encaminhar suas filhas às escolas públicas e mais a interesses eleitoreiros. Afinal, na cultura política da época, a criação de escolas públicas incluía-se como uma das moedas de troca negociadas no jogo político praticado pelas elites locais, regionais e nacionais.²⁰⁹ O provimento de cadeiras, a nomeação para qualquer cargo público, inclusive o de professor e de professora, fazia parte deste jogo, não sendo a Província de Goiás exceção. Apesar e por conta desse jogo político, o sexo masculino foi priorizado no atendimento escolar da Província, desde 1831 até 1888. Na figura 03, a seguir, explicitamos o movimento

²⁰⁹ Sobre o conceito de “elite”, cf. CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

dessa relação desigual entre as matrículas de alunos e a das alunas, no período de 1845 a 1888.

Erro! Vínculo não válido.

Figura 03

Fonte: RELATORIOS... In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. Goiânia: UCG. Vários Volumes.

Org.: SANT'ANNA, Thiago F. (2010)

As tabelas 04 e 05 e a figura 03 nos mostram as ressonâncias das representações de gênero que informavam a escolarização diferenciada entre meninos e meninas, mas também um dos efeitos quantitativos dessa perspectiva generizada do atendimento escolar na Província, haja vista o menor número de escolas femininas em relação às masculinas, em um quadro populacional onde ocorria um relativo equilíbrio entre os sexos. Como podemos ver, o percentual de matrículas do sexo feminino variou, entre 1845 e 1888, entre 10% e 32% em relação ao do sexo masculino, que alcançou de 90% a 68% de matrículas. O crescimento das escolas femininas não se encontrava desatrelado, além disso, de medidas governamentais, dentre elas, a criação da escola normal a partir de 1858.

Além da disparidade entre o quantitativo de alunos matriculados e o das alunas, observa-se também uma enorme discrepância entre o número de matriculados e o de frequentes, sendo estes sempre em menor número. Em alguns períodos não havia sequer o registro do número de frequentes. A discrepância era observada tanto nas escolas masculinas como femininas e revelava uma das dimensões da face cruel da escola: a que não conseguia manter seu aluno ou sua aluna, expulsando-o/a de seus bancos, pela evasão, pela reprovação e mesmo pela sua recusa em frequentar as aulas, como foi sugerido nos dados da tabela 06, a seguir:

TABELA 06 – Matrícula e Frequencia de Alunas e de Alunos na Província de Goiás – 1836/1880

Ano	Alunos		Alunas		Total	
	Matriculados	Frequentes	Matriculados	Frequentes	Matriculados	Frequentes
1836	847	...	...	...	...	...
1837	1.011	...	...	...	...	...

1838	951	...	...	...	...	...
1839	898	...	...	...	...	...
1842	934	...	...	...	...	...
1845	1.266	1.137	129	129	1.395	1.266
1846	1.053	...	120	...	1.173	...
1850	1.369	...	168	...	1.537	...
1851	...	1.316	...	204	...	1.520
1852	...	...	...	123	...	...
1855	...	...	172	...	...	...
1857	...	1.358	...	178	...	1.536
1859	...	1.017	...	127	...	1.144
1859	...	...	...	127	...	...
1860	978	...	193	...	1.171	...
1861	1.139	...	256	...	1.395	...
1861	1.139	1.171	256	193	1.395	1.364
1862	1.139	...	256	...	1.395	...
1863	948	...	200	...	1.148	...
1864	1.201	...	364	...	1.565	...
1867	877	...	222	...	1.099	...
1869	...	313	...	840	...	1.153
1870	1.201	1.000	393	328	1.594	1.328
1871	...	...	...	...	...	1.328
1872	...	1.604	...	478	...	2.082
1873	1.732	...	504	...	2.236	...
1874	...	1.864	...	598	...	2.246
1875	1.611	1802	536	546	2.147	2.348
1876	...	1.592	562	...	...	2.154
1877	...	1.592	562	...	...	2.154
1878	1.406	...	551	...	2.017	...
1879	1.094	1.406	475	551	1.569	1.957
1880	1.094	905	409	303	1.503	1.208
1888	1.569	...	717	...	2.286	...

Fonte: RELATORIOS... In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. Goiânia: UCG. Vários Volumes. ALMEIDA, José Ricardo P. de. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). *História e Legislação*. São Paulo: Educ; Brasília: INEP/MEC, 1989.

Nota:

Sinal convencional utilizado:

... Dado numérico não disponível.

Identificar o que representava o quantitativo de alunas e de alunos das escolas públicas da Província requer uma comparação com o quantitativo de sua população. A Província de Goiás era relativamente despovoada em relação a outras do país, pois sua população representava, no período de 1872 a 1900, menos de 2% da população do país, como explicitado na tabela 07.

TABELA 07 – Quantitativo Populacional Brasileiro e Goiano – 1800/1900

(continua)

ANO	POPULAÇÃO GOIANA	POPULAÇÃO BRASILEIRA
1800	...	3.250.000
1804	50.155 a 50.539	...
1805	...	3.900.000
1808	...	Entre 2.424.463, 4.000.000 e 4.051.000
1809	50.395	...
1815	...	Entre 2.860.525 e 4.427.000
1817	...	Entre 3.300.000 e 4.541.000
1819	63.158	Entre 4.396.132 e 4.657.000
1820	...	4.717.000
1823	...	Entre 3.960.000 e 4.899.000
1824	62.518 (1)	...
1825	...	Entre 5.000.000 e 5.025.000
1827	...	Entre 3.758.000 e 5.154.000
1830	...	Entre 5.340.000 e 5.354.000
1834	...	Entre 3.800.000 e 5.690.000
1835	...	5.777.000
1838	97.692	...
1840	...	6.233.000
1845	...	6.725.000
1849	79.000	...
1850	...	Entre 7.256.000 e 8.000.000
1854	...	Entre 7.677.800 e 7.711.000
1855	...	7.829.000
1856	Entre 118.052 e 122.000	...

TABELA 07 – Quantitativo Populacional Brasileiro e Goiano – 1800/1900

(conclusão)

ANO	POPULAÇÃO GOIANA	POPULAÇÃO BRASILEIRA
1857	122.593	...
1860	...	8.448.000
1861	133.000	...
1862	135.000	...
1865	...	9.114.000
1867	...	Entre 9.396.000 e 11.780.000
1868	Entre 150.000 e 160.000	Entre 9.539.000 e 11.030.000
1869	150.000	Entre 9.686.000 e 10.415.000
1879	...	9.834.000
1872	Entre 149.000 e 160.000	10.000.000
1874	148.979	...
1890	227.572	14.000.000

1900	255.000	17.000.000
<p>Fonte: IBGE. Estimativas da população – 1550-1870. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1550_1870.shtm. Acesso em julho de 2010. PALACIN, L. & MORAES, M. A. de S. História de Goiás. Goiânia: UCG, 2001. RELATORIOS... In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. <i>Memórias Goianas</i>. Relatórios dos governos da Província de Goiás. Goiânia: UCG. Vários Volumes. POHL, Johan Emanuel. Viagem no Interior do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1976, p. 141. MATTOS, Raimundo José da Cunha. <i>Chorografia Histórica da Província de Goyaz</i>. Sociedade Goiana de Cultura, IPEH-BC, 1979, p. 89. ESTEVAM, Luís. O Tempo da Transformação. Estrutura e Dinâmica da Formação Econômica de Goiás. Goiânia, 1998, p. 61. TELES, José Mendonça. Vida e Obra de Silva e Souza. 2 ed. Goiânia: UFG, 1998 (Coleção Documentos Goianos, n. 31).</p>		

Notas:

Sinal convencional utilizado:

... Dado numérico não disponível.

- (1) Segundo Cunha Mattos “Os mapas da população que tenho visto desta província feitos há muitos anos, e talvez a olho, davam um total de 50.000 almas. Estou persuadido que na província existem mais de 60.000 de ambos os sexos, idades e condições, incluso os escravos, excetuando os índios de que agora vou tratar; e por isso mesmo entendo que na comarca de Goiás existem atualmente mais de 30.000 almas”. Cf. MATTOS, Raimundo José da Cunha. *Chorografia Histórica da Província de Goyaz*. Sociedade Goiana de Cultura, IPEH-BC, 1979, p. 89.

Se tomarmos, por exemplo, os anos de 1837 e 1838, quando havia na Província de Goiás 19 escolas de instrução primária, sendo 3 femininas, das quais uma estava situada na capital, veremos que somente 951 alunos estavam matriculados para uma população de 97.692 habitantes. Mesmo se os adultos fossem incluídos, ainda seria um número muito reduzido de crianças matriculadas, menos de 1% da população. Em 1849 e 1850, o crescimento de escolas evidencia-se com 41 escolas de instrução primária, sendo 33 masculinas e 8 femininas, nas quais foram matriculados 1.369 meninos e 168 meninas, número também irrisório diante dos 79.000 habitantes da Província. Já em 1856, quando a população goiana alcançou um total de 122.000 habitantes, foram registradas 33 escolas públicas de instrução primária, sendo 26 masculinas e 7 femininas, número reduzido para abrigar 1.358 alunos frequentes e 178 alunas frequentes, uma média de 52 alunos e 27 alunas por escola/classe. Em 1861, havia 64 escolas públicas de instrução primária, sendo 42 masculinas e 22 femininas, para uma população de 133.000 habitantes, com 1.395 matriculados, cerca de 0,8% da população. Nos anos de 1868 e 1869, quando a população goiana aproximou-se dos 150.000 habitantes, havia, respectivamente, 63 e 69 escolas públicas de instrução primária. Desse total, em 1868, 41 escolas eram destinadas ao sexo masculino e 22 ao feminino; em 1869, esse número subiu para 45 escolas que eram do masculino e 24 do feminino. Em 1872, quando a população goiana atingiu 1,60 % da população brasileira, isto é, 149.000 habitantes para aproximadamente 10.000.000 habitantes, havia 47 escolas masculinas

e 23 femininas, perfazendo um total de 70 escolas públicas de instrução primária. Nesse ano, 1.604 alunos e 478 alunas frequentavam aulas, num total de 2.082 discentes.

Em meio a esse quantitativo, podemos concluir que a Província de Goiás possuía uma “ilha de letrados”²¹⁰ em uma população majoritariamente analfabeta, e mais que o desinteresse pela escolarização havia dificuldade de acesso aos bancos escolares, pois as escolas eram poucas e, além disso, funcionavam precariamente. Do conjunto da população em idade escolar, as meninas foram preteridas em relação aos meninos, pois quantitativamente as escolas femininas eram ainda em menor número. Enfim, não há como não concordar com as autoridades governamentais quanto à instrução pública na província goiana, “quase tudo está por fazer-se”²¹¹ e “ainda está no berço.”²¹²

Na pesquisa feita, percebemos que os dados sobre instrução pública eram imprecisos, incompletos e esparsos, o que leva a contradições, como ocorreu, por exemplo, com os dados relativos ao ano de 1870. No relatório que o presidente Ernesto Augusto Pereira apresentou à Assembléia, em 1º. de agosto de 1870, registrou-se o número de 1.000 alunos e 328 alunas que frequentavam a escola²¹³. Já o jornal “Província de Goiás”, de 25 de agosto de 1870, apresentou dados do relatório do ministro do Império provido de outros números: 313 alunos e 840 alunas,²¹⁴ com a avaliação de que “à vista destes dados o numero de alumnos que nessa provincia frequentão os estabelecimentos de instrucção, tem soffrido notável diminuição, em vez de augmentar-se na mesma proporção que o movimento provavel da população”.²¹⁵ Os dados desse jornal parecem-nos pouco confiáveis, pois há aí uma inversão que não foi observada em nenhum momento e em nenhum relatório: 313 alunos para 840 alunas. No movimento do atendimento escolar, do início ao fim do Império, ocorreu o predomínio da presença masculina nas escolas e não o inverso.

²¹⁰ CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 63.

²¹¹ RELATORIO apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1872. Goyaz, Typographia Provincial, 1872, p. 12-14. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999, p. 110-114. v. 11.

²¹² RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Theodoro Rodrigues de Moraes, 1º. Vice Presidente ao Exm. Sr. Dr. Joaquim de Almeida Leite Moraes. Presidente da Provincia no dia 10 de Fevereiro de 1881. Goyaz. Goyaz. Typographia Provincial. 1881, p. 56-66 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001, p. 206-217 passim. v. 13.

²¹³ RELATORIO apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz, á 1º. de agosto de 1870 pelo Exmo. Presidente da Provincia Dr. Ernesto Augusto Pereira. Goyaz, Typographia Provincial, 1870, p. 19-21. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999, p. 31-33. v. 11.

²¹⁴ BULHÕES, Ignacio Soares de. *Periódico Província de Goyaz*, Goyaz, v. 2, n. 35, 25 ago. 1870. Secção Correspondencia, p. 01.

²¹⁵ Ibid.

Outra informação suspeita em relação aos registros de matrícula e de frequência nos anos de 1875 e 1879 é a do quantitativo de frequentes, maior do que o de matriculados, contrariando o que foi registrado nos demais anos, anteriores e posteriores àqueles. Assim, segundo relatório de 1875, havia 2.147 discentes matriculados e 2.348 frequentes, enquanto, em 1879, havia 1.569 matriculados e 1.975 frequentes. Como isso seria possível? Alterações nos documentos? Equívocos na contagem dos inspetores? Existência de alunos e de alunas fantasmas? Declarações incorretas dos docentes? Essas questões, até agora, não têm resposta, mas são instigantes porque revelam a precariedade do sistema de registro, controle e fiscalização do atendimento escolar.

A partir dos dados coletados, evidenciou-se um expressivo aumento do número de escolas do sexo masculino e, por conseguinte, de alunos, em relação ao quantitativo de escolas femininas e de alunas matriculadas. Embora o número de escolas masculinas fosse, em média, o dobro do número das escolas femininas, o quantitativo de alunas era, porém, menor do que a metade dos alunos. Além disso, havia uma diferença entre matrícula e frequência durante todo o período, como já foi assinalado. Em 1872, por exemplo, o quantitativo de escolas masculinas e femininas em diversos municípios da Província de Goiás apresentava o já assinalado traço da desproporcionalidade entre o quantitativo de escolas masculinas e femininas. Interessante também nesses registros é a inexatidão de dados dos relatórios dos inspetores e dos presidentes de província, muitos deles com choque entre as informações. O jogo político incluía, pelo que parece, a sonegação de dados e informações dentro da esfera do poder executivo, e também das informações que transitavam entre os poderes executivo e legislativo, de acordo com observação registrada pelo Presidente de Província, Antero Cícero de Assis, ao apresentar o quantitativo de alunos e de alunas matriculados/as nas escolas públicas goianas, em 1872, explicitado na tabela 08, a seguir:

TABELA 08: Quantitativo de Alunos e de Alunas Matriculados/as nas Escolas Públicas de Instrução Primária da Província de Goiás – 1872.

(Continua)

Localidades das Escolas	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
Freguesia de Sant'Anna da Capital	86	65	151
"...do Rosario..."	69	40	109
"..... do Ouro Fino	49	...	49

"... De São José de Mossamedes	47	12	59
".... Do Curralinho	28	21	49
".... De Anicuns	28	...	28
".... De Campinas	27	...	27
".... Do Rio Verde	28	...	28
".... De Jaraguá	62	28	90
"..... De Meiaponte	49	28	77
"..... De Corumbá	22	15	37
"..... Do Bomfim	78	20	98
"..... Do Catalão	62	17	79
"..... Do Vai-vem	21	...	21
"..... Do Pouso-Alto	23	...	23
"..... De Santa Cruz	45	15	60
"..... De Morrinhos	54	...	54
"..... De Santa Luzia	62	13	75
"..... Da V. Formosa da Imperatriz	42	29	71
".... Do Pillar	19	44	63
"..... De S. Rita do Parahyba	34	15	49
".... De Crixas	13	...	13
"..... De Santa Rita	26	...	26
"..... S. José do Tocantins	66	16	82
"..... De Trahíras	47	19	66
"..... De Cavalcante	41	20	61
".... De Arraias	50	16	66
"..... De S. Domingos	34	...	34
".... De S. Maria de Taguatinga	42	...	42
"..... De Flôres	42	...	42
"..... Da Conceição	46	6	52
"..... De Natividade	26	6	32

TABELA 08: Quantitativo de Alunos e de Alunas Matriculados/as nas Escolas Públicas de Instrução Primária da Província de Goiás – 1872.

(Conclusão)

Localidades das Escolas	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
"..... Da Palma	28	15	43
"..... De Porto Imperial	38	18	56
"..... De S. José do Duro	25	...	25
"..... Do Carmo	45	...	45
"..... Da Boavista	22	30	52
"..... De Amaro Leite	23	...	23
"..... Do Rio Claro	16	...	16
"..... Do Forte	29	...	29
"..... Do Chapéo	29	...	29
"..... Do Jatahy	26	...	26
"..... Da Posse	21	...	21
"..... De Pedro Affonso	26	...	26
".... S. Miguel e Almas	...	...	0
"..... De Nova Roma	11	...	11

"..... Aldeamento de S. José do Araguaia	17	...	17
Total	1604 (1)	478 (1)	2082 (1)

Fonte: RELATORIO do cargo da Repartição da Instrução Pública anexado ao Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis Presidente da Província em 1º. de Junho de 1872. Goyaz, Typographia Provincial, 1872, p. 1-6 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999, p. 146-152 passim. v. 11.

Notas:

Sinal convencional utilizado:

... Dado numérico não disponível.

- (1) Contabilidade imprecisa, mas mantidos conforme o original. Em nossa contabilidade, encontramos os seguintes valores totais: 1724 escolas masculinas, 508 escolas femininas, num total de 2.232 escolas

Se a capital da Província já dispunha, desde 1831, de 1 escola feminina e 1 escola masculina, em 1872, conforme a tabela 08 apresentado, passou a contar com duas escolas femininas: uma na freguesia de Sant'Anna e outra na do Rosário, com 65 e 40 alunas, para 6 escolas masculinas, com 86 e 69 alunos, respectivamente. Em outras localidades, esse perfil do atendimento escolar pouco se modificou, com exceção das escolas de Pilar, que possuía, à época, 19 alunos e 44 alunas, e da Freguesia de Boavista, que apresentou o total de 22 alunos e 33 alunas. No restante, o quantitativo de alunas ainda era baixo em relação ao de alunos, quando não inexistente ou silenciado.

Ao longo da leitura dos relatórios dos presidentes que passaram pela gestão da Província de Goiás, pudemos notar que, entre os anos de 1846 e 1873, predominou um discurso governamental que reconhecia a reduzida taxa de matrícula e, sobretudo, a baixa frequência. Também a questão da falta de pessoal habilitado era reiteradamente ressaltada e vista como um dos problemas centrais da instrução pública, abordada inclusive pela imprensa, como fez o jornal “Matutina Meiapontense”. Repetidas vezes, os presidentes descreviam em seus relatórios apresentados à Assembléa Legislativa que as alunas e, principalmente, os alunos não frequentavam as escolas por vários motivos, dentre eles, a falta de qualificação dos mestres, das mestras, o desinteresse das famílias e a necessidade de retirar-se da escola para ajudar a família nos trabalhos com a lavoura. Nesses relatórios, apresentavam duas soluções: a instalação de uma escola normal para resolver o problema da falta de habilitação e o maior rigor e expansão da inspeção escolar para o problema da baixa frequência. Ou seja, não se levava em conta se a escola poderia ser um espaço aprazível, um lugar onde as crianças gostassem de ficar, mas sim a instalação de um dispositivo fiscalizador que obrigasse os pais a encaminharem os filhos e as filhas às escolas, e que também obrigasse os alunos e as alunas a permanecerem nas escolas, aspecto que analisaremos no capítulo seguinte.

A partir da década de 1870, encontramos referências à instrução pública na Província em que era reconhecido seu atraso em relação ao projeto político de sua disseminação por todo o território de Goiás, e também em relação a outras províncias do Império, como o Pará. Um exemplo disto é o relatório do presidente Antero Cícero de Assis, no qual ele reconhecia haver, naquele ano, “aumentado consideravelmente o numero das aulas de ambos os sexos”.²¹⁶ Também, em 1875, esse mesmo presidente registrou em relatório que “Goyaz, apesar de não pretender os foros que proclamamos, está neste ponto mais adiantado que o Pará”, pois, em “cada logarejo de Goyaz há uma escola.”²¹⁷ É visível, portanto, a intenção educacional de expansão do atendimento escolar na província como parte integrante do projeto político imperial, do qual os presidentes de província faziam parte como representantes do poder executivo naquelas unidades do Império. Contrariamente ao que foi afirmado na literatura sobre instrução pública no Império, não houve descaso nem desinteresse, mas um explícito propósito e uma ação voltados para a instrução pública. Tal como em Minas, também em Goiás difundia-se a idéia da instrução, do atendimento escolar como estratégia e veículo disseminador do progresso e da civilização.

As avaliações positivas da instrução pública eram raras, sendo predominantes os balanços negativos nos relatórios dos presidentes. As escolas da capital destacaram-se das demais, mas o quadro comum era o de precariedade, conforme podemos perceber no relatório do Presidente Antonio Joaquim da Silva Gomes, em 1852:

A excepção das aulas d’esta Capital, cujos Professores se dedicaõ com zelo ao cumprimento dos deveres do Magistério, poucas saõ as que funcionaõ com regularidade, e para isso naõ pouco concorre o atrazo nos pagamentos dos ordenados dos Professores, e a falta de uma inspecção severa. Escolas há, que saõ apenas frequẽtadas por tres, ou quatro alumnos, entretanto que figura nos mappas respectivos um numero assaz crescido de matriculados.²¹⁸

²¹⁶ RELATORIO apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cicero de Assis, Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1873. Goyaz, Typographia Provincial, 1873, p. 16-20 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999, p. 180-184 passim. v. 11.

²¹⁷ RELATORIO apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis, Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1875. Goyaz, Typographia Provincial, 1875. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1875-1879. Goiânia: UCG, 1999. v. 11.

²¹⁸ RELATORIO que à Assembléa Legislativa de Goiás apresentou na sessão ordinária de 1852 o exmo. Presidente da mesma Província Doutor Antonio Joaquim da Silva Gomes. Goyaz. Typographia Provincial 1852, p. 13-14 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1850-1853. Goiânia: UCG, 1996, p. 177-178 passim. v. 5.

O fato de o Presidente ressaltar a disparidade entre o número de matriculados e o de frequentes era indicação de prática difundida de alteração dos mapas de frequência pelos docentes. Dessa prática, resultaram as contradições e as imprecisões dos dados oficiais e, sobretudo, a iniciativa de fiscalização do atendimento escolar, menos para vigiar os/as alunos/as e mais os mestres e as mestras e seus registros. Afinal, ter o número mínimo de alunos/as matriculados/as conforme a legislação era garantia de manutenção da escola, de provimento da cadeira e de pagamento dos vencimentos, ainda que sempre atrasados e exíguos. De toda forma, não apenas a disparidade entre matrícula e frequência, mas sobretudo, a reduzida matrícula eram alguns dos principais obstáculos ao crescimento do atendimento escolar na província. Seria a escola um bicho-papão que afugentava meninos e meninas? As famílias não encaminhavam seus filhos e suas filhas às escolas apenas por que não viam a escolarização como importante? A obrigatoriedade escolar era lei que, como várias outras do ensino, ficou apenas no papel? São questões que abordaremos no capítulo 4.

3.3 Na experiência de escolarização das meninas, a invenção da maternidade

Em relatório apresentado à Assembléia Legislativa de Goiás, na sessão ordinária de 1846, o Presidente da Província, Dr. Joaquim Ignácio Ramalho, ao fazer sua avaliação do precário quadro de instrução pública, destacou que isso também se devia ao desinteresse dos “paes de famílias”. Segundo o governante “o numero de Alumnos, que frequentaõ estas Aulas não he taõ avultado quanto se podia esperar, porque os Paes de familias, pela maior parte, não estaõ bem persuadidos de darem á seos filhos huma educação scientifica”²¹⁹

Na referida data, constatamos a existência de 29 escolas masculinas em toda a Província, perfazendo um total de 1.053 alunos matriculados. A razão para esse quantitativo, “não tão avultado”, segundo o presidente, devia-se ao fato de as famílias não darem importância à educação formal proporcionada nas escolas. Contrariamente ao projeto governamental que significava a escola como espaço propulsor para o progresso e a civilização do país, a maior parte da população goiana, e também da brasileira, em geral, não

²¹⁹ RELATORIO que à Assembléia Legislativa de Goiás apresentou na sessão ordinária de 1846 o Exmo. Presidente da mesma Província, Dr. Joaquim Ignácio Ramalho. Goyaz. Typographia Provincial 1846, p. 12-13. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1845-1849. Goiânia: UCG, 1996, p. 38-39. v. 4.

via e nem significava a escola e a formação escolar, a “educação científica”, formal, institucional, com tamanha importância. Aprender a assinar o nome, fazer contas e ler era importante, mas não tanto como sobreviver.

Já na segunda metade do século XIX, a instrução primária ainda não teria decolado, conforme palavras do Presidente de Província de Goiás, Francisco Mariani, que atribuía tal estado de fraco crescimento à ausência de pessoal habilitado e à baixa frequência de alunos, pois “ainda quando nas matriculas figure grande numero de alumnos, seja sempre pequeno o aproveitamento por falta de frequência”.²²⁰ A precariedade das condições de vida, a luta para sobreviver e/ou construir um pecúlio, um patrimônio, o trabalho na lavoura, no comércio, na prestação de serviços de todo tipo eram prioridades para as famílias cujo poder aquisitivo mal dava para as despesas, para alimentar e vestir seus filhos e suas filhas. Além disso, havia também a permanência de uma representação da escola pública como espaço potencialmente perigoso, principalmente para as filhas, dimensão que não era avaliada pelas autoridades. Estas destacavam, em seus relatórios, que “as distancias, a disseminação da população, e o desejo dos pais de aproveitar os pequenos serviços de seus filhos são as principaes causas da máxima parte delles não receber a instrucção primaria”.²²¹

As dificuldades das famílias em encaminhar e manter seus filhos e suas filhas nas escolas eram de ordem financeira, pois sua renda era insuficiente para bancar as despesas com material escolar, vestuário e calçados, e também de mão-de-obra, dada a necessidade da família de deslocar-se para o campo, para o trabalho com a lavoura e levar os filhos para ajudar nos trabalhos. Como lucidamente avaliou o presidente de Província, Dr. Januário da Gama Cerqueira, a “pequena importância” das povoações, locais onde se instalavam as escolas, fazia com que estas ficassem abandonadas quase todo ano. As famílias, embora lamentassem o fato de seus filhos e suas filhas ficarem privados/as do atendimento escolar, não podiam deixá-los na cidade e irem para o campo. Segundo aquele presidente,

A excessiva demora no ensino concorre para que os lavradores pobres, que precisão logo dos serviços dos filhos, se afastem do propósito de fazer

²²⁰ RELATORIO com que o ex-Presidente da Província de Goyaz, o Exmo. Sr. Dr. Francisco Mariani, entregou a Presidencia da mesma ao Exmo. Sr. Doutor Antonio Augusto Pereira da Cunha. Goyaz. Typographia Provincial 1854, p. 35-36. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1854-1856. Goiânia: UCG, 1997, p. 46-48. v. 6.

²²¹ RELATORIO que à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz apresentou na sessão ordinária de 1855 o Exmo. Presidente da Província Antonio Candido da Cruz Machado. Goyaz. Typographia Goyazense. 1855, p. 22. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1854-1856. Goiânia: UCG, 1997, p. 227-229. v. 6.

alguns sacrificios para lhes proporcionarem o beneficio da instrucção primaria.

Revela aqui que tenho observado que os nossos homens do campo, ainda os mais ignorantes, lamentão que seus filhos fiquem, como elles, sem saber ler e escrever, por falta de meios.

Entre as causas porem, que trato de agora assignalar, a que, em minha opinião, mais larga e poderosa influencia exerce para a realização do facto mencionado é a pequena importância, que, em geral, tem as povoações da provincia.

Essas povoações ficão, durante quase todo o anno, abandonadas, por que a maior parte da nossa população entrega-se á lavoura propriamente dita, e á criação de gados, e, pelo péssimos e atrazados methods, que segue n'essas especies de industria, precisa viver muito disseminada.

Não tendo, pois, os paes de familia quem, nas povoações, se encarregue de seus filhos, não podem os mandar ás escolas.

Os meios de remover as primeiras causas apontadas são obvios; a ultima porem, parece-me, não póde ser removida sinão com o estabelecimento de pequenos internatos para os alumnos cujos paes não rezidem nos logares, em que estão estabelecidas as escolas.

A despeza de sustento, lavagem de roupa poderia ser feita com o producto de uma contribuição especial – paga geralmente pelos habitantes das freguezias, e assentada na base, que se julgasse mais conveniente; ou somente por uma retribuição da parte dos paes dos alumnos: admitindo-se sempre gratuitamente nos internatos certo numero de meninos pobres.²²²

O receio de manter os filhos e, sobretudo, as filhas nas escolas, longe dos cuidados e da vigilância familiares, respondia, em parte, pelos problemas do reduzido número de alunos/as nas escolas e pela baixa frequência. Desinteresse, negligência, pequena importância das povoações, carência de recursos materiais, longas distâncias entre as residências dos alunos e as escolas, falta de meios para sustentar seus filhos nas escolas, despreparo dos mestres e das mestras são as principais dificuldades apontadas nos relatórios dos presidentes de Província ao avaliarem o estado da instrução pública.²²³ O despreparo dos docentes foi um dos problemas ressaltados nos relatórios presidenciais, ao lado do “pouco interesse da parte dos pais”, como foi registrado no relatório do presidente Ernesto Augusto Pereira, em 1869:

A falta de professores habilitados, o nenhum zelo da maior parte daquelles que regem as escolas, os mesquinhos ordenados pagos pela provincia, o pouco interesse da parte dos pais que em grande numero quase analfabetos contentão-se tenham os filhos a educação que elles receberão, a diffuldade

²²² RELATORIO apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinária de 1858 pelo Exmo. Presidente da Província Dr. Januário da Gama Cerqueira. Goyaz, Typographia Goyaense, 1858. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997. v. 7.

²²³ FALLA apresentada à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exmo. Presidente da Província Dr. Augusto Ferreira França em o 1º. de agosto de 1866. Goyaz, Typographia Provincial, 1867, p. 19-20. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1864-1870. Goiânia: UCG, 1998, p 91-92. v. 10.

em fazer vir os livros e objectos necessarios para as escolas são a meu ver as causas do atraso completo da instrucção.²²⁴

O precário quadro da instrução pública na Província era creditado, sem maiores discordâncias entre as autoridades governamentais, à carência de professores habilitados, aos baixos salários, ao desinteresse dos pais pela escolarização dos filhos e à falta de material escolar. Como podemos ver, embora tenha desaparecido, com o tempo, o desinteresse das famílias pela escolarização dos filhos, bem como a falta de professores habilitados, ainda permanecem, no quadro atual do atendimento escolar brasileiro, os problemas dos baixos salários e da falta de material e de infra-estrutura nas escolas públicas.

O relativo desinteresse, ou até mesmo a recusa dos pais em enviar seus filhos e suas filhas às escolas estimulava, por parte dos administradores da Província, a mobilização de arsenais retóricos para convencê-los do contrário, numa tentativa de quebrar resistências e mudar tal mentalidade. Assim é que, em 1879, o Presidente de Província, Aristides de Souza Spínola, estabeleceu como desafio das autoridades e da sociedade goiana, a tarefa de “infiltrar” em

todas as camadas sociaes a crença dos beneficios da instrucção, abrir gosto pelo estudo, mostrar a todos os paes, responsaveis pelo futuro de seos filhos, que tornão-se reos de crimes gravissimos deixando que elles fundadores de futuras famílias, fiquem sepultados na ignorancia. Se não instruis a mocidade, esta terra está inevitavelmente condemnada a decadencia.

“No grande certamen, diz o Exm. Sr. Ministro do Imperio, que apresenta a vida moderna em seos variados aspectos e manifestações é fraco todo aquelle que não possui uma certa somma relativa de conhecimentos e succumbirá necessariamente em concurrencia com os que se dedicão a mesma carreira ou exercem o mesmo ramo de actividade, dispondo d’este elemento essencial de successo. Em qualquer carreira, - diz um escriptor – a supremacia será sempre dos mais intelligentes, dos mais instruidos.”

Nas sociedades modernas o vos victis do general gaulez applica se aos ignorantes.²²⁵

²²⁴ RELATORIO que o Exm. Sr. Dr. Ernesto Augusto Pereira, Presidente da Provincia de Goyaz Leu na abertura da Assembléa Legislativa da mesma Provincia. A 1º. de Junho de 1869. Goyaz, Typographia Provincial, 1869, p. 24-25-26. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1864-1870. Goiânia: UCG, 1998, p. 218-220. v. 10.

²²⁵ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola, Presidente da Provincia à Assembleia Provincial de Goyaz no dia 1º. de Junho de 1879. Goyaz. Typographia Provincial, 1879, p. 15-22 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1875-1879. Goiânia: UCG, 1999, p. 247-255 passim. v. 12.

Com estas palavras, o Dr. Aristides de Souza Spínola reconhecia a necessidade de mudança de mentalidade em relação à escolarização das crianças e o desafio de “infiltrar em todas as camadas sociais a crença dos benefícios da instrução”. Essa “infiltração” dar-se-ia, inclusive, por meio de ameaça aos pais de família, acusados, então, de estarem sendo “reos de crimes gravíssimos” ao deixarem seus filhos, “fundadores de futuras famílias”, sepultados na ignorância. Além de crime contra a família, era também contra a província e a nação, já que o descaso dos pais com a instrução dos filhos e das filhas ameaçava o progresso material e moral do país, pois impedia sua modernização e civilização. No caso específico da Província de Goiás, tal desinteresse das famílias pela escolarização de seus filhos ameaçava sua posição no conjunto das demais unidades do Império, de modo que havia o risco de exclusão do projeto modernizador, assim como de isolamento e de atraso. Evitar tal risco era desafio e promessa de todo governante.

Assim é que, em 1872, o Presidente da Província, Antero Cícero de Assis, justificou a transformação do Liceu em internato como solução para a dificuldade das famílias em encaminhar seus filhos à escola tendo que se retirar da cidade ou permanecer nas fazendas por conta das exigências das lides na lavoura e na pecuária. Nas palavras daquele presidente,

Hum tal estabelecimento será utilissimo, porque reunirá a dupla vantagem da instrução e da educação. Os pais de familia desejão ver seus filhos instruidos e morigerados, mas a ampla liberdade que gozão, serve de um obstaculo quase insuperavel. Como assim os poderá preservar dos desvios da mocidade, que quase sempre acarreta a devassidão dos costumes? Como se poderá alcançar aproveitamento nos estudos, sem que haja regularidade de vida e de costumes, que dêem o descanso e séria reflexão para o estudo? Na menor idade a sujeição aos mestres e ao director dos estudos, é a unica que pode substituir a vigilância dos pais, quase diariamente infructifera. Foi por estas considerações que a assembléa legislativa provincial, em sua reunião do anno passado, desejosa de converter o Lycêu em um estabelecimento de educação moral e literaria, fez subir aos poderes do Estado uma circunstanciada representação pedindo a conversão do Lycêu em um internato, empregando-se para fim de tão transcendente interesse a somma dos bens deixados em testamento pelo finado Dr. João Gomes Machado Corumba, com o destino de crearem-se na província aulas de instrução secundaria.²²⁶

²²⁶ RELATORIO do cargo da Repartição da Instrução Pública anexado ao Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis Presidente da Província em 1º de Junho de 1872. Goyaz, Typographia Provincial, 1872, p. 1-6 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999, p. 146-152 passim. v. 11.

A conversão do Liceu em internato, em 1872, seria vantajosa, pois reuniria “instrução” e “educação”, ou seja, cuidaria da formação intelectual, física e moral. Sob tal lógica, os professores estariam, na instrução secundária proporcionada, não apenas instruindo os alunos, mas também os educando, formando seu caráter, impondo-lhes limites, disciplina e regras. Estariam, enfim, substituindo a “vigilância dos pais” em horário integral, sob o rigoroso regime de internato. A escola funcionava, portanto, como aparato tecnológico modelador de corpos, de comportamentos e de relações sociais civilizadas, educadas e disciplinadas. Nos diversos discursos que ressaltam os deveres dos pais para com a escolarização dos seus filhos e suas filhas, observava-se o estabelecimento de significados sobre educação, instrução escolar, trabalho, vida social e familiar. Assim fez, em 1880, o presidente Aristides de Souza Spínola, ao ressaltar que “o pae de familia é que deve ter o maior interesse pela educação de seus filhos, a qual abre-lhes as portas das carreiras sociaes.”²²⁷

Embora as meninas não tivessem sido completamente esquecidas pelas autoridades no que se refere ao atendimento escolar, seu acesso aos bancos escolares foi significado como menos importante do que o dos meninos. Essa diferenciação evidenciava-se no reduzido número de escolas femininas na província e até mesmo no menor destaque dado à escolarização das meninas nos discursos governamentais. Embora a escolarização de meninas fizesse parte da política pública para instrução na província e estivesse associada aos interesses das famílias, não havia, por parte do governo, maior pressão junto às famílias para que enviassem suas filhas às escolas públicas. Segundo Bretas,

As escolas de meninas foram a princípio, muito pouco freqüentadas. Havia resistência e receio dos pais em mandarem suas filhas às escolas, fora de casa. Os homens, ainda cheios de preconceitos, prendiam em casa suas mulheres e suas filhas. E desculpavam-se com dizer que as mulheres não tinham necessidade de aprender a ler e escrever. Além disso, essa habilidade nas mulheres seria bastante perigosa, devido à facilidade de se comunicarem, às escondidas, com pessoas estranhas, através de papéis escritos. Entretanto sempre houve pais que não deixaram de instruir nas letras algumas de suas filhas. E havia até mesmo algumas escolas de meninos freqüentadas também por meninas, quando os pais confiavam na discricção e zelo do mestre.²²⁸

²²⁷ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola. Presidente da Província à Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º de Março de 1880. Goyaz. Typographia Provincial, 1880, p. 22-29 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001, p. 32-39 passim. v. 13.

²²⁸ BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 138. (Coleção Documentos Goianos, 21).

O texto de Bretas é rico em informações e reafirmações acerca das significações socialmente conferidas, à época, à escolarização de meninos e de meninas na Província de Goiás. Assim, no caso das meninas, como a escola era considerada um espaço potencialmente perigoso, ocorria um maior receio das famílias em encaminhá-las para a escola, espaço “fora de casa”. Além disso, havia, por parte dos pais, o receio de que o domínio da leitura e da escrita possibilitasse às meninas comunicar-se, “às escondidas, com pessoas estranhas”. Risco esse que muitos pais não queriam correr, embora sob o ônus de manter suas filhas no analfabetismo. Também Jarbas Jayme ressaltou a existência de um saber popular, segundo o qual não enviar as filhas às escolas era assegurar-se que as meninas não recebessem bilhetinhos de rapazes.²²⁹

Em relação à experiência de escolarização de meninos e de meninas na Província de Minas Gerais, Muniz ressalta o reduzido número de escolas femininas, a resistência dos pais, a falta de professoras, bem como as lides com o trabalho doméstico, que ocupavam as meninas mais do que os meninos, como entraves consideráveis para o precário estado do atendimento escolar feminino mineiro.²³⁰

Tanto em Minas Gerais como em Goiás, e também nas demais províncias do Império, o traço comum que marcou a escolarização de meninas e de meninos no século XIX foi a perspectiva de gênero a definir diferentes direcionamentos escolares: para os meninos, possibilidades, para as meninas, um destino ligado ao ventre, à maternidade, em suma, ao “sul do corpo”.²³¹ Conforme Silva destacou, a instrução feminina era aspirada para que, no futuro, as meninas, futuras mães, “pudessem encarregar-se do ensino da prole”, pois, como “mães de famílias”, educadas, poderiam dar uma educação melhor aos seus filhos.²³²

Construir boas “mães de famílias” foi objetivo da formação escolar proporcionada, informada pela representação de mulher mobilizada no imaginário social da época, orientadora da divisão dos papéis sociais e fundamentada no determinismo biológico, em uma suposta essência feminina e masculina. Como produto de um imaginário social, a representação da “mãe de família” ocupava “uma parte considerável dessas ‘pressões sociais’, revitalizando, ressemantizando conteúdos, imagens, galvanizando pulsões e emoções

²²⁹ JAYME, Jarbas. *Esboço histórico de Pirenópolis*. Goiânia, Imprensa da UFG, 1971, p. 220. v. 1.

²³⁰ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. In: NAVARRO SWAIN, Tânia (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 198, 2000.

²³¹ PRIORE, Mary Del. *Ao Sul do Corpo*. Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, Brasília, DF: UnB, 1993.

²³² SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e Renovação Educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975, p. 50-51.

coletivas”.²³³ A força da representação do feminino alimentava-se de construções discursivas, reiteradoras de imagens de mulher/mãe como destino “natural” de toda mulher. O jornal “Matutina Meiapontense”, por exemplo, veiculou, sob título “Maximas de conducta para as Senhoras Brasileiras”, imagens e significações sobre o “belo sexo”, construindo e disseminando verdades sobre a “verdadeira mulher”, aquela capaz de reunir as qualidades de:

O amor do proximo, a que a Religiao chama caridade, e os Filosofos fylantropia, deve ser a virtude de todo o ente racional.

[...]

A virtude adquire-se pelo habito de praticar o bem.

A maior gloria de huma mai sera o ter dado ao seu paiz filhos que o illustre com suas acções.

[...]

A mulher dissoluta e immoral faz a sua vida desgraçada, e acaba na miseria entregue ao desprezo e aos remorsos.

[...]

A mulher para ser amavel deve ter como primeira qualidade hum genio brando e docil.

[...]

Huma Senhora de honesto e sisudo comportamento atrahe a consideração e o respeito do homem mais licencioso.

[...]

As meninas creadas no ocio, e na dissipação não podem ser boas mãis de familias.

O trabalho e a frugalidade conservando os bons costumes nos procuraõ huma vida cômoda; o imprudente ciume de mulheres envenena a doce uniaõ conjugal, e produz a desordem nas famílias.

[...]

O amor das mais para com seus filhos deve ser regulado pela prudência a fim de que não prejudique a sua boa educação.

Os melhores dotes de huma senhora saõ a honestidade, a virtude, a docilidade, a economia e o amor ao trabalho.

A boa mãi de famílias deve ser o modello, o exemplar das virtudes para as inspirar com brandura e afabilidade a seus filhos e domésticos.

[...]

O recolhimento, a occupaçaõ, o manejo dos negocios domesticos deve ser o habitual emprego de huma senhora virtuosa.

[...]

A mulher deve ser para seu marido huma espelho de compostura e de virtudes, huma consoladora nas adições e nos trabalhos da vida.

[...]

A boa armonia dos esposos he o melhor elemento da educação dos filhos e de sua futura felicidade.

[...]

O primeiro dever de huma mãi he inspirar a seus filhos o amor da Patria, e das Instituições do seu paiz.

[...]

²³³ NAVARRO SWAIN, Tânia. Você disse imaginário? In: _____ (Org.). *História no plural*. Brasília: UnB, 1994, p. 46.

A infelicidade das famílias he muitas vezes originada pela imprudencia de huma mulher. [...].²³⁴

Na “receita” para “fabricar” a mulher perfeita, a necessária dosagem de virtudes como “a honestidade, a docilidade, a economia e o amor ao trabalho”, acrescida dos ingredientes básicos da maternidade, dos cuidados com os filhos, o marido e a casa, e arrematada com o dever cívico de educar os filhos inspirados no “amor da Pátria, e das Instituições”. Em consonância com estas imagens reverberavam outras, envolvendo a representação da mulher como professora, e mantendo o sentido comum de viver para os outros. É o que faz o presidente de província, Aristides de Souza Spinola, ao se referir à disposição das mulheres para se tornarem mestras, dada sua “aptidão” para o ensino primário. Segundo aquele,

Está hoje plenamente provada a aptidão e dedicação da mulher para o ensino primaria.

É preciso dar trabalho á mulher. Comecemos por facilitar-lhe os meios para o magisterio, não só de meninos como de meninas. Em Baltimore, nos Estados-Unidos, o numero de professoras excede ao de professores.

A idéa de aproveitar as aptidões da mulher é tão seductora em theoria quanto apreciavel na practica.

Hoje que desaparece o systema da fêrula e do terros, o apostolado do magistério, apostolado da brandura, de paciencia, de dedicação, de amor, quadra mais á mulher do que ao homem.

A creança, que aborrece o livro por que abomina o mestre de fronte carregada, de ferula em punho, amando a mestra, amará a escola. Aqui mesmo, n’esta cidade, o observador notará a differença que vai entre a escola regida pela mulher, e a regida pelo homem, apesar da insufficientissima educação da mestra.²³⁵

Nas imagens, ideias, papéis, valores e significações mobilizadas na representação social do feminino, a busca pedagógica de ensinar a interpretar tal representação e, assim, orientar os modos de pensar, de agir, de organizar-se e de relacionar-se de um grupo social. A representação construída, essa “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático”, contribui para a “construção de uma realidade comum a um

²³⁴ DO RECOPIADOR. Maximas de conducta para as Senhoras Brasileiras. *Matutina Meyapontense*, Meiaponte, n. 276, 3 jan. 1832, Seção Artigo Communicado, p. 3. Arquivo digitalizado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

²³⁵ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola, Presidente da Provincia à Assembleia Provincial de Goyaz no dia 1º. de Junho de 1879. Goyaz. Typographia Provincial, 1879, p. 15-22 passim. In INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Provincia de Goiás. 1875-1879. Goiânia: UCG, 1999, p. 247-255 passim. v.12.

conjunto social”, como assinala Jodelet.²³⁶ As representações do feminino, da “mulher” e da “mãe de família” são “sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros”²³⁷, pois compõem determinado imaginário social que aflora em diversos discursos. Tais matrizes orientam nossas ações no mundo, ao nomearmos e definirmos os mais diferentes aspectos da realidade diária. São elas que nos permitem interpretar o mundo, tomar decisões e posicionar-nos em nossa realidade social. Elas são social e culturalmente produzidas e seu objetivo é justamente o de instituir o real em seus aspectos social e individual, orientando comportamentos e práticas sociais.

A escola, tal como a imprensa, participava desse universo representacional, encontrando-se nele abrigada, daí seu objetivo educacional de preparar alunos para o mundo e as alunas para serem “boas mães de família”, produzindo corpos femininos e reprodutores adequados à ordem social patriarcal e matrimonial. Esta representação social integrava o imaginário social da época e, como tal, instituiu uma ordem social que, conforme refletiu Castoriadis, segundo o qual, “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica”.²³⁸ As representações sociais de gênero presidiam o ordenamento dos papéis e das relações sociais naquela sociedade, vinculada pela lógica da partilha binária e desigual entre um mundo masculino e um mundo feminino. Inscritas na sociedade, a escola e a experiência de escolarização das meninas e dos meninos goianas/os não se dava fora dessa rede simbólica. Pelo contrário, reafirmava-a e realimentava-a, integrando tal formação discursiva da qual participavam as instituições, os códigos normativos, as práticas cotidianas, a imprensa, dentre outros.

Com efeito, tais imagens/representações/significações encontravam-se veiculadas nos discursos governamentais do período. Assim, em 1858, foram reforçadas no relatório do presidente da Província de Goiás, Francisco Januario da Gama Cerqueira, que justificou a criação de escolas femininas nas vilas e cidades goianas, sob o argumento de que “instruir meninas é abrir uma escola no seio de cada família”. Nas palavras do presidente,

Não deixarei também de lembrar-vos a necessidade da instituição de mais algumas cadeiras para a instrução primaria do sexo feminino, que apenas conta hoje 8 em toda a província. Acho que converia crear-se escolas para

²³⁶ JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org). *As Representações Sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 22.

²³⁷ Ibid., loc. cit.

²³⁸ CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Renaud. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 142.

aquelle sexo ao menos em todas as villas e cidades, já que as nossas circunstancias financeiras não comportão maior accrescimo de despezas. Estou convencido de que a adopção desta medida aproveitará muito ao ensino elemental na provincia, porque, como muito bem disse um illustre escriptor – instruir as meninas é abrir uma escola no seio de cada familia. Conto que providenciareis sobre este objecto pelo modo que vos parecer mais acertado.²³⁹

A experiência de escolarização de meninas esteve, portanto, marcada por essa matriz de sentido – a construção da mãe de família – ligada ao ventre, à maternidade. Esse sentido norteou a experiência configuradora das alunas, ou seja, “um complexo de efeitos, hábitos, disposições, associações e percepções significantes que resultam da interação semiótica do eu com o mundo exterior”²⁴⁰, da interação desenvolvida no interior da escola, e também fora dela, entre meninas e professoras, pais e a sociedade em geral. Evitar o contato com estranhos, particularmente do sexo masculino, restringir a convivência, cercear os movimentos e a comunicação eram as orientações da educação familiar e social das meninas, condição que praticamente dispensava a necessidade de instruí-las, de encaminhá-las às escolas. E, quando encaminhadas às escolas, o percurso deveria ser bem curto e preciso: do lar para a escola e da escola para o lar, como assinalou Muniz.²⁴¹

Segundo Schueler, “a escola deveria, portanto, ser uma extensão da casa do mestre” e, da mestra e, os alunos e as alunas, “uma extensão de sua família”, devendo ser tratados/as e educados/as como filhos/as. A função destes professores e professoras e, como não dizer, a da escola primária, “não se limitava a instruir as crianças, mas, sobretudo, organizar e administrar a escola, manter a disciplina e o asseio, tratar das enfermidades, proteger e educar os seus alunos”.²⁴²

Construir meninas e mães de família demandava internalizar hábitos, disposições, associações e percepções segundo aquela matriz de sentido. A escola e seu aparato

²³⁹ RELATORIO apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz na Sessão ordinária de 1858 pelo Exmo. Presidente da Provincia Dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira. Goyaz. Typographia Goyazense. 1858, p. 12-14. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997, p. 139-141. v. 7.

²⁴⁰ LAURETIS, Teresa de. *Tecnologias do Gênero*. Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p. 228.

²⁴¹ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB; FINATEC, 2003.

²⁴² SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. 2002. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

institucional atuavam como tecnologias sociais produtoras do feminino e do masculino nos corpos infantis.

Não por acaso, as representações sociais que alinhavavam a experiência de escolarização das meninas goianas ao destino de “mães de famílias” coadunavam-se com aquelas circuladas nos grandes centros, como o Rio de Janeiro. No jornal “Echo das Damas”, em edição de 20 de julho de 1879, em matéria de Josephina Sarmiento, intitulada “Opinião do diário de Campinas sobre o apparecimento do Echo das Damas”, a escolarização feminina era significada, assim como em veículos que circulavam, à época, em Goiás, como preparação indispensável para os exercícios da maternidade e da maternagem:

Ninguem póde contestar o quanto a nossa aspiração é justa e nobre!
Ninguem póde contestar igualmente que a mulher bem educada será a felicidade de sua marido, o orgulho dos filhos e a admiração da sociedade!
sim, de ti, oh sociedade, que nos julgas constantemente e, quando os mais horríveis crimes que se praticam és a primeira a apontar-nos com o teu dedo semelhante a uma lâmina de ferro, dizer com esmagadora e frieza: Eduquem-nos, então, e tereis boas esposas; eduquem-nos tereis excellentes mãis!²⁴³

As representações sociais sobre a maternidade, maternagem e domesticidade presidiam a experiência de escolarização feminina nas grandes cidades, como o Rio de Janeiro e também naquelas menores, afastadas do centro da decisão política, porque estavam inscritas na mesma formação discursiva da época, enredadas na mesma matriz de sentidos, engendradas sob a lógica do gênero. Imperativas, tais imagens apontam para a força do imaginário social no ordenamento da sociedade brasileira e na experiência de escolarização das meninas da época, inclusive as goianas. Como as da Corte, também as da província eram objeto de investimento discursivo, dentro e fora da escola, no sentido de serem modeladas segundo a “essência” do sexo feminino, isto é, como mulheres/mães de família, tal como fez o referido periódico:

Como quereis que a mulher ignorante conheça os seus sagrados deveres?
Como quereis que ellas ensinem aos seus filhos aquillo que não aprenderam?! Oh! permittam-nos dizer-lhes que achamos um tanto impossivel; vós mesmo não podereis ensinar aquillo que não aprendestes; isto é logico.

²⁴³ SARMENTO, Josephina. Opinião do Diario de Campinas sobre o apparecimento do Echo das Damas. *Echo das Damas*: orgao dos interesses, da mulher, scientifico e litterario. n. 4, p. 1. 20 jul. 1879. Arquivo microfilmado da Biblioteca Nacional.

A nossa missão é infinitamente elevada, e cheia de grandes e imensas responsabilidades; e por isso mesmo que a nossa educação deve ser completamente solida, que devemos ter sérios e profundos conhecimentos.

Vem a proposito a qui darmos ao conhecimento das leitoras, um trecho do artigo editorial do “Echo da damas”:

“Ser esposa! e ser mai!”

Ser esposa è uma missão difficil.

Ser mã! Que responsabilidade immensa e tremenda!

Ser mã!

Guiar os primeiros passos vacillantes de um ente novo que surge do nada; ensinar-lhe a balbuciar as primeiras palavras; farze-lhe (sic) soletrar os primeiros princípios de uma moral são pura e racional; implantar-lhe no espirito incerto as nações de uma religião sublime, isenta de superstições banaes, grosseiras e odiosas; incutir-lhe no espirito o amor da virtude, de tudo quanto è grande e bello, e o desprezo pelas vaidades e pelos vícios; formar o futuro homem è uma missão que, bem entendida, torna-se espinhosa e às vezes impossivel.

È triste dizel-o, mas è uma verdade cruel!

È a consequência lógica da um erro enraizado em nossos costumes; - a falta de instrucção da mulher!

A pouca instrucção que ellas recebem nas escolas primarias, essa mesma è tão mesquinha, tão acanhada, tão deficiente, tão falta de critério, que não as torna aptas para desempenharem a sua sagrada missão na terra!²⁴⁴

Se mais rarefeitos até a primeira metade do século XIX, observamos, após 1870, uma proliferação de discursos sobre a importância da instrução das meninas, condição indispensável para que se tornassem “boas esposas e excelentes mães”. Os discursos que alinhavam o feminino à maternidade/maternagem e domesticidade, produzidos e veiculados por jornais do Rio de Janeiro e de Goiás, expunham o que Baillargeon, ao identificar como efeito de uma estreita e até confusa ligação, chamou de duplo efeito da maternidade para as mulheres:

A identificação das mulheres ao papel social materno e à *maternagem* determinou, entre outros fatores, a socialização e a escolarização de todas as mulheres, assim como serviu, durante muito tempo, de pretexto para recusar-lhe a cidadania política, interditar-lhes o exercício de certas profissões e manter um conjunto de práticas que as discriminava em todos os níveis da vida social.²⁴⁵

A construção discursiva da mãe, da maternidade, da maternagem e da domesticidade foi operada dentro e fora da escola, ao impor uma tecnologia política sobre o corpo de

²⁴⁴ SARMENTO, Josephina. Opinião do Diario de Campinas sobre o apparecimento do Echo das Damas. *Echo das Damas*: orgao dos interesses, da mulher, scientifico e litterario. n. 4, p. 1-2. 20 jul. 1879. Arquivo microfilmado da Biblioteca Nacional.

²⁴⁵ BAILLARGEON, Denyse. No calor do debate: a maternidade em perspectiva. In: NAVARRO SWAIN, Tânia (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, v. 8, n. 1/2, p. 141, jan./dez. 2000.

meninas/alunas, transformadas em corpos de mulheres/mães, e ao circunscrevê-los ao espaço doméstico, aos cuidados com a casa e com os filhos e submetê-los ao pátrio poder. Tal como prescreve o artigo “Educação da mãe de família”, da seção editorial, no “Publicador Goyano”, em 1885,

Imperiosa é, pois, a necessidade de elevar a mulher a altura do seu natural e principal dever – o de ser mãe de família. (...) É preciso que todo mundo se convença de que, sem a educação da mulher, é impossível a civilização da sociedade, na qual tem ela uma activa e múltipla participação, já por si mesma, como pela natural autoridade, prestígio quase divino, que exerce como mãe.²⁴⁶

A maternidade, na representação social da “verdadeira mulher” da época, constituía a razão de ser, o destino de toda mulher. Destino esse, como foi ressaltado por Navarro Swain, ancorado na biologia.²⁴⁷ Ou seja, tal representação social orientava práticas de construção dos corpos femininos, dos papéis, dos comportamentos e das relações sociais de gênero, operadas na escola e fora dela. Ao associar a experiência do feminino com a maternidade, maternagem e domesticidade, tais discursos instalavam, acionavam e reforçavam relações de poder que subscreviam hierarquizações de gênero na sociedade goiana, segundo as quais “as mulheres não podem “estar no mundo” senão para responder ao masculino”.²⁴⁸

Nesse processo de assujeitamento do humano às convenções de gênero, crianças eram transformadas em meninos/alunos e em meninas/alunas, preparadas para serem futuras mães/esposas/donas-de-casa. Como uma “resposta individual à interpelação do social que cria as identidades e a identificação a um grupo, definindo sua inserção no espaço societal”²⁴⁹, o assujeitamento, de acordo como Navarro Swain, respondia pelo entendimento e pela recepção dessas representações sociais por aluna/os, professoras/es, pais de família e demais pessoas/autoridades envolvidas no processo de escolarização. Entendimento, recepção e assimilação que, no espaço escolar, encontravam-se rarefeitas, pois, uma vez que ocorria uma baixa taxa de escolaridade e, em decorrência, altas taxas de analfabetismo entre meninos e meninas da província, em particular destas, isso significava também que poucas meninas

²⁴⁶ TOCANTINS; ARANHA. Educação da mãe de família. *O Publicador Goyano*. Goiás, 27 jun. 1885. Seção editorial, p. 01. Arquivo microfilmado do Instituto De Pesquisas E Estudos Históricos – Brasil Central.

²⁴⁷ NAVARRO SWAIN, Tânia. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. In: _____ (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 49, 2000.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 53.

²⁴⁹ NAVARRO SWAIN, Tânia. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. In: _____ (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 54, 2000.

havia sido assujeitadas, via experiência de escolarização, aos efeitos da matriz discursiva da maternidade, da maternagem e da domesticidade.

Não por acaso, percebemos, nos relatórios dos presidentes, o investimento discursivo na produção da “verdadeira mulher” como “mãe”. Tais relatórios sobre a escola operavam como estratégias discursivas por meio das quais o gênero era produzido/reproduzido como discursos dotados de autoridade, e celebravam “a maternidade como um duplo nascimento: da criança e da mulher, que realiza assim seu potencial procriador e desta forma, seu destino”.²⁵⁰ Isso porque controlavam o campo da significação social ao produzir, promover e ‘implantar’ representações de gênero. A escola seria, naqueles discursos, o espaço privilegiado para operar aquela produção, ao funcionar como complexa tecnologia social do gênero. Enfim, tal como atenta Navarro Swain, “as “tecnologias do gênero” constroem uma realidade feita de representações sociais e auto-representações, cristalizadas em normas sociais”.²⁵¹

As reflexões da autora são esclarecedoras para a análise das condições de produção e de significação dos discursos governamentais do período. Segundo ela, o corpo feminino, enquanto materno, é uma invenção social, pois é sexualizado a partir das ações das tecnologias de gênero:

[...] o poder constitutivo das relações sociais formam o corpo quando este se percebe sexuado e o sexo biológico toma uma evidência de “natureza”, com características específicas, tornando indiscutível a divisão do humano em dois blocos separados, mas unidos ao mesmo tempo por esta “natureza”, baseada na atração mútua, nas relações heterossexuais e na possibilidade de reprodução. *Para as mulheres, o corpo materno é assim inventado.*²⁵²

Entendemos que o processo escolar de fabricação de meninas e de meninos, de alunas e de alunos, deu-se por meio da ação pedagógica cotidiana, de práticas no interior das escolas que acionaram técnicas e estratégias discursivas produtoras e alimentadoras das representações sociais de gênero. Os indivíduos de ambos os sexos, por sua vez, se assujeitavam e se identificavam com tais representações, tomando-as como se fossem suas auto-representações. Sob a ação de diferentes práticas discursivas, operava-se a produção de efeitos de masculino e de feminino nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais da sociedade goiana do século XIX. A escola, nesse processo, revelava-se, de acordo com Muniz, como espaço privilegiado na composição das identidades sexuais e de gênero,

²⁵⁰ Ibid., p. 56.

²⁵¹ Ibid., p. 58.

²⁵² Ibid., p. 60.

“enquanto espaço de poder que regula, normaliza, nomeia e inculca modelos de feminilidade e masculinidade”.²⁵³

A reiteração, no cotidiano escolar, das representações sociais de gênero acaba por “naturalizar”, por ocultar como inerente à ordem das coisas, à essência do ser humano, aquilo que foi histórica, linguística e culturalmente construído. Segundo Judith Butler, o gênero torna-se, via tecnologias sociais, “o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura”.²⁵⁴ Ao desmontar as fronteiras entre sexo e gênero, desconstruir o sistema sexo/gênero e tomar o segundo como condição de produção do primeiro – “o gênero constrói o sexo”²⁵⁵ – a produção do sexo como pré-discursivo “deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero”.²⁵⁶ O gênero, segundo a autora, laboriosamente construído mediante práticas discursivas sobre o corpo, sobre a biologia, revela-se “uma tática de auto-ampliação e ocultação das relações de poder específicas pelas quais o tropo do corpo materno é produzido”.²⁵⁷ Os discursos em torno da “pré-discursividade” dos fenômenos, das essências identitárias, em suma, das representações da mãe de família, da domesticidade feminina, ampliam e ocultam as relações de poder que produzem diferenças e também identidades.

Por meio de práticas discursivas configuradoras da experiência de escolarização, ideias, imagens e representações sociais de gênero enquanto corpos sexuados são reafirmadas, naturalizadas e cristalizadas no imaginário social que abriga aqueles discursos. Corpos, comportamentos e relações sociais são definidos e organizados a partir da lógica sexuada que os designa como masculinos e femininos e confere superioridade ao masculino. O sexo, pensado não como provido de uma natureza *a priori*, mas como signo, produto do social, pois os discursos, no social, definem e constroem o sexo. Sob tal perspectiva, a leitura do sexo feminino, elucidado dentro da representação da “mãe de família”, como produto resultante de um conjunto de normas regulatórias, acionadas pelas tecnologias sociais do gênero, compreendidas pelas leis, pelos relatórios, pelos textos dos jornais, pelas práticas escolares cotidianas, pelos livros didáticos, enfim, pelos inúmeros discursos sobre e da escolarização.

²⁵³ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. In: NAVARRO SWAIN, Tânia. (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 212, 2000.

²⁵⁴ BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25.

²⁵⁵ NAVARRO SWAIN, Tânia. A invenção do corpo feminino... Op. cit., p. 69. Cf. BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero...* Op. cit., 2003.

²⁵⁶ BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero...* Op. cit., 2003, p. 26.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 138.

Elas foram capazes de produzir corpos masculinos e femininos e inscrevê-los no projeto modernizador e civilizador que também não estava fora da lógica binária do gênero.

Com efeito, tal como foi observado no relatório do presidente Fulgencio Firmino Simões, de 1887, em defesa da criação de um Colégio feminino para as filhas das classes abastadas da província, o argumento foi o de que se trata de “necessidade inadiável, pois é preciso que esta província marche na senda do progresso”.²⁵⁸ Em sua fala, é visível a articulação entre a instrução pública e o projeto civilizador e modernizador do país e da província, com destaque para a escolarização feminina, pois desta, dependeria a educação adequada dos filhos, futuros cidadãos do país. O presidente, em seu relatório, ressaltou a

[...] fundação de um estabelecimento de instrução primaria e secundaria para o sexo feminino. Na provincia não existe collegio algum destinado a esse mystér, e seria de vantagem incalculavel a fundação de um estabelecimento d’ esta ordem.

O Regulamento de 12 de Abril de 1886, hoje felizmente restaurado e cuja elaboração coube a um dos mais illustres administradores desta provincia, o Exm. Sr. Dr. Guilherme Francisco Cruz, e que se impõe pela sua correcção e simplicidade, não podia cogitar do assumpto, por quanto dependia de terdes, na Lei com que destes a faculdade de reorganisação da instrucção publica, autorizado aquella fundação, que, como sabeis, depende da vossa deliberação.

A decretação de tão salutar medida, que preencherá uma grande lacuna, estou certo será applaudida pela provincia inteira. E só assim ficará completa a organisação d’ este ramo do serviço publico.

Penso por tanto que a fundação de um collegio para educação e instrucção de meninas é uma necessidade inadiável, pois é preciso que esta provincia marche na senda do progresso, pondo-se a par do desenvolvimento que a sociedade dia a dia vai adquirindo no laborioso caminhar para o seo aperfeiçoamento.²⁵⁹

Escolarizar as meninas não se restringia à tarefa de educá-las para a convivência social, para a internalização dos adequados comportamentos, nem mesmo para o acesso à instrução, isto é, a aprendizagem do ler, do escrever, do contar, de noções de doutrina cristã, e mesmo de noções de história pátria, línguas, desenho e pintura, estas últimas proporcionadas pelos colégios religiosos femininos. Escolarizá-las incluía prepará-las para serem boas mães de família e, como tal, boas cidadãs, cumpridoras de seus deveres para com a pátria: parir

²⁵⁸ RELATORIO apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Fulgencio Firmino Simões em 5 de Novembro de 1887. Goyaz. Typographia Provincial. 1887. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1882-1889. Goiânia: UCG, 2001. v. 14.

²⁵⁹ RELATORIO apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Fulgencio Firmino Simões em 5 de Novembro de 1887. Goyaz. Typographia Provincial. 1887. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1882-1889. Goiânia: UCG, 2001. v. 14.

filhos saudáveis e educá-los no respeito às leis, às instituições e aos valores pátrios. Assim, o projeto de difusão da instrução pública entre as meninas tinha em vista alcances mais abrangentes, como o da construção de uma sociedade moderna e civilizada, ancorada, porém, na tradição familiar e no papel que as mães nela representavam: responsáveis pela transmissão da cultura ocidental cristã e patriarcal.

Assim, educar e civilizar eram projetos indissociáveis, cabendo à escolarização formal um lugar de destaque, sobretudo depois dos anos de 1870, quando se tornou mais efetivo o esforço modernizador do Estado Imperial em direção à modernização, haja vista as reformas estruturantes realizadas a partir de 1850, dentre elas, a extinção do tráfico, a lei de terras, as reformas dos códigos criminal, comercial e processual. Do ensino da leitura, de escrita, de contagem, de noções de civilidade, doutrina cristã e história do Brasil, é possível enxergar expectativas modernizadoras e civilizadoras. A noção de civilização, aqui, não pode ser restrita à mera “suavização das maneiras”²⁶⁰, mas implica um modo de ser resultante de um processo civilizatório que “arranca[va] a humanidade da ignorância e da irracionalidade”.²⁶¹

Mesmo que, na prática, no tocante ao atendimento escolar, esses alcances ficassem a desejar, o projeto de modernização/civilização desenhado para o país no século XIX aspirava-os, pois seu conceito de civilização era o das experiências européias – francesa e inglesa – que expressavam, segundo Nobeit Elias, “a consciência que o Ocidente tem de si mesmo”.²⁶² Nessa conscientização, as distinções e as hierarquias estabelecidas, separando os fortes dos fracos, os civilizados dos incivilizados, os brancos dos negros e asiáticos, os letrados dos iletrados, os cristãos dos não-cristãos, consoante a concepção darwinista da evolução da espécie humana.

Nesse projeto civilizador, também havia a distinção e hierarquização entre masculino e feminino socialmente estabelecida, e que a experiência de escolarização reafirmou, até porque a escola, o atendimento escolar, não se encontravam fora dele; a escola funcionou como tecnologia social do gênero. Foi nesse espaço que se deu o assujeitamento dos indivíduos às representações de gênero e de civilização da época. Como assinala Teresa de Lauretis, “um sujeito constituído no gênero”, sem dúvida, mas não somente pela diferença sexual, e sim por meio de “códigos linguísticos e representações culturais; um sujeito “engendrado” não só na experiência de relações de sexo, mas também nas de raça e classe: um sujeito, portanto,

²⁶⁰ ELIAS, Nobeit. *O processo civilizatório: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990, p. 53-54.

²⁶¹ CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999, p. 22.

²⁶² ELIAS, op. cit., p. 25.

múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido”.²⁶³ Trata-se de processo de engendramento do sujeito inscrito nos códigos linguísticos e nas representações veiculadas na sociedade monárquica, ordenada segundo os valores cristãos, patriarcais, androcêntricos e heterossexuais da cultura ocidental.

A seguir, analisaremos outras práticas, técnicas e estratégias discursivas que informaram a experiência de escolarização de meninas e de meninos, na Província de Goiás, dentre elas, os métodos de ensino, a obrigatoriedade escolar, o tempo e a disciplina escolar.

CAPÍTULO 4

“MATOS TÊM OLHOS E PAREDES TÊM OUVIDOS”: A ESCOLARIZAÇÃO VIGIADA

4.1 Grades que aprisionam: vigilância e cotidiano escolar

²⁶³ LAURETIS, Teresa de. Tecnologias do Gênero. Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. 1 ed. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p. 208.

Já dizia Eni Orlandi que “não há sentido sem repetição”, pois a paráfrase – a repetição e o retorno aos mesmos espaços do dizer – é a matriz de sentido, ao contrário da polissemia, que “é a fonte da linguagem” e a condição de existência. Isso porque, segundo a autora, não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, “não haveria necessidade de dizer”.

²⁶⁴ Foi, portanto, com base nessas concepções sobre o discurso que, em nossa análise sobre a experiência de escolarização de meninas e de meninos na Cidade de Goiás, no século XIX, consideramos algumas matrizes de sentido que deram o tom das condições de produção dessa experiência. Uma delas foi a escolarização sexualmente diferenciada entre meninas e meninos por meio, inclusive, da adoção de algumas disciplinas curriculares ensinadas a umas e não a outros, como foi o caso das “prendas domésticas”. Percebemos que o currículo escolar se diferenciava segundo o sistema sexo/gênero, diferenciação que se dava a partir de construtos sociais que reafirmavam e naturalizavam a noção de gênero como um atributo advindo da natureza, como pré-discursivo e, assim, anterior à cultura.

Logo, a construção social e a naturalização/normalização do sistema sexo/gênero explicitavam o movimento das representações de gênero daquela sociedade. Em outras palavras, o gênero, como dispositivo discursivo/cultural que construía a “natureza sexuada” e o “sexo natural”, produzia e estabelecia o sexo “como “pré-discursivo”, anterior à cultura, isto é, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura”, ²⁶⁵ ao assegurar a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo. Enfim, tais matrizes de sentido informavam o ordenamento da sociedade brasileira e goiana do período, e orientavam a política de atendimento escolar público na província, presidindo a experiência de escolarização de meninas e de meninos. Tal direcionamento, atravessado que se encontrava pelas convenções de gênero, pode ser percebido nas imagens, nas ideias, nos valores, nos papéis e nas significações conferidas aos discursos educacionais do período, como os relatórios e mapas de professoras/es.

Os mapas de matrícula, de frequência e de avaliação de alunas e alunos, confeccionados pelas professoras/e, no interstício de três em três meses, às vezes mensalmente, eram enviados ao Inspetor Geral da Instrução Pública. Embora fosse exigência de todo docente do setor de instrução pública, nem todos/as cumpriam ou, na maioria das vezes, cumpriam pela metade, com dados falsos ou incompletos, conforme já assinalamos.

Que informações continham? Como funcionavam, como instrumentos de registro e de controle do atendimento escolar na Província de Goiás? Como o aprendizado das alunas e dos alunos, a partir do ensino das disciplinas determinadas pelos regulamentos escolares, eram mensurados nos mapas?

²⁶⁴ ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 38.

²⁶⁵ BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25.

Em geral, os mapas das/os professoras/professores apresentavam grades de informações em formato de planilha com dados sobre: nome da aluna ou do aluno, idade, sexo, nome dos pais ou tutores, naturalidade, o grau de instrução quando à época da matrícula, a frequência, o aproveitamento, a moralidade e um campo para descrever observações. Além disso, existia também o espaço para registro das avaliações do processo ensino-aprendizagem, que incluía o comportamento escolar do/a aluno/a. Havia, em suma, uma preocupação com o registro do aproveitamento escolar, de modo a se ter um quadro geral de seu perfil, socioeconômico e também, ao final, do perfil do rendimento escolar na província.

Em nossas pesquisas, encontramos o mapa da escola particular de instrução primária do professor Manoel Thomaz Seixo de Brito,²⁶⁶ de 11 de maio de 1865, com registros sobre os alunos, como o de Joaquim José de Sant'Anna, de 11 anos, que se encontrava aos cuidados da Sra. Aquilina Maria de Carvalho, provavelmente sua tutora. À época de sua matrícula, em 1 de fevereiro de 1865, o aluno já lia, escrevia, contava e já havia sido iniciado nos preceitos da doutrina cristã. Três meses depois, por ocasião da elaboração do mapa, o menino Joaquim teria aperfeiçoado sua grafia, aprofundado seus conhecimentos religiosos e aprendido as 4 operações. Tratava-se do típico bom aluno, cuja aplicação e inteligência foram consideradas com a menção “boa”. O mapa também nos deu informações sobre as três faltas que o garoto teve no trimestre por conta de “ocupações”. Segundo os registros do mapa, alguns alunos faltavam por motivo de moléstias, outros por se encontrarem ocupados, ajudando a família em algum trabalho, outros, conforme avaliação do/a mestre/a, por “vadiagem”.

Assim, as dificuldades que envolviam a frequência à escola, dentre elas, a necessidade de trabalhar, a falta de recursos materiais, o fracasso escolar, o desestímulo e o desinteresse dos desistentes e dos ausentes eram traduzidos pelos mestres e pelas mestras como mera “vadiagem”. Nesse rótulo, subjazia a prática de uma política de silenciamento quanto às razões estruturais e pedagógicas do fracasso escolar, imputado exclusivamente ao aluno por conta de sua preguiça e de sua vadiagem.

Segundo esse mapa, o menino Herluino José de Gusmão, de 8 anos, seguia igual percurso escolar. Filho de Angelo José de Gusmão, foi matriculado à época de Joaquim de Sant'Anna, quando já conhecia apenas o “a.b.c.”. Depois de ingressar na escola, teria

²⁶⁶ MAPA da escola particular de instrução primária do professor particular Manoel Thomaz Seixo de Brito, 11 de maio de 1865. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios, atestados, mapas da Caixa-Arquivo 0163, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

desenvolvido a leitura e escrita soletrada e debuxo²⁶⁷, e as quatro operações. Com aplicação e inteligência avaliados como “boa”, Herluino não obteve faltas ao longo do semestre. Não era, pois, vadio, daí sua boa avaliação.

Nesse mesmo mapa, havia o registro de alunos que não apresentavam o mesmo desempenho dos anteriores. Tal foi o caso dos alunos Joaquim Augusto Ramos, de 10 anos, e João Augusto de Ramos, filhos do capitão Joaquim Francisco Ramos. Os garotos, à época da matrícula, apresentavam deficiências na leitura, na escrita e nas contas, sendo que João já escrevia soletrado. Três meses depois, Joaquim escrevia garrafal e dominava sofrivelmente 3 operações, enquanto João, além de escrever debuxo, somava mal. Os dois foram avaliados pelo mestre com desempenho escolar insuficiente, já que o primeiro recebeu a avaliação de “pouca” nas aplicações e “alguma” na inteligência, enquanto o segundo obteve “nenhuma” nas aplicações e “pouca” na inteligência. Joaquim obteve 18 faltas no trimestre e João 12, por serem, segundo avaliação do mestre, “muito vadio[s]”. Mesmo motivo pelo qual João Honório dos Santos, de 8 anos, “por ser muito vadio”, faltou 6 vezes no trimestre, assim como o garoto Eduardo Sócrates, que faltou 10 vezes, por ser “vadio”, acabando por fugir da escola. Nos registros do mestre Manoel Thomaz, tal como em vários outros pesquisados, a razão da alta taxa de evasão escolar, explicitada no desempenho escolar insuficiente, na ausência dos alunos e no abandono da escola, traduzia-se pela contumaz “vadiagem”.

Situação similar conhecia a escola pública masculina, localizada na Freguesia do Rosário, na cidade de Goiás, tendo-se em vista o mapa relativo ao mês de junho de 1871, confeccionado pelo professor Jacintho Soares de Gouvêa, no mês de agosto do mesmo ano.

²⁶⁸ Nele, encontramos alunos, entre 5 e 13 anos, marcados como “notável”, em referência ao seu “aproveitamento” escolar, a exemplo de Braz Antonio da Fonseca, de 12 anos que, à época da matrícula, já sabia ler, já conhecia um pouco da escrita e também as quatro operações. Ao lado dele, o aluno José Victor de Almeida, de 9 anos, avaliado como portador

²⁶⁷ Segundo o Dicionário da Língua Brasileira, a palavra debuxo significava “arte de debuxar. Delineação.” Debuxar significava “delinear a figura de qualquer coisa em superfície. Fig. Imitar (ilegível). Representar de palavra”. Cf. *Verbete Debuxo, Debuxar* em PINTO, Luis Maria da Silva. *Dicionário da Língua Brasileira*. 1832. Goiânia, Sociedade Goiana de Cultura, Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central, Centro de Cultura Goiana, 1996. Segundo XX os exercícios de debuxo “consistiam em cobrir suavemente as letras traçadas a lápis pelo professor. O exercício era repetido várias vezes pelo aluno até que ele automatizasse a escrita das letras do alfabeto e de frases”. Cf. ABREU, Sandra Elaine Aires de. O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/SP, n. 18, p. 13-48, set./dez. 2008. Disponível em <www.sbhe.org.br/novo/RBHE18.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2010.

²⁶⁸ MAPA da escola pública masculina de instrução primária do professor Jacintho Soares de Gouvêa, junho de 1871. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios diversos, mapas e termos de exames etc), da Caixa-Arquivo 0203, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

de “algum” aproveitamento, pois lia sofrivelmente, escrevia um pouco do alfabeto e já dominava a operação de somar quando iniciou seus estudos nesta turma. Diferente desempenho teve o aluno João Athanazio de Almeida, de 10 anos, avaliado como um aluno de “muito” aproveitamento, pois, à época da matrícula, já lia e escrevia em letra fina, sabendo também, sofrivelmente, multiplicar. Ao lado desses alunos bons e regulares, existiam outros, fracos e sofríveis, como João Baptista da Conceição, de 8 anos que, apesar de à época da matrícula já ler sofrivelmente, escrever alfabeto e saber somar, obteve porém “pouco” aproveitamento. Provavelmente, João Baptista, embora já com alguns domínios quanto à leitura e à escrita quando ingressou na escola, logo cedo parece ter dela desistido, pois faltava muito às aulas do mestre. Este registrou na coluna “observações” de seu mapa que o aluno “não adeanta p. cauza de mtas falhas.” Ressalte-se que, nesse caso, o aluno foi poupado, pelo mestre, do rótulo de vadio.

Desse rótulo, não escapou, porém, o tutelado pelo Bispo Diocesano, o garoto Manoel Geraldo, de 9 anos que, no início do ano, quando se matriculou na classe do referido professor, lia sofrivelmente, escrevia o alfabeto e sabia somar, tendo assim, logrado algum “aproveitamento” escolar. Este obteve assinalado na coluna “observações” a seguinte avaliação: “Nada aproveita pelas falhas, foge da escola p. ser mto. vadio”. Outra característica do aluno foi que, em contraposição à grande maioria, obteve a avaliação “sofrível” no quesito “moralidade”. Ao lado dele, vários outros alunos da escola do professor Jacintho apresentaram também desempenho “sofrível” naquele quesito do comportamento escolar. Assim, por exemplo, os filhos do Sr. Idelfonso Antonio de Castro eram exemplo de péssimos alunos: Jozino Antonio de Castro, de 11 anos, não era aplicado; já Pedro, João e Joaquim, de 10, 9 e 8 anos, respectivamente, com algum domínio na leitura e na escrita debuxo, por ocasião da matrícula, foram avaliados com aproveitamento escolar e conduta moral “sofríveis”, pois não frequentavam as aulas e possuíam muitas “falhas”.

O desempenho do aluno Manoel Pinheiro, de 8 anos, tutelado por Maria Joanna Aranha, que somente lia soletadamente e escrevia o alfabeto quando fez a matrícula, foi avaliado como “rude”. Também Cyprianno Bruno de Bastos, de 5 anos, por ser muito “distrahido”, parece-nos que não sem razão, pois instalado em uma classe com garotos mais velhos do que ele e aprendendo conteúdos curriculares fora de seu interesse e de sua faixa etária. Essa turma era, portanto, heterogênea, não apenas no que concernia à faixa etária, mas também ao nível de escolaridade, às dificuldades de aprendizagem, à inadequação com o ritmo e método do professor. No entanto, o correspondente desinteresse de alguns foi

atribuído pelo professor apenas à “vadiagem” dos alunos. A escola dessa época definia seu ritmo, seus conteúdos, seus métodos e seus objetivos, ignorando o ritmo, o conhecimento e as dificuldades dos alunos. Assim, quando aqueles não conseguiam acompanhar o mestre era por serem são vadios e, nesse caso, ficavam para trás ou desistiam, abandonando a escola. Esse foi o percurso de muitos que desistiram da escola no meio do caminho.

Com efeito, como registrado no mapa do mesmo professor Jacintho Gouvêa, referente ao mês de setembro de 1871, não aparecem mais alguns daqueles alunos que frequentavam antes sua escola. Ainda no referido mapa, outros alunos eram avaliados pelo sofrível desempenho escolar por serem “idiotas”, “rudes”, “distrahidos”, avaliação pautada nos mesmos critérios utilizados para classificar os vadios e justificar o fracasso escolar. O fracasso escolar era creditado à pouca frequência dos alunos, jamais à falta de capacitação do mestre e à precariedade de condições das escolas primárias. Quando não ocorria a baixa frequência, o fraco desempenho escolar era atribuído também sempre às limitações dos alunos e das alunas, jamais de seus mestres e da escola. Assim, ao lado de vadios, também as avaliações de “idiota”, “rude”, “distraído” resumiam o que os professores consideravam como inaptidão para as atividades escolares. Rótulos esses, que marcaram a vida de muitos desses “inaptos”, alguns deles para sempre. A falta de contato com a cultura letrada, os hábitos rudes da vida rural, a falta de urbanidade no trato eram traduzidos com aqueles adjetivos pejorativos. Segundo o Dicionário da Língua Brasileira, de 1832, tais traços eram assim definidos:

Idiota, “adj. Que só sabe a sua lingua. Invariavel no genero. Fig. Ignorante, que nem a mais leve instrucção tem”.
Rude, “adj. Não cultivado, grosseiro”.
Rudeza, “s. f. Grosseria. Falta de saber”.
Distrahido, “adj. de Distrahir, Falto de applicação”.
Distrahir, “v. a. Tirar a applicação, divertir. Desencaminhar, *fallando moralmente*. Fazer mudar o alvo, com algum ardil, fazer que se aponte para onde não faça mal e tiro, *fallando de baterias*.²⁶⁹

Tal era o caso de João da Costa Oliveira, de 8 anos, e de João Baptista Nery de Carvalho, avaliados pelo mestre, consoante o dicionário, como “idiotas”, pois não conseguiam aprender. Também com desempenho “sofrível”, o aluno Ignácio Alves, de 8 anos, por ser

²⁶⁹ PINTO, Luis Maria da Silva. *Dicionário da Língua Brasileira*. 1832. Goiânia, Sociedade Goiana de Cultura, Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central, Centro de Cultura Goiana, 1996.

“rude”; assim como Francisco Ferreira, de 6 anos; já Amansio Felipe Monteiro, de 6 anos, teve essa mesma avaliação por ser muito “distrachido”. Igualmente com essa avaliação, Antonio da Costa dos Santos, de 10 anos, era “bastante rude” e Manuel Antonio Marques, de 11 anos que, além de rude, era também “idiota”. Já o aluno João Baptista da Conceição, de 8 anos, foi avaliado com desempenho “sofrível”, pois “não frequenta a escola, e p. isso não se adapta”.²⁷⁰ Onde estaria a responsabilidade do mestre Jacintho Soares pelo quadro geral do fraco desempenho de seus alunos? Para responder a esta questão, o artigo 10 do Regulamento de 1835, é esclarecedor, pois determina que a obrigação do mestre restringir-se-ia à sua avaliação ao Delegado:

Se algum menino apparecer tão rude, que não deixe esperança de aprender, o Professor fará saber ao Delegado, para este dar ao Presidente da Província, que mandando proceder aos exames necessários, e circunstanciadamente informado, resolverá a tal respeito, como for justo.²⁷¹

Nesse mesmo ano de 1871, período em que localizamos quantidade considerável de registros sobre as escolas públicas masculinas e femininas goianas no Arquivo Histórico Estadual de Goiás, identificamos alguns relativos às escolas femininas. Tal é o caso dos mapas de Silvina Ermelinda Xavier de Brito, professora da escola pública feminina da Freguesia de Sant’Anna e de Maria Cyriaca Ferreira, professora da escola pública feminina da Freguesia de Nossa Senhora do Rosário. Enquanto na classe de Maria Cyriaca todas as alunas eram goianas, na de Silvina Ermelinda havia considerável número de alunas advindas de São Pedro do Sul, São Paulo e Mato Grosso. Em todas as duas escolas estudavam meninas filhas de militares, fazendeiros, profissionais liberais e funcionários públicos, apontando para as diferenciações de classe no setor de instrução pública da província.

Observam-se também algumas distinções político-partidárias e familiares que reverberavam no atendimento escolar, seja na criação de escolas, seja na nomeação de mestras e de mestres, seja na organização das turmas/ classes escolares. Dentre aquelas, os conflitos entre os Bulhões e os Xavier de Barros na província goiana, desdobrados até mesmo no atendimento escolar: as meninas Bulhões estudavam na escola da Mestra Silvina, e as Xavier

²⁷⁰ MAPA da escola pública masculina de instrução primária do professor Jacintho Soares de Gouvêa, setembro de 1871. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios diversos, mapas e termos de exames etc), da Caixa-Arquivo 0203, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

²⁷¹ Cf. Livro da Lei Goyana de 1835 a 1860 e Collecção das Leis da Província de Goyaz de 1861 a 1888. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

de Barros na da Mestra Cyriaca.²⁷² Segundo o mapa da escola de Mestra Silvina, alunas entre 5 a 11 anos dividiam os espaços e as atividades da sala de aula. Ali, encontramos os registros da matrícula de Angela Adelaide de Bulhões Jardim, de 10 anos, e de Leonor Adelaide de Bulhões Jardim, de 8 anos, filhas de Ignacio Soares de Bulhões. Ambas apresentavam, à época da matrícula, conhecimentos como leitura corrente, escrita cursiva e soma aritmética, além de terem alcançado as melhores avaliações em aproveitamento escolar e comportamento, recebendo a menção “ótima”.²⁷³ Pelos conhecimentos apresentados por ocasião do ingresso, é certo que receberam instrução particular e familiar antes.

Ali também estudou a filha do Tenente Floriano Florambel da Conceição, a garota Adelina Florambel da Conceição, de 7 anos de idade, que somente conhecia leitura de syllabas quando realizou sua matrícula, mas foi avaliada com um “muito” em aproveitamento e um “boa” em moralidade. Outras alunas foram Jacintha Luiza do Coutto Brandão, de 8 anos de idade, e sua irmã Josephina Luiza do Coutto Brandão, de 7 anos, filhas de Joaquim Luiz do Coutto Brandão. Enquanto aquela lia correntemente, já escrevia cursivo e conhecia a soma aritmética, por ocasião da matrícula, sua irmã, embora apenas um ano mais nova, somente lia o alfabeto. Jacintha obteve a avaliação “muito”, tanto em aproveitamento quanto em moralidade, enquanto Josephina obteve “algum” em aproveitamento e “boa” em moralidade.²⁷⁴ O desempenho escolar da turma da mestra Silvina, contrariamente ao do mestre Jacyntho, apresentava-se equilibrado, com bom desempenho, não obstante as diferenças de faixa etária (5 a 11 anos). Essa mestra, assim como outras, pareciam estar mais bem preparadas do que os mestres para lidar com as crianças menores, no sentido de serem mais pacientes e mais experientes quanto aos interesses das crianças, principalmente as meninas na faixa dos 8 anos.

Interessante observarmos também as informações registradas nos mapas mensais da professora pública Maria Cyriaca Ferreira acerca de suas pupilas, na Escola do Sexo Feminino da Freguesia de Nossa Senhora do Rosário, na Cidade de Goiás, referentes aos meses de março, junho e setembro do ano de 1871. Ali, por exemplo, no mês de fevereiro, encontramos uma turma grande para os padrões da época, com 39 alunas matriculadas e frequentes. Ao lado do nome das alunas, a professora acrescentou outros dados solicitados

²⁷² Sobre o conflito entre os Bulhões e os Xavier de Barros, ver: PALACIN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant’Anna. *História de Goiás*. 6 ed. Goiânia: UCG, 2001.

²⁷³ MAPA da escola pública feminina da Professora Silvina Ermelinda Xavier de Brito, de março de 1871. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios diversos, mapas, termos de exames etc.), da Caixa-Arquivo 0203, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

²⁷⁴ MAPA da escola pública feminina da Professora Silvina Ermelinda Xavier de Brito, de março de 1871. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios diversos, mapas, termos de exames etc.), da Caixa-Arquivo 0203, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

pelo inspetor da instrução pública, como a idade das alunas, o nome de um dos responsáveis, pais ou tutores, a naturalidade, a avaliação do grau de instrução na ocasião da matrícula, a frequência, o aproveitamento e a moralidade.

Percebemos que, em sua sala de aula, predominava o padrão de faixa etária, com a convivência de alunas de diferentes faixas etárias – 5 a 15 anos de idade –, naturais da cidade de Goiás. Tais dados nos permitem concluir que muitas das alunas já chegavam às escolas com algum conhecimento quanto a ler, a escrever e a contar, adquiridos provavelmente em casa, com o mãe ou professor/a particular. Percebe-se também que a faixa etária do atendimento escolar às meninas avançava até aos 15 anos, sinal de que algumas famílias procuravam encaminhar suas filhas para as escolas após os dez anos, esperando um maior amadurecimento delas para que pudessem frequentar espaços fora de casa. Além disso, também percebemos distinções de classe na turma, formada por alunas que, provavelmente, possuíam um poder aquisitivo diferenciado, por serem filhas de tenentes e de capitães, bem como de fazendeiros, motivo pelo qual lhes eram atribuídos pronomes designativos de “senhoras” e “donas”. Os sobrenomes também não escondiam esse traço distintivo, pois, ao lado da Sra. Anna Maurícia, havia a filha de uma Sra. D. Maria Josefina de Vellasco ou de uma D. Maria Francisca Jardim, sobrenomes associados às famílias proprietárias ou de profissionais liberais da província.

Mas havia também um número significativo de alunas que, principalmente pela pouca idade, não dominavam aqueles conhecimentos por ocasião do ingresso na escola. Com efeito, do total, existiam 25 que não haviam recebido sequer noções dos conhecimentos básicos escolares exigidos, de leitura e de escrita. Tal era o caso de Anna das Dores Alexandrino, de 6 anos, filha do Sr. Capitão Antonio Alexandrino; de Arminda Craveiro de Sá, de 8 anos, filha do Sr. Tenente José Craveiro de Sá ; de Maria de Vellasco, de apenas 5 anos, filha da Sra. D. Maria Josefina de Vellasco; de Diolinda Frena de Vellasco Berquó, filha do Sr. Tenente João Maria Berquó; de Maria Augusta de Albuquerque, cujo responsável era o Sr. Capitão José de Oliveira Calheiros. Essas meninas não possuíam instrução alguma quando da época da matrícula e seu aproveitamento no mês de março, provavelmente o segundo após o início das aulas, não foi homogêneo. Assim, por exemplo, Anna, Maria de Vellasco e Diolinda foram avaliadas como “ainda não se podia saber”, conforme registrado no mapa de fevereiro. Quatro meses depois, no mapa de junho, a segunda, Maria de Vellasco, obteve a avaliação de aproveitamento “vagaroso” e Diolinda mereceu o registro de “sofrível” para seu

aproveitamento.²⁷⁵ Já a aluna Arminda Craveiro de Sá avançou em seu percurso escolar, pois foi avaliada, em março, com um aproveitamento “soffrível”, três meses depois, com “bom” desempenho. Embora avaliada com “bom” aproveitamento, a aluna Maria Augusta não se encontrava mais na lista do mês de junho. A escola, pelo visto, não afugentava apenas “vadios”, “rudes” e “ídiotas”, mas também os “bons” alunos e, principalmente, as alunas, boas ou não.

A visível desproporção entre matrícula e frequência, esteve presente no atendimento escolar da província goiana, tanto na classe dos “bons” mestres como na dos “maus”, se bem que maior nestes. Assim, por exemplo, na classe de mestra Cyriaca, reconhecida como “boa” mestra haja vista ter uma turma de 38 alunas, também o problema das “faltas” ocorria. A aluna Benedicta Rodriguez de Asis, de 13 anos, filha do Sr. Francisco Roiz de Asis que, à época da matrícula, dominava um pouco da leitura de Cartas de syllabas, teve frequência irregular e obteve apenas a avaliação de “algum” em aproveitamento. Já sua irmã, Clara Rodriguez de Asis, de 11 anos, que já era quase alfabetizada, e obteve também “algum” em aproveitamento de março a junho, tinha frequência, diferentemente da irmã, “regular”. Luiza Malvina da Fonseca, de 12 anos, tutelada pela Sra. Petronilha di Moraes, sabia lidar com Cartas de syllabas na época da matrícula, mas apresentou aproveitamento “sofrível” em março, elevado para “bom”, apesar de sua frequência “regular”. Destaque da turma eram as filhas do Sr. Cap. Joaquim de S. Anna Xavier de Barros, as alunas Maria di Nazareth Xavier de Barros [sic], de 11 anos, e Leonor Xavier de Barros, de 10 anos. À época da matrícula, elas já haviam adentrado a escola com conhecimentos superiores aos da maioria, pois sabiam ler soletrado, escreviam cursivo, conheciam de aritmética as operações de somar, diminuir e multiplicar. Maria di Nazareth [sic] e Leonor frequentaram regularmente a escola e alcançaram “bom” em aproveitamento, tanto nos mapas de março quanto de junho.

Em que pesem as diferenças de avaliação entre as alunas, até mesmo quando se tratavam de irmãs, o que pressupunha uma mesma orientação familiar, quase todas apresentavam o requisito básico e relevante para poder frequentar a escola de Mestra Cyriaca, que era ter “boa” moralidade. Com efeito, à exceção da maioria das alunas, que foram conceituadas como dotadas de “boa” moralidade, um grupo de 11 alunas na faixa etária entre 5 a 12 anos, apresentou apenas a promessa daquela exigência, explicitada no registro de

²⁷⁵ MAPA da escola pública feminina da Freguesia de Nossa Senhora do Rosário da Professora Maria Cyriaca Ferreira na Cidade de Goiás, março, junho e setembro de 1871. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios diversos, mapas, termos de exames etc.), da Caixa-Arquivo 0203, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

“promete” junto ao quesito moralidade. A moralidade, conforme avaliada nos mapas escolares, estava associada, sobretudo, à assiduidade, pontualidade e polidez no trato, no comportamento escolar. Assim, todo aluno ou aluna com frequência irregular, e também grosseiro ou rude, era avaliado desfavoravelmente no quesito moralidade que pesava também na avaliação do “aproveitamento”. A escola, com seus mestres e suas mestras, criava mecanismos para normalizar a conduta escolar segundo o padrão civilizado, o que exigia, para auferir bom aproveitamento, a “boa” frequência, isto é, assiduidade e pontualidade, aliada ao trato educado e polido com o/a mestre/a e os colegas.

Nos dados constantes dos mapas da dita professora, dentre os atributos considerados indispensáveis para a incorporação de hábitos, atitudes e comportamento escolar e social educado e civilizado, a moralidade era uma constante. Sob tal modelo normativo de conduta, as alunas e os alunos eram formadas/os para se tornarem cidadãos e cidadãs civilizadas/os, modeladas/os de acordo com papéis sociais sexualmente diferenciados, construídos dentro da “moralidade” burguesa, que incluía os hábitos de assiduidade e pontualidade e a conduta polida e educada.²⁷⁶

Os mapas permitiram-nos uma cartografia primeira do atendimento escolar na província, no que concerne às dimensões de gênero, de classe e de idade, e também às habilidades e conteúdos estabelecidos nos currículos escolares e aos comportamentos esperados.²⁷⁷ Significativamente, o campo de “observações” era destinado ao registro de avaliações do desempenho e do comportamento escolar, sendo este último associado à moralidade, que, quando avaliada negativamente, estava associada ao fato de que o/a aluno/a era faltoso/a com os deveres escolares. Os principais deles eram a frequência assídua e a pontualidade no cumprimento das tarefas.

O viés da moralidade na concepção educacional do século XIX não se encontrava desatrelado do viés religioso. Segundo Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, ministro defensor de um sistema geral de instrução pública no Brasil, havia uma íntima relação entre o ensino religioso e a moral, a prática do bem e da virtude cristã. Nas palavras do também defensor da liberdade do ensino privado, a educação básica seria aquela que “busca encaminhar a vontade dos meninos para a prática do bem e para o cumprimento do dever,

²⁷⁶ Sobre os hábitos e conduta polida da moralidade burguesa, cf. GOBLOT, Edmond. *A barreira e o nível: retrato da burguesia francesa na passagem do século*. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Maria da Silva Cravo. Campinas, SP: Papirus, 1989, p. 71-98 passim.

²⁷⁷ Interessante notar que as diferenças de raça não eram, sequer, mencionadas.

independentemente do estímulo dos prêmios ou do temor das penas”.²⁷⁸ Na sequência, ele “exortava os mestres a ensinar aos meninos a virtude e a fecundar-lhes no coração os germens das grandes aspirações”, advogando a emulação ao defender para o ensino moral a comparação com os “exemplos vivos, e criticando o ensino à base de exortações e da memorização de regras de moral dado nas escolas, que era considerado semelhante aos longos e mal ouvidos sermões dos padres”. Afirmava ele que apenas pela emulação, pelo exemplo, “pela via da educação moral que a escola primária irá realizar a reforma dos costumes e preparar os jovens de ambos os sexos para a vida pública assim como para desempenhar os deveres de pais e mães de família”.²⁷⁹

Preparar os jovens, de ambos os sexos, para serem cidadãos e cidadãs educados/as e civilizados/as, para assim poderem atuar na vida pública, isto é, cumprindo seus deveres de pais e de mães, constituía o objetivo central do atendimento escolar proporcionado pelo Estado. Para atingir tal propósito, a escola atuou como espaço de escolarização e, assim, de normalização de condutas e de papéis sociais sexualmente diferenciados. Nesse sentido, a escola operou, como já assinalado, como uma complexa tecnologia social do gênero.

Transformar crianças “rudes”, porque sertanejas, em alunos e alunas civilizados/as, isto é, preparados/as para serem futuros pais e mães de família, cidadãos e cidadãs cumpridores de seus deveres para com a pátria, exigia da escola o controle dos corpos e sua domesticação, de modo a torná-los “corpos dóceis”. O controle era feito por meio de uma ação pedagógica ininterrupta, capaz de produzir um habitus, uma predisposição para um modo de ser, de pensar e de agir. Nesse controle se baseava o funcionamento do poder disciplinar, onde cada conduta escolar era objeto de observação, esquadrinhamento, classificação, avaliação, aprovação ou exclusão. Os mapas escolares integravam esse poder disciplinar, fazendo parte do aparato por meio do qual aquele funcionava. Mais do que punir com um “sofrível” o comportamento considerado inadequado, o objetivo da ação disciplinadora era promover a sanção normalizadora, normalizar a conduta do/a aluno/a. Nesse processo, crianças rudes e grosseiras seriam transformadas em alunos/as disciplinados/as e civilizados/as, polidos/as e educados/as. Mas o que seria uma criança no século XIX?

²⁷⁸ BARÃO DE MACAHUBAS apud SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 156. (Coleção memória da educação).

²⁷⁹ SAVIANI, op. cit., p. 156-157.

Como representações sociais, as noções de infância e de criança veiculadas no discurso educacional da época, ancoravam-se na tradição ocidental, particularmente no pensamento iluminista sobre educação do século XVIII. No oitocentos, a noção de “criança”, ratificada pela “descoberta humanista da especificidade da infância e da adolescência”²⁸⁰, encontrava-se vinculada ao mundo feminino e da natureza, proveniente da “associação da criança ao ato de criação, onde criar significa amamentar, ou, como as plantas não amamentam, alimentar com sua própria seiva”.²⁸¹ Conforme o Dicionário da Língua Brasileira, criança era definida como “a cria da mulher”, tal como “diz-se também de outros animais, e ainda das arvores ainda novas”.²⁸² Segundo Kuhlmann Júnior e Fernandes, a partir da década de 1870, a palavra infância disseminou-se no Brasil em associação aos saberes da medicina e da educação,²⁸³ que não concebiam essa fase da vida sem o envolvimento com a escolarização e a adoção de hábitos de higiene. Dessa forma, pelo conteúdo encontrado nos mapas escolares, podemos afirmar que as noções de infância e de criança, prolongadas até os 15 anos, pois havia meninos e meninas que frequentavam a escola elementar nessa idade, estiveram associadas aos cuidados com a produção de corpos higiênicos, disciplinados e civilizados.

No relatório apresentado à Assembleia Legislativa de Goiás pelo Presidente da Província, José Vieira Couto Magalhães, em junho de 1863, podemos localizar alguns destes sentidos atribuídos à noção de criança, perceptíveis naquele momento em que se discutiam os métodos de ensino individual e o mútuo:

Alguns amigos do systema do obscurantismo pretendem que este methodo é máo. Do que serve, dizem elles, encher a cabeça da criança com regras e preceitos que maquinalmente repete, mas dos quaes muito pouco ou quasi nada entende? Serve de muito. Com os annos vem a reflexão que naturalmente nesse trabalho incessante e mysterioso de nosso cerebro, digere e fertilisa as primeiras noções guardadas no receptaculo da memoria. Perseguido por uma curiosidade incessante; por um insaciavel desejo de saber o menino tudo indaga, tudo procura conhecer.
[...]

²⁸⁰ MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 140.

²⁸¹ *Ibid.*, loc. cit.

²⁸² PINTO, Luis Maria da Silva. *Dicionário da Língua Brasileira*. 1832. Goiânia, Sociedade Goiana de Cultura, Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central, Centro de Cultura Goiana, 1996.

²⁸³ KUHLMANN JUNIOR, M. & FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria. *A Infância e sua Educação: Materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27.

Para mim esse modo de ver as cousas é perigoso e errôneo; não o adopto. Julgo que o espirito da creança é como uma terra virgem; semeai boas sementes e tereis boa colheita.²⁸⁴

Uma cena discursiva emergia, de um lado, entre os críticos do ensino individual, que o concebiam como método voltado para a repetição de regras e preceitos com pouco entendimento e, de outro, entre defensores, que reconheciam no método individual um caminho para despertar o gosto pelo conhecimento, o desejo de conhecer nos alunos e nas alunas. No centro dessa disputa, um ponto em comum, a representação da criança como “terra virgem”, que deveria ser cultivada pelo mestre, ou como uma tabula rasa, que seria preenchida com o conhecimento escolar. Nas duas acepções, percebemos a significação da criança associada ao mundo da natureza, como sujeito passivo, corpo “bruto”, um objeto desprovido de noções prévias, tornando-se alvo de investimentos discursivos que disputavam entre si qual a melhor forma de educá-las, de torná-las “dóceis” e “úteis” ao aparato disciplinar. Como uma “tabula rasa” que seria preenchida e modelada segundo o modelo de conduta burguês e cristão, ou como “terra virgem” e fértil que daria boa colheita se o semeador fosse preparado e conhecedor de seu ofício. Foram essas as imagens de crianças, enquanto representações sociais por meio das quais o corpo é construído como pré-discursivo e anterior a cultura, que encontramos nos mapas escolares dos professores da Província. Como objetos e não sujeitos do atendimento escolar – alunos e alunas – eram efeitos da ação pedagógica desenvolvida no interior da escola, de suas referências sobre corpos, comportamentos e relações sociais. A experiência de escolarização, construída discursivamente na ação pedagógica desenvolvida, que incluía o olhar pormenorizado e avaliador dos mestres e das mestras e explicitado em seus mapas, produzindo alunos e alunas, revela-nos o aparato de construção cultural por meio do qual se asseguravam as concepções de criança como “tabula rasa” ou “terra virgem” a ser modelada pela escola segundo o padrão civilizado de conduta.

Trata-se de matriz de sentido que se encontra presente nos discursos do século XIX. Assim, em 1880, outro relatório de Aristides de Souza Spínola enviado à Assembleia Legislativa de Goiás expressava aqueles significados de “terra virgem” sobre a infância, conferido com as imagens de “coração virgem”, “débil creatura”, “ignorante” e “dócil”. Nesse

²⁸⁴ RELATORIO apresentado à Assembléa Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. José Vieira Couto Magalhães no dia 1º. de junho de 1863. Goyaz, Typographia Provincial, 1863, p. 05-06. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1861-1863. Goiânia: UCG, 1998, p. 219-220. v. 9.

“terreno virgem” seriam inculcados sentimentos, virtudes, direcionamentos, comportamentos por meio da dedicação “sacerdotal” dos mestres e das mestras. Segundo aquele presidente,

A primeira condição para o melhoramento do ramo do serviço publico que nos occupa è o noviciado de quem quer dedicar-se ao sacerdocio da instrucção da mocidade. Cumpre instruir e educar o mestre antes de entregar-lhe a creança.

Enxerir no coração virgem da creança os primeiros sentimentos, os primeiros germens de virtude; inculcar-lhe as primeiras idéas; dirigir, guiar pela vereda do bem esta débil creatura, tão ignorante, tão dócil, tão impressionavel, tão tímida: - que nobre apostolado, e que responsabilidade!²⁸⁵

Tais significações, associadas à natureza de suas relações com a cultura, coadunavam-se com outras impressas às imagens veiculadas no jornal “Goyaz”, já no período republicano, em 18 de junho de 1890, que comparava as mulheres aos líquidos que “na infância são água; dos 12 aos 15 anos – limonada gazosa”.²⁸⁶ Na construção veiculada, as imagens de criança associada às noções de estado puro da natureza e de corpos modeláveis e a de mulheres, a de uma natureza já modificada pela cultura, em produto a ser consumido. Não por acaso, a escolarização de meninas e de meninos, compreendia experiência que exigia ser conduzida segundo as regras e modelos e a moralidade da ordem patriarcal, burguesa e cristã.

As representações sobre a criança no século XIX remetem-nos ao pensamento de Jean-Jacques Rousseau, filósofo iluminista que, em seu *Emílio*, assim expressou suas concepções naturalistas e contratualistas da infância e criança:

Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo. Acorrentada a órgãos imperfeitos e semiformados, a alma não tem nem mesmo o sentimento de sua própria existência. Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, carentes de conhecimento e de vontade.²⁸⁷

[...]

Eu disse a razão desse estado de natureza. A natureza a supre pelo apego dos pais e das mães. No entanto, esse apego pode ter seu excesso, sua falta e seus abusos. Pais que vivem no estado civil levam para ele a criança antes da

²⁸⁵ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola. Presidente da Província à Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º. de Março de 1880. Goyaz. Typographia Provincial, 1880, p. 22-29. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001, p. 32-39. v. 13.

²⁸⁶ AS MULHERES e os líquidos. *Goyaz: Órgão Democrata*, Goyaz, 13 jun. 1890. n. 247. p. 4 Arquivo microfilmado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

²⁸⁷ ROSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 46-47. (Coleção Paidéia).

idade. Dando-lhe mais necessidades do que ela tem, não remediavam sua fraqueza, mas a aumentam. Também a aumentam exigindo da criança o que a natureza não lhe exigia, submetendo às suas próprias vontades as poucas forças que a criança tem para servir às suas, transformando completamente em escravidão a dependência recíproca em que a mantém sua fraqueza e em que os mantém seu apego.²⁸⁸

Rosseau pensava a infância a partir das concepções racionalistas e contratualistas de sua época, as quais se tornaram pressupostos, interdiscursos – “saber discursivo que torna possível todo dizer”²⁸⁹ – das verdades científicas que se consagraram no século XIX, como, por exemplo, a incorporação da premissa básica de que a sociedade seria regida por leis invariáveis e independentes, tais como as leis da natureza.²⁹⁰ A carência de conhecimento e de vontade, ao nascer, oriunda do que os filósofos contratualistas chamaram de Estado de Natureza – em contraposição ao Estado Social – tornou-se noção central na definição de criança e de infância no Brasil e também nos sertões goianos do século XIX. No Estado Social dos contratualistas, a criança, encontra-se desprovida de razão, que somente seria alcançada com a vida adulta. Conforme o filósofo,

Antes da idade da razão, a criança não recebe idéias, apenas imagens, e a diferença entre umas e outras é que as imagens são apenas pinturas absolutas dos objetos sensíveis, e as idéias são noções dos objetos determinados por relações. Uma imagem pode estar sozinha no espírito que a imagina, mas toda idéia supõe outras idéias. Quando imaginamos, não fazemos nada além de ver; quando concebemos, comparamos. Nossas sensações são meramente passivas, ao passo que todas as nossas percepções ou idéias nascem de um princípio ativo que julga. Isso será demonstrado em seguida.²⁹¹

Consoante tal pensamento, a criança não receberia ideias durante sua idade antes da razão, mas apenas imagens. Interessante notar as noções rosseaunianas de imagem em contraposição às de ideia. Ideia supõe encadeamento com outras, associações, relações; já as imagens não, pois são desprovidas de comparações, descontextualizadas, passivas. Enquanto toda ideia implica articulações, sistematicidade, enfim, organização de um pensamento

²⁸⁸ Ibid., p. 81.

²⁸⁹ ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 31.

²⁹⁰ LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 47.

²⁹¹ ROSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 120. (Coleção Paidéia).

racional, as imagens alienam com “o propósito de representar o mundo”.²⁹² Contraditoriamente, o filósofo reconhece a habilidade de raciocínio das crianças, atentas aos interesses presentes e sensíveis, por conta das primeiras faculdades, provenientes dos sentidos, desenvolvidas no ser humano. Assim, consoante Rousseau:

No entanto, estou muito distante de achar que as crianças não tenham nenhuma espécie de raciocínio. Pelo contrário, vejo que raciocinam muito bem em tudo o que conhecem e que se relacione com seu interesse presente e sensível. É, porém, sobre seus conhecimentos que nos enganamos, ao lhes atribuímos os que elas não têm e fazendo-as raciocinar sobre o que não são capazes de compreender. Enganamo-nos ainda ao querer torná-las atentas a considerações que não lhes dizem respeito de maneira nenhuma, como a de seu interesse futuro, de sua felicidade quando homens, de estima que se terá por elas quando forem adultas, palavras estas que, dirigidas a seres carentes de toda providência, não significam absolutamente nada para eles. Ora, todos os estudos forçados desses pobres infelizes tendem a esses objetos inteiramente alheios a seus espíritos. Imaginai a atenção que lhes podem prestar.²⁹³

As representações de criança e da infância estiveram presentes nos discursos educacionais do período, orientando, direta e/ou indiretamente, na escola e fora dela, as relações dos adultos com as crianças na sociedade goiana do século XIX. Às vésperas da abolição da escravidão, em fevereiro de 1888, o relatório do presidente Fulgêncio Firmino Simões enviado ao vice-presidente, o brigadeiro Felicíssimo do Espírito Santo, por ocasião da entrega da administração da Província, permite-nos perceber, nos direcionamentos educacionais dados, a força orientadora daquelas representações tributárias do pensamento rosseauiano. Segundo aquele presidente, a escola “não póde mais ser a casa em que a creança vá conhecer materialmente as lettras do alfabeto, ligar e decorar as syllabas. É preciso substituir a creança – machina pela criança – gente”.²⁹⁴

Substituir a “criança – machina” pela “criança – gente”, isto é, educada, polida, civilizada, traduz os objetivos traçados pela instrução pública da Província, com base em

²⁹² FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p. 09.

²⁹³ ROSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 121. (Coleção Paidéia).

²⁹⁴ RELATORIO com que o Exm. Sr. Dr. Fulgencio Firmino Simões Presidente desta Província entregou a administração da mesma ao Exm. Sr. Dr. Vice-Presidente Brigadeiro Felicíssimo do Espírito Santo em 20 de Fevereiro de 1888. Goyaz. Typographia Provincial, p. 11-13. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1882-1889. Goiânia: UCG, 2001, p. 183-185. v. 14.

algumas concepções rosseauianas elaboradas no século XVIII. Assim, os métodos escolares adotados, os mecanismos de fiscalização utilizados, os conteúdos ensinados, os controles exercidos, os comportamentos vigiados e avaliados aspiravam promover a transformação da criança/natureza em criança/cultura, isto é, “gente educada”. Formar crianças-gente, crianças-educadas, crianças-polidas, crianças-civilizadas, crianças-cidadãs demandava investimento escolar, pois apenas à instituição escolar cabia tal transformação. Como assinala Rousseau:

Uma criança educada, polida e civilizada, que só aguarda a potência para realizar as instruções prematuras que recebeu, nunca se engana sobre o momento em que alcança esta potência. Longe de esperá-la, acelerá-la, imprime em seu sangue uma fermentação precoce, sabe qual deve ser o objeto de seus desejos, muito tempo antes de senti-los. Não é a natureza que a excita, mas ela que a força; a natureza não tem mais nada a lhe ensinar ao torná-la homem; a criança já o era pelo pensamento muito antes de o ser de fato.²⁹⁵

Educar, polir e civilizar as crianças compreendia as expectativas do projeto educacional da época, expresso em diferentes discursos difusores da escolarização na capital da província, Goiás. Por meio do aparato tecnológico escolar, as crianças puderam ser modeladas em “gente” e gente masculina e feminina, pois o comportamento encontrava-se definido pela lógica da partilha de gênero. Tal como foi educada Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, que relata, em suas memórias, como se deu essa domesticação:

Nossa vida de criança se desdobrava entre o lar, o colégio e os brinquedos. Em casa, carinhosos, nossos Pais aproveitavam todas as oportunidades para dar aos filhos primorosa educação.
– Sentar-se à mesa com mãos sujas e cabelos despenteados?!... Isso não! Criança educada deve andar sempre limpa!...
– Falar gritado?!... Só para molequinhos de rua!...
[...]
Éramos impelidos somente pela força da persuasão, da obediência, da convicção de que eles só queriam o que fosse para nosso bem.²⁹⁶

As palavras de Monteiro traduzem alguns dos efeitos que a escolarização goiana produziu em meninas e meninos daquela época. Entre o lar e o colégio, o estudo e as

²⁹⁵ ROSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 299. (Coleção Paidéia).

²⁹⁶ MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. *Reminiscências*. (Goiás D’Antanho). 1907 a 1911. Goiânia: Oriente, 1974, p. 53.

brincadeiras, a operacionalização de tecnologias sociais produtoras do feminino e do masculino nos corpos das crianças. Estas duas instituições estavam intimamente associadas no trabalho de modelagem de “corpos dóceis”. A obediência aos pais, os cuidados com a higiene e com o corpo, as palavras e o tom de voz, contidos, dividiam o cenário esperado quanto ao cotidiano da casa e da escola, realidade habitada por crianças rudes e indisciplinadas. Um sujeito civilizado, forjado pela experiência que não demandava violência física, mas uma simples força de persuasão, de obediência e de convicção, ancorada em uma conduta exemplar, era prescrição que permeava os discursos educacionais da época. Peça por peça, era montado o aparato disciplinar cujas estratégias civilizatórias, que incluíam o ensino, seriam capazes de garantir a transformação de crianças em “gente”, de crianças/natureza, em aluno/a educado/a, polido/a, civilizado/a. Na rua, na família, na escola, as próprias crianças estimulavam umas às outras a se vigiarem e a vigiarem os outros quanto à adoção ou não de comportamentos civilizados. Afinal, nem todos se assujeitavam docilmente às prescrições sociais de seu tempo, fugindo dela, mantendo sua conduta rebelde à ordem, abandonando a escola, seguindo caminhos outros...

4.2 Castigar, persuadir e obedecer: os métodos de ensino

A experiência de escolarização, diferenciada segundo o sexo/gênero, com seus efeitos percebidos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais implicou a adoção de currículos e de métodos pedagógicos preconizados em diferentes momentos da política de atendimento escolar da Província. Como ela foi processada? A operacionalidade de uma ação pedagógica responsável pela produção de corpos femininos e masculinos exigiu um amplo e diverso sistema normativo, que definia não apenas os currículos escolares, os métodos de ensino, as formas de controle e de fiscalização das ações docentes no sistema de avaliação do desempenho escolar.

Os dispositivos que disciplinavam a escolarização envolviam a fiscalização e o controle da conduta docente, operados também pelo registro dos mapas e dos relatórios escolares. Disciplinar implicava estabelecer funções e papéis para cada um dos envolvidos no

processo educativo, como os alunos e as alunas, os professores e as professoras, bem como os inspetores, os diretores, os delegados de ensino, os secretários do governo e os presidentes de província. Marcado e demarcado por práticas discursivas que diferenciavam e produziam meninas e meninos e que se encontravam informados por representações sociais de gênero, o cotidiano escolar foi construído, pensado e dado a ler pela legislação, pelo saber docente, pelas práticas escolares, dentre essas, os métodos de ensino.

Segundo Demerval Saviani, o uso de métodos de ensino no atendimento escolar da Corte e, de certa forma, de várias outras províncias, acompanhou a seguinte periodização: método de ensino mútuo ou monitorial, a partir de 1827; método de ensino simultâneo, a partir da Reforma Couto Ferraz de 1854; o método intuitivo com a Reforma Leôncio de Carvalho de 1879.²⁹⁷

Nos artigos 4º e 5º da primeira de lei geral de instrução pública, de 1827, houve a definição dos métodos de ensino a serem utilizados nas escolas, com a adoção do método mútuo ou monitorial:

Art. 4º. As Escolas serão de Ensino mutuo nas Capitaes das Provincias; e o serão tambem nas Cidades, Villas, e Lugares populosos dellas, em que for possivel estabelecerem-se.

Art. 5º. Para as Escolas do Ensino mutuo, applicarão os edificios, que houverem com sufficiencia nos lugares dellas, arranjando-se com os utensilios necessarios a custa da Fazenda Publica, e os Professores, que não tiverem a necessaria instrucção deste Ensino, não instruir-se em curto prazo, e á custa dos seus ordenados, nas Escolas das Capitães.²⁹⁸

O método mútuo era considerado um método sofisticado à época, pois exigia procedimentos diferenciados daqueles até então adotados com o uso do método individual, feito particularmente nas casas das famílias. Era método que requeria uma organização espacial da sala de aula, de modo a distribuir os/as alunos/alunas conforme o nível de desenvolvimento escolar, no mesmo espaço físico, sob os cuidados de um mesmo mestre ou mestra e seus ajudantes. A imagem a seguir – figura 04 – apresenta a arquitetura da sala de aula para o funcionamento do método mútuo. Nessa proposta, três integrantes do processo

²⁹⁷ SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 126-159 passim. (Coleção memória da educação).

²⁹⁸ BRASIL. Lei geral de instrução pública, de 15 de outubro de 1827. *Lex: collecção das Leis do Imperio do Brasil, desde a Independência. 1826 a 1829*, Ouro Preto, v. 2, 1830. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

educacional se tornaram importantes e imprescindíveis: o monitor da classe, os alunos e o professor.

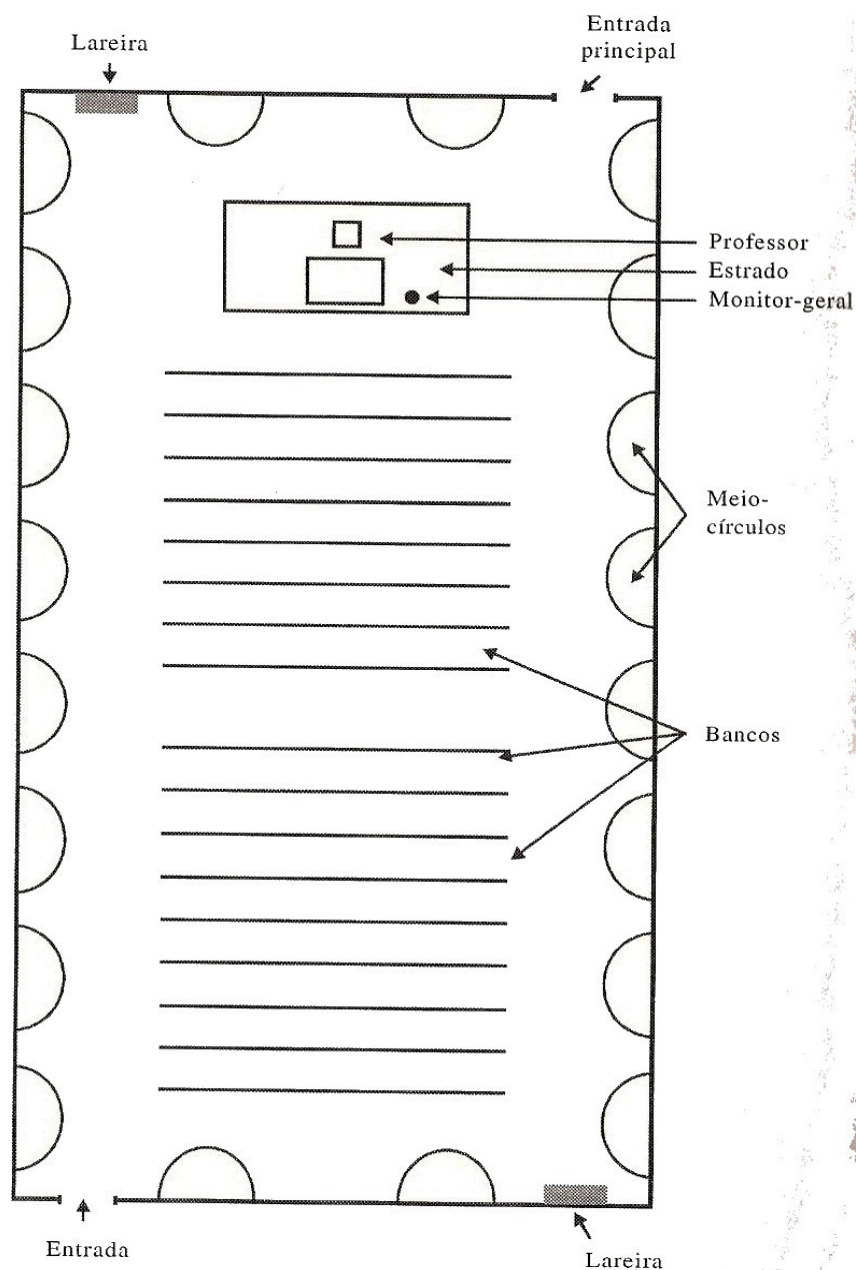


Figura 04 – Arquitetura da sala de aula

Fonte: LESAGE, Pierre. A Pedagogia nas Escolas Mútuas no Século XIX. In BASTOS, Maria Helena Câmara & FILHO, Luciano Mendes de Faria. (orgs). A escola elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 36-38.

Como podemos perceber na imagem, a sala de aula deveria tomar a forma de um paralelogramo, cujo tamanho seria proporcional ao número de meninos ou de meninas, mais ou menos dois pés quadrados para cada um. Os bancos deveriam ficar dispostos em fileiras,

um atrás do outro, tendo como referência o estrado com a mesa do professor e do monitor. Assim, esses controlariam, de sua posição central e hierarquizada, a disciplina da turma, o movimento de cada um dos alunos e/ou alunas. O/a professor/a ocupava a posição mais elevada, moral e fisicamente, do espaço da sala de aula, para melhor controlá-la. Uma mesa estreita e comprida era disposta à frente dos bancos dos/as meninos/as para que pudessem comodamente escrever.²⁹⁹ Trata-se de organização do espaço da sala de aula que ganhou ampla efetividade no sistema de instrução pública da província apenas na República. As classes de instrução primária do Império estavam mais simplesmente organizadas, com uma grande mesa e bancos em torno dela, dividindo crianças do 1º. e 2º. graus. Eram classes femininas e masculinas com a separação física, por sexo.

A estrutura física da sala de aula no Império adequava-se ao princípio de que “quanto maior o número de crianças empilhadas e confinadas em um espaço que Lancaster denomina *escola*, maiores progressos para as crianças e, conseqüentemente, maior economia e lucro aos guardiães [sic] da classe operária”.³⁰⁰ Tratava-se de um espaço de confinamento, onde era proibida qualquer atividade de lazer ou repouso. Além da disposição dos discentes e do material didático-pedagógico nas salas, “é a própria estrutura física das mesmas, cujas janelas estão dispostas de maneira que não se permita às crianças nenhum olhar para além da sala; o que significa controle de todos os movimentos e sentidos”.³⁰¹ Na concepção arquitetônica do espaço da sala de aula organizada para a aplicação do método mútuo, o/a professor/a

[...] não tem contato direto com os alunos, a não ser antes da aula com os monitores. Durante a aula, ele permanece em sua mesa, à frente da sala, sob um alto e vasto estrado, e é assistido por um ou dois monitores, os mais velhos e instruídos, que transmitem suas ordens e o substituem em caso de falta. Como chefe de orquestra, ele regula a marcha da escola. Para conduzir e avaliar corretamente as centenas de alunos, o professor emite ordens precisas e de fácil compreensão, através de sineta, apito ou de um bastião. Além disso, controla o movimento dos alunos: a entrada, a saída, a instalação dos bancos, as mudanças de exercício; controla e regulariza o trabalho dos monitores e, se um deles demonstrar pouco zelo na função, coloca-o na classe superior e designa um sucessor; inversamente, se percebe que um monitor abusa do poder, o repreende. O *telégrafo* assegura a comunicação entre o professor, o monitor geral e os demais monitores. Por

²⁹⁹ LINS, Ana Maria Moura. O Método Lancaster. Educação elementar ou adestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria. (Orgs). *A escola elementar no século XIX: O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 80.

³⁰⁰ Ibid., loc. cit.

³⁰¹ Ibid., p. 83.

exemplo, quando um exercício termina, o monitor, por meio de um cartão, indica a nova tarefa, que todos deverão fazer ao mesmo tempo.³⁰²

Abreu, em seu estudo sobre o ensino nas escolas primárias da província de Goiás do século XIX, assim se referiu à disposição espacial dos alunos e das alunas nas salas de aula que adotaram o método de ensino mútuo ou monitorial:

Além de dividir os alunos em classes, era necessário organizá-los no espaço escolar, isto é, definir o lugar que cada um ocuparia na sala de aula. Por isso, o professor tinha de distribuir e dividir o espaço com rigor para romper as comunicações “perigosas” (indisciplina) e criar um ambiente útil e propício à aprendizagem. Era prática entre os professores primários em Goiás separar as classes de alunos por bancos, ou seja, a cada nível de adiantamento havia um banco de determinado local da sala de aula onde os alunos deveriam posicionar-se. Dessa forma, o professor codifica o espaço escolar. Havia lugares determinados para os alunos de todas as classes, de modo que todos da mesma classe fossem colocados sempre no mesmo lugar.³⁰³

Outra novidade que o método mútuo ou lancasteriano apresentou foi a definição do tipo de castigo a ser empregado. Assim, conforme o artigo 15º. do regulamento de 1827, as práticas de punição a alunos e alunas deveriam acionar um sistema de prêmios e punições brandas, de forma a excluir as práticas, ainda existentes, de castigo físico, tal como foi registrado por Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, em suas reminiscências, sobre o hábito da disciplina construído não pela coerção, mas “pela força da persuasão, da obediência”.³⁰⁴ O método mútuo foi, portanto, peça da tecnologia política escolar que, silenciosamente, modelava os comportamentos dentro das escolas, de modo a torná-los educados e civilizados.

Assim, conforme a lei de 1827 e os regulamentos que a sucederam, agredir um aluno ou aluna dentro da escola seria uma conduta inadequada, mal vista perante as autoridades, conforme pudemos identificar em ofício advindo do inspetor paroquial José Ignacio de

³⁰² BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854) In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 37-38 passim. v. 2.

³⁰³ ABREU, Sandra Elaine Aires de. O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/SP, n. 18, p. 24, set./dez. 2008. Disponível em <www.sbhe.org.br/novo/RBHE18.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2010.

³⁰⁴ MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. *Reminiscências*. (Goiás D’Antanho). 1907 a 1911. Goiânia: Oriente, 1974, p. 53.

Asevedo, direcionado ao professor Joaquim Fernandes de Carvalho, em meados do século XIX. No documento, o inspetor assim chamou a atenção do mestre no que se refere ao tratamento dado a um aluno:

Illmo. Snr.

Apresentando-se-me ante hontem pelas cinco horas da tarde, o menino Roque Luis Pinto, alumno da eschola de V. S., com uma pequena eschymose no sobr'alho direito e uma esollada na testa, que se reconhecia ser recente pelo sangue que ainda vertia, e queixando-se de haver V. S. lhe feito essas offensas com um murro, que lhe dera em occasião que se achava escrevendo, julgo do meu dever fazer sentir a V. S. que em caso algum lhe é permitido usar de semelhantes castigos para com seus discipulos, em vista do que dispõem o 2o. 3º. do art. 48 do Regulamento do 1º. de Dezembro de 1856.

Deus Guarde a V. S. Goyaz 12 de Outubro de 1863.

Illmo. Snr. Professor Joaquim Fernandes de Carvalho.

José Ignacio de Asevedo

Inspecto Parochial.³⁰⁵

No ofício dirigido ao professor Joaquim, o inspetor, ciente de sua função fiscalizadora sobre a conduta docente, ressaltava a proibição legal de “usar de semelhantes castigos para com seus discipulos”. Proibição essa que se encontrava ainda muito na intenção da lei, já que as práticas de castigos físicos permaneciam, haja vista o ocorrido com o aluno Roque Luis Pinto. O ato de dar um murro no rosto do aluno é evidência das práticas de castigo físico violento em detrimento da prescrição legal do uso da persuasão e do convencimento. Ao longo do século XIX, a coerção foi sendo, gradual e lentamente, substituída pela persuasão, tipo de procedimento que não excluía, porém, a violência, expressa nas intimidações, nas exclusões e outras formas de castigo praticadas no cotidiano escolar pelo mestre ou pela mestra.

Sinônimos de modernos, os castigos morais, como os que aparecem nos mapas dos/as professores/as, ao classificarem o aprendizado dos/as alunos/as, objetivavam produzir o assujeitamento escolar das/os educandas/os, marcando seus corpos e suas subjetividades. No entanto, conforme aponta Siqueira em estudo sobre experiências de escolarização em outras partes do Brasil, os castigos morais eram considerados pelos docentes como insuficientes, o que justificava a permanência das práticas dos castigos físicos, em meio às precárias

³⁰⁵ OFÍCIO do Inspetor Paroquial José Ignacio de Asevedo, 1863. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios, relatórios, requerimentos), da Caixa-Arquivo 0150, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

fiscalizações dos inspetores e ao receio de muitas famílias e dos próprios alunos e alunas em denunciá-las.³⁰⁶

Como uma das linguagens pedagógicas da estratégia civilizatória adotada pelas escolas de instrução primária do século XIX, o método de ensino mútuo apoiou-se na adaptação de ideias estrangeiras em solo brasileiro, buscando disseminar o moderno discurso educacional que significou o uso da palmatória e de castigos físicos como algo antiquado e superado, conforme Dalcin.³⁰⁷

O ensino mútuo, lancasteriano ou monitorial foi defendido por educadores como Andrew Bell e Joseph Lancaster que publicaram, no século XVIII, textos sobre suas experiências educacionais envolvendo o sistema monitorial. Bell, em 1797, relatou seu conhecimento empírico sobre o método a partir de uma experiência com filhos de soldados ingleses na Índia. Em “Um experimento em educação”, aquele autor destacou a importância de tal método na redução das despesas com a instrução, diminuição do trabalho do professor e aceleração do progresso dos alunos. Já Lancaster, em 1803, publicou “Aperfeiçoamento em educação”, onde expôs sobre a organização da escola e propôs uma educação religiosa de caráter liberal e moral, mas não filiada à Igreja.

No Brasil, embora tributário das experiências inglesas, francesas e portuguesas, o método monitorial/mútuo adequou-se às necessidades do país, carente de profissionais especializados na área do ensino, com a substituição do ensino individual, que previa o ensino a cada aluno por vez, pelo atendimento escolar por classe. Trata-se de adaptação pautada na experiência de algumas escolas da Inglaterra, cujo método mútuo esteve associado às experiências da seita dos Quackers desde 1798, quando, em cada classe, disponibilizava-se um aluno como monitor, na condição de superior aos outros, tornando o trabalho de um único professor suficiente para dirigir, com ordem e facilidade, uma escola de muitos alunos. O modelo francês baseou-se no “ensino dos alunos por eles mesmos”. Em Portugal, o método de ensino mútuo, no começo do século XIX, havia sido implantado em escolas militares e

³⁰⁶ SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá: UFMT, 2000, p. 240.

³⁰⁷ DALCIN, Talita Banck. “Palmatoando” as Fontes: os usos dos castigos físicos em nome da disciplinarização e da ordem nas escolas paranaenses da segunda metade do século XIX. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (Org.) *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 86. (Coleção Educação Física e Esportes).

vigorou até 1822 quando foi extinto pelas Cortes e, depois, testado como *ensino de massa* para a sociedade civil.³⁰⁸

O método mútuo baseava-se na divisão da classe escolar em decuriões e discípulos, sob a tutela do monitor e supervisão do/a professor/a. Normalmente, os monitores eram selecionados “dentre os melhores alunos das classes mais adiantadas e, em seguida, sob orientação do professor, reestudavam as lições para transmiti-las aos *decuriões*”.³⁰⁹ Conforme Villela, “os decuriões (melhores alunos da classe) e as decúrias, (melhores alunas) transmitiam-nas aos seus colegas, controlando a disciplina”.³¹⁰ Enfim, estabelecia-se um sistema em rede de observação, controle, acompanhamento, vigilância e punição sobre os/as alunos/as, exercido pelos mestres e seus auxiliares.

Criado em plena Revolução Industrial, o método “fora planejado para suprir a falta de professores e apresentava como grande vantagem poder um só mestre ter até seiscentos discípulos sem que, para isso, fosse necessária a utilização de castigos físicos, açoites ou palmatórias.”³¹¹ Estava, portanto, adequado às necessidades industriais da época de produzir artefatos culturais (como a educação) para um maior número de pessoas, em menor tempo e com menor gasto financeiro possível. O método mútuo funcionava como linguagem pedagógica na produção de corpos disciplinados, educados, civilizados.

As vantagens dos usos industriais e educacionais do método mútuo também eram canalizados nos meios militares. Autores como Bastos, Faria Filho e Hilsdorf têm acentuado a ligação entre o método de ensino mútuo e os interesses militares, experiência ocorrida na França, em Portugal e no Brasil, cujas escolas militares adotaram o método mútuo. Segundo Hilsdorf, “é notável que militares tenham percebido rapidamente as potencialidades do método para o treinamento de suas corporações na conduta disciplinada, ordenada e de respeito à hierarquia”.³¹²

³⁰⁸ FERNANDES, Rogério. A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria. (Orgs). *A escola elementar no século XIX: O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 36-38.

³⁰⁹ VILLELA, Heloísa. O Ensino Mútuo na origem da primeira Escola Normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria. (Orgs). *A escola elementar no século XIX: O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 147.

³¹⁰ *Ibid.*, loc. cit.

³¹¹ *Ibid.*, loc. cit.

³¹² HILSDORF, Maria Lucia. O Ensino Mútuo na Província de São Paulo. Primeiros Apontamentos. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria. (Orgs). *A escola elementar no século XIX: O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 199.

A associação entre método mútuo e ensino militar foi também ressaltada por Bretas, em estudo sobre a instrução pública na Província de Goiás:

[...] os negócios da Instrução pública eram centralizados e resolvidos no Ministério do Império, não havendo Ministério da Instrução ou qualquer órgão parecido. Com o Decreto de 1º de março esse negócio, quanto ao ensino mútuo, ficou sob a jurisdição do Ministério da Guerra, que teve a iniciativa de lançar o método no Brasil, graças às suas características militarizantes.³¹³

Embora distante da industrialização, a sociedade brasileira do período monárquico adotou, em suas escolas, o método mútuo, numa apropriação meio deslocada de sua realidade. Como peça da engrenagem educacional, uma das estratégias civilizatórias da época, o método de ensino mútuo ou monitorial apresentou nuances específicas em sua implantação e implementação, sem deixar, porém, de perder suas características básicas: redução do tempo de aprendizagem, redução de despesas e generalização da instrução e dos hábitos de disciplina e ordem, como destaca Veiga. Segundo essa historiadora, o método proposto por Lancaster uniu as elites em torno daqueles princípios pedagógicos e respondeu pelo único movimento direcionado para a unificação do ensino durante o Império. Nas palavras da pesquisadora,

Entre a resolução da Constituição de 1824 e o ato adicional de 1834, que transferiu para as assembleias provinciais a tarefa de administrar a instrução pública, ocorreu um único movimento direcionado para a unificação do ensino – o da implantação oficial da escola mútua, em 1827. Aplicado no Brasil entre a independência e a década de 1840, mesmo com significativas limitações, o sistema proposto por Lancaster uniu as elites em torno de princípios pedagógicos fundamentais: abreviação do tempo de aprendizagem, redução de despesas com o pagamento de professores e generalização da instrução e dos hábitos de disciplina e ordem.³¹⁴

A exigência da adoção do método de ensino mútuo, previsto pela Lei Imperial de 15 de Outubro de 1827, em todas as províncias do Brasil, representou um primeiro esforço de unificação do ensino no país. Todavia sua adoção teria enfrentado um primeiro obstáculo, que dizia respeito à formação de professores. Conforme destaca Veiga, o problema não era fácil de se resolver, pois “os professores deveriam instruir-se nas escolas das capitais, às suas

³¹³ BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 142. (Coleção Documentos Goianos, 21).

³¹⁴ VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 149.

próprias custas, o que já inviabilizaria sua efetivação para a maior parte dos docentes, até porque as escolas para essa capacitação só existiam no Rio de Janeiro, à época”.³¹⁵ Nas províncias como a de Goiás, o quadro geral foi o de precariedade e de improvisação na adoção do método. Segundo Bretas,

A Província de Goiás, nesse tempo, possuía oito Escolas de Ensino Mútuo, uma na Capital e sete nos arraiais. Todas funcionavam mal. A menos ruim era a da Capital, regida por Antônio José de Castro, treinado na Corte. Os mestres das outras foram treinados por ele e por seu sucessor Vicente Pinto de Souza. A rigor só na Capital se justificava a existência de uma escola lancasteriana, porque aí, no tempo de José de Castro, a matrícula chegou a 152 alunos (a frequência pouco passava de 100). Nos arraiais (Meiaponte, Arraias, Santa Cruz, Santa Luzia, Traíras, Catalão e Natividade) a matrícula variava entre 30 a 40 alunos, carga suficiente apenas para um professor, sem necessidades de monitores.³¹⁶

Não por acaso, a tônica dos discursos dos presidentes de província sobre a situação do atendimento escolar goiano era a da precariedade do quadro da instrução pública. Dedicado à escolarização de massa, o método mútuo/lancasteriano/monitorial não tinha sido plenamente adotado no país, pela inexistência de docentes habilitados, pela precariedade das condições infra-estruturais e de material didático, assim como pelo reduzido número de alunos e de alunas nas classes de instrução primária das províncias, não sendo a de Goiás exceção.

As dificuldades de implantação do método lancasteriano em Goiás, segundo Silva, foram explicitadas em 1847, ano da fundação do Liceu, devido às “vacilações em torno de sua aplicação”.³¹⁷ A partir da década de 1850, se adotou na Corte, com a Reforma Couto Ferraz, o método simultâneo, exportado depois para as províncias. Segundo Saviani, “a Reforma Couto Ferraz afastou-se oficialmente do método do ensino mútuo, presente na legislação do país desde 1827, quando foram instituídas as Escolas de Primeiras Letras”.³¹⁸ Em 1875, no contexto goiano, o presidente Antero Cícero de Assis ressaltou as dificuldades de implantação do método na província, justificativa para a manutenção do método individual. De acordo com aquela autoridade,

³¹⁵ VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 150.

³¹⁶ BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 145. (Coleção Documentos Goianos, 21).

³¹⁷ SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e Renovação Educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975, p. 109.

³¹⁸ SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 134. (Coleção memória da educação).

Se Goyaz não tem mudado de *systema*, se não tem admittido novo methodo de ensino em suas escolas, é porque suas rendas não o permitem presentemente; é ainda mais porque (eu entendo assim) deve passar por aquillo que experimentaram os outros lugares onde o ensino publico toma hoje outra forma, para depois tratar do seu aperfeiçoamento.

Depois, quando a provincia já tiver passado por taes rudimentos, quando se achar melhor habilitada, financeiramente fallando, para formar professores, e dar-lhes os vencimentos indispensaveis a tornar-lhes a vida facil e desassombrada.... que venhão então as reformas para o ensino.³¹⁹

A realidade da Província, diferentemente da encontrada nos grandes centros, como o Rio de Janeiro, não permitia a capacitação de quadros e nem os “vencimentos indispensáveis” aos docentes, daí a não adoção do “novo methodo de ensino”. Segundo Faria Filho, o método individual ou simultâneo caracterizava-se “pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto com o professor, fazendo com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema sempre presente”,³²⁰ ou seja, tempo e dinheiro eram desperdiçados e ainda não se formava direito. Não por acaso, esse método foi alvo de algumas críticas, como a que identificava nele algumas “imperfeições, já que não permitia um bom aproveitamento do tempo, o que fazia com que os alunos ficassem anos seguidos na escola sem nada aprenderem de útil”.³²¹ Em contraposição a ele, o método mútuo, visto como a solução para esse tipo de problema, enfrentava a dificuldade de conhecimento e domínio pela maioria dos docentes e a inviabilidade de capacitá-los em razão do pequeno número de escolas normais.

Algumas diferenças entre o método individual e mútuo são significativas. Bastos ressaltou que “nos métodos de ensino individual e simultâneo, o agente de ensino é o professor. No método mútuo, a responsabilidade é dividida entre o professor e os monitores, visando a uma democratização das funções de ensinar”.³²² Deslocava-se, portanto, de uma proposta metodológica de ensino baseada na autoridade máxima do professor para um modelo

³¹⁹ RELATORIO apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis, Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1875. Goyaz, Typographia Provincial, 1875. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1875-1879. Goiânia: UCG, 1999. v. 11.

³²⁰ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2003, p. 140.

³²¹ FARIA FILHO, Luciano Mendes; CHAMON, Carla Simone; ROSA, Walquíria Miranda. (Orgs.). *Educação Elementar*. Minas Gerais na primeira metade do século XIX. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 80.

³²² BASTOS, Maria Helena Câmara. O Ensino Mútuo no Brasil (1808-1827) In: BASTOS, Maria Helena Câmara, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs). *A escola elementar no século XIX*. O método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediuopf, 1999, p. 96.

descentralizado de atribuições e de poder docentes, onde as/os próprias/os alunas/os, na posição de auxiliares do/a mestre/a, também participavam do processo de ensinar e também de controlar e vigiar a turma. Como co-participantes das atividades docentes, os decurhões e as decúrias exerciam o poder da vigilância e do controle no cotidiano escolar. Já o método simultâneo e individual, que predominou nas escolas públicas do período, centrava-se na ação do mestre e da mestra e nas atividades de ler, de escrever, de calcular, “cada aluno separadamente, um após o outro, de maneira que quando um recita a lição, os demais trabalham em silêncio e sozinhos”.³²³ Ou simplesmente brincavam, brigavam e falavam tornando a sala de aula uma algazarra, uma desordem tal que acabava por comprometer o desempenho escolar.

Para Bretas, houve um esgotamento das escolas mútuas nas décadas de 30 e 40 do século XIX, das quais “ficaram delas apenas algumas práticas” e variantes, como o ensino simultâneo.³²⁴ Segundo este autor, neste método, “as lições eram dadas a grupos de alunos do mesmo nível diretamente pelo professor, dispensando-se dessa tarefa o decurião” ou monitor.³²⁵ O método de ensino simultâneo, amplamente adotado na Província de Goiás, inclusive na capital, a cidade de Goiás, era caracterizado pela “divisão da classe em grupos, segundo os diferentes graus de adiantamento”.³²⁶ Conforme Silva, na província de Goiás, esse método teria iniciado sua vigência com o Regulamento de dezembro de 1856. O método de ensino simultâneo, nas palavras dessa historiadora, foi bem aceito e disseminado porque proporcionava uma “liberdade metodológica, a fim de atender à realidade regional”. Buscava, dentre outros objetivos, contemplar o “cultivo das faculdades intelectuais dos alunos e prática das virtudes cristãs”, promover uma “educação literária e religiosa das classes populares”, além de uma “educação intelectual, moral e cívica”.³²⁷ O método de ensino individual ou simultâneo, com um ajudante, foi destacado pelo vice-presidente de província, João Bonifácio Gomes da Siqueira, em 1857, como o método oficial das escolas primárias públicas de Goiás. Em relatório apresentado à Assembleia Provincial, ele ressaltou que:

³²³ BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854) In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 34. v. 2.

³²⁴ BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 232. (Coleção Documentos Goianos, 21).

³²⁵ *Ibid.*, p. 428.

³²⁶ SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e Renovação Educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975, p. 110.

³²⁷ *Ibid.*, loc. cit.

Pela resolução de 15 de junho deste anno attendendo ao que representou o inspector geral interino da instrucção publica determinei em conformidade do art. 99 do respectivo regulamento que a 1.^a aula de instrucção primaria desta capital, visto o grande numero d'alumnos que a frequentão, seja regida pelo methodo simultâneo, e tenha hum ajudante vencendo o ordenado annual de 240\$ rs., e nomeei para este lugar a Francisco d'Arruda Fialho.³²⁸

Anos mais tarde, o presidente José Vieira Couto Magalhães confirmou que o “methodo seguido em todas as escolas é o individual, que não offerece inconveniente em razão do pequeno numero de alumnos de cada umas d'ellas”.³²⁹ O pequeno número de alunos nas classes de instrução primária justificava a manutenção do método simultâneo/individual pois, em turma pequena, seria possível às mestras e aos mestres exercer o controle e a disciplina sobre alunos e alunas. Em tese, tal controle e vigilância resultariam em bom rendimento escolar, com a produção de alunos/as educados/as, polidos/as, civilizados/as.

Número insuficiente de escolas, professores mal formados e mal remunerados, muitos deles descompromissados com seus deveres, ausência de edifícios próprios para as escolas e insuficiência de materiais escolares indispensáveis para o ensino, inspeção escolar imperfeita e difícil, baixas taxas de matrícula e de frequência, conforme dados extraídos do relatório do presidente Januário da Gama Cerqueira, dirigido à Assembléia Legislativa, em 1858³³⁰, compreendiam os principais e graves problemas do atendimento escolar público da Província. Tais problemas foram reiterados nas diversas falas e/ou relatórios dos presidentes de província, durante o Império. As mudanças de método, de currículo e de leis, medidas comumente adotadas pelos governos, não conseguiam sanar tais problemas. Estes, é claro, eram estruturais não apenas pontuais. Dentre estes, problemas econômicos e culturais, como a pobreza de grande parte da população que frequentava as escolas públicas, a falta de habilitação dos mestres e das mestras, investimento reduzido de recursos públicos, a mentalidade da época, ainda não mobilizada para a importância da escolarização dos meninos

³²⁸ RELATORIO que ao Exmo. Sr. Vice-Presidente Dr. João Bonifácio Gomes da Siqueira apresentou no acto de passar-lhe a administração da Província de Goyaz o Ex-Presidente Exmo. Sr. Dr. Antonio Augusto Pereira da Cunha. Goyaz. Typographia Goyazense. 1857, p. 23. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997, p. 97. v. 7.

³²⁹ RELATORIO apresentado á Assembléa Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. José Vieira Couto Magalhães no dia 1.^o de junho de 1863. Goyaz, Typographia Provincial, 1863, p. 05-06. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1861-1863. Goiânia: UCG, 1998, p. 219-220. v. 9.

³³⁰ RELATORIO apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz, na sessão ordinária de 1858 pelo Exmo. Presidente da Província Dr. Januário da Gama Cerqueira. Goyaz, Typographia Goyazense, 1858. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997. v. 7.

e das meninas, a cultura política que reduzia a administração pública à criação de leis e de cadeiras de instrução, que não implementavam as condições materiais para tal.

Bem ou mal, algumas autoridades tinham ciência da natureza das dificuldades e dos entraves existentes no setor de instrução pública da província. Assim, por exemplo, o presidente Antero Cícero de Assis, em 1874, destacou alguns daqueles problemas na avaliação que fez do quadro geral do atendimento escolar goiano: “Faltão-nos as duas primeiras condições para o ensino: A primeira, a habilitação no professorado. A segunda, a inspeção sobre as escolas”.³³¹ Ele reiterava a avaliação de que se bem fiscalizadas, as escolas funcionariam bem e os alunos e as alunas sairiam dali bem formados/as, destacava, por outro lado, a necessidade de habilitar o professorado. Não se falava, porém, desde essa época, nas condições salariais e infra-estruturais necessárias para o bom desempenho.

4.3 Tornar-se disciplinado/a: sob os olhares e controles da vigilância hierarquizada

Em meio às limitações na adoção de um método de instrução pública, às condições de ensino que melhor atendessem aos interesses e aos objetivos das políticas e às condições de funcionamento das escolas, foram implementadas algumas estratégias para orientar o atendimento escolar e o exercício docente, que destacavam a preocupação com o esquadramento do cotidiano escolar, de modo que se pudesse melhor conhecê-lo para melhor controlá-lo, discipliná-lo, consoante o projeto político e educacional da Província de Goiás. Entendemos, assim, as exigências de mapas de matrícula e frequência. Desse controle, eram incumbidas as autoridades educacionais e, particularmente seus inspetores. Estes seriam os “olhos” e os “ouvidos” do Estado e da sociedade. Não por acaso, em seus relatórios, explicitava-se a preocupação com o comportamento dos mestres e das mestras, sobretudo no que tange à moralidade. Além disso, havia também o grau de aproveitamento escolar da

³³¹ RELATORIO apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz, pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cicero de Assis, Presidente da Província, em 1º. de Junho de 1874. Goyaz, Typographia Provincial, 1874. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999. v. 11.

turma, que não se restringia ao domínio dos conteúdos curriculares, mas também a hábitos de pontualidade e assiduidade e também postura moral.

Significativamente, já em 1835, um decreto estabelecia os mecanismos para o exercício da inspeção escolar. O artigo 22, por exemplo, dispunha sobre o cargo de Delegado, que este deveria nomear visitantes às escolas, impor e fazer executar multas perante um juiz de paz, obrigar as escolas a seguirem as normas contidas no decreto-lei, além dos demais regulamentos e ordens do governo acerca de instrução pública e particular.³³² Tratava-se, portanto, de construção de aparato institucional de fiscalização e controle do atendimento escolar na província, a cargo do Estado. Como assinala Foucault, o mecanismo da inspeção supõe a adoção de regras de localizações funcionais, de acordo com as quais as instituições disciplinares codificam um espaço, cuja concepção analítica define-se “para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”.³³³

A escola é instituição disciplinar por excelência, assim como as prisões e os hospitais, pois ali o espaço é organizado, esquadrihado, vigiado e controlado, de modo a se tornar um “espaço útil” ao aparelho disciplinar. É um espaço útil no sentido de produzir “corpos dóceis”, assujeitados à lógica do poder disciplinar. Assim, para a organização e disposição dos alunos/alunas, mestres/mestras e inspetores havia os lugares para cada um dos elementos que integravam a instituição escolar, uma localização funcional hierarquizada em torno da qual se processava a vigilância hierarquizada, com cada um fiscalizando o outro, auto-fiscalizando-se e sendo todos fiscalizados. Instrutiva, educativa, moralizadora, higiênica e civilizada, a instituição escolar revelava-se uma instituição de sequestro de corpos e almas, com seus contornos de uma instituição moderna e disciplinar. Trata-se de uma instituição cujo funcionamento cotidiano repousava em técnicas de sequestro efetivadas hierarquicamente, em que “cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos

³³² Art. 22º. Ao Delegado compete: 1º. Nomear Visitadores parciais das Escolas, que se regularão pelas Instruções, que o Delegado receber do Governo. 2º. Nomear Substitutos, nos casos de falta, ou impedimento dos Professores, dependendo de proposta dos mesmos; e sem ella, quando da demora se sigao graves males; e de approvação do Governo para cobrarem o Ordenado, que será a metade só quando o impedimento for por enfermidade. 3º. Impor, e fazer realisar perante o Juiz de Paz as multas do § 9º. 4º. Fazer observar esta Lei, e os Regulamentos, e Ordens do Governo; esmerando-se em que seja a mocidade doutrinada nas mais puras idéas religiosas, e moraes, e nas da importancia da união, e integridade do Imperio, ainda a custa dos maiores sacrificios. Cf. Goiás. Lei n. 13. Primeira Lei Goiana de Instrução Pública. 1835. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³³³ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 123.

outros”.³³⁴ Não por acaso, o espaço escolar é organizado com fileiras de bancos, pois esta “posição de fila”, de que fala Foucault, remete-nos ao “lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente”.³³⁵

A produção da escola como espaço escolar útil ao aparelho disciplinar forja posições e locais funcionais, hierarquizados e ocupados por cada um dos integrantes da instituição disciplinar. O controle, pelo mestre/a, do ponto diário dos alunos e das alunas matriculados/as, bem como do aproveitamento e do comportamento escolar de cada um deles, registrado em mapas entregues aos Delegados Literários e, estes, à Inspetoria, integravam a arquitetura do dispositivo escolar disciplinar. Nesse, a identificação do lugar funcional de cada um deles na *fila*, estabelecido pelo lugar que ocupava na série e também pela distância que separava alunas de alunos, ambos da mestra ou do mestre, todos/as do inspetor de ensino, este do Delegado, e assim sucessivamente.

Lugares determinados – de professores, de alunos/as, de delegados e de inspetores – e instrumentos de controle – como os mapas, os pontos diários, os exames e os horários estabelecidos – revelam-nos a operacionalidade da vigilância hierarquizada no espaço escolar. Assim, professores/a vigiavam e controlavam seus alunos e suas alunas, mas também eram por eles/as vigiados/as e dessa vigilância muito dependia o funcionamento e a dinâmica da sala de aula e da escola. Enfim, o poder de vigilância não estaria localizado em alguém nem seria exclusivo do Estado ou de uma instituição, mas funcionaria em rede, atravessando o tecido social, as práticas escolares, de modo a criar um espaço útil, capaz de conter as comunicações perigosas e de transformar crianças em alunos e alunas polidos/as, educados/as, civilizados/as.

A escola funcionava, assim, como instituição disciplinar, no controle e na vigilância exercida sobre seus alunos e suas alunas, função anteriormente exercida apenas pela família. Como instituição de sequestro escolar, ela operava para reforçar a produção de “corpos dóceis”, corpos domesticados de meninas e de meninos. No relatório autor da Repartição da Instrução Pública, anexado ao apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás pelo então presidente da Província, Antero Cícero de Assis, em junho de 1872, encontra-se a

³³⁴ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 125.

³³⁵ *Ibid.*, loc. cit.

identificação e significação da utilidade da inspetoria escolar como integrante do dispositivo disciplinar:

Hum tal estabelecimento será utilissimo, porque reunirá a dupla vantagem da instrução e da educação. Os pais de familia desejão ver seus filhos instruidos e morigerados, mas a ampla liberdade que gozão, serve de um obstaculo quase insuperavel. Como assim os poderá preservar dos desvios da mocidade, que quase sempre acarreta a devassidão dos costumes? Como se poderá alcançar aproveitamento nos estudos, sem que haja regularidade de vida e de costumes, que dêem o descanso e séria reflexão para o estudo? Na menor idade a sujeição aos mestres e ao director dos estudos, é a unica que pode substituir a vigilância dos pais, quase diariamente infructifera.³³⁶

Segundo a autoridade, escola e família estariam unidas na tarefa precípua de educar as crianças, de preservá-las dos “desvios da mocidade”, cabendo àquela melhor atuação e resultados na disciplinarização dos meninos e das meninas.

Essa relação entre escola e família é reforçada tanto pelo discurso governamental como pelo discurso educacional da época. Assim, por exemplo, em plano de aula, de 28 de Janeiro de 1868, assinado por Joze Rodrigues Pedreira, este destacava, em meio aos numerals cardinais, de 1 a 22, às letras do alfabeto de “A” a “V”, a seguinte mensagem a ser lida e copiada pelo alunado: “Hum menino he digno de compaixão quando não escuta os prudentes conselhos de seos Paes, e nem quer seguir o exemplo das pessoas virtuosas”.³³⁷ Como se vê, longe de construir alunos e alunas distanciados dos laços e dos valores familiares, a escola reforça justamente esta lógica e essa relação, reafirmando-as como uma continuidade do lar. Escola e família integradas, funcionando como peças conectadas da engrenagem disciplinar produtora de sujeitos disciplinados, de “corpos úteis”.

Além da moralidade, outro aspecto reiterado como atribuição da escola era o da formação de hábitos de higiene, vistos como indispensáveis para a modernização do país e para seu progresso material e moral. A escola deveria, assim, ser o espaço de instrução e também de educação, entendida esta como formação do caráter, de atitudes e de hábitos

³³⁶ RELATORIO do cargo da Repartição da Instrução Pública, anexado ao Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1872. Goyaz, Typographia Provincial, 1872, p. 1-6. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999, p. 146-152. v. 11

³³⁷ PLANO DE AULA do Professor Joze Rodrigues Pedreira, 28 de Janeiro de 1868. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios, remessa de relatórios, exames, matrículas, mapas), da Caixa-Arquivo 0178, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

civilizados, particularmente aqueles relacionados com a higiene. Nesse sentido, a escola seria uma continuidade da educação familiar e também de sua superação, quando se tratava de extirpar hábitos arraigados e considerados atrasados, forjados na tradição familiar e identificados, sobretudo, com os costumes das camadas mais pobres da sociedade.

A escola seria, ainda, um espaço supostamente seguro de transição para a passagem da vida infantil à vida adulta. A passagem da criança, do seio protetor da família, para o espaço perigoso e inseguro do espaço público, deveria ser realizada com a mediação da escola. A escola, local funcional dessa transição, cuidaria da dimensão instrucional e também educativa da formação da criança/jovem para realizar essa passagem. Daí a necessidade de uma fiscalização permanente para acompanhar o atendimento escolar proporcionado segundo os valores da cultura ocidental, cristã e patriarcal. A exigência de inspeção eficiente, eficaz e rotineira, fazia parte do projeto político de modo a assegurar a aquisição de conhecimentos curriculares e também de hábitos e atitudes morais, promovendo a transição dentro da ordem que se projetava como moderna e civilizada.

A dimensão fiscalizadora do atendimento escolar esteve presente, mais ou menos explicitada, na legislação sobre instrução primária da província, ao longo do século XIX. Assim é que, em 1884, o Regulamento de 9 de abril reafirma o serviço de inspeção escolar para as escolas públicas do ensino primário e secundário e escola normal, bem como a formação instrucional e educacional para os alunos e as alunas da Província.³³⁸ Nesse regulamento, havia a definição de cargos ligados ao serviço de inspeção escolar, distribuídos hierarquicamente, do cargo maior – Inspetor Geral – ao menor – Delegado Literário.

O presidente da província, em virtude de autorização conferida pela resolução n. 672 de 31 de Julho de 1882, resolve mandar que na instrução publica se observe o seguinte:

REGULAMENTO

CAPITULO 1º.

Da inspeção

Art. 1º. A direcção e a fiscalisação do ensino incumbem ás seguintes autoridades:

Inspetor geral.

Inspectores parochiaes.

Conselhos parochiaes.

Conselho director.³³⁹

³³⁸ ACTO de 9 de Abril de 1884. Regulamento de Instrução Pública. Escola Normal. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³³⁹ Ibid.

Hierarquizavam-se as competências de fiscalização e de inspeção do ensino primário, de modo que cada um fiscalizasse o outro e também se auto-fiscalizasse: inspetor geral, inspetores paroquiais, conselhos paroquiais e conselho diretor integravam o dispositivo disciplinar que funcionava em rede. As atribuições de cada um eram bem especificadas, segundo o regulamento. Assim, o inspetor geral seria “nomeado pelo presidente da provincia, e, alem das attribuições inseridas em outros artigos deste regulamento”, competiam-lhe outras 24 funções³⁴⁰ que, em suma, envolviam todo o funcionamento das escolas da provincia, em seus diversos aspectos – humano, físico, material, financeiro, fiscal, pedagógico e moral.

Executar leis, inspecionar o ensino, fiscalizar o serviço docente, administrar o percurso da inspeção, informar e auxiliar o Presidente na gestão do atendimento escolar, dar posse e propor ao presidente a nomeação de inspetores provinciais e de membros dos conselhos paroquiais, nomear professores interinos, enfim, um conjunto de atribuições e de competências que resultavam na transformação da inspeção de ensino como o principal setor

³⁴⁰ As competências das autoridades do serviço de instrução pública estavam definidas no Regulamento de 1884. Segundo esse cabia ao inspetor geral: “§1º Executar e fazer executar as leis, regulamentos e ordens concernentes ao ensino. §2º Inspeccionar por si e por intermedio de seus agentes as escolas publicas do ensino primario e secundario, a escola normal, os estabelecimentos de educação e de instrucção subvencionados pela provincia. §3º Fiscalizar o serviço, dando as providencias necessarias e solicitando do presidente da provincia aquellas, que excederem das suas attribuições. §4º. Dar posse e juramento a todos os empregados da instrucção publica, á excepção dos da escola normal. §5º. Propôr ao presidente da provincia: 1º A nomeação dos inspectores parochiaes, dos membros dos conselhos parochiaes, a nomeação, suspensão, remoção e demissão dos professores. 2º. A criação, transferencia e suppressão de cadeiras. 3º As subvenções ás escolas particulares tendo em attenção a verba orçamentaria. 4º A distribuição do fundo escolar. 5º A jubilação dos professores e as gratificações extraordinárias a que tenham direito. §6º Nomear professores interinos para regerem as cadeiras durante o tempo em que estiverem vagas. §7º Approvar as nomeações feitas pelos inspectores parochiaes de substitutos para regerem as cadeiras de ensino primario na falta ou impedimento dos professores. §8º Contratar o ensino das escolas nocturnas e dominicaes em numero que possa comportar a verba do orçamento. §9º Marcar o praso em que os professores devem entrar em exercicio, o qual será de 30 a 90 dias, conforme as distancias. §10º Conceder aos professores licença até 15 dias sem vencimento algum, dentro de 1 anno. §11º. Presidir o concurso dos candidatos ao magisterio secundario, assistir aos exames dos professores primários e dos normalistas. §12º Presidir as sessões do conselho director. §13º Organizar o orçamento da instrucção publica e remetter ao presidente da provincia, um mez antes da abertura da assembléa legislativa provincial, o relatório sobre a instrucção publica, contendo dados estatisticos e indicações das reformas convenientes. §14º Exigir dos professores primarios e secundarios uma exposição annual dos methodos de ensino por elles adoptados, da frequencia e aproveitamento dos alumnos. §15º Responder as consultas relativas á inspeccão e direcção do ensino. §16º Attestar a frequencia dos professores do ensino secundario, podendo justificar até 3 faltas por mez e vizar os attestados passados pelos inspectores parochiaes, quando versarem sobre o cumprimento de deveres dos professores primarios. §17º Promover o desenvolvimento da instrucção por todos os meios a seu alcance, a fundação de bibliothecas, de museos pedagogicos e de jardins da infancia. §18º Visitar os estabelecimentos de instrucção e as escolas da capital, imprimindo no seu regimen os melhoramentos aconselhados pela pedagogia. §19º Fazer cumprir strictamente todas as disposições deste regulamento que se referem ao ensino obrigatorio. §20º Registrar os donativos e serviços prestados pelos particulares á instrucção publica. §21º Impor aos professores penas de admoestação, reprehensão e multas, julgando-se definitivamente. §22º Suspender até 15 dias os empregados da secretaria no caso de infracção de deveres. §23º Suspender as cadeiras de instrucção primaria ou secundaria que não tiverem a frequencia legal. §24º Dirigir ao presidente da provincia a correspondência do director da escola normal, fazendo as observações que julgar necessarias.” Cf. ACTO de 9 de Abril de 1884. Regulamento de Instrução Pública. Escola Normal. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

de instrução pública da província. Tamanha soma de poderes não deixaria de ter seus inconvenientes. Um deles, o de transformar os cargos de inspeção como moeda de troca no jogo político partidário da província. Outro, o de reduzir os problemas educacionais a uma mera questão de fiscalização e de inspeção escolar, além de possibilitar o exercício do autoritarismo e de arbitrariedades dos inspetores sobre os mestres e as mestras.

Nomeados pelo Presidente de Província, após indicação do Inspetor Geral, os membros dos Conselhos Paroquiais, em número de 2 e escolhidos dentre os cidadãos residentes na Paróquia, deveriam exercer a função de inspetores durante 5 anos. Findo esse tempo, deveriam manter “conservados aquelles que bem tiverem desempenhados seus deveres e nomeados outros até preencher se aquelle numero”.³⁴¹ Assim, também a sociedade participava, em tese, e representativamente, do sistema de fiscalização e de controle da conduta discente e docente.

Meninas e meninos eram, assim, vigiados e esquadrihados e também pelos olhos disciplinadores de todos aqueles que ocupavam uma posição na inspetoria de ensino. Os artigos 5, 6 e 7, do referido decreto de 1884, dispunham sobre as atribuições do conselho paroquial:

Art. 5º O inspector parochial funcionará neste conselho como presidente.

Art. 6º Ao conselho parochial compete: § 1º Fazer o arrolamento dos meninos que estiverem na idade escolar. § 2º Empregar todos os meios afim de obter que os pais, tutores e curadores mandem ensinar-lhes as matérias que constituem o ensino obrigatorio. § 3º Promover donativos e subscrições em beneficio do fundo escolar. § 4º Solicitar informações dos juizes de paz, inspectores de quarteirão e vigarios afim de fazerem o arrolamento de que trata o § 1º. § 5º Promover organização de associações que se destinem a crear e a manter asylos da infancia. § 6º Promover o fornecimento de calçado e vestuário aos meninos pobres, appellando para os sentimentos phylantropicos dos seus conterraneos, afim de que elles possam frequentar as escolas.

Art. 7º. O conselho se reunirá, ao menos uma vez em cada semestre, no dia designado pelo inspector parochial e servirá do secretario o professor publico da parochia.³⁴²

Conforme estava disposto, eram amplas as atribuições desse Conselho, pois este não apenas zelava pelo atendimento escolar, mas também pelo “arrolamento” das crianças em idade escolar, pelo cumprimento da lei de obrigatoriedade escolar, pela arrecadação de donativos, fornecimento de calçado e de vestuário às crianças pobres.

³⁴¹ ACTO de 9 de Abril de 1884. Regulamento de Instrução Pública. Escola Normal. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³⁴² Ibid.

Esse zelo fiscalizador permaneceu contemplado no Regulamento de 1886, que, como o próprio nome indica, fazia o detalhamento do disposto no Decreto de 1884. Assim, o artigo 11 é esclarecedor no que tange às atribuições do Inspetor Geral, do Conselho Diretor e dos Delegados Literários quanto ao funcionamento das escolas públicas. O inspetor geral, como executor das prescrições regulamentares, assistia às sessões do Conselho Diretor, presidia a Congregação e os concursos dos professores do Liceu, inspecionava e concedia licença para a abertura de escolas primárias, indicava ao Presidente da Província delegados literários, professores de escolas efetivas. Além disso, também respondia pelos atos de remoção, suspensão e demissão dos docentes e dos funcionários do setor de instrução pública, enviando relatório sobre suas atividades à Presidência da Província, 30 dias antes da abertura dos trabalhos da Assembléia Legislativa.

Nessa disposição hierarquizada do poder disciplinar, o Conselho Diretor, composto pelo Bispo da Diocese, como presidente, pelos Presidentes da Relação do Distrito e da Câmara Municipal, como secretários, e de mais dois vogais, nomeados por 4 anos pelo Presidente da Província, tinha a função de aconselhar o Inspetor sobre graves questões do ensino e também a de reunir-se para tratar da demissão dos professores efetivos.

Os Delegados Literários tinham como atribuições, contribuir, com meios persuasivos, para a efetiva frequência escolar, bem como realizar visitas às escolas, nomear substitutos idôneos, dar atestados de frequência aos professores, informar trimestralmente à Inspeção Geral sobre a frequência e o aproveitamento dos alunos das escolas. Cabia-lhes, ainda, dar posse aos professores adjuntos, nomeados para as escolas do seu distrito, além de nomear examinadores para os exames do fim do ano e presidir esses exames, exercendo, enfim, todos os demais atos relativos à propagação e efetividade do ensino.³⁴³

³⁴³ “CAPITULO 3º. Da Direcção do Ensino. Art. 11º. – A direcção e a fiscalisação do ensino publico ficão á cargo de um Inspector Geral, de um Conselho Director e de Delegado Litterarios. §1º. – Ao Inspector Geral compete: 1º. – Executar a fazer executar este Regulamento. 2º. – Assistir as sessões do Conselho Director, presidir á Congregaçõ dos professores do Lyceu e aos concursos para provimento das escolas e das cadeiras do Lycêo. 3º. – Inspeccionar activamente por si e pelos Delegados Litterarios todas as escolas do ensino publico primario e conceder permissõ para abertura das escolas particulares. 4º. – Propôr ao Presidente da Provincia pessoas idôneas para Delegados Litterarios, professores das escolas effectivas e a remoção, suspensão do exercicio e demissõ d’esses funcçionarios. 5º. – Apresentar ao Presidente da Provincia a lista dos candidatos habilitados em concurso, na ordem de sua classificaçõ. 6º. – Enviar annualmente á Presidencia da Provincia, 30 dias antes do da abertura da sessõ ordinaria da Assembléa Provincial, um relatório circunstanciado de todas as occurrencias no serviço a seu cargo. §2º. – Ao Conselho Director, que será composto do Bispo da Diocese, como presidente, dos Presidentes da Relaçõ do Districto e da Camara Municipal da capital, como secretários, e de mais dous vogaes nomeados por 4 annos pelo Presidente da Provincia, compete: 1 – Reunir-se todas as vezes que o Inspector Geral o convidar para aconselhar sobre graves questões do ensino. 2 – Reunir-se para tratar da demissõ dos professores effectivos. §3º. – Aos Delegados Litterarios compete: 1 – Promover meios persuasivos a maior frequencia nas escolas do seu districto litterario. 2 – Visitar frequentes vezes essas escolas e nomear substitutos idôneos para os

Como podemos notar, o poder de inspecionar, longe de ser atribuição específica de alguém, funcionava em rede, com a função de fiscalizar distribuída e compartilhada pelos integrantes dos vários níveis e cargos do sistema disciplinar. Tratava-se de uma engrenagem que funcionava em redes que envolviam a escola, seus integrantes e também a sociedade em que a escola se localizava. É visível a posição do inspetor geral nessas relações de poder, que reunia as maiores responsabilidades, dentre elas, a de fornecer condições para a execução do regulamento, inspecionar, presidir e dirigir o andamento do atendimento escolar. Suas funções abrangiam também o sistema privado de ensino, pois a permissão para a abertura de escolas particulares e indicação de pessoas para ocuparem o cargo de delegados literários eram competência daquela autoridade. De sua atuação dependeria o bom funcionamento do sistema no sentido de ser observado, vigiado, esquadrinhado, conhecido e controlado.

O Conselho Diretor possibilitava a inserção de outros integrantes da sociedade na fiscalização e no controle do atendimento escolar goiano, pois era composto pelo Bispo da Diocese e pelos quadros da Câmara Municipal. Tratava-se dos exercícios de poderes temporal e espiritual associados na função de fiscalizar o funcionamento do atendimento escolar que, afinal, dizia respeito à toda a sociedade, representada no Conselho Diretor por aquelas autoridades. A função do Conselho era a de aconselhar, em caso de questões graves referentes à educação, e tratar de assuntos relacionados à demissão de professores. Não sem razão, tal tema passava pelo Conselho Diretor, pois ninguém melhor do que ele para acompanhar o desempenho dos docentes, porque tanto um como outro teriam “olhos ampliados” graças aos “olhos” dos católicos, dos paroquianos, dos cidadãos votantes e dos correligionários político-partidários. Nessa teia de informações trocadas, umas verídicas, outras não, havia a certeza de que era preciso ter cuidado e ser discreto, pois “matos têm olhos e paredes têm ouvidos”, como ensinava o antigo dito popular.

Ao Delegado Literário delegava-se a função de inspecionar o trabalho cotidiano com visitas sistemáticas, bem como resolver assuntos referentes à frequência escolar, à nomeação de substitutos para as aulas. Como se trata de poder de fiscalização que funcionava encadeadamente, cabia ao Delegado Literário informar ao Inspetor Geral dados sobre a

impedimentos temporarios dos professores, communicando essas nomeações á inspeccoria geral. 3 – Dar attestados de frequencia aos professores e adjuntos. 4 – Informar trimensalmente a inspeccoria geral sobre a frequencia e aproveitamento dos alumnos das escolas e sobre a exacção dos professores. 5 – Dar posse aos professores adjuntos nomeados para as escolas do seu districto, nomear examinadores para os exames do fim do anno, presidir a esses exames e exercer todos os demais actos conducentes a propagação e effectividade do ensino.” Cf. ACTO de 2 de Abril de 1886, reformando a Instrucção Publica da Provincia. Gabinete da Presidência. 1886. Regulamento da Instrução Publica. Typographia Perseverança de Tocantins & Aranha: Goyaz, 1886. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada, do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

frequência e o aproveitamento dos alunos e das alunas e sobre o desempenho dos mestres e das mestras. O artigo 17 do Regulamento de 1886 definia que “as circumscrições parochiaes constituirão districtos litterarios e serão providas de um Delegado Litterario e de um substituto”³⁴⁴, associando a função de delegado a uma distribuição espacial localizada mais próxima às escolas.

Instalava-se, com o setor de inspeção de ensino, um dos mecanismos do dispositivo disciplinar que Foucault chama de “vigilância hierárquica”. A rede de poderes, expressa na hierarquização de cargos, que iam do Presidente da Província, no alto, passando pelos inspetores gerais, até chegar aos inspetores auxiliares ou paroquiais, aos delegados literários e aos professores atravessava o espaço escolar e também a sociedade, pois a escola não se encontrava fora dela. Segundo esse autor, o exercício do poder disciplinar envolve um dispositivo que obriga “pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”.³⁴⁵

O funcionamento do poder se dá no jogo da vigilância hierarquizada, onde cada olhar, cada ação, cada palavra, cada gesto é objeto de esquadramento, conhecimento e controle daquela ação; “uma peça no funcionamento global do poder”.³⁴⁶ A experiência de escolarização de meninas e de meninos se dá em meio a esse jogo e é assujeitada a esse poder que normatiza, esquadra, classifica, controla e sanciona seus comportamentos no interior da escola e também fora dela. Enfim, que os assujeita ao seu modelo normativo de conduta e os transforma, de crianças, em alunas e em alunos educadas/os e civilizadas/os. A escola, entendida como espaço que “não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas)”³⁴⁷, mas

[...] para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele

³⁴⁴ ACTO de 2 de Abril de 1886, reformando a Instrução Publica da Provincia. Gabinete da Presidência. 1886. Regulamento da Instrução Publica. Typographia Perseverança de Tocantins & Aranha: Goyaz, 1886. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada, do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³⁴⁵ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 143.

³⁴⁶ Ibid., p. 144.

³⁴⁷ Ibid., loc. cit.

que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los.³⁴⁸

O serviço de inspeção de instrução pública funcionava, como já foi assinalado, a partir de uma rede de funções que estavam encadeadas e também hierarquizadas. Nesse sentido, longe de ser uma experiência presidida pela liberdade de criação e de atuação dos sujeitos nela envolvidos, a experiência de escolarização ocorreu dentro das prescrições regulamentares, sob o jugo dos mestres e das mestras e também dos inspetores escolares. Autoridade essa que os textos didáticos se incumbiam de legitimar, assim como a própria ação pedagógica cotidiana. Assim, por exemplo, exercícios escolares feitos pelos alunos de escolas de primeiras letras do sexo masculino do arraial de Corumbá, em 1841, e de Porto Imperial, de 1868, evidenciavam as estratégias do professor para assujeitar os alunos e as alunas à sua autoridade e a toda autoridade, consoante a lógica e a moral burguesas que referenciavam a conduta a ser buscada: “Quanto não ha prudência a honra e as riquezas são vantagens bem pouco seguras”; “Lenha verde mal se assende quem dorme muito pouco se aprende”; “Considera huma hora antes de fallar e um dia antes de promotter. Promessas aceleradas são comumente acompanhadas de arrependimento”; “Mais pode huma favoravel ventura do que um vigilante cuidado. Mais pode huma hora de felicidade do que um século de diligencia. Mais vence a evidencia de um destino do que a força de um discurso”.³⁴⁹

Em alguns fragmentos de um livro didático, sem data, em anexo no livro de Bretas, podemos notar a orientações dadas naquele sentido de assujeitamento. Em “Ligeiras noções sobre Moral e Educação Doméstica e etc, do Prof. Lima, da Escola Rural da Fazenda Caiana, Município de Ouro Fino”, registra-se a temática da autoridade para ser trabalhada em classe. No texto, a definição e a prescrição da conduta obediente: “O que é autoridade? Autoridade, é uma ou mais pessôas que exerça empregos públicos, e judiciários.” Em seguida: “Para que serve a autoridade? Serve para manter a ordem, castigar os que erram, dar conselhos aos ignorantes, e trazer o pôvo em união, sinceridade, amor, verdade e justiça.”³⁵⁰

³⁴⁸ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 144.

³⁴⁹ COLEÇÃO de escrita dos alunos da aula pública de Corumbá, de 1841 e de Porto Imperial, de 1868. Cf. ABREU, Sandra Elaine Aires de. O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/SP, n. 18, p. 24, set./dez. 2008. Disponível em <www.sbhe.org.br/novo/RBHE18.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2010.

³⁵⁰ LIVRO DIDÁTICO. “Ligeiras noções sobre Moral e Educação Doméstica e etc, do Prof. Lima, da Escola Rural da Fazenda Caiana, Município de Ouro Fino” In: BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFMG, 1991, p. 624. (Coleção Documentos Goianos, 21).

Trata-se de prescrição, sob a forma de ensinamento, que mobiliza um saber autorizado, como o/a mestre/a e o inspetor escolar, que conferia autoridade a quem o exerce. Na autorização estabelecida, a legitimidade do exercício da autoridade: manter a ordem, castigar os que erram, trazer o povo em união, amor, verdade e justiça. O exercício, enfim, do poder assentado e legitimado pelo saber.

Na lição, que ensinava as meninas e os meninos a serem obedientes, as referências às autoridades do pai de família, do professor e do inspetor: “Um pae de familia é autoridade? Sim é. De quem é ele autoridade? Ele é autoridade, de sua casa, esposa e filhos, pois só á ele cabem os direitos, de corrigil-os, deteminal-os quaisquer trabalhos, castigar, etc.”³⁵¹ Ao distinguir os níveis do exercício de autoridade, mas sem desautorizar nenhum deles, o manual constrói a verdade acerca dos que são autoridades e dos saberes que os legitimam como tais. Nessa disposição juízes, promotores, delegados de polícia, policiais, pais de famílias, dos inspetores escolares e dos professores encontram-se investidos de autoridade e localizados como sujeitos autorizados, construção operada pela repetição cotidiana do refrão:

O professor é autoridade?
É sim senhor.
E um inspetor escolar é autoridade?
É sim senhor.
Para que serve um inspetor escolar?
Serve para fiscalizar as escolas, se estão em Progresso ou não, corrigir as faltas do professor e etc.
Só estas cousas cabem ao inspector?
Não senhor.
Qual é mais?
Ao inspector cabe, fazer qualquer pedido á autoridade superior, em pról d’aquele estabelecimento de ensino que ele vem, e julgar necessário ao seu progresso.
Qual é a obrigação do menino para com as autoridades?
É respeit-al-os estrictamente, e cumprir ordens.
E das pessoas inferiores em gráo?
Deve respeit-al-os igualmente, com toda sinceridade e moral, para que assim dê á nós meninos, o exemplo.³⁵²

Podemos perceber que, pela leitura do livro didático, meninos e meninas eram treinados/as para respeitar e a obedecer às autoridades, principalmente aquelas próximas de seu cotidiano: professores, pais e inspetores. Em suma, todas as relações escolares

³⁵¹ BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 626. (Coleção Documentos Goianos, 21).

³⁵² LIVRO DIDÁTICO. “Ligeiras noções sobre Moral e Educação Doméstica e etc, do Prof. Lima, da Escola Rural da Fazenda Caiana, Município de Ouro Fino” In: BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 626. (Coleção Documentos Goianos, 21).

convergiam para o pleno funcionamento da vigilância hierarquizada e seus efeitos na produção de alunos e de alunas educados/as, polidos/as, civilizados/as.

Atribuía-se, no texto didático, ao/à professor/a, “os direitos d’um pae de família”, pois, afinal também era eleita quem deveria “velar pela moral, de seus alunos, vedando-os dos males, e trazendo-os na verdadeira trilha da Santa senda do bem; da juventude estudiana sobre sua direção.”³⁵³ Nessa construção, a significação da escola como continuidade do lar e do/a mestre/a como um/a segundo/a pai/mãe. Esta significação torna-se mais visível ante o objetivo do ensino de “prendas domésticas” nos currículos das escolas femininas. À escola, como mediadora na passagem da vida infantil para a adulta, cabia oferecer uma formação que preparasse as alunas e os alunos para o posterior desempenho como mães/pais de família. No caso das meninas, o manual ensinava-lhes o que seria “um lar”:

Que é lar?

Lar vem de largeira-pedra de fogão, aos antigos hoje o consideramos essa palavra, á casa dos nossos paes ou a nossa quando a possuimos:

Que é trabalhos manuaes?

Por trabalhos manuaes se comprehende todos os serviços que são confeccionados com as mãos e dedos.

Que é serviços domésticos?

Comprehende-se todos serviços do interior da Casa, como sejam quintaes hortas e etc.

E não há outro exemplo?

Sim há: costuras, bordar, etc. etc. etc.

Que é cultivar?

Cultivar quer dizer plantar zelar-se etc.

De que vivem as Senhoras deste meio?

Vivem dos trabalhos domesticos.

E quaes são estes trabalhos?

São: costuras, fabricas de queijos, requeijões, teceloas e etc.³⁵⁴

Não há como negar que o livro didático, como recurso discursivo utilizado no cotidiano escolar, integrava a engrenagem da escola como tecnologia do gênero, produtora dos efeitos de masculino/feminino nos corpos e nos comportamentos de seus alunos e de suas alunas. Através de todo um aparato discursivo, como legislação, relatórios, mapas, livros didáticos e as demais estratégias e técnicas empregadas no interior das salas de aula, a escolarização produzia “corpos dóceis”. Corpos, enfim, que eram domesticados segundo a lógica de um sistema binário naturalizado graças ao funcionamento do poder disciplinar.

³⁵³ BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 629. (Coleção Documentos Goianos, 21).

³⁵⁴ *Ibid.*, p. 631-632.

Poder, este, que atravessa o tecido social, horizontal e verticalmente, tal como definido por Foucault:

O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um “chefe”, é o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico”.³⁵⁵

A perspectiva da escola como tecnologia de gênero permite-nos afirmar que a experiência de escolarização de meninas e de meninos ocorreu sob a lógica da partilha binária. A escola primária da Província de Goiás do século XIX foi espaço forjador de hábitos e de modos de pensar e de agir, espaço modelador de corpos e de comportamentos sexualmente diferenciados. A experiência de escolarização foi pensada e também presidida pelo dispositivo da vigilância hierárquica, revelada em sua operacionalidade pelas inúmeras estratégias de controle e de fiscalização a que esteve constrangida e submetida.

³⁵⁵ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 148.

CAPÍTULO 5

ESCOLA E PODER DISCIPLINAR: A NORMALIZAÇÃO DAS CONDUTAS

5.1 A Obrigatoriedade escolar

Ao longo do exercício de pesquisa, no rastreamento que fizemos acerca da experiência de escolarização de meninas e de meninos, percebemos a força das representações sociais de gênero na construção do feminino e do masculino. Esta se deu por meio de processo educacional que fez uso de diferentes estratégias e técnicas discursivas, de forma a modelar corpos educados, disciplinados, civilizados e diferenciados, segundo o sistema sexo-gênero. As ações pedagógicas e disciplinares desenvolvidas no cotidiano escolar encontravam-se orientadas por um aparato normativo que regulamentava o exercício da instrução pública na província, com suas prescrições sobre a formação escolar, seus objetivos, suas metas, seus princípios e suas finalidades, sobre as atribuições dos docentes, dos discentes e dos inspetores de ensino, sobre os deveres dos pais quanto à exigência da obrigatoriedade escolar, e sobre os procedimentos dos docentes não apenas no que se refere aos métodos de ensino, mas também às formas de avaliação e registro do desempenho escolar, de matrícula e de frequência dos alunos e das alunas. Havia, assim, um sistema de vigilância hierarquizada em que os docentes vigiavam seus/suas alunos/as, estes/as também se auto-vigiavam e vigiavam os/as colegas e seus mestres e suas mestras que eram, igualmente, objeto de auto-vigilância e de vigilância de seus pares, dos inspetores escolares, das autoridades e da sociedade em geral.

Assegurar a formação intelectual, moral e religiosa aos discentes, pautada no “destino” para as meninas e nas “possibilidades” para os meninos, compreendia objetivo central do atendimento escolar proporcionado pelo Estado, e uma das garantias desse propósito repousava menos no desempenho dos mestres e das mestras e mais na vigilância e no controle exercidos pelos inspetores. Tanto empenho no sentido de normalizar a conduta não apenas dos discentes, mas também dos docentes, aponta-nos para a importância dada à educação formal no projeto político de modernização do país e de construção da nação da qual a Província de Goiás não estava excluída. Assim é que, em 1845, para José de Assis Mascarenhas, presidente da Província,

[...] a instrução he o ponto de partida, e a base, em que deve assentar o edificio social, não fallo só da instrução, que se costuma á dar nas escólas, ler, escrever, contar, doutrina Christã; demais alguma cousa se precisa, he necessario inspirar aos meninos os principios de Moral, o amor ao trabálho, o horror preguiça, para a qual tanto nos atrahê a espantosa fecundidade deste sòlo abençoado. Quem não ha de pronunciar com respeito, e gratidaõ os nomes illustres, e immortaes de Pestalozzi, Fellenberg, Bell, e Lancastre!! Hum povo illustrado facilmente se governa, e he bem difficil, senao impossivel opprimil-o”: hum Escriptor diz mui judiciosamente, que hum dos maiores, e mais importantes beneficios, que se podem fazer aos homens, e em especial á classe popular, he inspirar lhes o amor ao trabalho: grandes são sem duvida os males, que resultaõ da ociosidade: o trabalho fixa, e ao mesmo tempo intretêm a inquieta actividade do homem, regulando a, e desviando a de perigosos extravios, e excessos.

Ao falar para a sociedade goiana, principalmente para a “classe popular”, vista como potencialmente perigosa e reconhecidamente preguiçosa porque sem instrução, o presidente ressaltou a importância da educação naquele projeto, daí as ênfases dadas ao “ponto de partida”, “base” para “assentar o edifício social”³⁵⁷ que requeria não apenas instrução, mas também a dimensão moral, o amor ao trabalho, o horror à preguiça. E, sobretudo, porque, em tese, a escola seria o lugar onde ocorreria o processo de normalização, de disciplinarização da conduta, transformando os/as rudes goianos e goianas em pessoas educadas, civilizadas, disciplinadas. Afinal, como ele sublinhou, “hum povo illustrado facilmente se governa, e he bem difficil, senao impossivel opprimil-o”!

Um silêncio atravessa, porém, a tessitura do discurso: a ausência da referência ao segmento feminino do “edifício social”. As palavras escolhidas foram “aos meninos”, “hum povo”, “aos homens” reconhecidos, socialmente, como os responsáveis pela construção do progresso e da nação. Nas palavras esquecidas, o ato que, segundo Orlandi, pode ser chamado de esquecimento ideológico advindo da instância do inconsciente e que faz com que se esqueça “o que foi dito antes, por alguém, em outro lugar”.³⁵⁸ Nesse caso, ao invés de fazer referências também “às meninas”, “às mulheres”, pois elas estavam igualmente presentes nas escolas e na sociedade goianas, exercia-se uma política de silêncio que apagava e proibia sentidos possíveis, ao produzir outros efeitos, dentre eles, o da invisibilidade e o da dominação masculina, com o feminino negado, subsumido no masculino. Assim, os sentidos passam a ser domesticados dentro da monofonia da linguagem masculina, isto é, dentro do que Showalter chamou de “ditadura do discurso patriarcal”.³⁵⁹ Em enfrentamento a esse mecanismo impositivo da linguagem, vamos, ao longo do capítulo, quebrar os silêncios, lembrar os esquecimentos, percorrer a “zona selvagem”, ou seja, “tornar visível o invisível, fazer o silêncio falar”,³⁶⁰ prática que, como foi proposto por esta autora, nos permite elucidar

³⁵⁶ RELATORIO que a Assembléia Legislativa de Goiás apresentou na sessão ordinária de 1845 o exmo. Presidente da mesma Província Dr. José de Assis Mascarenhas. Goyaz. Typographia Provincial 1845, p. 07. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1845-1849. Goiânia: UCG, 1996, p. 17. v. 4.

³⁵⁷ Ibid, loc., cit.

³⁵⁸ ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 35.

³⁵⁹ SHOWALTER, Elaine. A Crítica Feminista no Território Selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p. 36.

³⁶⁰ Ibid., p. 49.

o lugar do “feminino” e a dinâmica do sistema sexo/gênero operando na experiência de escolarização.

A correlação existente entre a experiência de escolarização, a domesticação de corpos e o processo de normalização sexualizada das condutas segundo o ethos civilizatório repousava no conjunto normativo e também no esquadramento do exercício docente, de modo que, ao exercer o controle sobre a conduta dos mestres e das mestras, exercia-se, ao mesmo tempo, o controle sobre a conduta de seus alunos e de suas alunas. Assim, as normas e a engrenagem do poder disciplinar, mais do que a ação mesma dos inspetores escolares, atuavam como uma “tecnologia positiva do poder, um conjunto de táticas, um mecanismo estratégico a partir do qual se efetivam relações de poder”,³⁶¹ incidindo sobre os corpos, os comportamentos e as relações sociais no interior da escola e também fora dela.

Com efeito, como foi apontado no relatório do presidente Mascarenhas, suas palavras denunciam a existência de um aparelho discursivo de controle sobre a conduta de alunas e de alunos, bem como de seus mestres e suas mestras. Obedecer aos princípios morais, com o investimento do corpo e da vontade para o trabalho e não para a preguiça e a ociosidade, é orientação que acena para a produção do corpo útil ao aparelho disciplinar, produzido para atender às necessidades e interesses do projeto político de progresso material e moral do país e da província. Afinal, um povo instruído, disciplinado e civilizado seria um povo útil, apto para o trabalho, facilmente governável porque obediente às leis e regras morais da sociedade. Trata-se de um corpo qualificado, trabalhado detalhadamente, com fins de produção de um cidadão e de uma cidadã saudáveis e úteis aos interesses do Estado e da sociedade moderna e civilizada que se tinha em vista construir, sobretudo via escolarização de sua população.

Todavia não havia ainda uma idéia amplamente consensual e disseminada quanto à importância da educação na província. Não obstante a existência de crianças na faixa etária de escolarização, muitas delas permaneciam fora da escola, principalmente as meninas. Havia uma recusa, um receio, um desinteresse, e mesmo uma resistência dos pais em encaminhar seus filhos e suas filhas às escolas. Embora quantitativo destas fosse ainda pequeno, mesmo assim ocorria não apenas uma inexpressiva matrícula como também uma grande defasagem entre matrícula e frequência de alunos/as. O atendimento escolar apresentava-se, assim, precário e rarefeito pela falta de alunos/as, de mestres e de mestras qualificados para o exercício da docência.

³⁶¹ FONSECA, Márcio Alves da. *Foucault e o Direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002, p. 155-156.

A adoção da obrigatoriedade escolar foi uma recurso legal imposto com vistas a modificar a cultura familiar no que se refere à educação de seus filhos e filhas, no entanto se mostrou inoperante. Afinal, não se mudam valores arraigados por força de leis e nem de um momento para outro. Na engenharia do poder que projetou e norteou o atendimento escolar na província, a adoção daqueles mecanismos legais para promover o acesso e a frequência escolar esbarrou na resistência cultural daquela sociedade que ainda não priorizava a escolarização como principal dever dos pais para com seus filhos. Coerente com a Carta Magna, que anunciava os princípios gerais dessa obrigação, a lei provincial de 1835, em seu artigo 10º., estabelecia que a “obrigação imposta no Art. precedente aos Pais de famílias, começa desde cinco annos até oito de idade dos meninos; mas estende-se aos que actualmente tiverem quatorze annos”.³⁶² Entre o prescrito e o vivido há sempre distanciamentos, recusas, criações e negociações como foi o caso do cumprimento dessa exigência legal na província e no Império em geral.

Segundo Veiga, tal compreensão da obrigatoriedade escolar para essa faixa etária teria permanecido até 1870 quando a idade prevista para tal exigência “oscilava de um mínimo de 7 a 8 anos até um máximo de 12 a 14 anos”.³⁶³ Nessa mesma época, foram criadas escolas noturnas para maiores de 14 anos, de modo a atender aqueles jovens adolescentes com faixa etária além daquela prevista para o acesso ao ensino diurno. Desse esforço de inclusão, por força do dispositivo da obrigatoriedade escolar, estavam, porém, excluídas as meninas e jovens. Segundo aquela autora,

É possível apontar algumas medidas para o conjunto dessas modalidades de ensino, embora adotadas em diferentes momentos. Até as décadas de 1870 e 1880, por exemplo, a frequência era obrigatória apenas para meninos (Minas Gerais, 1835; Mato Grosso, 1837; Rio de Janeiro, 1854, seguindo-se outras províncias). Os pais ou responsáveis que não cumprissem a determinação eram advertidos ou multados – o que raramente ocorria devido à pobreza da população. Só mais tarde a obrigatoriedade se estendeu também às meninas.³⁶⁴

Certamente em razão da “pobreza da população”, e ainda de sua cultura em relação à importância da escolarização dos meninos e das meninas, esta vista ainda como de menos

³⁶² GOIÁS. Lei n. 13. Primeira Lei Goiana de Instrução Pública. 1835. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³⁶³ VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 161.

³⁶⁴ VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 161.

importância, o cumprimento da lei não se deu, independentemente das ameaças de multa e de repreensão. Assim, o quantitativo dos alunos e das alunas matriculados/as foi sempre menor do que o esperado pelas autoridades e esteve aquém dos interesses da província e do quantitativo da população na faixa etária de escolarização. Como foi assinalado, a obrigatoriedade escolar, por si só, revelava-se incapaz de romper com práticas arraigadas, dentre elas a que conferia pouca importância à escolarização dos meninos e, principalmente, das meninas, ou a que significava a escola como um lugar perigoso. Todavia, o zelo regulamentar das autoridades governamentais respondia pela sistemática promulgação de leis sobre instrução pública e, nessas, a reafirmação da obrigatoriedade escolar parece conferir às leis e normas o poder mágico de modificar o precário quadro de atendimento escolar da província. Assim, é que em 1862, nova reforma naquele setor estabelecia que:

4°. O ensino da provincia será obrigatorio dentro de um circulo de um quarto de legua da escola.

5°. Os paes, tutores, curadores e protectores quando não mandarem a escola os meninos maiores de 6 annos, que tiverem em sua companhia, soffrerão uma multa de 10 a 40\$000 réis, e o duplo na reincidencia, applicada pelo inspector geral na capital, e pelos inspectores parochiaes, nas freguezias.

6°. Estas multas serão cobradas administrativamente pelos collectores, em vista das participações officiaes dos inspectores, e constituirão renda da provincia.

7°. Para que o pae, tutor, curador e protector seja aliviado da multa deve recorrer ao presidente da provincia, provando com certificado de qualquer instituidor particular que tenha autorisação para ensinar, que o menino tem recebido instrucção.

8°. Trinta faltas não justificadas dos alumnos durante o anno, sujeitão os paes, tutores e curadores á multa do art. 5°.

9°. Os professores são obrigados a enviar de 3 em 3 mezes, ao inspector geral, na capital, e aos inspectores parochiaes nas freguezias, a relação das faltas dadas pelos alumnos, em vista das quaes serão applicadas as multas, observando-se a respeito d'ellas o que dispõe o art. 6°.

10°. Assim se cumprirá, ficando revogadas quaesquer disposições em contrario.

Fação-se as necessarias communicações.

Palácio do Governo de Goyaz 8 de janeiro de 1862.

José Martins Pereira d'Alencastre.³⁶⁵

No dispositivo legal, não apenas os docentes, mas também as famílias eram intimadas a agir no sentido de que as crianças fossem matriculadas e, principalmente, que frequentassem

³⁶⁵ ACTO de 8 de Janeiro de 1862. Declarando obrigatório o ensino primario de 1862. Collecção das Leis da Provincia de Goiás. Tomo 28. 1862. Parte 4. Actos e Instrucções. N. 26. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

as aulas. O desequilíbrio entre matrícula e frequência era problema não apenas dos mestres, das mestras e das autoridades governamentais mas também das famílias. O sistema de vigilância, controle e punição explicitava-se nessa legislação de 1862, haja vista as obrigações e punições estabelecidas para os pais de famílias, tutores, curadores ou protetores.

Os enunciados presentes na lei da obrigatoriedade operavam como uma peça da tecnologia do poder disciplinar, que tinha em vista observar, inspecionar, controlar e punir, de modo a normalizar a conduta das famílias segundo o padrão civilizado e disciplinado da ordem social vigente no Império e na Província. A reprovação dos comportamentos indesejados – o não envio dos filhos e das filhas, em idade escolar, para os estabelecimentos de ensino, a não vigilância dos pais sobre a frequência escolar dos filhos, – e a valorização dos esperados era técnica simples da economia do poder disciplinar. Tratava-se, portanto, de mecanismo operacional, definido por Foucault como sanção normalizadora e produtora de comportamentos homogêneos. Nas palavras do filósofo, a sanção normalizadora é

“toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora.”³⁶⁶

Sob tal lógica, as multas impingidas aos pais de famílias que não cumprissem sua obrigação de enviar os seus filhos e suas filhas às escolas e de acompanhar a frequência deles, embora raramente aplicadas, funcionavam no sentido de se obter a sanção normalizadora, pois acabariam por quebrar resistências e construir outra cultura social e familiar mais voltada para a importância da escolarização de meninas e de meninos. A escola foi, assim, ao lado de seus dispositivos legais, o espaço privilegiado para o exercício desse poder disciplinar que transforma corpos humanos em corpos de meninas e de meninos, de alunas e de alunos, que produz a conduta normalizada, localizada na história.

A modelagem de alunas e de alunos foi processada na experiência de escolarização, que se deu atravessada por dispositivos disciplinares de vigilância e de controle, constitutivos do poder que presidia as práticas e as relações ali estabelecidas. A sala de aula (objeto de

³⁶⁶ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 149.

intervenção e de controle do poder disciplinar) era, assim, local de aprendizagem dos conteúdos curriculares, de hábitos, de atitudes e de habilidades demarcadas pela lógica sexista estruturadora dos saberes e das relações sociais. Não apenas o docente, mas também outros observadores – o pai, o tutor, o curador, o protetor, o coletor, o vigário e os inspetores – encontravam-se envolvidos no atendimento escolar. E não sem razão, pois a sanção normalizadora pressupunha, conforme já aferimos, a observação/vigilância e o controle permanentes, múltiplos e hierarquizados.

É, portanto, por meio da experiência de escolarização que foi possível perceber a operacionalidade do poder disciplinar cujo propósito era o de produzir “corpos dóceis”, corpos educados e domesticados segundo a lógica da partilha de gênero e de civilização capitalista burguesa. Significativo desses propósitos e fundamentos, o Regulamento de Instrução Pública, de 9 de abril de 1884, o mesmo de instalação da primeira Escola Normal, definia as condições de funcionamento da escola que requeria, como condição primeira, a obrigatoriedade escolar:

Secção 2^a.

Do ensino obrigatorio.

Art. 44º Todos os meninos de 7 á 13 annos sendo do sexo masculino e de 6 á 11 annos sendo do sexo feminino serão obrigados á frequentarem as escolas afim de aprenderem as seguintes materias:

Instrucção moral e religiosa.

Leitura e escripta.

As quatro operações de arithmetica sobre numeros inteiros e o systema legal de pezos e medidas.

Art. 45º Os Paes, tutores e quaesquer pessoas que tenham sob sua guarda meninos na idade escolar, assim com os proprietarios de estabelecimentos ruraes que os tenham á seo serviço são obrigados á inscreve-los em algumas escolas publica ou particular ou á dar-lhes o ensino em domicilio.

Exceptuão-se d' esta obrigação.

1º Os meninos já habilitados nas matérias do ensino obrigatório.

2º Os incapazes physica ou moralmente.

3º Os indigentes, salvo si forem auxiliados pelo fundo escolar.

Art. 46º O inspector geral determinará a epoca em que o inspector parochial e os outros membros do conselho deverão proceder ao arrolamento dos meninos, expedindo instrucções adequadas. Neste arrolamento serão comprehendidos sómente os meninos não matriculados nas escolas publicas, ou particulares, aquelles que não receberem o ensino em domicilio e os não exceptuados nos ns. 1 e 2 do artigo 45.

Art. 47º Depois de observadas as disposições dos §§ 1, 2 e 4º. da art. 6º. os membros do conselho parochial intimarão as pessoas de nos trata o art. 45 para em prazo marcado inscreverem os meninos que secolas e obrigal-os á frequencia.

Art. 48º A'quelles que não obedecerem a esta intimação será imposta a multa de 10\$ á 20\$000 ou as penas de desobediencia do art. 218 do cod. crim.

Art. 49º A' penas e multas iguaes ficão sujeitas as mesmas pessoas que tem sob sua guarda alumnos sujeitos ao ensino obrigatorio, se estes faltarem á escola por quinze dias consecutivos ou intercaladamente, sem motivo justificado.

Art. 50º Para esse fim os professores publicos e particulares subvencionados apresentarão ao inspector parochial mappas mensaes da frequencia d'esses alumnos, ficando na falta sugeitos á multa de 10\$ a 20\$000 réis.

Em multa igual incorrerão os professores de escolas particulares que não á este respeito as informações que lhes forem exigidas.

Art. 51º A obrigação do ensino não comprehenderá as crianças residentes em uma distancia da escola superior á 2 kilometros sendo do sexo masculino, e a 1k sendo do sexo feminino.

Art. 52º Publicado este regulamento serão executadas as disposições desta secção primeiramente ao município da capital, e mais tarde em outros municipios, proporcionalmente ao fundo escolar.³⁶⁷

Os enunciados em torno da obrigatoriedade escolar, embora comuns no que concernia à exigência legal de frequência escolar para meninos e meninas, demarcavam algumas diferenciações de gênero e de região, já que livrava meninos e meninas de áreas rurais distanciadas das escolas urbanas da obrigatoriedade escolar, ao invés de criar naquelas áreas escolas para eles. Também no que concernia à idade das meninas, estas eram discriminadas em relação aos meninos, pois, enquanto estes eram atendidos nas escolas dos 7 aos 13 anos, as meninas só tinham direito a atendimento dos 6 aos 11 anos. Nessa diferença, aparentemente insignificante, de apenas um ano na faixa de ingresso e de dois na de saída, não há como não identificar a presença da lógica sexista presidindo tal ordenamento. Assim, o sexo feminino, já que visto como mais frágil, requeria do poder público mais atenção e cuidados, daí o ingresso e a saída das meninas mais cedo da escola, para que fossem colocadas logo sob os cuidados da família e encaminhadas ao matrimônio logo que chegassem à adolescência.

Tal orientação encontra-se presente também na criação das escolas masculinas e femininas. Meninas eram obrigadas a caminhar até 1 quilômetro até a escola, enquanto os meninos poderiam percorrer até 2 quilômetros, ou seja, suas escolas poderiam estar localizadas mais distante de suas casas, porque, supostamente, eram mais independentes, fortes e destemidos. Nessa orientação, a experiência de escolarização, pautada na inferioridade física do sexo feminino, afirmava/reafirmava a partilha desigual de gênero.

³⁶⁷ ACTO de 9 de Abril de 1884. Regulamento de Instrução Pública. Escola Normal. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

O discurso da obrigatoriedade escolar, ao dispor sobre as responsabilidades e obrigações dos pais, dos tutores, dos responsáveis, dos professores e dos inspetores quanto ao atendimento escola de meninos e de meninas, igualmente estabelecia quem dela deveria ficar de fora: os meninos já habilitados, os meninos incapazes, física e moralmente, assim como os indigentes, que não fossem auxiliados pelo fundo escolar. E as meninas? Não eram sequer nomeadas por estas disposições. Nesse silêncio, a evidência da lógica sexista e da dominação masculina que lhes negava o lugar e a posição de sujeitos.

Não obstante a pressão do dispositivo legal, ele não foi cumprido, não somente em Goiás, mas também em outras províncias, como a de Minas Gerais. Segundo Muniz, em estudo sobre a escolarização de meninas e meninos da província mineira, o dispositivo da obrigatoriedade escolar

[...] é focado na referida matéria sob a mesma perspectiva legalista das autoridades governamentais, ou seja, a de se pretender superar o problema da exclusão social e escolar por força do disposto em lei. Embora objeto de prescrição legal, tal medida, desde sua criação, já estava fadada ao descumprimento, mesmo que sobre os infratores pesasse a responsabilidade de arcar com o ônus da penalidade imposta: multa e, em alguns casos, prisão. Aliás, essas duas possibilidades raramente se efetivaram, principalmente pela sua inexecutabilidade. Afinal, como aplicar tais penalidades a pais/mães de família que mal conseguiam prover seus filhos do mínimo necessário para sua sobrevivência?³⁶⁸

Na leitura daquela historiadora, o fato de não terem “sido sequer mencionadas na prescrição relativa à obrigatoriedade escolar revela como se engendra a invisibilidade da presença das mulheres/meninas na cena pública”. Trata-se de situação de invisibilidade operada, inclusive, por práticas de silenciamento, de exclusão do discurso legal e de negação das meninas/mulheres no uso do masculino genérico.³⁶⁹ Ainda para Muniz,

[...] embora não mais excluídas das escolas de primeiras letras da Província, pelo menos do ponto de vista da lei, as meninas foram ostensivamente ignoradas quanto à obrigatoriedade escolar, apesar de sua idêntica condição de alunas. Tratava-se, sem dúvida, de exigência que dizia respeito

³⁶⁸ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: História e Educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB, FINATEC, 2003, p. 247-248.

³⁶⁹ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: História e Educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB, FINATEC, 2003, p. 249.

precisamente aos meninos, cuja alfabetização revestia-se de maior importância social do que a das meninas.³⁷⁰

Tal como em Minas, também dos textos das leis sobre instrução pública na Província de Goiás emanavam noções sexistas e generalizadas sobre a obrigatoriedade escolar, haja vista as imposições legais que compeliavam meninas a estudarem dentro de idade delimitada, a frequentarem as escolas próximas de suas residências, a terem acesso apenas ao ensino primário, a terem uma formação escolar diferenciada da proporcionada aos meninos, com a inclusão nos currículos das escolas femininas do ensino das “prezadas domésticas” e/ou trabalhos d’agulha. Também eram desses mesmos textos que provinham o silenciamento e a exclusão na linguagem, naturalizando construtos sociais e históricos acerca da fragilidade e da inferioridade do feminino diante do masculino.

As prescrições da obrigatoriedade escolar não se restringiram a definir atribuições e punições para os pais de família, os docentes e os inspetores de ensino, mas envolviam também o enquadramento do tempo escolar. Desde as primeiras leis de instrução pública, o tempo escolar foi vigiado, controlado, esquadrihado e disciplinado. Nos regulamentos sobre instrução pública, o ordenamento racional do tempo escolar, com a previsão dos dias e das horas de estudo e de descanso, do calendário escolar, das festividades e das férias. O controle do uso desse tempo incluía a definição de como seria usado, daí a definição também dos métodos de ensino, do material escolar, das formas de avaliação, dos procedimentos disciplinares, dos modos de se proceder ao registro de atas, relatórios e mapas de matrícula e de frequência. Além disso, também os regimes de funcionamento das escolas, das modalidades de atendimento escolar e das regras para concursos para provimento de cadeiras. A garantia do cumprimento dessas prescrições estava reforçada por uma política de punição e castigos que deveriam os professores aplicarem a seus alunos e alunas, tal como foi estipulado no art. 25º da primeira lei de instrução pública goiana, n. 13, de 1835:

Art. 25º. O Governo dará os Regulamentos necessários para a plena execução desta Lei; e nelles marcará também os dias de estudo, as horas de cada lição, os suetos, e férias, que nunca poderão exceder á quinze dias, nem ser mais de duas vezes no anno; o tempo, e methodo dos exames públicos, o regumem, a policia nas Escolas, a maneira dos concursos, que deverão sempre ter lugar para provimento das cadeiras, e os castigos, que devem os

³⁷⁰ Ibid., p. 250.

Professores aplicar aos Alumnos; devendo o Governo fazer apresentar os ditos Regulamentos a Assembléa Legislativa Provincial.³⁷¹

O esquadramento do tempo escolar, do modo a exercer o controle sobre ele, era indispensável ao funcionamento das escolas e à operacionalidade do poder disciplinar. Assim, os regulamentos estabeleciam objetivamente os horários de funcionamento e de fechamento das escolas, os dias de sueto,³⁷² o regime das aulas e o período escolar. Tal procedimento foi adotado ao longo do século XIX, pois em regulamento de 1884, relativo ao funcionamento da Escola Normal, as deliberações sobre o calendário e o regime escolar foram praticamente aquelas dos anteriores:

Art. 36º Serão feriados nas escolas

1º Os domingos, dias santos de guarda e as quintas feiras quando na semana não houver dias santos.

2º Os de luto nacional declarados pelo governo.

3º Os da semana santa até a ultima oitava da paschoa.

Art. 41º Funcionarão as escolas em duas secções do dia, um das 9 e meia horas ao meio dia, e outra de 1 e meia hora às 3.³⁷³

Tal racionalidade no uso do tempo escolar possibilitava um maior controle não apenas por parte dos docentes e das autoridades educacionais, mas também pelas famílias. Ao prescrever para as famílias a responsabilidade de encaminhar e acompanhar seus filhos e suas filhas nas escolas, bem como a estes a frequentar as aulas, desenvolvidas segundo o calendário escolar, a prescrição legal funcionava como “penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares”.³⁷⁴ Como peça da engrenagem do poder disciplinar, a vigilância e o controle sobre o tempo e a ação escolares atuavam no sentido da domesticação dos corpos e da produção da conduta educada e civilizada.

As cesuras do tempo, a obrigação de ocupações determinadas em tempos determinados, a disposição em ciclos de repetição revelam-se como regras de controle

³⁷¹ GOIÁS. Lei n. 13. Primeira Lei Goiana de Instrução Pública. 1835. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³⁷² Segundo o Dicionário da Língua Brasileira, o sueto era “dia feriado nas aulas”. Cf. PINTO, Luis Maria da Silva. *Dicionário da Língua Brasileira*. 1832. Goiânia, Sociedade Goiana de Cultura, Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central, Centro de Cultura Goiana, 1996.

³⁷³ ACTO de 9 de Abril de 1884. Regulamento de Instrução Pública. Escola Normal. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³⁷⁴ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 153.

disciplinar do tempo de modo a produzir “corpos dóceis”, “corpos úteis” ao aparelho disciplinar. De acordo com Foucault,

O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar.³⁷⁵

Nesse tempo disciplinar, em que se encontravam regulados e organizados os dias, as horas e os meses de estudo, com seus períodos de trabalho e de férias, com seus métodos de avaliação, com suas práticas pedagógicas cotidianas, com seu tempo de avaliação de aprendizagem e de registro delas, evidenciava-se a operacionalidade do poder que atravessava a experiência de escolarização. Tais mecanismos de modelagem e de domesticação de corpos, presentes na experiência de escolarização de meninas e de meninos, abarcavam não somente aqueles e aquelas, mas todos os envolvidos, direta e indiretamente, no processo educativo. Não por acaso, a escola foi significada àquele momento como mola mestra, propulsora do progresso e da civilização.

No esforço em tornar cada vez mais eficiente o controle sobre o tempo escolar, o regulamento de 1887 definiu os novos instrumentos de controle, determinando o registro de frequência dos docentes em livro de ponto específico e também o dos discentes, em livro de ponto diário. O controle da presença diária dos alunos e das alunas na escola era feito pelos/as mestre/as, e este controle da frequência era fiscalizado pelos inspetores escolares, sob a lógica, portanto, da vigilância hierarquizada. Os docentes tinham a obrigatoriedade de, trimensalmente, encaminhar os diários de frequência aos Delegados Literários que conferiam, junto com os inspetores, a frequência dos discentes e também dos docentes. No regulamento, em 1887, definia, em seu artigo 22, que as escolas “funcionarão das 9 horas da manhã as duas da tarde, em uma só sessão”.³⁷⁶ As formas de controle sobre a frequência permaneceram as mesmas.

As regras para controlar o tempo escolar de modo a disciplinar os discentes e os docentes, segundo a lógica do tempo capitalista do trabalho, com efeito, estiveram presentes

³⁷⁵ Ibid., p. 129.

³⁷⁶ ACTO de 11 de Fevereiro de 1887, redando Regulamento para a Instrução primaria da Provincia. Regulamento para Instrucção Primária da Provincia de Goyaz. Goyaz: Typographia Provincial, 1887. Arquivo da sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

nos diversos regulamentos sobre instrução pública, particularmente a partir da segunda metade do século XIX, quando houve uma reiteração da importância da escolarização e da exigência de que ela se tornasse obrigatória. Assim é que, em relatório apresentado à Assembléia Legislativa, em 1872, o presidente Antero Cícero de Assis, ao comparar a situação do ensino da Bahia com a de Goiás, assinalou que

O erudito relatorio a que se referião os artigos ahi está para tirar qualquer duvida. Não se precisa ler muito para conhecer-se que o ensino publico na Bahia não é obrigatorio.

Como a questão tem de voltar ao vosso dominio, que não por outro motivo, entendi conveniente restabelecer estes pontos; e mostrar-vos mais que a doutrina que alguém quer plantar em uma provincia vasta e despovoadá como esta, onde os homens, com algumas excepções, ainda desconhecem todos os seus deveres sociaes, relutão contra tudo quanto é preceito... em relação a grande França, esse foco de luz, considera-se nestes termos: Quem falla é o Sr. Dupanloup; bispo de Orleans, em uma carta escripta o anno passado ao Sr. Gambetta:

“O ensino obrigatório seja: se pode inventar uma sanção seria para a sua lei, uma garantia para a liberdade das familias, e especialmente dos mestres, de que o Sr. esteja tão seguro que possa, sob a mais abominável das tyramnias, obrigar os pais a confiar-lhes, o que lhes é mais querido no mundo, seus filhos.”³⁷⁷

Tornar o ensino obrigatório era exigência imposta pelos novos tempos e também uma dificuldade já que esbarrava no direito constitucional de liberdade de todo cidadão. Daí a preocupação e o zelo das autoridades para com a conduta moral dos mestres e das mestras a quem as famílias confiavam filhos e filhas. Sob a regência deles/as, as crianças seriam transformadas em alunos e em alunas. Graças à ação pedagógica levada a cabo por aqueles, produzia-se um “complexo de efeitos, hábitos, disposições, associações e percepções significantes que resultam da interação semiótica do eu com o mundo exterior”.³⁷⁸ Não há como negar, nessa ação e interação, a tese de Teresa de Lauretis, para quem a produção/reprodução do gênero era operada através de complexas tecnologias sociais, como a escola, os discursos institucionais e as práticas cotidianas, dentre outros.

³⁷⁷ RELATORIO apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1872. Goyaz, Typographia Provincial, 1872, p. 12-14. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Provincia de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999, p. 110-114. v. 11.

³⁷⁸ LAURETIS, Teresa de. *Tecnologias do Gênero*. (Tradução de Suzana Funck). In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p. 228.

Mas esta experiência foi configurada em meio à disposição estratégica de um aparato de observação que não se limitava a observar, vigiar, controlar e disciplinar alunos e alunas. Seus tentáculos excediam o mero controle dentro de sala de aula. Se o ensino era obrigatório, isso não poderia tornar-se uma “abominável das tyramnias” para as famílias que tinham receio em confiar seus filhos aos/às mestres/as. Assim, era necessário cercar o atendimento escolar com algumas garantias, dentre elas, a de que fosse objeto de observação e de fiscalização por parte do Estado, tal como defendido pelo presidente Antero Cícero de Assis. Nem mesmo essa garantia de fiscalização logrou romper com resistências de algumas famílias, haja vista que o quadro permaneceu deficitário em termos quantitativos e qualitativos durante o século XIX. No final do Império, a situação do atendimento escolar era precário, tal como avaliado em 1880, pelo presidente Aristides de Souza Spinola:

O movimento das escolas da província no anno passado e nos anteriores prova o estado de atraso em que se acha a instrucção publica. Segundo o ultimo *Relatório* da respectiva repartição ha um alumno para mais de 130 habitantes.

Melhoral-a deve ser alvo de vossos patrioticos esforços.

Seria cahir em um lugar commum vir aqui repetir as vantagens da diffusão do ensino em todas as camadas sociaes.

Como se poderá conseguir o almejado melhoramento?

Que disposições, legislativas ou administrativas, podem concorrer para a consecução de tão importante escópo?

Que medidas, compatíveis com as forças e o estado da provincia, podem ser adoptadas com proveito?

[...]

A obrigatoriedade da instrucção e a liberdade do ensino são as duas medidas principaes indicadas pela commissão.

[...]

Parece que poucas serão as escolas em que se poderá conseguir, por meios coercitivos, a matricula.

[...]

A obrigatoriedade tem produsido bons fructos nas grandes cidades como meio de impedir a vagabundagem; mas, alem da gratuidade do ensino, concorre muitas vezes o Estado para alimentação e vestuario das crianças.³⁷⁹

Os esforços governamentais no sentido de assegurar o acesso aos bancos escolares a todas as crianças livres na faixa etária do atendimento escolar esbarraram com a falta de

³⁷⁹ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola. Presidente da Província à Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º. de Março de 1880. Goyaz. Typographia Provincial, 1880, p. 22-29 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001, p. 32-39 passim. v. 13.

recursos financeiros e também na cultura familiar, que ainda via com reservas o ingresso de seus filhos e suas filhas nas escolas por considerá-las um espaço perigoso. Porém, não há como negar as possibilidades de ampliação do acesso às escolas criadas com o discurso da obrigatoriedade escolar e suas técnicas e estratégias discursivas de controle do tempo e das práticas escolares.

5.2 Os exames escolares: um dos aparatos do poder disciplinar

Termo de exame

Aos nove dias do mez de Dezembro de mil oitocentos e noventa e dous, nesta escola publica elementar do sexo feminino d'esta Freguezia, Municipio da Capital de Goyaz, a uma hora da tarde reunida a Commissão examinadora sob a Presidencia do Delegado Litterario João da Cunha Luzarte composta dos examinadores: Pedro Gomes de Oliveira, Francisco Felemon Bernardo e D. Maria do Espirito Santo Pedroza, esta para examinar os trabalhos de agulha, nomeados na forma do paragrapho terceiro numero cinco do artigo onze do Regulamento de doze de Abril de mil oitocentos e oitenta e seis e da Professora interina Thereza de Jesus Desceny, por esta foi feita a chamada das vinte e uma alumnas matriculadas, e verificando acharam-se desoito, deu-se começo aos exames na forma do paragrapho quarto do artigo dez do dito regulamento, sendo examinada cada alumna por sua vez. A Commissão examinadora julgou que as alumnas: Joaquina Caetana de Silveira Pinto, Bernardina Pereira Salgado, Antonia de Paula Bueno e Joaquina Alves de Almeida, sahirão approvadas em leitura, escripta, conta, doutrina e trabalhos de agulha, bem como as demais mostrarão-se grande adiantamento. Do que para constar, Thereza de Jesus Desceny, Professora interina e secretaria da Commissão, lavrei o presente termo que vai assignado pelos membros da Commissão.

O Delegado Litterario

João da Cunha Luzarte

Pedro Gomes de Oliveira, examinador

Francisco Felemon Bernardo, examinador

Maria do Espirito Santo Pedroza, examinadora

Esta conforme

O Delegado Litterario

João da Cunha Luzarte. ³⁸⁰

Os exames escolares representavam na experiência de escolarização uma das atividades formalmente investida de maior importância, pois, por meio dele é que se definiam as aprovações e as reprovações. Não por acaso, estes eram realizados em ato público, com a

³⁸⁰ TERMO DE EXAME. 1892. Arquivo do pacote Instrução Pública, Termos de Exame, da Caixa-Arquivo 0422, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

participação de 3 examinadores, sob a presidência do Delegado Literário, principal autoridade local do setor de instrução pública. O ato público era objeto de ata oficial, assinada por aquelas autoridades, procedimento que permitiu preservar esta parte da memória do cotidiano escolar oitocentista. Com efeito, o acervo da documentação sobre instrução pública da Província de Goiás encontra-se provido de muitos “termos de exames”, com o registro sobre a atividade do exame, com dados sobre alunos/as, examinadores, procedimentos e conteúdos curriculares avaliados nas diversas escolas de instrução primária da província, masculinas e femininas.

No “termo de exame”, de 1892, embora já se tratasse de escola sob o regime republicano, os procedimentos de avaliação e a forma de sua realização e registro não se modificaram. Com efeito, nesse termo de 1892, explicita-se que “sendo examinada cada alumna por sua vez a Comissão examinadora julgou que as alumnas”; tal como registrado no termo de exame, de 1885: “sendo examinadas as alumnas cada uma por sua vez, a comissão examinadora julgou aprovadas plenamente”.³⁸¹ Tanto em um com outro termo, registraram-se os nomes dos aprovados em leitura, escripta e arithmética, doutrina cristã, trabalhos de agulha e costura e também daqueles não aprovados. No termo de 1885, ressaltava-se a “elegância com que as alumnas cantarão differentes hynnos instrutivos” e o “zelo e actividade da professora no desempenho das árduas attribuições de seu magistério”.³⁸²

Evidenciava-se a presença de mulheres na cena pública, como examinadoras ou como alunas, se bem que aquelas tivessem sido indicadas para “examinar os trabalhos de agulha” e “costura”, enquanto os examinadores atuavam na avaliação de “leitura, escripta, arithmetica, doutrina christã”. Na hierarquização estabelecida – trabalhos manuais para elas e atividades intelectuais para eles – a evidência da lógica de gênero informando as práticas escolares. Embora as mestras também ensinassem aquele conteúdo, no ato formal dos exames eram preteridas em nome dos mestres. Os exames escolares, como os demais dispositivos educacionais, encontravam-se presididos pela lógica sexista ordenadora daquela sociedade e dos saberes da época.

A realização de exames finais, públicos, sob a presidência do delegado literário, representante do inspetor escolar, revela-nos o funcionamento de uma das peças do poder disciplinar, assentado na vigilância e no controle. Tal como os procedimentos de registro de

³⁸¹ TERMO DE EXAME. 1885. Arquivo do pacote Instrução Pública, Termos de Exame, da Caixa-Arquivo 0347, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

³⁸² Ibid.

matrícula e de frequência escolar, também os exames tinham em vistas menos a punição e mais a normalização da conduta escolar. Em ambos, os processos de exclusão e de inclusão, de modo a operar a sanção normalizadora. Os registros da matrícula e frequência e dos exames eram, sob aquela lógica, produzidos menos para controle dos docentes e mais das autoridades educacionais, no caso, os Delegados Literários. Estes faziam o papel, portanto, de mediadores entre os docentes e a Inspeção de Instrução Pública. Nos mapas, identificavam-se aqueles que estavam ou não matriculados, assim como quem frequentava e quem não frequentava a escola; nos exames, estabelecia-se quem estava ou não aprovado. Nessa avaliação, indiretamente também eram avaliados os desempenhos dos mestres e das mestras dos/as discentes.

Etapa fundamental na experiência de escolarização de meninas e meninos, os exames possibilitavam a avaliação do desempenho escolar de cada um deles e também do atendimento escolar proporcionado, justificando o maior ou menor controle e fiscalização das autoridades sobre o cotidiano escolar e a ação docente. Não resta dúvida de que, por meio da inspeção dos registros de matrículas e frequência e dos exames finais, não somente as atividades discentes eram controladas e vigiadas, mas também as atividades de seus mestres e suas mestras. Os inspetores e delegados literários, por sua vez, eram também objeto de observação e controle pelo diretor de instrução pública, pelo secretário de instrução e pelo presidente de província. Assim, todos integravam o jogo da vigilância hierarquizada, contínua e indiscriminada, que repousava sobre indivíduos e cujo funcionamento é, como sublinha Foucault,

[...] “uma rede de relações”, de alto a baixo, mas também, até certo ponto, de baixo para cima e lateralmente. Essa rede sustenta o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros, numa engrenagem onde os fiscais são perpetuamente fiscalizados”.³⁸³

A prática do exame, integrante do dispositivo disciplinar escolar, envolve parte da engrenagem do poder, normalizador das condutas e operado na experiência de escolarização. O Regulamento de 1886 dispunha sobre a realização de exames finais no mês de dezembro e determinava que seus resultados fossem “comunicados à inspeção geral pelos respectivos Delegados Literários”.³⁸⁴ Os exames, os currículos, as práticas escolares, o regime das aulas,

³⁸³ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002 p. 148.

³⁸⁴ ACTO de 2 de Abril de 1886, reformando a Instrução Publica da Provincia. Gabinete da Presidência. 1886. Regulamento da Instrução Publica. Typographia Perseverança de Tocantins & Aranha: Goyaz, 1886. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada, do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

os procedimentos de controle das matrículas e das frequências eram técnicas e estratégias discursivas que possibilitavam a produção de um saber, e de um saber sexuado, sobre a experiência de escolarização.

Segundo Foucault, o exame escolar foi recurso que possibilitava a economia da sanção normalizadora, criada no início do século XIX, como “algo, ou antes, de alguém que se deve vigiar sem interrupção e totalmente.”³⁸⁵ Por meio dele, estabelecia-se a vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exercia sobre eles um poder – professor, mestre-escola, decurião, inspetor, delegado – e que, “enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar, quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber.”³⁸⁶ Para o filósofo,

Um saber que tem agora por característica não mais determinar se alguma coisa se passou ou não, mas determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não, etc. Esse novo saber não se organiza mais em torno das questões “isto foi feito? quem o fez?”; não se ordena em termos de presença ou ausência, de existência ou não existência. Ele se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer.³⁸⁷

O exame escolar, nessa acepção, funcionava como instrumento de confirmação da efetividade da norma, capaz de ordenar a experiência de escolarização e delimitar a mobilidade de pessoas no campo desta experiência. Alunas e alunos eram obrigados a realizar o exame como exigência institucional, a partir do qual se definia sua progressão ou não no percurso escolar. O exame era o laço aprimorado entre o discente e a escola, o discente e o docente, o docente e as autoridades educacionais, enfim, todos envolvidos no processo educacional e no esforço normalizador das condutas. Não por acaso foi objeto de zelo e de cuidadosos procedimentos para aplicação, correção e registro. As atas dos exames possibilitavam às autoridades envolvidas com o atendimento escolar um diagnóstico do estado geral da instrução pública na província. Os discursos de época referem-se, de modo unânime, à precariedade desse setor, creditada, pelas autoridades, à falta de quadros qualificados, ao desinteresse das famílias, que não zelavam pela obrigatoriedade de frequência, pelo “atraso” dos métodos de ensino e pela falta de material escolar, pela ausência de moralidade dos mestres e das mestras, como se pode ver no relatório de 1882:

³⁸⁵ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir ...* Op. cit., p. 88.

³⁸⁶ *Ibid.*, loc. cit.

³⁸⁷ *Ibid.*, loc. cit.

Relatorio do exame dos Estabelecimentos públicos

[...]

No rápido exame a que forão submettidas á Commissão, as escolas publicas e lycêo desta Capital, unicos estabelecimentos de instrucção que possuimos, não pôde ella formar um juiso exacto e circumstancia do sobre o andamento d'esse ramo do serviço publico.

Entretanto, pelo que a Commissão poude colher, intendeo um dos seos membros que o systema rotineiro do ensino primario e mesmo secundario, é cousa primordial do pouco desenvolvimento que os discipulos adquirem nas materias disciplinares.

É de lamentar-se que na Capita d'uma provincia o ensino esteja ainda sujeito a regras antigas, e ainda mais de lamentar-se é a falta absoluta de aulas onde possão ir beber conhecimentos proprios de pedagogia aquelles que se destinão a carreira do magisterio.

A falta, por tanto, de uma escola normal é sensivel; e admiro até agora, quando em outras provincias da mesma ordem d'esta contão já estabelecimentos dessa natureza, que fornece á classe dos professores públicos conhecimentos necessarios para o ensino, não tenha-mos ao menos em projecto a creação de uma.

Se há serviço que deva occupar a attenção do governo, de preferênciã a (ilegível) qualquer, é sem duvida o que envolve matéria do ensino, pois que dependendo a felicidade do povo de sua maior instrucção, é do rigoroso dever dos póderes públicos procurar o bem estar d'aquelles em nome de quem governa. Espelhar a instrucção, fiscalisar a moralidade dos que d'ella estão encarregados, vedar que p.a a classe do magisterio concorrão individuos que sem tendencias e attributos especiaes procurão incartar-se n'ella só com o fim de adquerir meios de subsistênciã: tal deve ser o cuidado das authoridades, a cuja esphera de attribuições ista comprehendida a da fiscalisação da educação e instrucção popular.

Entretanto assim não acontece, infelizmente; ou seja por (legível) condescen d'essas authoridades, que não desejam, acarretar com odiosidades, ou porque encontrão serios embaraços para reforma da classe dos professores, que suposto seja mal retribuida a (ilegível) assim encontrar-se-ia pretendentes cuja edonicidade e grão de instrucção suficientes levão vantagem a dos actuaes, salvo excepções.³⁸⁸

O exame era peça importante na maquinaria da fiscalização, pois, na materialidade de seus resultados, justificava o olhar vigilante dos inspetores e dos próprios docentes sobre o cotidiano escolar por meio do exame público. Assim, alunas e alunos, mestres e mestras, inspetores, delegados, pais, tutores e curadores seriam observadores e também observados. Instrumento panóptico de visualização de todo um conjunto de movimentos expressos na experiência de escolarização, por meio do exame público, permitia que as pessoas envolvidas, direta e indiretamente, no atendimento escolar pudessem fiscalizar aquele serviço prestado pelo Estado e, ao mesmo tempo, serem fiscalizadas, observadas e disciplinadas.

³⁸⁸ RELATORIO do exame dos Estabelecimentos públicos. 1882. Arquivo do Pacote Instrução Pública, da Caixa-Arquivo 0312, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo História Estadual de Goiás.

Nas práticas configuradoras do cotidiano escolar, observa-se como poder e saber estão interligados de uma forma indissociável. O poder não estaria desempenhando, em relação ao saber, um papel de facilitação ou de obstáculo. Conforme Foucault,

[...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.³⁸⁹

Os procedimentos para realização dos exames e para registro destes em atas seguiam um padrão definido a partir da prática dos docentes e dos inspetores escolares, de modo a estabelecer a normalização de procedimentos docentes. Assim é que, em 1887, o modelo definido para “termo de exame” ensinava os docentes, os examinadores e o Delegado Literário a preencher os dados e, sobretudo, a realizar o exame:

Modelos para termo de exame.

A de 18 nesta escola publica estabelecida na freguezia de municipio de reunidos sob a presidência do sr. Delegado litterario F os examinadores F e F e o professor F por este foi feita a chamada dos alumnos matriculados, e por ella verificando-se estarem presentes alumnos, deo-se começo aos exames na forma do art. 28 do regulamento de 11 de Fevereiro de 1887.

Sendo examinados os alumnos cada um por sua vez, julgou a commissão examinadora (por maioria de votos ou por unanimidade) que os alumnos F e F mostrarão estar prompts em todas as matérias do ensino primário. Approvou a mesma commissão os alumnos F. e F. & & &.

Eu F, professor, lavrei este termo que vai assignado pelo delegado litterario e pelos membros da commissão examinadora.

Delegado Litterario F

Examinador F

F³⁹⁰

A convocação oficial, o caráter público do exame, a presença de três examinadores, o tom solene que presidia a realização das provas, a ata formal que divulgava os resultados conferiam legitimidade ao ato que encerrava o ano escolar e definia os aprovados e os reprovados. Os aprovados ascenderiam a mais um grau no percurso escolar, enquanto os

³⁸⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 27.

³⁹⁰ ACTO de 11 de Fevereiro de 1887, redando Regulamento para a Instrução primaria da Provincia. Regulamento para Instrucção Primária da Provincia de Goyaz. Goyaz: Typographia Provincial, 1887. Arquivo da sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

reprovados, em contraposição, ficariam para trás ou desistiriam no meio do caminho, evadindo-se da escola. O exame separava o apto do inapto, o normal do anormal, o disciplinado do indisciplinado, consoante seus códigos e seus critérios. Ele assumia também a função de mecanismo legitimador da concorrência entre discentes, dentro de um sistema de prêmios e punições, próprio do sistema disciplinar.

A partir desse instrumento estratégico, reafirmava-se o princípio da obrigatoriedade escolar, cujo cumprimento era responsabilidade não apenas do Estado, mas também dos pais de famílias. Afinal, na contrapartida ao direito constitucional de acesso à instrução pública e gratuita, cuja oferta era obrigação do Estado, cabia aos pais a obrigação de encaminhar seus filhos e suas filhas às escolas ou assegurar-lhes instrução em “suas próprias casas”. Estavam obrigados a mantê-los em estudos, com risco de serem multados entre 10\$000 a 20\$000 réis ou mais. A instalação dessa obrigação era definida conforme a idade escolar da criança, entre 5 a 8 anos de idade, podendo estender-se até os 14 anos. Conforme já ressaltamos, a obrigatoriedade escolar, não obstante as penalidades previstas para aqueles que não a cumprissem, foi medida legal que ficou no papel.

Se, para Foucault, o poder não era aplicado “pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição aos que “não tem”, mas os investe, passa por eles e através deles”³⁹¹, então o poder não é algo somente “repressivo”, mas é também criativo, positivo, pois ele “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Entendendo como uma “rede”, “como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia”³⁹², nos seus “mecanismos infinitesimais”³⁹³, então o poder está presente no conjunto normativo que orienta e informa a experiência de escolarização. As práticas dos exames integravam essa rede de poderes, pois implicavam internalizações de saberes, assujeitamentos e efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais.

O processo de “fabricação” e de “engendramento” de sujeitos na experiência de escolarização por meio dos quais são produzidos efeitos de masculino e de feminino nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais erige-se no interior da escola, por meio do desdobramento de uma complexa tecnologia política. Tal processo, segundo Muniz, abrange “efeitos das complexas redes de poder que atravessam o tecido social, que perpassam

³⁹¹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002 p. 26.

³⁹² FOUCAULT, Michel. Soberania e Disciplina. Curso do Collège de France, 14 de Janeiro de 1976. In: _____, *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 183.

³⁹³ MACHADO, Roberto. Introdução. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. XIII.

principalmente, mas não exclusivamente, a instituição escolar, seus discursos, seus códigos, seus símbolos, suas práticas, instaurando hierarquias entre os gêneros”.³⁹⁴ Eram, portanto, complexos, os dispositivos dessa tecnologia política, desse aparato de poder que reprime e também cria. As primeiras envolviam as várias estratégias, técnicas e recursos como os currículos sexualmente diferenciados, os mapas de matrícula e de frequência, o regime de aulas, o sistema disciplinar e os exames. As segundas, as relações entre alunas e alunos, professoras e professores, pais, tutores, curadores, inspetores, delegados e presidentes. Não há como reduzir tal complexidade a um único discurso que localiza o poder no Estado e em sua dimensão repressiva, ou com algo detido por alguém.

5.3 Os minúsculos observatórios da sociedade disciplinar nos goyazes

Se, conforme a perspectiva teórica que escolhemos para construir nosso objeto de estudo, não há nenhum pano de fundo e nenhuma causa determinante na/da experiência de escolarização de meninas e de meninos, nem por isso desconhecemos as condições de produção, imersas nos registros históricos daquela experiência engendrada na escola. Nesse sentido, o reconhecimento da força instauradora das representações sociais, como as de gênero, produzidas no âmbito da cultura e da sociedade, mobilizadas e afirmadas/reafirmadas em meio a uma complexa rede de saberes e de poderes, cujos efeitos explicitam-se na modelagem de corpos e de comportamentos femininos e masculinos. Para construir nosso objeto, pesquisamos as práticas escolares acessadas pelas fontes que nos falavam delas, de modo a historicizar a experiência de escolarização e, nelas, a constituição dos sujeitos alunas e alunos, das identidades/subjetividades femininas e masculinas e dos comportamentos sexualmente diferenciados, demarcados pela diferença de gênero. Práticas essas desenvolvidas no interior do cotidiano escolar e da sociedade goiana do século XIX, pois as escolas não se encontravam fora dela e estavam, submetidas, portanto, à sua lógica ordenadora, seus valores, suas ideias, suas imagens e significações.

³⁹⁴ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. *In*: SWAIN, Tânia Navarro (org.). *Feminismos: Teorias e Perspectivas*. Textos de História. Brasília, Unb, vol.8, n.1/2, p. 192, 2000.

Assinalamos como os discursos sobre a instrução pública mobilizavam um aparato de vigilância, de controle e de sanção, de modo a obter a normalização da conduta escolar e social, sexualmente diferenciada, operada graças ao funcionamento de diversas técnicas e estratégias discursivas. O direito constitucional de acesso à educação a todo indivíduo livre exigia que o Estado oferecesse prestação do serviço de atendimento escolar gratuito às crianças na faixa etária dos 05 aos 14 anos, em caráter obrigatório. Assim, o pressuposto da obrigatoriedade escolar, previsto na legislação primeira do Brasil Imperial, a de 15 de outubro de 1827, foi reafirmado na lei provincial n. 13 de 1835 e nas subsequentes, como as de 1862 e de 1880. O conjunto de dispositivos legais sobre instrução pública exigia para sua efetivação, uma espécie de “laboratório de poder” que, graças ao seu caráter obrigatório e aos mecanismos de observação, de vigilância, de controle e de sanção, ganhava eficácia na normalização das condutas. Assim, por exemplo, no Ato de 8 de Janeiro de 1862, que reafirmava a dimensão pública, gratuita e obrigatória do ensino primário, podemos perceber o investimento discursivo no princípio na obrigatoriedade escolar, como dever do Estado e de todo pai de família:

A instrucção primaria e gratuita, mantida pelos cofres publicos, tem por fim a educação literária, moral e religiosa das classes pobres, que por si não podem adquirir os beneficios da instrucção por falta de meios; por que não é permittido á pessoa alguma desconhecer essas vantagens e beneficios, diriva-se do estabelecimento das escolas publicas a obrigação do ensino, e para torna-la effectiva convem a applicação de meios correctivos, que promovão e despertem o zelo da parte dos paes, tutores e educadores. E tendo observado que uma das principaes causas do atraso e enfraquecimento da instrucção elementar – é a ignorância do principio obrigatorio, senão das vantagens e beneficios da instrucção á mais crassa ignorencia, (sic) e a sociedade exposta a males incalculáveis – tenho resolvido estabelecer como doutrina a obrigação do ensino; e em quanto não é expedido o regulamento organico das escolas, se observará provisoriamente nas escolas de um e outro sexo [...].³⁹⁵

A lei também estabelecia como dever de “tutores e educadores” zelar para que a “doutrina da obrigação do ensino” fosse cumprida, enquanto não fosse “expedido o regulamento organico das escolas” de um e outro sexo. Há o visível empenho do governo no sentido de que a sociedade reconhecesse a importância da escolarização de suas crianças, de

³⁹⁵ ACTO de 8 de Janeiro de 1862. Declarando obrigatório o ensino primario de 1862. Collecção das Leis da Provincia de Goiás. Tomo 28. 1862. Parte 4. Actos e Instrucções. N. 26. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

ambos os sexos, principalmente aquelas das “classes pobres”. O desconhecimento do “princípio da obrigatoriedade” era visto pelas autoridades como uma das “principaes causas do atraso e enfraquecimento da instrução elementar”, pois, se as crianças não eram matriculadas e nem compareciam às aulas, não poderia a instrução pública escolar ser expandida e nem estender suas vantagens e benefícios a toda a sociedade. Além do dispositivo legal, também práticas sociais como as que envolviam a atuação de pais, tutores e educadores em prol da obrigatoriedade escolar compunham o esforço para efetivar a instrução primária e gratuita da província.

Observa-se como a escolarização era significada como arma contra o atraso e a ignorância, como proteção para a sociedade ameaçada por muitos perigos, dentre eles, o de manter-se isolada, incivilizada, e sem progresso material e moral. A educação escolar era vista, portanto, como mola propulsora para o progresso e a civilização, desconhecendo inúmeras outras exigências e condições necessárias para a efetivação daqueles objetivos modernizadores.

Os efeitos buscados pelos dispositivos legais que prescreviam sobre a obrigatoriedade escolar eram os mais amplos possíveis, pois envolviam não apenas as crianças na faixa etária prevista para o atendimento escolar proporcionado pelo Estado, mas também as famílias, os educadores, as autoridades escolares, enfim, toda a sociedade, direta e indiretamente. A mudança de comportamento social buscada – de incivilizados para civilizados, de indisciplinados para disciplinados, de ociosos para trabalhadores – deveria mobilizar toda a sociedade, já que esta seria a principal beneficiada com a extinção das práticas de indisciplina, de ócio e da desordem. A ordem disciplinar que se tinha em vista estabelecer na sociedade goiana passava principalmente, mas não exclusivamente, pelas escolas e pela ação pedagógica cotidiana responsável pela produção de “corpos educados”, de “corpos dóceis”. Tratava-se de projeto de escolarização na Província, inscrito no de modernização e de civilização do país, sob a égide da Monarquia. Com efeito, em 1880, o Presidente da Província, Aristides de Souza Spinola, em seu relatório anual, ressaltou que, não obstante as dificuldades em torno da alimentação e vestuário das crianças para frequentar a escola, “a obrigatoriedade tem produzido bons fructos nas grandes cidades como meio de impedir a vagabundagem”.³⁹⁶

³⁹⁶ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola. Presidente da Província à Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º. de Março de 1880. Goyaz. Typographia Provincial, 1880, p. 22-29 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001, p. 32-39 passim. v. 13.

Obrigar as crianças a frequentar os bancos escolares era significado também como um modo de se evitar que estas fossem entregues ao mundo dos vadios, da desordem e dos desordeiros. Caminho, esse que comprometeria os rumos definidos para a província e para a nação e, sobretudo, o objetivo civilizador, com a produção de comportamentos normalizados segundo o padrão burguês, sexista, ocidental e capitalista de conduta social.

Foucault ressalta essa função de controle regular da escola sobre o comportamento da sociedade em geral. Segundo o filósofo,

[...] a escola cristã não deve simplesmente formar crianças dóceis; deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes. A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular: o mau comportamento de uma criança, ou sua ausência, é um pretexto legítimo [...] para se ir interrogar os vizinhos; depois os próprios pais, para verificar se eles sabem o catecismo e as orações, se estão decididos a arrancar os vícios das crianças, quantas camas há e como eles se repartem nelas durante a noite; a visita termina eventualmente como uma esmola, o presente de uma imagem, ou a doação de camas suplementares.³⁹⁷

Sob tal lógica, a sociedade seria objeto de vigilância e de controle institucional, a exemplo da escola, esse “minúsculo observatório” que tinha sob sua mira não apenas seus alunos e suas alunas, mas também suas famílias. Por meio de seus filhos e suas filhas, e a pretexto de vigilância e controle sobre eles, operavam-se também a vigilância e o controle sobre os adultos e seus pais. Assim, a escola deveria também permitir “vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes”. As escolas tendiam, portanto, a constituir “minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular”.³⁹⁸ A operacionalidade da instituição escolar, com seus saberes e seus poderes, suas regras, suas estruturas organizacionais, seus currículos, seus horários e calendários, suas formas de registro de matrículas e de frequência, seus sistemas de avaliação e de disciplinarização, tinha em vista a sanção normalizadora quanto à conduta das alunas e dos alunos, das suas famílias e da sociedade. Não por acaso, o poder da vigilância repousava hierarquicamente sobre os corpos, os comportamentos e as relações sociais.

³⁹⁷ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 174-175.

³⁹⁸ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 174-175.

Funcionava, enfim, de modo que cada um fiscalizava e vigiava o outro e também era fiscalizado e vigiado.

Os discursos sobre o atendimento escolar goiano integravam a rede discursiva do projeto modernizador da sociedade brasileira do século XIX, inscrito no processo de constituição da sociedade disciplinar. Para Foucault, historicamente, é o nome do processo que pode ser dado às sociedades ocidentais modernas dos séculos XIX e XX. Elas envolvem o assujeitamento à ordem disciplinar burguesa e se caracterizam “pela formação de uma rede de instituições no interior das quais os indivíduos são submetidos a um sistema de controle permanente”.³⁹⁹ Tal submissão ocorreu a partir do sequestro operado pela rede de instituições em torno dos indivíduos. O seu tempo é regulado de acordo com o tempo da produção, sua existência é inspecionada, suas ações são submetidas às instância de vigilância, de controle, de apreciação e de sanção. A vigilância hierarquizada, a sanção normalizadora e os exames são instrumentos de efetivação destas funções de sequestro dos indivíduos, operada pelas escolas na sociedade disciplinar. Por meio destes instrumentos, construam-se, no interior da escola, via experiência de escolarização, a diferença de gênero entre meninas e meninos. O uso político dessa diferença responde pelas relações desiguais entre os sexos estabelecidas no interior da escola e do processo de escolarização.

Produzir um ordenamento legal específico para reger, em tese, o atendimento escolar goiano, pressupunha rechaçar práticas que contrariassem as normas estabelecidas. O sistema de disciplinarização e de avaliação escolar definia quem seria objeto de aprovação ou de reprovação no processo de escolarização. Assim, em contraposição às experiências costumeiras de escolarização realizadas sob iniciativa familiar, ocorreu a implantação de um sistema de atendimento escolar, sob a gestão do Estado, com seus princípios, seus valores, suas regras, seus procedimentos, seus objetos e suas metas. Um conjunto normativo, legal, orientava a ação pedagógica a ser realizada nas escolas, públicas e particulares, alinhadas às regras, currículos, métodos e critérios comuns de organização e funcionamento escolar na Província.

Tal forma de ordenamento da instituição escolar aponta-nos para a operacionalidade do poder disciplinar, cuja eficácia baseia-se no uso de instrumentos como a vigilância hierarquizada e a sanção normalizadora.⁴⁰⁰ Estratégias mais ou menos sutis de coação que

³⁹⁹ FONSECA, Márcio Alves da. *Foucault e o Direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002, p. 166.

⁴⁰⁰ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 153.

iam das admoestações e pequenas humilhações ao castigo físico, privações e exclusão compunham os procedimentos da sanção normalizadora que buscava tornar, ao mesmo tempo, “penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar”.⁴⁰¹ Forma de punição, essa, que tem sua matriz no sistema penal inglês e francês do século XIX, baseado na exclusão externa e interna. Conforme Foucault,

Primeiramente, a punição expressa na afirmação: “você rompeu o pacto social, você não pertence mais ao corpo social, você mesmo se colocou fora do espaço da legalidade; nós o expulsaremos do espaço social onde essa legalidade funciona.” É a idéia encontrada frequentemente nesses autores – Beccaria, Bentham, etc. – de que no fundo, a punição ideal seria simplesmente expulsar as pessoas, exilá-las, bani-las, ou deportá-las. É a deportação.

A segunda possibilidade é uma espécie de exclusão no próprio local. Seu mecanismo não é mais a deportação material, a transferência para fora do espaço social, mas o isolamento no interior do espaço moral, psicológico, público, constituído pela opinião. É a idéia das punições ao nível do escândalo, da vergonha, da humilhação de quem cometeu uma infração. Publica-se a sua falta, mostra-se a pessoa ao público, suscita-se no público uma reação de aversão, de desprezo, de condenação. Esta era a pena. Beccaria e outros inventaram mecanismos para provocar vergonha e humilhação.⁴⁰²

Obrigar as crianças a estudar, penalizar com multas os pais de famílias que não cumprissem a exigência legal de encaminhar os filhos e as filhas às escolas, avaliar os docentes e os discentes, penalizar e/ou excluir professores que não cumprissem as exigências estabelecidas para o exercício do cargo, castigar alunos e alunas indisciplinados/as compreendiam algumas das ações do aparelho disciplinar localizado na escola. Em sua função disciplinar, ele tinha em vista forjar renúncias, modelar comportamentos, produzir assujeitamentos, operar a normalização das condutas.

A construção da sociedade disciplinar incluía a normalização do atendimento escolar, com seus relatórios, decretos e resoluções, seus exames, currículos e métodos, constituindo, assim, as peças da maquinaria do poder operante no sequestro institucional dos indivíduos, de seu assujeitamento ao padrão de conduta burguês. A utilização dessa disciplina, com a simultaneidade de uma ação fiscal/fiscalizadora, envolve o cotidiano escolar, no qual cada

⁴⁰¹ Ibid., p. 149.

⁴⁰² FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 2003, p. 82.

aluno/a é “induzido a um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”.⁴⁰³ Trata-se, segundo Foucault, de um dispositivo que “automatiza e desindividualiza o poder”, ao dissociar o ver do ser visto. Os olhares dos pais de família, dos/as mestres/as, dos colegas e dos inspetores, os relatórios, os exames, as leis, o exercício docente operavam simultaneamente, observavam sem serem observados e eram também observados. A escola goiana dos oitocentos funcionava, assim, como o lugar da torre em forma de anel periférico que sugere o *Panopticon*⁴⁰⁴, onde todos podem ver e serem vistos, mas quem os vê está invisível. Os mapas, os relatórios, os exames formam as peças desta torre em forma de anel. Não há, portanto, sujeitos com atividades de observação, de observador e de observado/a, mas posições que produzem sujeitos de observação e sujeitos observados/as. E o dispositivo panóptico funciona, portanto, como um “vetor de formação da sociedade disciplinar”,⁴⁰⁵ “uma maneira de definir as relações do poder com a vida cotidiana dos homens”.⁴⁰⁶

O dispositivo disciplinar escolar, produtor de meninas e meninos, de corpos femininos e masculinos, exercia sua posição de observação, seu lugar panóptico, ao promover o isolamento e/ou enclausuramento das crianças sob a vigência dos olhares dos pais de família, dos docentes, do Estado e da sociedade. Tratava-se da localização no aparelho disciplinar que também possibilitava a observação dos pais de famílias. Ariès, ao referir-se ao sistema educacional francês dos séculos XVIII e XIX, assim descreveu o processo de enclausuramento de crianças, de sua separação e seu distanciamento dos adultos, ocorrido com a escolarização, quando a escola substituiu a família, a aprendizagem processada informalmente no interior da sociedade, como meio de educação:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento

⁴⁰³ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 166.

⁴⁰⁴ Sobre o *Panopticon*, Cf.: Ibid., p. 162-192.

⁴⁰⁵ FONSECA, Márcio Alves da. *Foucault e o Direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002, p. 183.

⁴⁰⁶ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir ... Op. cit.*, p. 169-170.

das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.⁴⁰⁷

Fisicamente apartadas do mundo adulto, mas por ele permanentemente vigiadas, controladas e fiscalizadas, as crianças foram objeto do zelo regulamentar do Estado, de modo a ter uma formação escolar pautada nos valores e nos costumes da cultura cristã e católica. Tal zelo era reiterado pelas autoridades como é o caso da avaliação do Presidente da Província, Aristides de Souza Spinola, em 1880. Este, em relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, afirmou que a escola “deve ter bons professores, e escolas em condições higienicas e moralizadas”,⁴⁰⁸ tendo em vista que o Estado obrigava o pai de família a enviar seus filhos e suas filhas àquele espaço institucional. Em seu discurso, eram reafirmadas as concepções de higienização e de moralidade, além das expectativas de progresso moral e social que informavam o projeto educacional do período:

Como pode a provincia obrigar o pae de familia a mandar seus filhos para escolas, que funcionão em casebres immundos, mal regidas, onde as crianças não aprendem, e adoecem, e pervetem-se?

A questão principal é de bons mestres, e de boas escolas; - o que não se consegue sem augmento de despezas.

O pae de familia é que deve ter o maior interesse pela educação de seus filhos, a qual abre-lhes as portas das carreiras sociaes.

[...]

A obrigatoriedade tem produsido bons fructos nas grandes cidades como meio de impedir a vagabundagem; mas, alem da gratuidade do ensino, concorre muitas vezes o Estado para alimentação e vestuario das crianças.⁴⁰⁹

O relatório mostra-nos o uso da obrigatoriedade escolar como estratégia de controle social, haja vista o investimento na escolarização como possibilidade de disciplinar, de higienizar, de educar e de civilizar como caminho para o progresso da Província. A ideia de obrigatoriedade do ensino primário não se encontrava desatrelada das preocupações com o combate ao ócio, com a introdução e a ampliação de práticas de higienização e de moralização da sociedade disciplinar goiana. Não por acaso, a ênfase dada à importância da

⁴⁰⁷ ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006, p. X.

⁴⁰⁸ RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola. Presidente da Província à Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º. de Março de 1880. Goyaz. Typographia Provincial, 1880, p. 22-29. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001, p. 32-39 passim. v. 13.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, loc. cit.

obrigação escolar, não apenas como atribuição do Estado, mas também das famílias e da sociedade em geral.

Significar a escolarização como possibilidade de crescimento familiar e pessoal foi investimento discursivo que tinha em mira romper com as resistências das famílias, ao encaminhar seus filhos e suas filhas às escolas. Tinha justamente em mira ganhar adeptos para o projeto governamental de expansão do atendimento escolar na província, que a simples letra da lei de obrigatoriedade não conseguia mobilizar e nem mesmo modificar atitudes há muito arraigadas nas famílias goianas.

Produzir, via escolarização, “corpos dóceis”, “corpos úteis” à ordem capitalista e burguesa, isto é, disciplinados e assujeitados à lógica do trabalho, constituía um dos objetivos centrais das políticas públicas de instrução do Império e das províncias. Não por acaso, nelas estiveram empenhadas as autoridades civis e religiosas e nelas estiveram envolvidos setores das elites letradas, da imprensa e profissionais liberais. O investimento na importância da escolarização não se limitava ao mundo dos que frequentavam a escola, mas atravessava seus muros, chegava aos lares, às famílias, à sociedade em geral. Eram exigências e apelos que envolviam o maior número de rostos, de corpos, de mentes em movimentos enredados, conectados ao projeto civilizador e, neste, na constituição da sociedade disciplinar. Afinal, estava em jogo, nas últimas décadas do século XIX, a formação do cidadão e do trabalhador livre, disciplinado e obediente às leis do Estado e à ordem capitalista. Segundo Demerval Saviani, ao lançar mão de prioridades econômicas, no final da década de 1860, as discussões em torno das ideias pedagógicas desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum:

[...] o problema da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país.⁴¹⁰

Não obstante, ao desconsiderar, em nossa análise, o viés econômico, podemos afirmar que também estava em vias de ser acionada a relação parafrástica entre instrução e governo/governamentalidade apontada pelo relatório do presidente Mascarenhas, em 1845, no início deste texto. Se o governo/governamentalidade pode ser entendido como o conjunto

⁴¹⁰ SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Rev. e ampl. Campinas. SP: Autores Associados, 2008, p. 159. (Coleção memória da educação).

“constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população”, a escola foi substancial nessa relação. A partir das condições de produção identificadas na documentação, podemos afirmar que essa relação entre instrução e governo não é eliminada, mas sofisticada ao longo do século XIX. A experiência de escolarização de meninas e de meninos funciona, portanto, como uma peça do aparato do poder disciplinar, centrado em produzir pessoas governáveis, educadas, civilizadas e ordeiras, diferenciadas socialmente segundo o gênero. Diferenciadas e desiguais, já que se conferia ao masculino superioridade em relação ao feminino naquela sociedade ordenada segundo a lógica do contrato capitalista e também patriarcal. Como já dizia, Drumond de Andrade: “Meninas, meninas, do lado de lá. Meninos, meninos, do lado de cá”.⁴¹¹

As escolas de meninas e de meninos operavam como uma complexa tecnologia de gênero que, por meio de suas técnicas e suas estratégias discursivas, acionavam dispositivos eficientes, cujos efeitos produziam corpos, comportamentos e relações sociais sexualmente diferenciados. A escolarização desenvolvida no interior das escolas foi experiência diferenciada segundo o sistema sexo/gênero que presidia o ordenamento da sociedade goiana do século XIX. Nessa experiência, crianças foram transformadas em meninas e em meninos e estas/es em alunas e em alunos, em cidadãs e cidadãos governáveis, domesticados, educados, civilizados. A diferença de gênero, produzida e reproduzida na experiência de escolarização de meninas e de meninos, foi um dos suportes do discurso da sociedade disciplinar na Província de Goiás.

⁴¹¹ ANDRADE, Carlos Drumond de. *Crônicas*. 1930-1934. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/BNDES, 1987.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais de um trabalho desta natureza não podem ser tomadas como definitivamente conclusivas sobre o assunto. Isso porque nenhum conhecimento encontra-se definitivamente acabado, mas sim em processo permanente de construção. Podemos tratá-la como um pensar, um re-pensar, um “re-tomar”, um movimento reflexivo acerca das questões que foram discutidas no presente trabalho. Se o trabalho dos/as historiador/as é pensar e criticar, não há dúvida de que não esgotamos o tema proposto ao historicizar a experiência de escolarização das meninas e dos meninos na Província de Goiás. Trata-se apenas uma leitura dessa experiência, dentre as várias outras possibilidades que o tema/objeto comporta.

Reafirmamos que a experiência de escolarização das meninas e dos meninos na Província de Goiás foi atravessada por práticas e representações de gênero, em meio, portanto, a condições históricas específicas da sociedade goiana da época. Trata-se de experiência localizada no regime de verdade daquela sociedade, daquilo que funcionava como verdade acerca da escolarização diferenciada e desigual, segundo o sistema sexo/gênero. Longe ser uma atividade do sujeito, a experiência foi evento social, histórico, discursivo que constituiu pessoas em sujeitos, meninas e meninos.

Destacamos, ao longo do trabalho, que a escola funcionou como estratégia civilizatória nos trópicos, da qual a Província de Goiás não estava excluída, mas integrada ao projeto de modernização do Estado Imperial. A escola era significada, nesse contexto, como mola propulsora do progresso material e moral da nação. Cidadãos e cidadãs, educados/as e civilizados/as, forjariam a nação, construída a partir da adoção de um repertório comum de valores, idéias, costumes, comportamentos, hábitos, língua, memória e história. A escola seria um dos espaços privilegiados para a construção de uma nação civilizada, pois, via escolarização, modelaria alunos e alunas que se tornariam adultos, educados, disciplinados e civilizados.

A realização da pesquisa mostrou-nos imagens e representações de gênero que presidiam as práticas escolares na sociedade goiana do século XIX. O espaço escolar estava, portanto, orientado por essa lógica de gênero, operado como espaço produtor/reprodutor de corpos masculinos e femininos; inscrito em um sistema que respondia pela partilha binária e desigual de gênero. Foi essa orientação que desenhou a experiência de escolarização, que

transformava crianças em meninas e meninos educadas/os, polidas/os e civilizadas/os. Para que esta matriz funcionasse, foi necessário acionar mecanismos de enquadramento e esquadramento do tempo e do espaço, bem como uma política de corpos, modeladora de corpos masculinos e femininos. Sob essa lógica, a experiência de escolarização dividiu e partilhou os espaços: aos meninos, o caminho das possibilidades, do trabalho, do exercício da razão; às meninas, o destino ligado à maternidade, aos cuidados com o outro e com o corpo.

Coadunados a essa matriz da lógica binária que divide os corpos e os opõe, não somente currículos diferenciados foram mobilizados, mas uma visível exclusão feminina do atendimento escolar. Silenciadas, às vezes invisíveis, as alunas eram em menor número, se comparados os quantitativos de meninas e meninos. Tal quantitativo expressou a divisão hierárquica de gênero que presidiu a experiência de escolarização e reafirmou o dispositivo discursivo/cultural que construiu a “natureza sexuada” “como “pré-discursiva”, isto é, anterior à cultura. Este argumento nos permitiu desmontar o sistema sexo/gênero ao desvelar que é o gênero que precede o sexo e o constitui como natural, tornando-o, também, um construto social, histórico e discursivo.

A escola, nesse processo, foi espaço forjador de hábitos e de modos de pensar e de agir, ou seja, espaço modelador de corpos, de comportamentos e de relações sociais. Percebemos como a escola funcionou como tecnologia social do gênero, ou seja, como espaço onde se deu o assujeitamento dos indivíduos às representações de gênero e de civilização da época. Trata-se, enfim, de processo de engendramento do sujeito inscrito nos códigos linguísticos e nas representações veiculadas na sociedade goiana e brasileira do oitocentos, ordenada segundo os valores cristãos, patriarcais, androcêntricos e heterossexuais da cultura ocidental. Nessa perspectiva, não havia um sujeito *a priori*, dotado da capacidade consciente de agir e de pensar, mas este foi constituído, na experiência de escolarização, em meninas e meninos, alunas e alunos.

Finalmente, queremos assinalar que, ante a impossibilidade de responder a todas as questões relativas à experiência de escolarização, de apreendê-la em sua suposta totalidade, conforta-nos e atenua nossas inquietações saber que será sempre relativa à leitura que fazemos do passado, da experiência passada que nos chega sob a forma de registros/fontes. Assim, nosso esforço de leitura resultou em “histórias de” e não em “A História”. Como única certeza, após os impasses e dificuldades para a realização do presente trabalho, a consciência da nossa incompletude, de nossa impossibilidade de construir “a verdade” sobre o tema, já

que o passado nos chega sob a forma de textos, de discursos sobre uma realidade que é complexa, diversa, plural e cambiante.

Fontes de arquivos

ACTO de 11 de Fevereiro de 1887, redando Regulamento para a Instrução primaria da Provincia. Regulamento para Instrução Primária da Província de Goyaz. Goyaz: Typographia Provincial, 1887. Arquivo da sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

ACTO de 2 de Abril de 1886, reformando a Instrução Publica da Provincia. Gabinete da Presidência. 1886. Regulamento da Instrução Publica. Typographia Perseverança de Tocantins & Aranha: Goyaz, 1886. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada, do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

ACTO de 9 de Abril de 1884. Regulamento de Instrução Pública. Escola Normal. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

ACTO de 8 de Janeiro de 1862. Declarando obrigatório o ensino primario de 1862. Collecção das Leis da Província de Goiás. Tomo 28. 1862. Parte 4. Actos e Instrucções. N. 26. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

A EDUCAÇÃO da Mulher. *A Tribuna Livre*: órgão do Club Liberal de Goyaz, Goiás, 20 ago. 1881, p. 1-4. Arquivo microfilmado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

ARTIGOS de Officio. *Matutina Meyapontense*, Meiaponte, 8 jan. 1831. n. 122, cont. do n. anterior. p.01. Arquivo digitalizado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

AS MULHERES e os liquidos. *Goyaz: Orgão Democrata*, Goyaz, 13 jun. 1890. n. 247. p. 4 Arquivo microfilmado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

BRASIL. Decreto-lei n. 7.247, de 19 março de 1879. Reforma do ensino primário, secundário no Município da Corte e superior em todo o Império, Rio de Janeiro. In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 273-303, tomo I, v. 9.

_____. Lei geral de instrução pública, de 15 de outubro de 1827. *Lex*: collecção das Leis do Imperio do Brasil, desde a Independência. 1826 a 1829, Ouro Preto, v. 2, 1830. Arquivo da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

_____. *Constituição Política do Império*, Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <<http://www.cmp.rj.gov.br/petrol/constituicao.htm>>. Acesso em: 10 out. 2007.

BULHÕES, Félix. Instrução Secundaria. *A Tribuna Livre*: órgão do Club Liberal de Goyaz, Goiás, p. 1-2, 11 jun. 1881. Arquivo microfilmado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

BULHÕES, Ignacio Soares de. *Periódico Província de Goyaz*, Goyaz, v. 2, n. 35, 25 ago. 1870. Secção Correspondencia, p. 01.

DO RECOPILADOR. Maximas de conducta para as Senhoras Brasileiras. *Matutina Meyapontense*, Meiaponte, n. 276, 3 jan. 1832, Seção Artigo Communicado, p. 3. Arquivo digitalizado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

FALLA apresentada à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exmo. Presidente da Provincia Dr. Augusto Ferreira França em 1º. de agosto de 1866. Goyaz, Typographia Provincial, 1867. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1864-1870. Goiânia: UCG. v. 10.

GOIAS. Lei n. 794, de 01 dezembro de 1886. *Lex*: collecção de Leis da Provincia de Goyaz, Goyaz. Arquivo da Caixa-Arquivo 02 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás. v. 51.

_____. Lei n. 587, 9 de agosto de 1877. *Lex*: collecção de Leis da Provincia de Goyaz, Goyaz. Parte 2. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás. v. 43.

_____. Lei n. 566, 2 ago. 1876. *Lex*: collecção de Leis da Provincia de Goyaz, Goyaz. Parte 1. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás. v. 42.

_____. Resolução n. 383, 4 ago. 1865. Coleção das Leis da Província de Goyaz. Tomo 31. Goyaz: Typographia Província, 1866. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás. v. 31.

_____. Lei n. 350, 31 de julho de 1863. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás. v. 29.

_____. Lei n. 13. Primeira Lei Goiana de Instrução Pública. 1835. Arquivo da Caixa-Arquivo 01 da Sala de Documentação Encadernada do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estimativas da população*
– 1550-1870. Disponível em:
<www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1550_1870.shtm>. Acesso em:
15 jul. 2010.

LIVRO DIDÁTICO. Ligeiras noções sobre Moral e Educação Doméstica e etc, do Prof. Lima, da Escola Rural da Fazenda Caiana, Município de Ouro Fino. In: BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991, p. 624-634. (Coleção Documentos Goianos, 21).

MAPA da escola pública masculina de instrução primária do professor Jacintho Soares de Gouvêa, junho de 1871. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios diversos, mapas e termos de exames etc), da Caixa-Arquivo 0203, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

MAPA da escola pública feminina da Professora Silvina Ermelinda Xavier de Brito, de março de 1871. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios diversos, mapas, termos de exames etc.), da Caixa-Arquivo 0203, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

MAPA da escola pública feminina da Freguesia de Nossa Senhora do Rosário da Professora Maria Cyriaca Ferreira na Cidade de Goiás, março, junho e setembro de 1871. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios diversos, mapas, termos de exames etc.), da Caixa-Arquivo 0203, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

MAPA da escola particular de instrução primária do professor particular Manoel Thomaz Seixo de Brito, 11 de maio de 1865. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios, atestados, mapas da Caixa-Arquivo 0163, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

OFÍCIO da Inspeção Geral da Instrução Pública de Goyaz, de 18 de outubro de 1889, n. 214. Arquivo do Pacote Instrução Pública, da Caixa-Arquivo 0390, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

OFÍCIO de Instrução Pública, de 03 de agosto de 1889. Pedido de objetos para a escola de primeiras letras do sexo feminino da Freguesia de S. Anna da Capital. Inspeção Geral da Instrução Pública de Goyaz. n. 143. Arquivo do Pacote Instrução Pública, da Caixa-Arquivo 0390, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

OFÍCIO da Inspeção Geral da Instrução Pública de Goyaz, de 12 de julho de 1889. Pedido de utensílios para as alunas pobres da 1ª. escola do sexo feminino da Freguesia de Sant'Anna da

Capital de Goyaz. n. 111. Arquivo do Pacote Instrução Pública, da Caixa-Arquivo 0390, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

OFÍCIO n. 360 de Instrução Pública. 1870. Arquivo do Pacote 1 (Governo, Ofícios, Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0194, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

OFÍCIO n. 274 de Instrução Pública. 1870. Arquivo do Pacote 1 (Governo, Ofícios, Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0194, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

OFÍCIO n. 330 de Instrução Pública. 1870. Arquivo do Pacote 1 (Governo, Ofícios, Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0194, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

OFÍCIO n. 103 de Instrução Pública. 1870. Arquivo do Pacote 1 (Governo, Ofícios, Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0194, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

OFÍCIO do Inspetor Paroquial José Ignacio de Asevedo, 1863. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios, relatórios, requerimentos), da Caixa-Arquivo 0150, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

OFÍCIOS de Instrução Pública. 1870. Arquivo do Pacote 1 (Governo, Ofícios, Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0194, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

OFÍCIOS de Instrução Pública. 1883. Arquivo do Pacote 1 (Instrução Pública), da Caixa-Arquivo 0325, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

PLANO DE AULA do Professor Joze Rodrigues Pedreira, de 28 de Janeiro de 1868. Arquivo do Pacote Instrução Pública (ofícios, remessa de relatórios, exames, matrículas, mapas), da Caixa-Arquivo 0178, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

PROGRAMA de ensino para a aula prática de instrução primária anexa à Escola Normal. 1884. Arquivo do Pacote Instrução Pública, da Caixa-Arquivo 0333, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

PINTO, Luis Maria da Silva. *Dicionário da Língua Brasileira*. 1832. Goiânia: Sociedade Goiana de Cultura, Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central, Centro de Cultura Goiana, 1996.

RELATORIO com que o Exm. Sr. Dr. Fulgencio Firmino Simões Presidente desta Província entregou a administração da mesma ao Exm. Sr. Dr. Vice-Presidente Brigadeiro Felicíssimo do Espírito Santo em 20 de Fevereiro de 1888. Goyaz. Typographia Provincial. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1882-1889. Goiânia: UCG, 2001. v. 14.

RELATORIO apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Fulgencio Firmino Simões em 5 de Novembro de 1887. Goyaz. Typographia Provincial. 1887. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1882-1889. Goiânia: UCG, 2001. v. 14.

RELATORIO do exame dos Estabelecimentos públicos. 1882. Arquivo do Pacote Instrução Pública, da Caixa-Arquivo 0312, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo História Estadual de Goiás.

RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Theodoro Rodrigues de Moraes, 1º. Vice Presidente ao Exm. Sr. Dr. Joaquim de Almeida Leite Moraes. Presidente da Provincia no dia 10 de Fevereiro de 1881. Goyaz. Goyaz. Typographia Provincial. 1881, p. 56-66 passim. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001. v. 13.

RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola. Presidente da Província à Assembléa L. Provincial de Goyaz, no dia 1º. de Março de 1880. Goyaz. Typographia Provincial, 1880. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1880-1881. Goiânia: UCG, 2001. v. 13.

RELATORIO apresentado pelo Illm. e Exm. Sr. Dr. Aristides de Souza Spinola, Presidente da Provincia à Assembleia Provincial de Goyaz no dia 1º. de Junho de 1879. Goyaz: Typographia Provincial, 1879. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1875-1879. Goiânia: UCG, 1999. v. 12.

RELATORIO apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis, Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1875. Goyaz, Typographia Provincial, 1875. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS

HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1875-1879. Goiânia: UCG, 1999. v. 11.

RELATORIO apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz, pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cicero de Assis, Presidente da Provincia, em 1º. de Junho de 1874. Goyaz, Typographia Provincial, 1874. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999. v. 11.

RELATÓRIO de instrução pública de 1874. Arquivo do Pacote Instrução Pública, Relatórios, da Caixa-Arquivo 0236, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

RELATORIO apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cicero de Assis, Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1873. Goyaz, Typographia Provincial, 1873. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999. v. 11.

RELATORIO apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1872. Goyaz, Typographia Provincial, 1872. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999. v. 11.

RELATORIO do cargo da Repartição da Instrução Pública, anexado ao Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exm. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis Presidente da Provincia em 1º. de Junho de 1872. Goyaz, Typographia Provincial, 1872. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999. v. 11

RELATORIO apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cicero de Assis, Presidente da Provincia em o 1º. de Junho de 1871. Goyaz: Typographia Provincial, 1871. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999. v. 11

RELATORIO apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz, á 1º. de agosto de 1870 pelo Exmo. Presidente da Provincia Dr. Ernesto Augusto Pereira. Goyaz, Typographia Provincial, 1870. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1870-1874. Goiânia: UCG, 1999. v. 11.

RELATORIO da Inspectoria Geral da Instrucção Publica. 1869. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1864-1870. Goiânia: UCG, 1998. v. 10.

RELATORIO que o Exm. Sr. Dr. Ernesto Augusto Pereira, Presidente da Província de Goyaz Leu na abertura da Assembléa Legislativa da mesma Província. A 1º. de Junho de 1869. Goyaz, Typographia Provincial, 1869. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1864-1870. Goiânia: UCG, 1998. v. 10.

RELATORIO apresentado á Assembléa Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. José Vieira Couto Magalhães no dia 1º. de junho de 1863. Goyaz, Typographia Provincial, 1863. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1861-1863. Goiânia: UCG, 1998. v. 9.

RELATÓRIO de 1863 da Câmara Municipal. Paço da Comarca Municipal. 2 mar. 1863. Arquivo do Pacote Instrução Pública, da Caixa-Arquivo 0150, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

RELATORIO lido na abertura d'Assembléa Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. José Martins Pereira de Alencastro no dia 1º. de Junho de 1862. Goyaz, Typographia Provincial, 1862. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1861-1863. Goiânia: UCG, 1998. v. 9.

RELATORIO apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinaria de 1861 pelo exm. Presidente da Província José Martins Pereira de Alencastre. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional, 1861. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. Vol 9. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1861-1863. Goiânia: UCG, 1998. v. 9.

RELATORIO apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinária de 1859 pelo Exmo. Presidente da Província Dr. Januário da Gama Cerqueira. Goyaz: Typographia Goyaense, 1859. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997. v. 7.

RELATORIO apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz, na sessão ordinária de 1858 pelo Exmo. Presidente da Província Dr. Januário da Gama Cerqueira. Goyaz,

Typographia Goyaense, 1858. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997. v. 7.

RELATORIO que ao Exmo. Sr. Vice-Presidente Dr. João Bonifácio Gomes da Siqueira apresentou no acto de passar-lhe a administração da Província de Goyaz o Ex-Presidente Exmo. Sr. Dr. Antonio Augusto Pereira da Cunha. Goyaz. Typographia Goyazense. 1857. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1856-1859. Goiânia: UCG, 1997. v. 7.

RELATORIO que à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz apresentou na sessão ordinária de 1855 o Exmo. Presidente da Província Antonio Candido da Cruz Machado. Goyaz. Typographia Goyazense. 1855. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1854-1856. Goiânia: UCG, 1997. v. 6.

RELATORIO com que o ex-Presidente da Província de Goyaz, o Exmo. Sr. Dr. Francisco Mariani, entregou a Presidencia da mesma ao Exmo. Sr. Doutor Antonio Augusto Pereira da Cunha. Goyaz. Typographia Provincial 1854. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1854-1856. Goiânia: UCG, 1997. v. 6.

RELATORIO que à Assembléa Legislativa de Goiás apresentou na sessão ordinária de 1852 o exmo. Presidente da mesma Província Doutor Antonio Joaquim da Silva Gomes. Goyaz. Typographia Provincial 1852. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1850-1853. Goiânia: UCG, 1996. v. 5.

RELATORIO que à Assembléa Legislativa de Goiás apresentou na sessão ordinária de 1846 o Exmo. Presidente da mesma Província, Dr. Joaquim Ignácio Ramalho. Goyaz. Typographia Provincial 1846. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1845-1849. Goiânia: UCG, 1996. v. 4.

RELATORIO que a' Assembleia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinaria de 1845 o Exmo. Presidente da mesma Província Dr. José de Assis Mascarenhas. Goyaz: Typographia Provincial, 1845. In: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. Relatórios dos governos da Província de Goiás. 1845-1849. Goiânia: UCG, 1996. v. 4.

SARMENTO, Josephina. Opinião do Diario de Campinas sobre o apparecimento do Echo das Damas. *Echo das Damas: orgao dos interesses, da mulher, scientifico e litterario*. n. 4, p. 1, 20 jul. 1879. Arquivo microfilmado da Biblioteca Nacional.

TERMO DE EXAME. 1892. Arquivo do pacote Instrução Pública, Termos de Exame, da Caixa-Arquivo 0422, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

TERMO DE EXAME. 1885. Arquivo do pacote Instrução Pública, Termos de Exame, da Caixa-Arquivo 0347, da Sala de Documentação Avulsa do Arquivo Histórico Estadual de Goiás.

TOCANTINS; ARANHA. Educação da mãe de familia. *O Publicador Goyanno*. Goiás, 27 jun. 1885. Secção editorial, p. 01. Arquivo microfilmado do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos – Brasil Central.

Fontes Bibliográficas

ABREU, Sandra Elaine Aires de. O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/SP, n. 18, p. 13-48, set./dez. 2008. Disponível em <www.sbhe.org.br/novo/RBHE18.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2010.

ALMEIDA, José Ricardo P. de. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). *história e legislação*. São Paulo: Educ; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ANDERSON, Benedict. *Imagined communities: reflexions on the origin and spread of nationalism*. London: Verso, 1983.

ANDRADE, Carlos Drumond de. *Crônicas*. 1930-1934. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/BNDES, 1987.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZEVEDO, Célia Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites. Século XIX*. São Paulo: Annablume, 2004.

BAILLARGEON, Denyse. No calor do debate: a maternidade em perspectiva. In: NAVARRO SWAIN, Tânia (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, v. 8, n. 1/2, p. 139-155, jan./dez. 2000.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O Ensino Mútuo no Brasil (1808-1827) In: BASTOS, Maria Helena Câmara, FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria. (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 95-118.

_____. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854) In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 34-51. v. 2.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.(Coleção Documentos Goianos, 21).

BRITTO, Célia Coutinho Seixo de. *A mulher, a História e Goiás*. Goiânia: Departamento Estadual de Cultura, 1974.

BRITTO, Clóvis Carvalho; SEDA, Rita Elisa. *Cora Coralina: raízes de Aninha*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANEZIN, Maria Tereza; LOUREIRO, Walderês Nunes. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994. (Coleção Documentos Goianos, 28).

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Renaud. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Flávia Lages. *História do Direito Geral e Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2007.

CHAIA, Josephina. *Financiamento escola no segundo império*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1965.

CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e Estórias Mais*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1965.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 7 ed. São Paulo: Unesp, 1999.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

DALCIN, Talita Bank. “Palmatoando” as Fontes: os usos dos castigos físicos em nome da disciplinarização e da ordem nas escolas paranaenses da segunda metade do século XIX. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (Org.) *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 71-92. (Coleção Educação Física e Esportes).

ELIAS, Nobert. *O processo civilizatório: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ENGEL, Magali. *Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840-1890)*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ESTEVAM, Luís. *O Tempo da Transformação. Estrutura e Dinâmica da Formação Econômica de Goiás*. Goiânia, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2003, p. 135-150.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; CHAMON, Carla Simone; ROSA, Walquíria Miranda. (Orgs.). *Educação Elementar. Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

FERNANDES, Rogério. A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs). *A escola elementar no século XIX: O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 25-44.

FONSECA, Márcio Alves da. *Foucault e o Direito*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, Michel. Estratégia, Poder-Saber. *Ditos & Escritos IV*. 2 ed. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2006.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GOBLOT, Edmond. *A barreira e o nível: retrato da burguesia francesa na passagem do século*. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Maria da Silva Cravo. Campinas, SP: Papirus, 1989.

GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura Escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. Belo Horizonte: Autêntica; FCH; FUMEC, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2003, p. 325-346.

GONDRA, José. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2003, p. 519-550.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Olhares Oblíquos sobre o sentido no discurso. In _____; BARONAS, Roberto (orgs). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, SP: Claraluz, 2001, p. 02-16. (Coleção Olhares Oblíquos).

HILSDORF, Maria Lucia. O Ensino Mútuo na Província de São Paulo. Primeiros Apontamentos. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 197-215.

JAYME, Jarbas. *Esboço histórico de Pirenópolis*. Goiânia: UFG, 1971. v. 1.

JINZENJI, Mônica Yumi. *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org). *As Representações Sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. N. 1, pp. 09-44, (Original francês: mimeo, 1993), p. 10-11.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 68-77. v. 2.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAURETIS, Teresa de. Tecnologias do Gênero. Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

LAURETIS, Teresa de. *Alice doesn't*. Bloomington: Indiana University Press, 1984

LINS, Ana Maria Moura. O Método Lancaster. Educação elementar ou adestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 73-93.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação)

LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2003

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate. A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 91-103. v. 2.

MACHADO, Roberto. Introdução. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. VII-XXIII.

MATHIEU, Nicole-Claude. A anatomia política. Categorizações e Ideologias do Sexo. In: DAUNE-RICHARD, et al (Eds.). *Categorizações de sexo e construções científicas*. Aix-em-Provence: Universidade de Provence, 1989, p. 109-147.

MATTOS, Raimundo José da Cunha. *Chorografia Histórica da Província de Goyaz*. Goiânia: Sociedade Goiana de Cultura, IPEH-BC, 1979.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 137-176.

MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. *Reminiscências*. (Goiás D'Antanho). 1907 a 1911. Goiânia: Oriente, 1974.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Sobre Gênero, Sexualidade e o Segredo de Brokenback Mountain: uma história de aprisionamentos. In: STEVENS, Cristina M. T.; NAVARRO SWAIN, Tânia. *A construção dos corpos: perspectivas feministas*. Florianópolis: Mulheres, 2008, p. 117-140.

_____. Mulheres, trabalho e educação: marcas de uma prática política. In: NAVARRO SWAIN, Tânia; MUNIZ, Diva do Couto. (Orgs). *Mulheres em Ação: práticas discursivas, práticas políticas*. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005, p. 73-100.

_____. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB, FINATEC, 2003.

_____. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. In: NAVARRO SWAIN, Tânia. (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, vol. 8, n. 1/2, p. 189-218, 2000.

_____. O Império, o piano e o ensino da “miserável música” em Minas Gerais do século XIX. In: COSTA, Cléria Botelho; MACHADO, Maria Salete Kern (Orgs.). *Imaginário e história*. Brasília: Paralelo, 1999, p. 129-150.

_____. Identidade, para que te quero? In: GONÇALVES, Ana Teresa et al. (Orgs.). *Escritas da História: intelectuais e poder*. Goiânia: UCG, 2004, p. 35-52.

_____. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. In: NAVARRO SWAIN, Tânia (Org.). *Textos de História*. Feminismos: teorias e perspectivas, Brasília, v. 8, n. 1/2, p. 47-84, 2000.

_____. Você disse imaginário? In: NAVARRO SWAIN, Tânia (Org.). *História no plural*. Brasília: UnB, 1994, p. 43-67.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*. CFH/CCE/UFSC, V. 8, n. 2, p. 09-42, 2000.

OLIVEIRA, A. de Almeida. O Ensino Publico. Obra destinada a mostrar o estado, em que se acha, e as reformas que exige a instrucção publica no Brazil. [São Luis]: [s.n.], 1874.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e Texto*. Formulação e Circulação de sentidos. 2 ed. Campinas, SP; Pontes, 2005.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PALACIN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. *História de Goiás*. 6 ed. Goiânia: UCG, 2001.

PASSERON, Jean Claude. Pedagogia e Poder, *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v.5, 1992.

POHL, Johan Emanuel. Viagem no Interior do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1976.

PRIORE, Mary Del. *Ao Sul do Corpo*. Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: UnB, 1993.

QUEIRÓZ, Suely. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.p. 103-117.

QUINTANEIRO, Tânia. *Retratos de Mulher: o cotidiano feminino no Brasil sob o olhar de viajeros do século XIX*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam. (Orgs). *Masculino, Feminino, Plural. Gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 21-41.

ROSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Paidéia).

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (Orgs.). *Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso*. Campinas, SP: Autores Associados; SBHE, 2000.

SAINT-HILAIRE, Auguste. *Viagem à Província de Goiás*. Tradução de Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1975.

_____. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. (Orgs.). *O legado educacional do século XIX*. 2 ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea)

SCHNEIDER, Regina Portella. *A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)*. Porto Alegre: UFRGS;EST, 1993.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A imprensa pedagógica e a educação de escravos e libertos na Corte Imperial: impasses e ambiguidades da cidadania na revista Instrução Pública (1872-1889). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 4, p. 13-25, jan./dez. 2005.

_____. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. 2002. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

SCHWARCZ, Lília M. *Retrato em Branco e Preto: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da et al (Orgs.) *Falas de gênero*. Teorias, análises, leituras. Florianópolis: Mulheres, p. 21-48, 1999.

_____. Prefácio. A gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, v.3, p.11-27, 1994.

SHOWALTER, Elaine. A Crítica Feminista no Território Selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994, p.23-57.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e Renovação Educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. Historiografia Regional da Educação. *Revista do ICHL*. V. 4, n. 2, p. 285-302, jul/dez, 1984.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá: UFMT, 2000.

SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: PERROT, Michelle; DUBY, Georges. *História das mulheres: do Renascimento à Idade Moderna*. Roma-Bari: Afrontamentos, 1991, p.141-179. v. 3

SPINK, Mary J. & MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary J. (Org.) *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortês, 2000.

TELES, José Mendonça. Vida e Obra de Silva e Souza. 2 ed. Goiânia: UFG, 1998 (Coleção Documentos Goianos, n. 31).

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Pensadores & Educação).

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária. (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 95-134.

_____. O Ensino Mútuo na origem da primeira Escola Normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs). *A escola elementar no século XIX: O método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 145-176.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.